

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2012

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор – В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Л. Н. Алексаикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа

С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

М. А. Галазובה, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск

Д. А. Данилов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Якутск

А. Н. Джурицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Москва

В. А. Дмитриенко, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, Томск

И. Ф. Исаев, доктор педагогических наук, профессор, Белгород

А. Ж. Жафяров, член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, Заслуженный деятель науки РФ, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

В. П. Казначеев, академик РАМН, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита

А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск

П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь

В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. Я. Найн, Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

А. М. Новиков, академик РАО, член Академии педагогических наук Украины, лауреат Государственной премии РФ, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва

В. С. Нургалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск

М. П. Пальянов, доктор педагогических наук, профессор, Томск

Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары

С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор КГПА, Новокузнецк

Г. И. Саранцев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Саранск, Мордовия

Ю. В. Сенько, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт – Петербург

Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

В. М. Трофимов, доктор физико-математических наук, профессор, Новосибирск

Л. И. Халина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Зарубежные члены:

Марк Брэй, президент Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию, директор Международного Института планирования образования ЮНЕСКО, профессор, Гонконг

Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

А. К. Кусаинов, президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы

Эндрю Тарговски, президент международного общества сравнительного анализа цивилизаций, президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №77 — 16812 от 20. 11. 2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011

© Сибирский педагогический журнал, 2011

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific periodicals

1/2012

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief — **V. A. Belovolov**, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board — Board:

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk
R. I. Aizman, doctor of biological sciences, Honored member of Science of RF, Novosibirsk
L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow
R. M. Asadullin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg
A. D. Gerasev, doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk
D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Yakutsk
A. N. Dzhurinskiy, doctor of pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow.
V. F. Dmitrienko, doctor of philosophy, professor corresponding member of the RAE, Tomsk
I. F. Isaev, doctor of Pedagogy, professor, Belgorod.
A. Z. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Novosibirsk
V. A. Zverev, doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk
V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk
N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita
A. D. Kopytov, corresponding member of the Russian Academy of Education, director of the Institute of Development of Educational Systems (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Tomsk
P. V. Lepin, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm
V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, academician of the Russian Academy of Education, member of the Pedagogical Academy of Ukraine, Winner of the State Award of the Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow
V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk
M. P. Paljanov, doctor of pedagogical sciences, professor, Tomsk
T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary
S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk
G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Saransk, Mordovia
U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul

A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. – Petersburg
F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
V. M. Trofimov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, Novosibirsk
L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk
V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

International section:

Mark Bray, president of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES), director of the UNESCO International Institute of Educational Planning, Professor, Hong Kong
Richard W. Zinser, doctor, professor, western Michigan University, USA
A.K. Kusainov, president of the Pedagogical Academy of Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor, Almaty
Andrew Targowski, doctor, professor, western Michigan University, USA

Founder: FGBOU VPO «Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

The journal is registered by the Ministry for Press,

Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» – 32358

Subscription index in «Rospechat» – 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board

Links to the journal when citing are required

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Формирование культуры личности

Милинис О. А.

Интеграция педагогических подходов при проектировании развития культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования.....28

В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция педагогических подходов; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

РАЗДЕЛ II. Информационно-педагогические технологии

Скрипкина Ю. В.

Эвристический образовательный потенциал социальных сетей и блогов.....34

Образовательные возможности популярных сетевых ресурсов – социальных сетей и блогов исследуются с позицией эвристического обучения в статье. Рассматриваются особенности сред по сравнению с образовательными форумами и чатами, описывается опыт проведения дистанционной олимпиады в социальных сетях.

Ключевые слова: эвристическое обучение; социальные сети; дистанционная эвристическая олимпиада; коммуникации

РАЗДЕЛ III. Повышение качества современного школьного образования

Глушков В. Ф.

Распределение простых чисел в ряду натуральных.....40

Рассматривается проблема распределения простых чисел в ряду натуральных. Предлагается новый подход для вычисления ряда простых чисел на основе полученной формулы. Приводятся примеры вычислений различных рядов простых чисел, в том числе и в области отрицательных. Для устранения ложных чисел в ряду установлены некоторые правила, необходимые при вычислении множества простых чисел. Сделан вывод о возможности использования полученных формул для вычисления ряда случайных простых чисел с использованием программных генераторов.

Ключевые слова: простые числа; закономерность расположения; множество чисел; критерий простоты

Гостев А. Г., Бондарчук Т. В.

Формирование здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков в образовательно-развивающем пространстве лица.....43

В статье актуализируется необходимость обращения к здоровьесберегающим ценностным ориентациям подростков в образовательно-воспитательном пространстве лица; рассматривается группа здоровьесберегающих ценностных ориентаций, условия их формирования; делается вывод о перспективах рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: здоровьесбережение; ценностные ориентации подростков; образовательно-развивающее пространство лица

Титова И. Н.

Формирование мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности49

В настоящей статье описываются основные формы, методы, приёмы, средства формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности, направленные на повышение интереса и положительного отношения школьников к этой деятельности. Перечислены мотивы, являющиеся источником активности школьников в самообразовательной деятельности. Дано представление понятий «самообразовательная деятельность», «мотивационно-ценностное отношение к самообразовательной деятельности» для расширения теоретических представлений об этом процессе.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность; умения самообразовательной деятельности; мотивационно-ценностное отношение; формирование мотивационно-ценностного отношения

Самарцева Е. Г.

Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей57

Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональной готовности будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Представлена и обоснована важность и необходимость подготовки будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного дошкольного образования. Автором описана характеристика модели формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей. В статье подробно раскрыты организационно-педагогические условия успешной реализации представленной модели в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: инклюзивное образование; формирование готовности; профессиональная подготовка; готовность педагогов; дети с особыми образовательными потребностями

Ануфриева Ю. В.

Особенности мотивации студентов и учащихся старших классов61

В статье рассматриваются проблемные вопросы подготовки специалистов в непрерывной системе «школа - вуз - производство». Приводятся примеры, свидетельствующие о происходящей трансформации интересов и личных качеств обучаемых. Эти изменения ставят перед системой образования новые задачи в организации всего учебного процесса, особенно с позиции производственных отношений. Рассматриваются возможные подходы по содержанию практических заданий и других организационных мероприятий.

Ключевые слова: мотивация; отношение к труду; ранговые характеристики; информационное пространство; коммуникативные и лидерские качества

Мануйлова С. О.

Использование электронных ресурсов в научно-исследовательских проектах студентов66

Цель данной статьи – поиск путей повышения эффективности языковой подготовки студентов технических вузов при использовании электронных ресурсов в научно – исследовательских проектах студентов. Автор рассматривает внедрение современных информационных технологий в практикоориентированный курс иностранного языка как средство формирования иноязычной профессиональной коммуникативной и информационной компетентностей у обучающихся, являющихся необходимой базой для дальнейшего самообразования обучающихся.

Ключевые слова: научно-исследовательские проекты студентов; электронные ресурсы в высшем образовании; информационная компетентность; информационные технологии в образовании

Веделъ О. С., Агеев С. Л.

Мотивация физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов на основе модели реализации гендерных особенностей72

В статье рассматриваются особенности мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов, выделяются компоненты этого процесса и определяется их содержание с учетом половозрастных особенностей студентов. Уточняются требования к организации учебного процесса, обеспечивающие реализацию гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов.

Ключевые слова: физкультурно-спортивная деятельность студентов; мотивация деятельности; гендерные особенности; мотивация

Харченко Е. В., Рычкова Л. С.

Сущность и структура коммуникативного потенциала школьников77

В статье проведен анализ подходов к определению понятий «потенциал», «личностный потенциал» и «коммуникативный потенциал», осуществлено уточнение понятия «коммуникативный потенциал школьников». Коммуникативный потенциал рассмотрен как развивающая система связей и отношений, отражающих прошлое, репрезентирующих настоящее и ориентированных в будущее.

Ключевые слова: потенциал; личностный потенциал; коммуникативный потенциал; коммуникативный потенциал школьников

Рудаков В. А.

Индивидуализация полихудожественной образовательной среды как средства подготовки младших школьников к творческой деятельности82

В данной работе автор рассматривает сущность индивидуализации полихудожественной образовательной среды. Доказывается, что индивидуализация полихудожественной образовательной среды может быть направлена на подготовку младших школьников к творческой деятельности. В соответствии с этим выделяются педагогические условия осуществления данного процесса с целью подготовки младших школьников к творческой деятельности, предлагается проведение диагностических мероприятий с помощью внешнего и внутреннего интегративного критериев. В заключении статьи приводится анализ результатов экспериментальной работы по развитию готовности младших школьников к творческой деятельности средствами полихудожественной образовательной среды.

Ключевые слова: полихудожественная образовательная среда; индивидуализация полихудожественной образовательной среды; младшие школьники; готовность к творческой деятельности

Гринечко Е. Д.

Современные тенденции формирования экологической компетентности старших подростков в педагогической теории и практике.....88

В статье актуализируется необходимость обращения к проблеме экологического образования личности в современном обществе; акцентируется внимание на повышение роли дополнительного образования в формировании личности; анализируется роль компетентностного подхода в образовательно-воспитательном процессе в целом и дополнительном образовании в частности. Раскрыта взаимосвязь понятий экологическое воспитание – экологическое образование – экологическая компетентность – экологическая грамотность. Делаются выводы о возможностях педагогического проектирования формирования экологической компетентности старших подростков в учреждении дополнительного образования.

Ключевые слова: экологическая компетентность; дополнительное образование; компетентностный подход; формирование экологической компетентности старших подростков

Туманова К. Р.

Проблема оценки качества дополнительного образования детей94

В статье обосновывается значимость обращения к проблеме оценки качества дополнительного образования детей; выявляется потенциал современного учреждения дополнительного образования; делается акцент на специфике качества образования в учреждении данного типа; представлены компоненты качества дополнительного образования детей; анализируются приоритетные направления оценки качества; делаются выводы о необходимости системы качества в учреждении дополнительного образования детей.

Ключевые слова: качество образования; дополнительное образование детей; оценка

Сергеев А. Н., Сафонов Е. Ю., Уметбаев З. М.

Готовность школьника к безопасному дорожному движению99

В статье дается анализ детского травматизма в России в сфере дорожного движения. Указываются причины их роста. Рассмотрены педагогические аспекты готовности детей и подростков к безопасной жизни в транспортной сфере.

Ключевые слова: детский травматизм; ПДД (правила дорожного движения); ДТП (дорожно-транспортное происшествие); безопасное поведение, жизнедеятельность; дорожное движение; транспорт

Дятлова С. Д., Кириченко И. И., Савинков Л. А., Хлоповских О. Г.

Педагогическое стимулирование позитивной установки как условие развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы..... 103

В статье рассматривается стимулирование позитивной установки, как условие развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы; анализируется сущность и структура понятия «позитивная установка».

Ключевые слова: педагогическое стимулирование; социально-адаптационные умения; позитивная установка; начальная школа

Адольф В. А., Захарова Т. В.

Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии 111

В статье последовательно описана организация проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся по формированию учебно-познавательной компетентности. Представлен один из подходов использования современных образовательных технологий для формирования умений у учащихся осуществлять целеполагание, структурирование учебного материала, реализацию самостоятельного информационного поиска.

Ключевые слова: информационно-познавательная деятельность; учебно-познавательная компетентность; информационный поиск

РАЗДЕЛ IV. История педагогической теории и практики

Мусханова И. В.

Становление и развитие системы образования в Чеченской республике..... 119

В статье дан краткий анализ становления и развития системы образования в Чеченской республике. Отмечается роль языка обучения, его связь с культурой этноса. Подчеркивается значение билингвального обучения в поликультурном образовании.

Ключевые слова: национализация; коренизация, язык; этнос; билингвальное обучение; поликультурное образование

РАЗДЕЛ V. Военное профессиональное образование

Зотов А. А., Бунин С. В., Беловолова С. П.

Понятие военно-педагогической компетентности и особенности её формирования у будущих офицеров.....128

В статье рассматриваются понятия компетенция, компетентность, педагогическая компетентность и особенности формирования военно-педагогической компетентности у будущего офицера с учётом требований, предъявляемых к выпускнику ВОУВПО внутренних войск основной образовательной программой по дисциплине «Военная педагогика», специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Ключевые слова: компетенция; компетентность; педагогическая компетентность; военно-педагогическая компетентность; будущий офицер внутренних войск

Тимофеев А. И., Бунин С. В.

Модель формирования гражданственности курсантов вузов внутренних войск МВД России138

В настоящей статье представлена логика построения модели формирования гражданственности курсантов вузов внутренних войск МВД России. Определены структурные компоненты модели их содержательное наполнение в соответствии с логикой исследования такого сложного качества личности как гражданственность.

Ключевые слова: гражданственность; модель; моделирование; компоненты; формирование

Матвеев Д. Е., Беловолов В. А., Жданок А. И.

Особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза145

В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки будущих офицеров. Дан анализ особенностей организации военно-профессионального образования. Автором выделены составляющие профессиональной подготовки курсантов. Обозначены особенности данного процесса в военном вузе.

Ключевые слова: военное образование, профессиональная подготовка, особенности профессиональной подготовки, военный вуз

РАЗДЕЛ VI. Размышления, обсуждения

Лызлова И. А., Сайгушев Н. Я., Савинков Л. А., Уметбаев З. М.

Структура и особенности художественного мышления студентов148

Статья посвящена проблеме формирования и развития художественного мышления личности. Автор дает подробный анализ этой проблемы, начиная с античных времен до настоящего времени. В статье рассматриваются особенности художественного мышления и предлагается его структура, компонентами которой являются творческое воображение, фантазия, интуиция, эмоциональная окрашенность, ассоциативность и другие.

Ключевые слова: художественное мышление; логическое мышление; творческая деятельность; связь с искусством; воображение; фантазия; ассоциации; метафоры; эмоциональная окрашенность; интуиция

Лешер О. В., Сергеева Е. В., Романов П. Ю., Ушачев В. П.

Методика реализации педагогических условий развития математической компетентности студентов вуза: содержательно-процессуальные особенности.....156

В статье рассматривается актуальность развития математической компетентности студентов вуза, делается анализ разработанности данного вопроса. Дается понятие математической компетентности, ее компоненты, функции. В статье предлагается комплекс педагогических условий, который был разработан для развития математической компетентности

студентов и проверен в ходе экспериментальной работы. Рассматривается методика реализации педагогических условий развития математической компетентности студентов вуза.

Ключевые слова: математическая подготовка; математическая компетентность; педагогические условия; студенты

Ведель О. С., Веденева О. А., Шумилина Н. С.

Структурирование учебного материала физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза с учетом гендерного подхода 163

В статье представлено описание содержания учебного материала физкультурно-спортивной деятельности студентов на основе соответствия избираемых образовательных воздействий возможностям занимающихся. Структурирование учебного материала выполняется с учетом гендерного подхода и выражается в дифференциации учебных заданий и способов их решения (средств, форм, организации занятий и т.д.) с учетом поло-возрастных особенностей студентов, в организации педагогической системы развития физической культуры личности в соответствии с возможностями и потребностями студентов.

Ключевые слова: развитие физической культуры личности студентов; структурирование учебного материала физкультурно-спортивной деятельности; гендерные особенности студентов; студенты

Арсалиев Ш. М.-Х., Муханова И. В.

Особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза 169

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. Дана попытка выявить условия развития профессиональной компетентности студентов, показать позитивное влияние профессиональной компетентности учителя на формирование творческих учащихся.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; педагогическая деятельность; педагогические умения; личность, формирование; творчество

Галева А. А.

Метод проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе 174

В статье обосновывается значимость развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе. Автором представлен метод телекоммуникационных проектов как способ развития профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе. Выделены компоненты профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела (гносеологический, праксиологический, аксиологический, коммуникативный).

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетенция; подготовка специалиста книжного дела в вузе; метод телекоммуникационных проектов; студенты

Креницын Д. В.

Самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт 182

В статье представлены основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров; рассматривается самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт; определены возможности самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта (теоретико-методологические; технико-методические; педагогического обеспечения); делаются выводы о результатах образовательного форсайта на уровне студента, педагога и учреждения.

Ключевые слова: самопроектирование; самопроектирование профессиональной деятельности; подготовка будущих менеджеров в вузе

РАЗДЕЛ VII. Регион крупным планом: Тувинский государственный университет

Будук-оол Л. К.-С.

Особенности акцентуаций характера личности тувинских и русских студентов 187

В статье представлены материалы исследования особенностей типологии акцентуаций характера личности студентов в зависимости от этнической принадлежности и проживающих в условиях южно-сибирского региона. Показано, что тувинских студентов отличают ригидность, инертность психических процессов, длительное переживание психотравмирующих событий, нерешительность в выборе решения. У русских студентов отличительными особенностями характера являются гипертимность, аффектно-экзальтированность.

Ключевые слова: акцентуации; тувинские студенты; русские студенты

Кужугет А. К.

Ритуал тувинских традиционных спортивных состязаний..... 192

В статье раскрываются суть и значение триады традиционных спортивных состязаний тувинцев, их тесная связь с обрядовым действием – коллективным молением духам-хозяевам местности и с устным народным творчеством, а также исполнительским искусством. Показано, что спортивные состязания – это не только спорт, но и яркое, красочное зрелище.

Ключевые слова: традиционная культура; красота физически развитого мужского тела; спорт; сила; яркое зрелище

Хомушку О. М., Дубровский Н. Г.

Религиозная ситуация и проблемы организации процесса физического и духовно-нравственного воспитания молодежи..... 198

В статье рассматриваются проблемы физического и духовного воспитания молодежи на фоне происходящих кризисных процессов. Анализируется роль религиозного фактора в процессах духовно-нравственного и физического развития формирующейся личности.

Ключевые слова: физическое и духовное развитие; религия; ценности; система воспитания

Абаев Н. В.

Тибетская медицина как методологическая основа центрально-азиатских духовно-оздоровительных систем..... 201

В представленной статье анализируется концепция здоровья в тибетской медицине, которая базировалась, по мнению автора, на представлениях о трех психофизиологических началах (системах) – «ветер», «желчь», «слизь», динамический баланс и гармоничное взаимодействие которых и составляют основы функционирования человеческого организма в здоровом (нормальном) состоянии. Автор рассматривает эту концепцию здоровья как методологический базис для различных духовно-оздоровительных систем народов Центральной Азии, включавших в себя практические методы аутогенной тренировки, психотренинга и психической саморегуляции, направленные на оптимизацию психофизического состояния человека как личности и субъекта деятельности.

Ключевые слова: тибетская медицина; психическая саморегуляция; психотренинг; представления о здоровье; учение о «трех психофизиологических системах»

Кыргыс З. К.

Развитие национальной формы культуры в ТНР 206

В статье рассматриваются этапы становления национальной культуры в Тувинской народной республике в 20–30 г. XX века. Указывается особая роль местной и приезжей интеллигенции в становлении культуры в республике. Рассматривается роль массового спорта, национального театра в развитии культуры республики.

Ключевые слова: культура; материальная культура; нематериальная культура; спорт; физическая культура; театр

Монгуш О. С., Дубровский Н. Г., Ооржак А. В.

Роль внеурочных занятий в развитии познавательного интереса при изучении раздела «Растения».....210

В работе рассмотрена методика проведения внеурочных занятий и ее роль в развитии активизации познавательного интереса школьников в учебном процессе.

Ключевые слова: внеурочное занятие; краеведческий материал; памятник природы

Карелина Е. К.

Учебное заведение как социокультурный центр города.....217

Статья посвящена роли учебного заведения в формировании социокультурного пространства города. Материал статьи основывается на культурно-просветительской деятельности детской музыкальной школы г. Кызыла и Кызылского колледжа искусств им. А.Б. Чыргал-оола.

Ключевые слова: образование; учебное заведение; культура; социокультурное пространство

Секач М. Ф., Товуу Н. О., Ондар С. О.

Формирование толерантности: психологические проблемы и подходы222

По характеру воздействия на человека терроризм должен рассматриваться как психологическое оружие, поэтому психический компонент в характеристике современного терроризма становится одним из основных. В проблеме терроризма значительное место занимает и понятие толерантности населения, особенно в аспекте ее повышения. При рассмотрении данной проблемы целесообразно выделять два уровня толерантности - психофизиологический и социально-психологический.

Ключевые слова: толерантность; чувство защищенности; уверенности; терроризм; социализация; личность

Ондар Н. А.

Использование интерактивных и инновационных методов преподавания правовых дисциплин226

В данной статье изложена краткая информация о юридическом факультете ТГУ и представлены интерактивные и инновационные методы преподавания, которые обеспечивают оптимизацию процесса обучения, повышают его качество и способствуют интеграции теории и практики. Проблемы приоритета теоретических знаний над практикой характерны для большинства ВУЗов. Представляя интерактивные и инновационные методы преподавания, автор предлагает пути решения данных проблем, дает краткий анализ каждого метода и рекомендации к их применению.

Ключевые слова: инновационные методы преподавания; интерактивные методы преподавания; интернет-технологии; преподавательский сайт

Сузукей В. Ю.

Проблема теоретического и практического изучения и преподавания традиционной музыки Тувы233

В процессе как практического, так и теоретического освоения (включая процесс обучения) тувинской традиционной музыкальной культуры возникла парадоксальная ситуация, когда неразрывное единство теории и практики, представляющая собой фундаментальную основу гносеологии (теории познания) была фактически проигнорирована. Следствием такой методологической погрешности явилось, как показывает опыт, разрушение традиционных устоев этнической культуры и сущностное изменение ее имманентных свойств. Одним из ярких примеров является многолетняя попытка «усовершенствования» народных инструментов по образу и подобию инструментов симфонического оркестра.

Ключевые слова: Тува; музыкальная культура тувинцев; теория музыки; традиционные инструменты; хоомей (горловое пение); бурдонно-обертоновая музыка

Дажы Ч. А., Ооржак Л. Б., Кыргыс З. К.

Спортивное ориентирование как национально-региональный компонент процесса физического воспитания школьников.....240

Обогащение содержания физического воспитания общеобразовательных школ РТ на основе использования спортивного ориентирования как национально-регионального компонента.

Ключевые слова: спорт; ориентирование; Тува; компонент; школьники; физическое воспитание

Завьялов Д. А., Заремба А. Н.

Акробатическая подготовка в тренировочном процессе борцов самбо.....246

В статье рассматривается вопрос о роли акробатической подготовки в учебно-тренировочном процессе в борьбе самбо и влиянии акробатических упражнений на двигательную деятельность борцов.

Ключевые слова: акробатическая подготовка; спортсмен; борьба самбо; матрица

Сидоров Л. К., Хомушку О. М., Ооржак Х. Д.-Н., Беловолова С. П.

Экспериментальное обоснование внедрения народных средств физической культуры в учебный процесс основной школы 253

Программа физического воспитания учащихся 5-9-х классов Республики Тыва обогащена народной физической культурой.

Ключевые слова: региональный компонент; народная физкультура; программа физического воспитания; эффект экспериментального опыта

Березненко Е. П., Сидоров Л. К., Ооржак Х. Д.-Н., Беловолов В. А.

Совершенствование технической подготовки лыжников-спринтеров.....258

Для популяризации и развития лыжных гонок как вида спорта появляются новые форматы соревнований, такие как спринт, командный спринт, дуатлон. Каждый новый формат соревнований имеет свои особенности, в результате чего и подготовка лыжников должна соответствовать этим особенностям. Представляют интерес особенности технической подготовки лыжников-спринтеров. Совершенствование технической подготовки с учетом спринтерской дистанции позволяет лыжникам-спринтерам показывать более высокие спортивные результаты.

Ключевые слова: лыжные гонки; спринт; стартовый разгон; одновременный бесшажный ход; попеременный двухшажный классический ход; стойка спуска; финишный рывок – «разножка»

Березненко Е. П., Сидоров Л. К., Эрдыниева Л. С., Завьялов Д. А.

Совершенствование подготовки лыжников-гонщиков 14–15 лет на основе развития ведущих психических функций262

В данной статье рассматривается проблема, стоящая перед современным спортом – дальнейшее совершенствование тренировочного процесса. Авторы показывают, что одно из прикладных направлений психологии спорта – составление и применение психоспортотграмм в различных видах спорта, выделение с помощью их ведущих психических функций и специализированных восприятий, которые будут являться основой в подготовке спортсменов.

Ключевые слова: психические функции; специализированные восприятия; внимание; восприятие времени; восприятие скорости; восприятие пространства; зрительная память; двигательная память

Матвеева О. М.

Становление нравственности будущих предпринимателей в системе высшего профессионального образования как педагогическая проблема267

В статье рассматривается проблема становления нравственности будущих предпринимателей в системе высшего профессионального образования. Представлены перспективы гуманистического подхода в образовании для становления нравственности будущих предпринимателей. Приведены результаты практического исследования; разработана авторская модель становления нравственности будущих предпринимателей.

Ключевые слова: нравственность предпринимателя; высшее профессиональное образование; гуманистический подход; гуманитарные дисциплины

Колесников Е. А.

Педагогические условия формирования выставочной культуры будущего специалиста в системе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗе274

В статье представлены основные результаты исследования по выявлению критериев оценки сформированности выставочной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Организация и анализ выставочной деятельности в ВУЗе позволили определить педагогические условия, способствующие более эффективному формированию выставочной культуры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: критерии сформированности выставочной культуры будущего педагога; технология «коллективных творческих дел»; экспозиционная грамотность; педагогические условия формирования выставочной культуры будущего педагога

Дегтярева Г. Н.

Особенности самостоятельной работы студентов магистратуры в процессе обучения экспертному оцениванию280

В статье автор раскрывает сущность понятия экспертной оценки образовательной среды и особенности организации самостоятельной работы студентов магистратуры, обусловленные формированием компетенции экспертной оценки образовательной среды.

Ключевые слова: экспертная оценка, компетенция, самостоятельная работа

Егорова А. М.

Школьное музыкальное образование старшекласников негуманитарного профиля.....286

Статья посвящена проблеме школьного музыкального образования старшекласников негуманитарного профиля. Раскрыты понятия «профильное обучение», «элективный курс», рассмотрена современная ситуация в области музыкального образования старшекласников. Автором предлагается один из возможных вариантов использования потенциала элективных курсов, позволяющих осуществлять музыкальное образование в контексте профильной направленности обучения. Описывается авторская программа интегрированного элективного курса «Математика и музыка». Проведенные исследование и практическая работа подтверждают необходимость включения предметов гуманитарного цикла в учебный план классов негуманитарного профиля.

Ключевые слова: музыкальное образование старшекласников; профильное обучение; элективный курс

Сильченкова С. В.

Виды педагогических явлений и их измерение.....296

В статье сформулировано понятие педагогического явления, раскрыты особенности педагогического явления, приведена разработанная классификация педагогических явлений по трем основаниям: уровню их существования; отнесению к основным категориям педагогики; возможности измерения.

Ключевые слова: педагогическое явление; педагогический объект; шкалирование

Кобзев М. В.

Взаимосвязь жизнестойкости и копинг- поведения в стрессовой ситуации будущих специалистов водного транспорт301

Данная статья является самостоятельным исследованием автора, которое просвещено исследованию механизмов способных влиять на поведение будущих специалистов водного транспорта в стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: копинг – поведение; стрессоустойчивость; жизнестойкость; стрессовые ситуации; копинг – стратегии; механизмы психологической защиты

Тихаева В. В.

Факторы влияния на участие в дополнительном образовании взрослых в современной Германии310

В данной статье рассматриваются факторы влияния на участие в дополнительном образовании взрослых в Германии, которое делится на две области – общее и профессиональное дополнительное образование. Ставится вопрос о влиянии социальной среды на участие в дополнительном образовании взрослых в Германии.

Ключевые слова: факторы влияния; дополнительное образование взрослых; профессиональное дополнительное образование; общее дополнительное образование; социальная среда

Вострокнутов Е. В.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентностного подхода317

В статье рассматривается содержание научно-исследовательской деятельности студента в техническом вузе. На основе анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования технических направлений подготовки бакалавров рассматривается содержание профессиональных компетенций студента технического вуза. Автором раскрываются особенности организации научно-исследовательской деятельности студентов в Пензенской государственной технологической академии.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов; учебно-исследовательская работа студентов; компетенции

Селюнин К. В.

Психологический образ исторического персонажа в книжной иллюстрации323

Вступительная часть статьи посвящена историческому анализу иллюстраций. Содержание статьи отражены главные и второстепенные моменты психологического взгляда на изучаемый предмет данной проблемы. Различные примеры исполнения, выделение уровней и групп к умениям в процессе воспроизведения конкретного образа. Материал содержит значительную опору на практическую часть, и также теоретическую значимость исследования. Одна из основных задач данного исследования заключается в том, что автор статьи указывает на формальность в изображениях, и предполагает полностью уйти от банальности в решении данной проблемы исследования.

Ключевые слова: психология; образ; графика; характер; изучение; структура; конкретика; исследование

Мухина Ю. Р.

Активизация исследовательской деятельности студентов it-специальностей на практических занятиях по физике329

Для студентов IT-специальностей предмет физика является непрофилирующим и поэтому интерес к нему снижен. Для активизации деятельности студентов на занятиях по физике мы предлагаем интегрировать предметное содержание и профессиональные умения студентов в области информационных технологий. В основу методики обучения мы положили проектный метод обучения на базе вычислительного физического эксперимента.

Ключевые слова: IT-специалисты; методика обучения физике; активизация исследовательской деятельности; вычислительный эксперимент; метод проектов

Бадьин М. М.

Теоретико-методические особенности информатизации географического краеведения при изучении элективного курса «Геокраеведение Нижегородской области».....338

В статье рассматриваются методические особенности информатизации географического краеведения при изучении элективного курса «Геокраеведение Нижегородской области», представлена авторская методическая система включающая теоретико-методологический и методический уровни. Сформулирована последовательность формирования информационно-географической компетентности учащихся при использовании информационно-коммуникативных технологий. Выявлены уровни информационно-познавательной деятельности учащихся способствующие познанию и овладению компьютерных и коммуникативных технологий.

Ключевые слова: информатизация образования; теоретико-методические основы; подходы и принципы информатизации образования; методическая система; информационно-географическая компетентность

Акимова О. И.

Об особенностях профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида 346

Рассматривается процесс профессионального самоопределения: учтена специфика профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида; раскрыто содержание педагогической работы, направленной на профессиональное самоопределение выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида с позиции непрерывного процесса; обозначены стадии профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; причины, затрудняющие выбор профессиональных намерений учащихся; педагогическая работа; профессиональное становление

CONTENTS

SECTION I. Formation of culture of the personality

Milinis O. A.

Integration of pedagogical approaches at designing of development of culture of creative self-realization of the person in system of continuous pedagogical education 28

The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

SECTION II. Information-pedagogical technologies

Skripkina Yulia Volodymyrivna

Heuristic educational opportunities of the social networks and blogs 34

Educational opportunities for popular network of resources — social networks and blogs are investigated with the position of heuristic learning in the article. It examines the features of environments as compared to the educational forums and chats, describes the experience of the remote competition in social networks.

Keywords: heuristic learning; social networks; remote heuristic competition; communications

SECTION III. Improving the quality of modern school education

Glushkov V. F.

Distribution of prime numbers in a series of natural ones 40

Some problems of prime numbers' distribution in a series of natural ones are considered in the article. A new approach to compute a series of prime numbers is offered. Some examples of computing different series of prime numbers including negative ones are given in the article. To eliminate false numbers in a series there were set the rules which are necessary to compute natural numbers. The author concluded that there is the possibility to compute a series of random numbers using formula by means of program generators.

Keywords: prime numbers; regularities of distribution; set of numbers; criterion of simplicity

Gostev A. G., Bondarchuk T. V.

Formation of teenagers' value orientations on health-protection in educational and developmental space of high school..... 43

The authors focus on the necessity to appeal to teenagers' value orientations on health-protection in educational and developmental space of high school; the group of value orientations on health-protection and conditions of their formation is considered separately; the authors justify perspectives of the problem.

Keywords: health-protection; teenagers' value orientations; educational and

Titova I. N.

The formation of the motivation and value attitude of students towards self-educational activity 49

Herein, the basic forms, methods, skills, and means of the formation of the motivation and value attitude of students towards self-educational activity are being discussed, directed to the growing of their interest and a positive attitude to this activity. The basic reasons being the source of students' activities in the area of self-educational activity are specified. And such notions as "self-education activity" and "motivation and value attitude towards self-educational activity" for the widening of the theoretical ideas about this process are explained.

Keywords: self-educational activity; skills of self-educational activity; motivation and value attitude; formation of motivation and value attitude

Samartceva E. G.

Formation of readiness of teachers to inclusive education of children 57

Article is devoted an actual problem of formation of professional readiness of the future teachers to realization inclusive educations of children of preschool age. Importance and necessity of preparation of the future teachers to work with children with peculiar educational needs for conditions inclusive preschool education is presented and proved. The author describes the characteristic of model of formation of readiness of teachers to inclusive education of children. In article organizational-pedagogical conditions of successful realization of the presented model in a higher educational institution are in detail opened.

Keywords: inclusive education; formation of the willingness; professional preparation; children with peculiar educational needs

Anoufryeva J. V.

Peculiarities of motivation of higher and high school students..... 61

The paper deals with some problems of the specialists training in educational system "school – university – production". some issues of interests and personal characteristics transformation of students are shown. these changes cause new goals in the educational process management to be reached. the role of production relations are also considered as the determinant of motivation in educational system. the author focuses on different approaches to determine the content of seminars and other organizational events.

Keywords: motivation; relation of labor; rank characteristics; information space; communicative and leader characteristics.

Manuylova S. O.

Application of electronic resources in students' scientific research projects 66

The aim of this article is the learners' foreign language training efficiency with the application of e-learning gain searching. The author suggests the integration of modern informational technologies into the practical course of a foreign language to be the instrument of formation of foreign language professional communicative and information competences within the system of Higher education. That also can be the foundation for lifelong education of specialist.

Keywords: students' scientific research projects; information technologies in higher education; information competence; practical course of foreign language

Vedel O. S., Ageev S. L.

Motivation of fizkulturno-sports activity of students nefizkulturnyh high schools on the basis of model of realization of gender features 72

In article features of motivation of fizkulturno-sports activity of students are considered, components of this process are allocated and their maintenance with the account sexual and age features of students is defined. Are specified requirements to the organization of the educational process, providing realization of gender aspects of motivation fizkulturno-sports the figure-nosti of students of not sports high schools.

Keywords: fizkulturno-sports activity of students; motivation of activity; gender features

Kharchenko E. V., Rychkova L. S.

The nature and structure of communicative potential of schoolchildren 77

The article presents an analysis of approaches that define such notions as “potential”, “individual potential” and “communicative potential”, gives specification of the notion “communicative potential of schoolchildren”. The communicative potential is examined as a developing system of connections and relations, reflecting the past, giving representation of the present and oriented to the future.

Keywords: potential; individual potential; communicative potential; communicative potential of schoolchildren

Rudakov V. A.

Individualization of poly-art educational environment as means of preparation of elementary school students for creative activity 82

The author describes the essence of individualization of poly-art educational environment in the article. He justifies that individualization of poly-art educational environment can be the means of preparation of elementary school students for creative activity. The author singles out appropriate pedagogical conditions and proposes diagnostic activities with the help of interior and exterior integrative criteria. In conclusion, the author analyses results of experiment aims on development of preparedness of elementary school students for creative activity by means of poly-art educational environment.

Keywords: poly-art educational environment; individualization of poly-art educational environment; elementary school students; preparedness to activity

Grinechko E. D.

The modern tendencies of the formation of the ecological competence of teenagers in the pedagogical theory and practice 88

Summary: In the article the necessity of reference to the problem of ecological education of an individual in the modern society is actualized; focuses on the increasing role of the supplementary education in forming an individual; the role of competence approach in the educational–training process in general and supplementary education in particular is analyzed. The interrelation of concepts ecological training, ecological education, ecological competence, ecological literacy is revealed. Conclusions about possibilities of pedagogical planning of forming ecological competence of teenagers in establishments of supplementary education are made.

Keywords: ecological competence; supplementary education; competence approach; formation of ecological competence of teenagers

Tumanova K. R.

Problem of quality assessment of children extended education..... 94

The article reasons significance of addressing the problem of assessing children extended education quality; it reveals the potential of modern institution of extended education; it emphasizes the particularity of education quality at the institutions of this type; the author has represented the components of children extended education quality; the foreground directions of quality assessment are being analyzed; the conclusions about necessity of quality system at the institutions of children extended education are being done.

Keywords: Education quality; children extended education

Sergeev A. N., Safonov E. J., Umetbaev Z. M.

Readiness of the schoolboy for safe traffic 99

In article the analysis of a children’s traumatism in Russia in sphere road movement is given. The reasons of their growth are specified. Pedagogical aspects of readiness of children and teenagers to safe life in transport sphere are considered

Keywords: children’s traumatism; traffic regulations (traffic regulations); road accident (road and transport incident); safe behavior, ability to live; traffic; transport

Djatlova S. D., Kirichenko I. I., Savinkov L. A., Hlopovskiy O. G.

Pedagogical stimulation of positive installation as the condition of development of socially-adaptable abilities of pupils of elementary school 103

Article is devoted a problem of stimulation of positive installation, as a condition of development of socially-adaptable abilities of pupils of elementary school; the essence and concept structure «positive installation» is analyzed.

Keywords: pedagogical stimulation; socially-adaptable abilities; positive installation

Adolf V. A., Zakharova T. V.

The formation of students education cognitive competence in the process of geometry learning 111

The article describes in sequence the organisation of students information and cognitive activity projecting to form their educational and cognitive competence. One of the approaches to use contemporary education technologies is presented to form students skills in order to be aim oriented, to structure the educational material and independent information search.

Keywords: information-cognitive activity; education cognitive competence; information search

SECTION IV. The history of educational theory and practice

Muskhanova I. V.

The educational system formation and development in the chechen republik 119

The article deals with the short analysis of formation and development of the educational system in Chechnya. We indicated to the great role of the language of training and its connection with the ethnos culture. Besides we underlined the importance of bilingual training in multicultural education.

Keywords: nationalization; korenizatsiya; language; ethnos; bilingual training; multicultural education

SECTION V. The military professional education

Zotov A. A., Bunin S. V., Belovolova S. P.

The concept and peculiarities of development of future officers' military and pedagogical competency in higher educational establishments of interior troops 128

The article discusses the concept of the competence, competence, pedagogical competence, pedagogical competence and features of formation of military-pedagogical competence at the future officer taking into account the requirements shown to the graduate of HEU HPE internal troops of the basic educational program on the subject «Military Pedagogy», of speciality «Legal ensuring national security».

Keywords: the competence; competency; pedagogical competence; military and educational competency; the future officer of internal troops

Timofeev A. I., Bunin S. V.

Model of formation of citizenship university cadets interior troops russia 138

In this paper we present the logic of constructing a model of formation of civic institutions cadets Interior Ministry of Russia. Determine the structural components of the model of substantive content in accordance with the logic of such a complex study of personality traits as citizenship.

Keywords: citizenship; model; modeling; components; forming

Matveev D. E., Belovolov V. Al., Zhdanok A. I.

Features of the professional training of cadets of the military institution 145

The annotation: In the article there are considered the problems of vocational training of the future officers. It is aim is to provide the reader with some information of features of the

organization military-vocational training. The authors analysis the components of vocational training of cadets. In the article includes the features of vocational training in the military higher education institution.

Keywords: military education; vocational training; features of vocational training; military higher education institution

SECTION VI. Reflections and discussion

Lizlova I. A., Sajgushev N. Jakovlevich, Savinkov L. A., Umetbaev Z. M.

The structure and peculiarities of artistic thinking student..... 148

The article is devoted to the problem of formation and development of artistic thinking of a person. The author gives a detailed analyses of this problem, beginning with ancient times up to the present time. The peculiarities of artistic thinking are described in the article and the author suggests the structure of artistic thinking, which includes such components as creative imagination, phantasy, intuition, emotional colouring, associativity and others.

Keywords: artistic thinking; logical thinking; creative activity; connection with art; imagination; phantasy; associations; metaphors; emotional colouring, intuition

Leshner O. V., Sergeeva E. V., Romanov P. Y., Ushachev V. P.

The pedagogical requirements implementation method of the territory students mathematic competence: substantive procedural particularities..... 156

The Development actuality of the territory students mathematic competence has been envisaged and this issue exploration analysis has been made in the article. The article proposes a system of educational conditions developed for increasing of students mathematics competence. It was tried in the course of experimental. The concept of mathematical competence, its components and functions are given.

Key words: the mathematical preparation; the mathematical competence; the Pedagogical requirements

Vedel O. S., Vedeneyeva O. A., Shumilina N. S.

Structurization of the teaching material of fizkulturno-sports activity of students of high school taking into account the gender approach..... 163

The article describes the content of educational material physical culture and sports activities of students on the basis of compliance with the elected educational opportunities dealing with the impacts. Structuring of educational material is performed with a gender approach and is expressed in differentiating learning tasks and solutions (tools, forms, organization of classes, etc.) taking into account age and gender characteristics of students in the organization of educational system of physical culture of the individual in accordance with the opportunities and needs of students.

Keywords: the development of physical culture of the individual students'; structuring of educational material physical culture and sports activities; gender characteristics of students; students

Arsaliev Shavadi Madov-Hazievich, Muskhanova Isita Vahidovna

Peculiarities of forming the students' professional competence at the pedagogical institutes..... 169

The article deals with the peculiarities of forming the students' professional competence at the Pedagogical Institutes. We tried to reveal the ways of evolution of students professional competence, to show the positive influence of teacher's professional competence on the creative students.

Keywords: professional competence; pedagogic activities; pedagogic skills; individual; forming; creation

Galeeva A. A.

Method of projects as a means of development of professional-communicative competence of book business specialist at higher education institution 174

The article reasons significance of development of professional-communicative competence of book business specialist at higher education institution. The author represents method of tele-communicational projects as a means of development of professional-communicative competence of book business specialist at higher education institution. The components of professional-communicative competence of book business specialist at higher education institution are revealed (epistemological, praxiological, axiological, communicative).

Keywords: professional-communicative competence; training of book business specialist at higher education institution; method of tele-communicational projects

Krinitin D. V.

Self-projection of future manager in the process of study at higher education institution as educational foresight 182

The article represents the basic determinants of self-projection of future managers professional activity; it considers self-projection of future manager in the process of study at a higher education institution as educational foresight; it has determined the possibilities of future manager in the process of study at higher education institution as educational foresight (theoretical-methodological; technical-methodic; of pedagogical support); it does conclusion about the results of educational foresight on the level of student, pedagogue and institution.

Keywords: self-projection; self-projection professional activity; training of future managers at higher education institution

SECTION VII. Region close-up: Tuva State University

Buduk-ool L. K.-S.

The features of personal accentuation of the tuvan and russian students 187

This article presents the types of personal accentuations of students, which depends on ethnicity and living conditions in the southern Siberian region. It is shown that Tuvan students are distinguish rigidity, inertia of the mental processes, long experience of traumatic events, indecision in choosing a solution. The distinctive features of the Russian students are гипертимность, affect-exaltation.

Keywords: accentuation; Tuvan students; Russian students

Kuzhuget A. K.

The ritual of the tuvan traditional sport games 192

This article describes the meaning of the triad of the Tuvan traditional sports, their close connection with ritual actions – collective prayers to the spirits, oral folk art and performing arts. It is shown that sport games are not just a sport, but a bright, colorful performance.

Keywords: traditional culture, the beauty of the body developed physically, sports, strength and performance

Homushku O. M., Dubrovsky N. G.

The religious situation and the problems of physical, spiritual and moral education peoples 198

The article deals with the problems of physical and spiritual education of youth on the background of crisis processes, the role of the religious factor in the process of spiritual, moral and physical development of the developing identity.

Keywords: physical and spiritual development; religion; values; system of education

Abaev N. V.

Tibetan medicine as the methodological basis of central asian spiritual therapy training systems 201

The author discusses the concept of “three humors” or “three psycho-physiological systems” that constitute the core of human life and health: “wind” (tib. “rlung”), “bile” (tib. “mkhris”), and “plegm” (tib. “bad-kan”), considering them as the basis of Notion of Health which consequently became the philosophical, theoretical and methodological fundamentals of all the Spiritual Therapy Training Systems of Central Asia.

Keywords: tibetan medicine; psychical self-regulation; psychotraining; notion of health; teaching about “three humors”.

Kyrgys Z. K.

The development of national form of the culture in the people’s republic of tuva 206

This article describes the stages of national culture in the People’s Republic of Tuva in the 20-30 years of the 20th century. Indicates the special role of visitors from the Soviet Union and the intelligentsia in the country to establishment of culture, examines the role of sports and the national theater to cultural development of the republic.

Keywords: culture; material culture; non-material culture; sports; physical education and theater

Mongush O. S., Dubrovskiy N. G., Oorzak A. V.

Role vneurochnyh occupation in development of the cognitive interest schoolboy at study of the section «plants»..... 210

Undertaking внеурочных occupation and her(its) role is considered In work for activation of the cognitive interest schoolboy.

Keywords: outside of fixed occupation; local material; monument of the nature

Karelina E. K.

The educational institution as a social-cultural centre of town..... 217

The article is dedicated to educational institution`s role in social-cultural scope forming of the city. The material of article based on a cultural-elucidative activity of the Kyzyl Children Music School and Chyrgal-ool`s Kyzyl College of Art.

Keywords: education; educational institution; culture; social-cultural scope

Sekach M. F., Tovuu N. O., Ondar S. O.

Formation of the tolerance: psychological problems and approaches 222

The article is dedicated to educational institution`s role in social-cultural scope forming of the city. The material of article based on a cultural-elucidative activity of the Kyzyl Children Music School and Chyrgal-ool`s Kyzyl College of Art.

Keywords: education; educational institution; culture; social-cultural scope

Ondar N. A.-O.

The using of interactive and innovative methods of teaching of legal subjects 226

This article summarizes the Faculty of Law of the Tuvan State University and presents an interactive and innovative teaching methods that provide optimization of the learning process, improve its quality and contribute to the integration of theory and practice. The problems of priority of theoretical knowledge over practice are characterized the higher education institutions. Introducing interactive and innovative teaching methods, the author suggests ways of its issues, provides a brief analysis of each method and recommendations for their use.

Keywords: innovative teaching methods; interactive methods of teaching; internet technology; teaching site

Suzukei V. Y.

The problem of theoretical and practical study and teaching of the traditional tuvan music..... 233

In process as practical, so and theoretical mastering the tuvinian traditional music culture appeared the paradoxical situation, when indissoluble unity to theory and practice, presenting fundamental base of the cognition was ignored. The Effect to such methodological inaccuracy can be, what the experience shows, destruction of the traditional abutments ethnic cultures and changed its immanent characteristics. One of the prime examples is a perennial attempts “to improve” folk instruments on image and resemblance instrument symphonic orchestra.

Keywords: Tuva; the music culture of tuvans; the theory of the music; traditional musical instruments; khoomei (throat singing); the drone-overtone music

Dazhy C. A., Oorzhak L. B., Kirgis Z. K.

Orienteering as a national-regional component of the process of physical training of students 240

The enrichment of the content of physical education general-educational schools of RT on the basis of the use of sport orientation as a national-regional component. *Keywords:* sports, orienteering, Tuva, component, students, physical education.

Keywords: sports, orientation, Tuva; a component; pupils, physical education

Zavyalov D. A., Zaremba A. N.

The acrobatic training in the training process sambo wrestlers..... 246

The article considers the question of the role of tumbling training in the process of training in the struggle of sambo-wrestling and the impact of acrobatics on the motor activity of the fighters.

Keywords: acrobatic training; the athlete; the struggle of sambo-wrestling; the matrix

Sidorov L. K., Homushku O. M., Oorshak H. D.-N., Belovolova S. P.

Experimental substantiation of the implementation of people’s means of physical culture in the educational process of the main school..... 253

The program of physical education of the students of 5-9 grades of the Republic of Tuva is enriched by the people’s physical culture.

Keywords: regional component; the people’s physical training; the program of physical education; the effect of the pilot experience

Berezenko E. P., Sidorov L. K., Oorshak H. D.-N., Belovolov V. A.

Perfection of technical training of skiers-sprinters 258

For popularization and development of ski races as sport there are new formats of competitions, such as sprint, command sprint, duoathlon. Each new format of competitions has the features therefore also preparation of skiers should correspond to these features. Is of interest features of technical training of skiers-sprinters. Perfection of technical training taking into account a sprint distance allows skiers-sprinters to show higher sports results.

Keywords: ski races, sprin; starting run; simultaneous no step move; alternate double step move; stand lowering; finishing spurt “raznoghka”

Berezenko E. P., Sidorov L. K., Erdynieva L. S., Zavyalov D. A.

Perfection of preparation of skiers-racers 14–15 years on the basis of development of leading mental functions..... 262

In given article the problem facing modern sports - the further perfection of training process is considered. Authors show that one of applied directions of psychology of sports, drawing up and application psychosportgram in various sports and allocation by means of their leading mental functions and specialized perceptions which will be a basis in preparation of sportsmen.

Keywords: mental functions; specialized perceptions; attention; perception of time; perception of speed; perception of space; visual memory; motorial memory

Matveeva O. M.

Formation of morals future entrepreneurs in higher professional education as pedagogical problem 267

The article is concerned with the problem of formation of morals future entrepreneurs in higher professional education. It is considered the prospects of humanistic approach in education for formation of morals future entrepreneurs. The results of practical research are presented; it is developed author's model of formation of morals future entrepreneurs.

Keywords: morals of entrepreneurs; higher professional education; humanistic approach; humanitarian disciplines

Kolesnikov E. A.

Pedagogical conditions of the formation of exhibition culture of future specialist in the system of professional training in the pedagogical high school 274

In this article main results of the studies on revealing the criteria of formedness of exhibition culture of future teacher in the process of professional training are presented. The organization and analysis of the exhibition activity in institute of higher education allowed to define the pedagogical conditions which contribute to more effective formation of the exhibition culture of the future teacher in the process of the professional training.

Keywords: criteria of formedness of exhibition culture of future teacher; technology of "collective creative affairs"; expositional literacy; pedagogical conditions of the formation of exhibition culture of future teacher

Degtyareva G. N.

Peculiarities of self-maintained work of master degree students in studying expert assessment 280

In the article the author describes the essence of the notion "expert assessment of the educational environment" and finds out the peculiarities of self-maintained work of master degree students, determined by the process of forming a professional competence of expert assessment of the educational environment.

Keywords: expert assessment; competence; independent work

Egorova A. M.

School music education of senior pupils of not humanitarian profile 286

Article is devoted a problem of school music education of senior pupils of not humanitarian profile. Concepts «profile training», «elective course» are opened, the modern situation in the region of music education of senior pupils is considered. The author one of possible variants of use of potential of the elective courses is offered, allowing to carry out music education in a context of a profile orientation of training. The author's program integrated elective course «Mathematics and music» is described. Conducted research and practical work confirm necessity of inclusion of subjects of a humanitarian cycle for the curriculum of classes of not humanitarian profile.

Keywords: music education of senior pupils; profile training; elective a course

Silchenkova S. V.

Types of pedagogical phenomena and their measurement 296

This article contains the author's concept of pedagogical phenomena, its features, classification of pedagogical events: in terms of their existence, categories of pedagogy, ability to measure.

Keywords: pedagogical phenomenon; pedagogical object; scaling

Kobzev M. V.

Interrelation survivability and koping – behavior in a stressful situation of the future experts of a sailing charter 301

The Abstract: In this article main results of the studies on revealing the criteria of formedness of exhibition culture of future teacher in the process of professional training are presented. The organization and analysis of the exhibition activity in institute of higher education allowed to define the pedagogical conditions which contribute to more effective formation of the exhibition culture of the future teacher in the process of the professional training.

Keywords: criteria of formedness of exhibition culture of future teacher; technology of “collective creative affairs”; expository literacy; pedagogical conditions of the formation of exhibition culture of future teacher

Tikhaeva V. V.

Influence factors on adult education participation in modern germany..... 310

The influence factors on adult education in Germany are considered in this article. Two spheres of adult education – general and professional – are analyzed separately. The question about social environment influence on participation in adult education is raised.

Keywords: influence factors; adult education; professional adult education; general adult education; social environment

Vostroknutov E. V.

Arranging scientific-research activity of higher technical school students in context of competence-based approach 317

The article deals with the content of scientific-research activity of higher technical school students. Framework of students’ professional competence is analysed on the basis of federal state educational standards of higher vocational training for bachelors of technology. The peculiarities of arranging the students’ scientific-research activity in Penza State Technological Academy are shown.

Keywords: students’ scientific-research activity; students’ academic and research work; competence

Seljunin K. V.

Psychological image of the historical character in a book illustration 323

The introductory part of the article is devoted to the historical analysis of illustrations. Major and minor moments of psychological perspective on this issue, the subject is reflected in the contents of the article, also reflects various examples of the execution, allocation levels and group skills in a particular way of reproduction. The material contains a significant reliance on the practical side, and also the theoretical significance of the study. One of the main objectives of this study consists that the author of article specifies to a formality in the images, and assumes to leave completely from banality in the decision of the given problem of research.

Keywords: psychology; image; graphics; character; learning; structure; specificity; study

Mukhina Y. R.

It specialties students research activity’s intensification on the practical lessons in physics 329

Physics is minor discipline for IT students. That is why their interest to it is reduced. To students activity’s intensification on the lessons in physics we propose to integrate discipline content with professional IT skills of students. The foundation of training methodology is the project method of training based on computer physical experiment.

Keywords: IT specialties; methods of teaching physics; intensification of research activity; computer experiment; method of projects

Bad'yin M. M.

The theoretical-methodical peculiarities of information of geographical studying of local lore in process of studying the elective course of geographical local lore of the nizhny novgorod region..... 338

The article describes the methodical peculiarities of information of geographical study of local lore in process of studying the elective course of Geographical Local Lore of the Nizhny Novgorod Region. The author's methodical system incorporates theoretical-methodological and methodical levels. The sequence of formation of competence of information geographical local lore is formulated at use of information-communicative technologies. Levels of information-informative activity of pupils promoting knowledge and mastering of computer and communicative technologies are revealed.

Keywords: Information of education; the theoretical-methodica peculiarity; approaches and principles of information of education; methodical system; competence of information geographical local lore

Akimova O. I.

About features of professional self-determination of graduates of special (correctional) schools of VIII kind..... 346

The article deals with the process of professional self-determination: take into account the specifics of professional self-determination of graduates of special (correctional) schools VIII type, disclosed the content of educational activities aimed at graduates of professional self-determination of special (correctional) schools VIII type from a position of a continuous process, indicated stages of professional self-identity.

Keywords: professional self-determination; the reasons complicating a choice of professional intentions of pupils; pedagogical work; professional development

РАЗДЕЛ 1

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 370.186

Милинис Ольга Артуровна

Член-корреспондент МАНПО, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, milinisoa@mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Milinis Olga Arturovna

Corresponding member of the International Teachers Training Academy of Science, Docent, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, milinisoa@mail.ru, Novokuznetsk

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE PERSON IN SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Модернизация профессионально-педагогического образования и его методологических оснований обусловлена переходом от знаниево-просветительской парадигмы к культуротворческой, от человека образованного к человеку культуры; от абстрактно понимаемого социального заказа к нуждам и запросам самой развивающейся личности, связана с дефицитом культуры в образовании и технократической его перегрузкой; с насыщением содержания знаниями при их недостаточной осмысленности и возможности более полной творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования.

Сущностной характеристикой культуры творческой самореализации будущих педагогов являются устойчивая система ценностных ориентаций, стратегии творческой самореализации, экстерниоризация позитивного опыта житнетворчества для целенаправленного и осознанного процесса осуществления необходимости и возможностей развития личностных качеств и профессиональной компетентности.

Вследствие этого, необходимым условием развития культуры творческой самореализации личности выступает содержательный анализ тех ее способностей, которые позволяют личности максимально полно мобилизовать и

реализовать себя в соответствующем виде культурно-творческой деятельности в системе непрерывного педагогического образования [6]. Это предполагает обновление научно-теоретической основы системы непрерывного педагогического образования, переход образовательных программ профессионального обучения на новый уровень требований, соотносимый с Государственными стандартами нового поколения и нормативно-законодательными основами отечественного образования.

Процесс интеграции при проектировании развития культуры творческой самореализации личности дает возможность выявить ряд закономерностей в системной организации нескольких подходов: каждый последующий подход не отменяет предыдущий, а сохраняет его закономерности и, вместе с тем, позволяет открыть новые перспективы для образовательной деятельности с переходом ее в процесс самообразования. Рассматривая ключевые позиции, условия данных подходов, целесообразно в каждом случае выявить наиболее общие стратегически значимые процедуры их реализации [1].

В нашем исследовании идея интеграции культурологического и аксиологического подходов базируется на развитии и самореализации нравственной культуры человека, формировании ценностных ориентаций, ценностной осмысленной модели жизни, ориентации на лучшие отечественные и зарубежные образцы педагогического творчества, творческой деятельности будущих педагогов, которая становится возможной при целенаправленном и глубоком изучении ценностей личности и осознании ими индивидуальных смыслов в процессе культурно-творческой деятельности [2].

В решении проблем развития культуры творческой самореализации личности обучающихся важен не только факт овладения ими культурно-педагогическим наследием, но и включение преподавателя как субъекта культуры в аксиологический процесс деятельности по созданию и внедрению педагогических инноваций. Интеграция культурологического и аксиологического подходов позволила включить в содержание образовательной деятельности решение культурно-нравственных проблем педагогического образования в поликультурном контексте, интегрировать ценностные ориентации будущих педагогов с общей и профессионально-педагогической культурой, активнее осваивать педагогические теории, ценности и инновационные технологии, обеспечивающие творческую самореализацию личности в системе непрерывного педагогического образования.

Смысловым наполнением интеграции культурологического и аксиологического подходов является обновление цели, содержания, форм, методов образовательной деятельности и приоритетное развитие у респондентов профессионально-педагогической и нравственной культуры, что способствовало повышению уровня культуры творческой самореализации личности.

Для инновационной педагогической системы развития культуры творческой самореализации будущих педагогов не менее значимой была интеграция компетентностного и задачного подходов. Каждый из них имеет свою концептуальную базу и технологическую составляющую, а также практику

применения в системе непрерывного педагогического образования. Формирование профессиональных компетенций было направлено на развитие у будущих педагогов стремления решать профессионально творческие задачи на высоком уровне профессионального мастерства.

Задачная составляющая педагогической деятельности рассматривалась нами через призму решения совокупности педагогических задач, отражающих аналитическую, рефлексивную, прогностическую, информационную, культуру-творческую парадигму педагогической деятельности. Обогащение содержания обязательных педагогических дисциплин осуществлялось в результате включения в образовательную деятельность решения системы педагогических задач, соответствующих логике, этапам последовательности педагогических действий, что способствовало формированию профессионально-творческих компетенций (аналитико-рефлексивные, ценностно-прогностические, деятельностно-творческие, информационно-культурные и коррекционно-регулирующие), которые позволили осуществлять перенос знаний и умений в конкретную профессионально-творческую ситуацию [5].

Аналитико-рефлексивные компетенции формировались и реализовывались будущими педагогами при решении педагогических задач, которые были связаны с анализом и рефлексией целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих затруднений в профессионально-творческой деятельности. При решении задач, связанных с построением целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработкой и принятием педагогического решения, прогнозированием результатов и последствий принимаемых педагогических решений респонденты развивали и проявляли ценностно-прогностические профессиональные компетенции. Для упражнения в реализации деятельностно-творческих компетенций в содержание образовательной деятельности будущих педагогов были включены задачи, направленные на осуществление оптимальных вариантов творческой педагогической деятельности и включения их в профессиональную импровизацию и поиск оригинальных решений. Информационно-культурные компетенции респонденты формировали и реализовывали при решении задач, связанных с использованием информационных технологий и культурой презентации образовательных продуктов учебно-исследовательской и творческой деятельности. Для коррекции содержания, методов педагогического процесса, установления необходимых коммуникативных связей, их регуляции и поддержке будущие педагоги включались в решение педагогических задач, способствующих усвоению, проверке и присвоению коррекционно-регулирующих компетенций.

Идея интеграции акмеологического и личностно ориентированного подходов обосновывается необходимостью развития и самореализации будущего педагога как личности, стремящейся к достижению высокого уровня развития профессионализма, что становится возможным при глубоком изучении личностных особенностей и предпочтений респондентов, дальней-

шого учета этих особенностей в образовательной деятельности. Формирование профессиональных компетенций подразумевало развитие у будущих педагогов стремления к наивысшим профессиональным достижениям, которое стимулирует непрерывность процесса развития и самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Ориентация образовательной деятельности на личностные качества и профессиональные компетенции будущих педагогов, определенные в инвариантной (идеальной) модели, позволила им успешно и творчески самореализовываться, проектировать свое саморазвитие в профессии до акме-уровня. Интеграция акмеологического и личностно ориентированного подходов позволила синтезировать личностные особенности респондентов и стремление их к достижению вершин квазипрофессиональной деятельности через реализацию личностных и профессиональных качеств в многообразных формах и способах творческой самореализации. Самореализация выступала сферой приложения культурных индивидуально-творческих возможностей личности, а педагогическое творчество раскрывалось как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности будущего педагога [3]. Объединение акмеологического и личностно ориентированного подходов позволило фокусировать цель образовательной деятельности будущих педагогов на формирование педагогического мастерства как необходимого акмеологического компонента профессионально-творческой самореализации, предполагающей высокий уровень развития личностных качеств и профессиональных компетенций.

Цель образовательной деятельности корректировалась в ходе целенаправленного процесса формирования профессионально значимых убеждений будущих педагогов, усвоения и присвоения ими системы образцов и норм жизнетворчества, которые обеспечивали прогностическую социально-педагогическую направленность самовыражения в выбранной профессии на основе паритетности: «воздействуя на других, творить себя, проявляя культуру сотрудничества и сотворчества».

Расширение содержания образовательной деятельности осуществлялось посредством обогащения обязательных педагогических дисциплин для студентов 1–5 курсов КузГПА, факультетов педагогики и психологии, физико-математического и технолого-экономического, исторического, физической культуры («Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «История педагогики и образования», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения», «Педагогические технологии и психолого-педагогический практикум», «Социальная педагогика», «Управление образовательными системами», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», «Основы специальной педагогики») целостным педагогическим знанием о культуре, творчестве, нормах, ценностях, саморазвитии; курсов по выбору («Основы организации профессионально-педагогического взаимодействия», «Профессионально-педагогическая культура общения», «Организа-

ция профильного обучения»)), заданий по учебно-педагогической практике с будущими педагогами с 3 по 5 курс обучения, творческих проектов по разным направлениям учебной и творческой деятельности, инновационных проектов с отечественными и зарубежными будущими педагогами в режиме on-line.

Реализация обогащенного содержания образовательной деятельности будущих педагогов способствовала разрешению противоречия между осуществлением творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично значимых педагогических проблем на основе экстернизации позитивного опыта жизнотворчества и необходимостью формирования у них профессиональных компетенций, прогнозирования траектории самореализации в выбранной ими профессии [4].

В ходе педагогического эксперимента осуществлялось включение в образовательную деятельность будущих педагогов преимущественно таких форм и методов, которые стимулировали развитие культуры, творчества, лидерства, соревновательности, инновационности и умение находить оригинальные решения педагогических задач. В связи с этим, одними из приоритетных являлись интерактивные формы обучения (групповые, парные, коллективные), при этом, выделяя индивидуальную форму обучения – самопрезентацию будущего педагога. Применение эвристических методов обучения было основано на эвристических правилах и приемах, предназначенных для организации эвристических способов решения проблемных творческих задач, направленных на развитие культуры творческой самореализации личности.

Реализованные методологические подходы и система принципов: вариативности, интеграции, персонификации, прогностичности, субъектности, межкультурности, обратной связи и непрерывного творческого саморазвития, позволили расширить представление о многоаспектных сущностных характеристиках развития культуры творческой самореализации личности, установить и сформулировать закономерности данного процесса: сочетание инновационных культурно-творческих средств, методов и организационных форм целенаправленной педагогической деятельности обеспечивает повышение уровня развития культуры творческой самореализации личности; развитие культуры творческой самореализации личности находится в прямой зависимости от реализации паритетности взаимоотношений: «воздействуя на других, творить себя, проявляя культуру сотрудничества и сотворчества»; педагогическая эффективность развития культуры творческой самореализации личности существенно возрастает при регулярной рефлексии достраивания компонентов самости в приобретаемых профессиональных компетенциях в контексте освоения культурно-творческой деятельности.

Таким образом, реализованная интеграция культурологического и аксиологического, компетентностного и задачного, акмеологического и личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, на основе паритетности, являлась одним из важ-

ных педагогических условий, которая позволила осуществить проектирование и обогащение цели, содержания, методов и форм образовательной деятельности будущих педагогов для успешного развития культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика высшей школы / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. **Милинис, О. А.** Исследование проблемы личностной самореализации в теориях отечественных и зарубежных ученых / О. А. Милинис // Педагогическое образование: вызовы 21 века: Материалы Международной научно-практической конференции в 2-х ч. – Часть 2. – М.: МАНПО, 2010. – С. 214–219.
3. **Милинис, О. А.** Непрерывное образование как составляющая профессиональной самореализации студентов / О. А. Милинис // Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: Материалы международной научно-практической конференции. Часть 2. – Новокузнецк: Изд-во КузГПА, 2010. – С. 247–252.
4. **Милинис, О. А.** Современные тенденции формирования гуманистической профессиональной направленности будущих педагогов / О. А. Милинис // Духовно-нравственное воспитание и профессионализм личности в современных условиях: Материалы VI Международной конференции // Спец. выпуск № 58. Часть 1: Институт инновационных технологий и содержания образования Министерства образования и науки Украины, Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Киев: Винница, 2009. – С. 451–454.
5. **Милинис, О. А.** Методологические ориентиры исследования формирования профессиональной самореализации будущих педагогов / О. А. Милинис // Вестник Рязанского государственного педагогического университета. Научно-практический журнал. – 2010. – № 8 (16). – С. 64–72.
6. **Сластенин, В. А.** Педагогика и психология / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.013.75

Скрипкина Юлия Владимировна

Методист, зам. директора Центра дистанционного образования «Эйдос», skripkina@eidos.ru, Москва

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И БЛОГОВ

Skripkina Yulia Volodymyrivna

Methodologist, deputy director of Distance Education Center «Eidos», skripkina@eidos.ru, Moscow

HEURISTIC EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE SOCIAL NETWORKS AND BLOGS

В 2010 году в рамках программы Европейской комиссии «Безопасный Интернет» в 25 странах Евросоюза и в России было проведено международное исследование «Дети онлайн». По данным исследования в среднем по России дети начинают выходить в сеть в 10 лет, более 80% российских подростков имеют профиль в социальной сети. Нередко от педагогов можно услышать негативное мнение о социальных сетях, Интернет-сообществах, об их вреде для детской психики, отрицательном влиянии на учебу и т. д. Не отрицая ряда проблем, связанных с неорганизованным и бесконтрольным пребыванием школьников в сети Интернет, нам представляется важным рассмотреть те новые образовательные возможности, которые появляются у учащихся в новых виртуальных средах. Мы считаем эффективным отнюдь не запрет таких сервисов, а организацию продуктивной образовательной деятельности, тем более что такой позитивный опыт уже существует.

Понятие «социальная сеть» возникло в социологии и изначально не имело отношения к Интернет-коммуникациям. *Социальная сеть* – социальная структура, состоящая из группы узлов, которыми являются социальные объекты (общность, социальная группа, человек, личность, индивид), сам термин был введен в 1954 году социологом Джеймсом Барнсом в сборнике «Человеческие отношения». В Интернет-пространстве *социальная сеть* – интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Близки по сути к социальным сетям блоги и сообщества. Социальные сети, блоги, интернет-сообщества являются новой средой для учащихся, предлагая им новые способы взаимодействия, в первую очередь, предлагая **новые информационные и коммуникацион-**

ные каналы, специальные технологии общения и деятельности. Характерным является тот факт, что существование в подобной среде всегда подразумевает **продуктивность**, то есть результатом деятельности в соц. сети или блоге в обязательном порядке является некий продукт: сообщение (пост), комментарий, отданный голос, решение «вступить в группу или нет», «добавить в друзья или нет» и т. д. Важно и то, что любая деятельность является исключительно **добровольной, мотивированной**, как на этапе выбора социальной сети, так и на этапах ежедневных действий пользователя.

В эвристическом обучении «Образовательная среда – естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика» [3]. Рассмотрим социальные сети как образовательную среду и соотнесем их возможности с принципами эвристического обучения [4, с. 153–160]:

Таблица

Соотношение социальных сетей с принципами эвристического обучения

Принцип эвристического обучения	Как реализуется в социальных сетях и блогах
1	2
Принцип личностного целеполагания ученика. Образование каждого учащегося происходит на основе и с учетом его личных учебных целей.	Участник сам выбирает, примкнуть ли к сообществу. В зависимости от личных целей может выбрать профессиональные сети, сервисы по интересам.
Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.	Каждый участник соц. сети или блога только лично определяет степень своей активности, поддержку каких-либо сетевых проектов, формы реализации своих мыслей, позиционирует себя, выбирает круг интересов, строит контакты. Выбирая пути самодвижения в сети, каждый имеет возможность стать модератором, администратором, ведущим тематических рубрик и дневников.
Принцип метапредметных основ содержания образования.	Участники для успеха в соц. сетях должны владеть метапредметными видами деятельности, прежде всего, по работе с информацией.
Принцип продуктивности обучения. Главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних продуктов учебной деятельности (умения, способности, способы деятельности и т. п.) и внешних (версия, текст, рисунок и т. п.).	Этот принцип является главным в соц. сетях и блогах. Активность пользователя характеризуется теми продуктами, которые он представляет другим членами сети, начиная с созданного личного профиля, а далее – сообщениями, голо-сованиями, списками друзей и т. д.

1	2
Принцип первичности образовательной продукции учащегося. Создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных культурно-исторических достижений в изучаемой области	В соц. сетях все равны, нет заранее известных «правильных» образцов творчества, мыслей и т. д. Многие виды деятельности строятся на принципах сравнения собственного продукта с продуктами других участников – голосования, «перепосты» сообщений и т. д.
Принцип ситуативности обучения. Образовательный процесс строится на организуемых ситуациях, предполагающих самоопределение учеников и эвристический поиск их решений. Учитель сопровождает ученика в его образовательном движении	Ситуация постоянного самоопределения – норма деятельности в соц. сети. Профиль участника – уникальный контент, «списать» или ждать подсказки не имеет смысла. Каждый отвечает за свою страницу, решая технические и организационные (сменить пароль, добавить друга), творческие (как ответить, чтобы заметили), этические (как реагировать, какой стиль общения выбрать) вопросы.
Принцип образовательной рефлексии. Образовательный процесс включает непрерывное осознание учеником и учителем собственной деятельности: анализ и усвоение способов этой деятельности, получаемых результатов, конструирование на данной основе последующих действий и планов обучения	Участники соц. сетей действуют публично в ситуации постоянной оценки со стороны других членов сообщества («нравится – не нравится», голосования), вынуждены анализировать свою деятельность, выбирать наиболее оптимальные способы достижения результата (как привлечь больше одноклассников)

Таким образом, действительно, сама технология работы в образовательных сетях и блогах создает благоприятные условия и для образования. Оказывается, образовательный потенциал виртуального пространства смогли предвосхитить и оценить сами школьники.

В 2010 году на Всероссийской дистанционной эвристической олимпиаде по телекоммуникациям в одном из заданий участников попросили [2] *«предложить не менее 5 тем для образовательных блогов, которые вы могли бы вести в качестве домашнего задания по отдельным школьным предметам»*.

Среди ответов было предложено: блог как дневник наблюдений за природным явлением; блог экспериментальной работы; поэтический блог – обсуждение и анализ стихотворений, видео чтецов; блог – дневник от имени исторического персонажа и т. д.

Сами школьники готовы обучаться в социальных сетях. Осталось учителям признать возможности этих новых сервисов для решения образовательных задач и определить, в чем социальные сети и блоги могут быть эффективны с образовательных позиций.

В чем особенность социальных сетей по сравнению с уже зарекомендовавшими себя образовательными форумами, чатами? Какие новые возможности они предлагают?

В первую очередь, социальные сети и блоги – независимые ресурсы, открытые для пользователей. И участники здесь не просто гости, время от времени оставляющие сообщения, а постоянно действующие и видоизменяющиеся субъекты. Участник в чате виден только по своим сообщениям, участник в социальной сети виден даже тогда, когда отсутствует в ней. Это создает для каждого участника эффект личного пространства, защищенности. Дружественная среда – это не мало для успешного обучения.

Не последнюю роль в образовательных возможностях современных коммуникативных сервисов играет техническая сторона. Популярные сети – мощные в технологическом плане Интернет-ресурсы, медийные среды, в отличие от тех же форумов и чатов. Они значительно расширяют возможности представления информации и работы с ней, разрешая размещать, просматривать, комментировать видео, использовать дополнительные приложения – игры, голосования, доски граффити и т. д. Так педагог получает в пользование оснащенную мультимедийную площадку для своих дистанционных занятий.

В социальных сетях существует возможность организовывать временные сообщества, как открытые, так и с ограниченным доступом, – можно эффективно организовывать работу групп и секций, координировать работу над совместными образовательными проектами.

Общедоступность и открытость сетей для всех пользователей Интернета, о которых часто говорят как о проблеме, может в обучении сыграть как раз позитивную роль. Учителя иностранных языков могут организовывать уроки с привлечением носителей языка из разных стран; педагоги могут приглашать к обсуждению авторитетов в своей области, специалистов, ученых; участниками образовательных и культурных мероприятий в Интернете могут стать родители учеников, их братья и сестры; наконец, сами внутренние границы школы размываются – на виртуальных конференциях и семинарах могут одновременно присутствовать разные классы и параллели. От личного профиля в социальной сети можно выстроить путь к образовательному (научному) виртуальному сообществу.

Работа в сети Интернет, в социальных сетях – в том числе, стирает и временные рамки, позволяя выстраивать занятия и как в режиме on-line, так и асинхронно. А с позиций результатов деятельности важную роль играют образовательные продукты учащихся, которые изначально «равны» между собой. Образовательные продукты могут быть как индивидуальные, так и коллективные: статья, дискуссия, вопрос, голосование, результат обсуждения (правка, доработка проекта), презентация, постановка проблемы, гипотеза, защита проекта, организованное сообщество (группа), дневник исследования и т. д.

Реализовать образовательные возможности социальных сетей позволяют *эвристические задания* [4, с. 175]. Главный признак эвристического задания – его открытость, т. е. отсутствие заранее известного результата его выполнения. Действительно, предлагать в социальных сетях учащимся решить вычислительный пример – контрпродуктивно. «Победит» тот, кто в данный

момент находится в сети и умеет быстрее набирать текст. Традиционные задания на проверку знаний также не принесут своего эффекта – как минимум, возникнет вопрос об авторстве удаленного учащегося. Только открытые задания, в основе которых лежит актуальная для учащихся проблема, апеллирующая к их потребностям и личному опыту, будут мотивированно выполняться каждым учеником самостоятельно, позволяя ему проявить свой творческий потенциал.

Именно эвристические задания лежат в основе проведения Всероссийских дистанционных эвристических олимпиад, организуемых Центром дистанционного образования «Эйдос» (<http://eidos.ru>) с 1997 года. С 2006 года на этих олимпиадах учащимся регулярно предлагаются задания на форуме [1, с. 93–100], а с 2010 года Центр под руководством Научной школы А. В. Хуторского проводит эксперимент по разработке и предложению на олимпиадах заданий, связанных с социальными сетями и блогами. Такие задания предлагаются учащимся на олимпиадах по самым разным предметам, как старшеклассникам, так и ученикам начальной школы. А в марте 2011 года впервые была проведена Всероссийская эвристическая сетевая олимпиада, полностью организованная в трех популярных социальных сетях. Цель олимпиады: использовать образовательные возможности социальных сетей для творческой самореализации участников олимпиады, создать условия для развития их коммуникативных компетентностей, повышение мотивации к предмету. Содержание олимпиады составили 5 заданий по разным предметам (математике, русскому языку, естествознанию, информатике, истории) для участников 3 возрастных групп. Задания были выложены в открытом доступе. Пример задания по математике:

СЮЖЕТНАЯ ЗАДАЧА. Мотоциклист догоняет велосипедиста, бассейн наполняется через трубы, машинистки удваивают производительность... Такие задачи называются «сюжетными», но драматизма в таких сюжетах часто не хватает. А если найти свой сюжет? А еще лучше – фото-сюжет! Найдите в Интернете (или сделайте сами) фото, по которому можно составить интересную математическую задачу. Выложите фотографию на «стене» (обязательно укажите ссылку, если заимствовали фото) и текст задачи к ней. Проголосуйте за самые интересные задачи других участников.

Сами участники высоко оценили и идею проведения новой олимпиады, и сами задания, предложенные им: *«Для моего участия в олимпиаде несколько причин: интерес, познание чего-то нового, и в некотором роде развитие творческих способностей, логики. Ожидал интересной и занимательной работы. И так оно и вышло! Больше всего удалось составить шифр, с помощью которого нужно было поприветствовать участников олимпиады».* (Евгений Д., 9 класс, гимназия №6, г. Волгоград),

Проведенная олимпиада выявила и ряд проблем. Например, не все школьники, изначально заинтересовавшиеся заданиями, были готовы выставить работу на своей странице на всеобщее обозрение. Требуют исследования

такие вопросы: какие типы заданий оптимально подходят для сетевой олимпиады? как учесть в содержании заданий и способах их выполнения коммуникативные качества личности участника? какова должна быть технология подготовки и проведения олимпиады?

Но данные вопросы не ставят под сомнение образовательный потенциал социальных сетей, уже подтвержденный практикой. У педагогов есть возможности для того, чтобы предложить детям новые формы обучения, продемонстрировать образовательную силу сети Интернет, помочь стать творческими и самореализовавшимися людьми и в реальности, и в виртуальности.

Библиографический список

1. **Скрипкина, Ю. В.** Телекоммуникационная составляющая дистанционных эвристических олимпиад [Текст] / Ю. В. Скрипкина // Инновации в образовании. Дистанционные эвристические олимпиады: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: ЭЛИТ-ПОЛИГРАФ, 2008
2. Телекоммуникации, 2010. Комплект эвристических заданий и работы призеров олимпиады. [Электронный ресурс]. Версия 1.0. / Сост. Хуторской А. В. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2011
3. **Хуторской, А. В.** Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Текст] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 1 сентября. <http://eidos.ru/journal/2005/0901.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
4. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003.

РАЗДЕЛ III
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА
СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 311.555

Глушков Валерий Федорович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры «Физика» Сибирского государственного университета путей сообщения, fdp@stu.ru, Новосибирск

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОСТЫХ ЧИСЕЛ В РЯДУ НАТУРАЛЬНЫХ

Glushkov Valery Fyodorovich

Doctor of Pedagogy, Professor of Physics Department Siberian State University of Railway Communication, fdp@stu.ru, Novosibirsk

**DISTRIBUTION OF PRIME NUMBERS
IN A SERIES OF NATURAL ONES**

В теории чисел практически важной проблемой является поиск возможной закономерности расположения простых чисел. Целесообразно понять, существует ли такая закономерность их нахождения в ряду натуральных чисел.

Для решения этой задачи для каждого простого числа определим разность соседних простых чисел и число цифр, расположенных между ними. Например, $x_{i,31} = 37 - 31 = 6$. $z = 5$ (числа 32; 33; 34; 35; 36). Вычислим разности $\Delta x_i = x_{i+1} - x_i$, а также разность цифр $\Delta z_i = z_i - z_{i-1}$. В результате получим, что для всего ряда простых чисел выполняется правило $\frac{\Delta x_i}{\Delta z_i} = 1$.

В таблице № 1 приведены результаты вычислений для простых чисел. Аналогичные результаты получаются и для других простых чисел.

Раскрывая значения Δx_i и Δz_i получим, что в ряду простых чисел выполняется следующее соотношение:

$$\frac{x_{i+1} - 2x_i + x_{i-1}}{\Delta z_i} = 1 \quad (1)$$

Из (1) следует, что любое простое число можно вычислить по формуле:

$$x_{i+1} = 3(x_i - x_{i-1}) + x_{i-2} \quad (2)$$

Как показывает расчет для ряда простых отрицательных чисел формула (2) также справедлива, а с учетом знака чисел принимает вид:

$$x_{i+1} = 3(x_{i-1} - x_i) - x_{i-2} \quad (3)$$

Результаты вычислений для простых чисел

число	11	13	17	19	23	29	31	37	41	43	47	53
z_i	3	1	3	1	3	5	1	5	3	1	3	5
x_{i+1}	4	2	4	2	4	6	2	6	4	2	4	6
$\frac{\Delta x_{i-1}}{\Delta z_i}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{6}{5}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{6}{5}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{2}{1}$	$\frac{4}{3}$	$\frac{6}{5}$
Δx_i	+2	-2	+2	-2	+2	+2	-4	+4	-2	+2	-2	+2
Δz_i	+2	-2	+2	-2	+2	+2	-4	+4	-2	+2	-2	+2
отношение	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Следует отметить, что тернарная проблема Гольдбаха предполагает, что «каждое нечетное число больше 7 можно представить в виде суммы трех нечетных простых чисел». Из соотношений (2) и (3), как видим, простое число можно действительно получить из трех простых чисел.

Получить ряд простых чисел с использованием формулы (1) можно, выделяя в качестве исходных два числа с разностью, равной шести. Например, на основе чисел 29; (31; 37) можно получить следующий числовой ряд 47; 61; 79; 101; 127; 157; 191; 229; 271; 317; 367; 421; 479; 541; 607; 677; 751; 829; 911; 997 и т. д. (при этом следует учитывать, чтобы для исходных чисел разность Δx_i и Δz_i равнялась только четырем (таблица 1)).

Для получения расширенного ряда простых чисел в качестве исходных чисел x_i ; x_{i-1} ; x_{i-2} для получения числа x_{i+1} можно использовать любые числа (например, числа $x_i = 101$, в качестве $x_{i-1} = 79; 61; 47; 37; 31; 29$; $x_{i-2} = 61; 47; 37; 31; 29$. В результате получим в ряду новые дополнительные числа – 127; 167; 199; 223; 229 и т. д.

Необходимо заметить, что в ряду простых чисел существуют особые критические области (числа), нарушающие это правило. Для устранения ложных чисел при вычислении следует применять некоторые правила:

1) в случае сопряжения двух подмножеств, связанных определенной закономерностью типа [(433; 439); (443; 449)]; [(73; 79)]; [(83; 89)], для вычисления числа x_{i+1} принимая за основу x_i число 443, нельзя брать за x_{i-1} число 439; $x_{i-2} = 433$. В этом случае равенство (1) нарушается.

Для вычисления ряда за x_i ; x_{i-1} ; x_{i-2} следует выбирать другую последовательность чисел, например $x_i = 449$; $x_{i-1} = 439$; $x_{i-2} = 433$. В результате получим в ряду новые простые числа. Для получения другой последовательности ряда простых чисел за основу можно брать числа из других, подобных подмножеств, типа [(73; 79)]; [(83; 89)] и т. п.;

2) нельзя в качестве числа X_{i-1} брать число, стоящее справа от подмножества, состоящего из двух чисел, разность которых равна шести (если это не два соседних подмножества типа $(23 - 29) \rightarrow (31 - 37)$ и $\Delta x_i = \Delta z_i = 4$);

3) в случае пересечения двух подмножеств, состоящих из чисел, разность которых равна 6, за X_i следует брать число, принадлежащее одновременно каждому подмножеству.

Пример: (47 53 59); (251; 257; 263; 269) (т. е. числа 53; 257; 263)

4) числа, стоящие справа от этих чисел, т. е. 59, 269 не следует брать в качестве исходных X_i, X_{i-1}, X_{i-2} ;

В заключение следует отметить, что требуется дополнительное исследование формулы (2) и особенностей ее применения в области всего ряда простых чисел.

Рассмотренные примеры, в целом, свидетельствуют о возможности использования формулы (1) для вычисления неограниченного ряда простых чисел, в том числе с использованием программных генераторов как основы для получения случайных простых чисел.

Гостев Анатолий Германович

Доктор педагогических наук, профессор, Народный учитель Российской Федерации, заместитель директора по методической работе МБОУ лицей №11, wpanf1@rambler.ru, Челябинск

Бондарчук Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук профессор ЮУрГУ (НИУ), dvk@susu.ac.ru, Челябинск

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИЦЕЯ**

Gostev Anatoly Germanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, People's teacher of the Russian Federation, deputy director for methodology, municipal general education institution lyceum 11, wpanf1@rambler.ru, Chelyabinsk

Bondarchuk Tatyana Vasilievna

Doctor of pedagogical sciences, South Ural State University, dvk@susu.ac.ru, Chelyabinsk

**FORMATION OF TEENAGERS' VALUE ORIENTATIONS
ON HEALTH-PROTECTION IN EDUCATIONAL
AND DEVELOPMENTAL SPACE OF HIGH SCHOOL**

В современных общеобразовательных учреждениях наблюдается две противоречивые тенденции. С одной стороны, педагогические, социально-психологические и медицинские и другие исследования фиксируют тенденцию снижения физических кондиций, нравственной устойчивости, способности к выживаемости человека, повышение уровня тревожности и агрессивности в подростковой среде. С другой стороны, проявляется стремление подростков к активному досугу, развитие уличных культур (скейтеры, стритрейсеры и др.), определенная мода на здоровый образ жизни. Следует отметить, что современный подросток постоянно находится в условиях нервно-психического напряжения и хронического стресса. По данным социологических исследований, у более 30% подростков показатель степени социальной агрессивности равен или ниже, чем у больных неврозами.

Конфликтогенность социальной среды, эмоциональные и физические нагрузки увеличивают возможность возникновения у подростков социально-психологической дезадаптации. Именно поэтому подростка необходимо сориентировать на возможности здоровьесбережения в образовательно-воспитательной среде лицея. Следовательно, возрастает значение обучения школьников в лицее знаниям и умениям поддержания своего здоровья, повышения собственного жизненного ресурса.

Характерно, что формально данная проблема нашла отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В ней, в частности, предусматривается проведение оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создание в образовательных учреждениях (ОУ) условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, в том числе за счет: а) реальной разгрузки содержания общего образования; б) использования эффективных методов обучения; в) повышения удельного веса и качества занятий физической культурой; г) организации мониторинга состояния здоровья детей и молодежи; д) улучшения организации питания обучающихся в образовательных учреждениях; е) рационализации досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха детей и молодежи и т. п.

Нам представляется разрешение данной проблемы с позиции определения устойчивой терминологии «здоровьесберегающие ценностные ориентации»; определения путей, условий организации образовательно-воспитательного пространства лица; постоянного внедрения методик и технологий формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков.

Здоровьесберегающие ценностные ориентации позиционируются на соответствии с термином «здоровый образ жизни», в основе которого лежат нормы «самосохранительного» поведения личности». Содержание дефиниции «здоровый образ жизни» сводится к сбалансированному, умеренному питанию, умению правильно отдыхать и достаточной физической активности, умению справляться со стрессовыми ситуациями, планированию семьи, отсутствию вредных привычек, регулярному посещению лечебно-профилактических учреждений (диспансеризации), выполнению медицинских предписаний и назначений [2].

Здоровый образ жизни – комплекс условий, форм общения и видов деятельности человека, благодаря которым осуществляется сбережение и укрепление физического, психического и духовно– нравственного здоровья. Ценность «здоровье» является утвердившейся в социуме ценностью, которая признается подростками, но не становится для большинства них значимой и устойчивой ценностью, реализуемой в деятельности.

В последние годы к проблеме ценностных ориентаций обращались многие педагоги М. А. Галагузова, Н. Д. Никандров, Н. А. Сулейманова, рассматривая ценности как основу целей воспитания. Ученые отмечают, что, в связи с изменением политической и экономической ситуации в обществе, изменились и ценности. Ценность – феномен общественного и индивидуального сознания, характеризующийся отношением человека к предмету удовлетворения потребности и проявляющийся в форме идеалов, смыслов, представлений, убеждений, мнений.

В тоже время в большей части философских и психолого-педагогических исследований ценности здоровья и здоровьесбережения указываются как наиболее значимые. При этом О. Г. Дробницкий, В. П. Тугаринов, Б. С. Ерасов, Б. И. Додонов и др. ученые здоровьесбережение соотносят и с

образовательной ценностью. Следовательно, здоровьесберегающая ценность соотносится с ценностью здоровья и образования, как ценности социокультурного характера, имеющей основание ценности цели и ценности нормы.

Для успешного формирования здоровьесберегающей ценностной ориентации подростков необходимо позиционировать данную категорию как ценность-идеал, представленную в виде модели, стандартов, кодексов, образцов здоровой жизнедеятельности, поведения, отношений, позволяющие целенаправить деятельность подростка на ведение здорового образа жизни. Для того чтобы ценность «здоровье» стала побудительной силой, обрела форму реально действующих здоровьесберегающих ценностных ориентаций, она должна быть самостоятельно «открыта» подростком в результате ценностного процесса, который можно организовать в условиях его обучения и воспитания. По мере развития личности ценностный процесс может быть сознательно управляемым [1].

Здоровьесберегающие ценностные ориентации – компоненты структуры личности, сформированные на базе ценностных представлений о здоровье человека, имеющие эмоциональную значимость и детерминирующие здоровьесберегающее поведение личности. Таким образом, ценностные ориентации фактически являются деятельным выражением имеющейся у личности ценности.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволил выявить факторы формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций в образовательно-воспитательной среде лица: а) актуализация у подростка мотива к здоровьесбережению и создание новых мотивов; б) развитие рефлексивной позиции подростка по отношению к своему здоровью; в) использование системы научно-прикладных человековедческих технологий в процессе обучения подростков здоровьесбережению; г) опора на методологическую базу в системе образовательно-воспитательной деятельности лица; д) проектирование в лице системы социального партнерства, основывающейся на культуросозидающих отношениях всех ее субъектов в процессе приобщения младших школьников к здоровому образу жизни.

Диагностировать сформированности ценностных ориентаций на здоровьесбережение можно по следующим критериям:

– ценностная ориентация на физическое здоровье: регулярные занятия своим организмом (осуществление рекреационной нагрузки, контроль за питанием, соблюдение режима труда и отдыха, отказ от вредных привычек и др.);

– ценностная ориентация на психологическое здоровье: способность ставить цели и достигать их; заинтересованность в эффективном общении; самопринятие и принятие других людей; эмоциональная самокоррекция;

– ценностная ориентация на духовно-нравственное здоровье: интерес к самопознанию; наличие позитивного мышления, оптимизма.

Методологической основой процесса формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков мы считаем системно-средовой, аксиологический и личностно-деятельностный подходы.

Системно-средовой подход подчеркивает целостность и структурированность формирования у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации, указывает на этапный характер данного процесса, позволяет выделить основные результаты, выраженные в терминах ключевых задач, которые должны быть положены в основу выбора и организации деятельности подростков и педагогов в образовательно-воспитательном пространстве лицея.

Аксиологический подход позволяет воссоздать условия для эмоционально-ценностного проживания и становления у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации, благодаря чему здоровый образ жизни приобретает особую значимость для учащегося.

Личностно-деятельностный подход позволяет спроектировать процесс приобщения подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации на различных уровнях в зависимости от проявляющихся у подростков возможностей и индивидуальных предпочтений [3].

Для успешного формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков необходимо разработать единых требований со стороны школы и сообщества, усиления роли взрослых лидеров как носителей информации о здоровьесбережении и способах действий по его осуществлению, а также целесообразностью постоянного и длительного воспитательного воздействия на подростка в образовательно-воспитательном пространстве лицея.

Отметим, что для подросткового возраста особую значимость приобретают повышение и сохранение социального статуса, а также ориентация на неформального лидера, поэтому необходимо выстраивать социальное партнерство с учреждениями дополнительного образования и общественными объединениями для решения проблемы формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков. При этом подросток выступает не объектом, а его субъектом формирования и переходит в позицию партнера, что отражается на мотивационном процессе формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций. Партнерское сознание и поведение подразумевает понимание реальной ситуации, готовность к компромиссу. Эти качества позволяют добиваться согласованных решений по различным вопросам. Как инструмент решения задачи формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков, партнерство позволяет всем субъектам не только свободно выражать свои интересы, но и находить обоснованные и разумные способы их реализации в процессе деятельности.

Анализ педагогической литературы позволил нам установить, что для формирования у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации важно задействовать игровые, тренинговые, художественные формы работы, предполагающие активное участие в совместной деятельности и способствующие более эффективному усвоению представлений о здоровом образе жизни. Кроме того, значимым направлением является проектно-исследовательская деятельность, предполагающая разработку и реализацию подростками проектов здорового образа жизни, которые могли быть рассчитаны на

себя лично, на группу сверстников, на опекаемых ребят младших классов и др. Тематика проектов была весьма разнообразна, «Влияние температуры в комнате на скорость решения математических задач», «Укрепление мышц и здоровье человека», «Повышение выносливости организма», «Не курить – это модно?!» и т. д.

Разработка проектов предполагает выстраивание подростками представления об изучаемом феномене через изучение информационных источников; включение во флеш-мобы и акции, фестивали уличных культур, реализующих позиции здорового образа жизни; свой личный опыт, через переживание некоторых значимых для себя ситуаций и через участие в определенной совокупности других практических проектов. В процессе работы над своим проектом подросток обучался навыкам сохранения здоровья, здорового образа жизни, учился правильно использовать собственные ресурсы здоровья, анализировать конкретные ситуации и выбирать адекватные способы поведения в них, а также использовать приобретенные знания для решения познавательных и практических задач. Одним из проектов было создание в лицее партнерской добровольной общественной организации учеников и педагогов «Назад в будущее!». В процессе практических занятий изучали ресурсы собственного здоровья, приобретали навыки сохранения, формирования и укрепления здоровья. Одновременно была разработана и реализована программа внеклассной работы о здоровых привычках и вредных пристрастиях человека, о пользе движений в его жизни. К вредным привычкам школьников были отнесены: курение, употребление наркотиков, длительные игры на компьютере, нерациональное питание.

Значимым условием успешности формирования у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации выступает организация научно-методической деятельности с педагогами лицея, реализуемая в нескольких направлениях: 1) обучение педагогов созданию атмосферы гармонизации в образовательном процессе, направленность на изучение внутреннего мира подростка, его психической и социальной напряженности; 2) развитие способности педагога к деятельности по формированию у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации; 3) разработка и реализация учителями технологий по формированию формирования у подростков здоровьесберегающей ценностной ориентации во внеклассной работе.

При этом необходимо использовать формы организации работы, способствующие развитию у педагогов навыков ведения тренинга личностного роста в сфере здоровьесбережения, обучающих семинаров по методам самоконтроля, самооценки и самокоррекции образа жизни. Проводить тематические занятия по обмену профессиональным опытом педагогов по работе с социальными партнерами по вопросам здорового образа жизни, по самообразованию в данной области. Реализовывать целевые программы, например, «Познай себя», «Активный отдых», «Компания или команда», «Основы здоровья семьи» и др.

Проведенное нами исследование показало значимость проблемы формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков в образовательно-развивающем пространстве лица. В перспективе развития управленческо-педагогических возможностей ее решения выступают совершенствование системы деятельности лица по организации здоровьесберегающего пространства; совершенствование форм и методов взаимодействия социальных партнеров; разработка учебно-методического обеспечения целенаправленного процесса формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций подростков; преемственность между начальной и основной школой в вопросах формирования здоровьесберегающих ценностных ориентаций пучащихся лица.

Библиографический список

1. **Башмакова, Е. А.** Формирование здоровьесберегающих ценностных ориентаций педагога [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Е. А. Башмакова. – М., 2007. – 181 с.
2. **Бутова, О. А.** Компетентность и здоровьесбережение в образовании: принцип паритетности [Текст] / О. А. Бутова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 29–36.
3. **Смирнова, Ю. В.** Здоровьесберегающая деятельность школы: системный подход [Текст] / Ю. В. Смирнова, Д. З. Шибкова // Качество образования в школе. – Современное образование, 2008. – № 6. – С. 51–65.

Титова Ирина Николаевна

Аспирант кафедры художественного образования и развития личности Кузбасской государственной педагогической академии, titova.irina42@mail.ru, Новокузнецк

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Titova Irina Nicolaevna

Post-graduate student of Art Education and Personality Development Faculty of the Kuzbass Teachers Training Academy, titova.irina42@mail.ru, Novokuznetsk

THE FORMATION OF THE MOTIVATION AND VALUE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY

Отличительной чертой современной ситуации в обществе является ускоренное развитие науки, характеризующееся процессом быстрого старения информации. Это приводит к тому, что знания, приобретаемые школьниками в стенах учебного заведения, могут оказаться устаревшими к тому времени, когда они приступят к профессиональной деятельности. Следовательно, задачей школы является не столько обеспечение обучающихся необходимым объемом знаний, сколько формирование умений добывать необходимую информацию. Для этого необходимо приобщить школьников к самообразовательной деятельности. Самообразовательная деятельность рассматривается нами как целенаправленная, мотивированная, познавательная деятельность, направленная на формирование умений и навыков самостоятельно приобретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность. Привлечь обучающихся к самообразовательной деятельности возможно через формирование мотивационно-ценностного отношения к ней, которое является важным педагогическим условием нашего исследования.

Под мотивационно-ценностным отношением к самообразовательной деятельности мы понимаем положительно мотивированное отношение к этой деятельности, представляющей ценность для личности, ее жизнедеятельности.

Оно включает наличие у школьника познавательных, профессионально-ценностных, личностных, социально-значимых мотивов, которые являются источником активности обучающихся в этой деятельности; ценностных ориентаций, определяющих направленность самообразовательной деятельности, интерес и положительное отношение к ней; внутреннего активного состояния, характеризующегося стремлением школьников к приобретению знаний, умений самообразовательной деятельности.

Формирование мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности выражается в осознанном отношении их к целям и результатам этой деятельности, к собственному развитию в процессе самообразовательной деятельности.

Формирование мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности осуществлялось поэтапно при использовании основных форм, методов, приемов, средств. Их выбор определялся прежде всего направленностью на активное включение школьников в самообразовательную деятельность, развитие интереса и положительного отношения к ней; накопление личностного опыта самообразовательной деятельности в процессе совместной работы в микрогруппах, выстраиваемой на основе принципов сотрудничества, сотворчества, диалогичности и способствующей образованию субъект-субъектных отношений между обучающимися.

На первом этапе (8 класс), учитывая исходный уровень мотивации к самообразовательной деятельности, мы сочли необходимым вызвать эмоциональное отношение, пробудить непроизвольное внимание к ней; сформировать осознание значимости самообразовательной деятельности для дальнейшего образования, необходимости овладения знаниями, умениями самообразовательной деятельности и установку на их реализацию.

Решение этих задач осуществлялось при изучении спецкурсов: «Самообразовательная деятельность – основа непрерывного образования», «Учись учиться», учебных дисциплин русского языка и литературы, во внеучебной деятельности.

В качестве основных форм учебной и внеучебной деятельности использовались учебные занятия, проходившие в диалогово-поисковом режиме, практические занятия. Методами выступали: самостоятельная работа с учебными текстами, совместная деятельность школьников в микрогруппах. В качестве приемов применялись упражнения, проблемно-мотивационные ситуации, деятельность по аналогии.

Ведущую роль на первом этапе процесса мы отводили спецкурсам: «Самообразовательная деятельность – основа непрерывного образования», «Учись учиться», которые изучались школьниками последовательно. Спецкурс «Самообразовательная деятельность – основа непрерывного образования» является важным средством формирования мотивационно-ценностного отношения восьмиклассников к самообразовательной деятельности. Основные задачи его состояли в формировании знаний о самообразовательной деятельности и ценностной установки на ее совершенствование и активное использование в дальнейшей учебной деятельности.

Основными формами реализации содержания курса являлись беседы, семинары, практические занятия. На учебных занятиях курса осуществлялось знакомство школьников с понятием и сущностью самообразовательной деятельности. На спецкурсе «Учись учиться» приобреталось умение работать с источниками информации.

На втором этапе (9 класс) актуальность задач 1-го этапа сохранялась. Вместе с тем обеспечивалось осознание важности самообразовательной деятельности, ее социальной значимости.

Формирование мотивационно-ценностного отношения девятиклассников к самообразовательной деятельности на этом этапе осуществлялось на учебных занятиях дисциплин русского языка и литературы в процессе включения обучающихся в работу проблемных лекций, практических занятий и выполнения учебно-исследовательских заданий при подготовке к ним.

Эта традиционная организационная форма обучения была наполнена новым, разработанным нами содержанием, которое требовало применения умения поиска и переработки информации, проявления большей самостоятельности и творчества при изучении и решении проблем по учебным дисциплинам русского языка и литературы.

На третьем этапе (10 классе) процесса формирования самообразовательной деятельности нами решались задачи, связанные с укреплением интереса к самообразовательной деятельности, с дальнейшим развитием социально-значимых мотивов, трансформацией их в личностные, с осуществлением дальнейшего практического овладения умением поиска и переработки информации школьниками при изучении учебных дисциплин русского языка и литературы на основе принципа межпредметной преемственности, а также формирование умений самоорганизации и самоконтроля в процессе внедрения проблемно-поисковых заданий в учебные дисциплины образовательного процесса.

На четвертом этапе (11 класс) обучающиеся включались в такие организационные формы учебной и внеучебной деятельности, участие в которых требовало от них концентрации приобретенного опыта самообразовательной деятельности и умений, которые были сформированы на предыдущих этапах процесса. Опыт самообразовательной деятельности школьников выражался в понимании ее социальной и личностной значимости, в стремлении постоянно повышать качество ее выполнения, адекватно оценивая себя в этой деятельности.

Таковыми организационными формами являлись семинары-дискуссии, семинары-практикумы, лабораторные уроки, ролевые уроки, уроки-проекты.

Используя прием проблемно-мотивационных ситуаций, мы стимулировали интерес школьников к самообразовательной деятельности, вырабатывали такое их действенное состояние, которое возникает в результате столкновения с интеллектуальными трудностями и характеризуется стремлением к активным действиям по их устранению.

Этот прием практиковался нами на первом этапе с восьмиклассниками на спецкурсе «Учись учиться» при изучении таких тем, как: «Работа с текстом», «Работа с вопросами», «Конспектирование» и др.

В качестве изучаемых материалов мы подбирали тексты из серии «Жизнь Замечательных Людей» с целью вызвать эмоциональное отношение, пробудить

дить непроизвольное внимание к выдающимся личностям, развить познавательный интерес.

В качестве метода формирования мотивационно-ценностного отношения к самообразовательной деятельности на первом этапе реализации разработанной модели использовалась совместная деятельность обучающихся в микрогруппах. Мы стремились к тому, чтобы организация совместной деятельности способствовала активному вовлечению всех школьников в ее осуществление, обеспечивала каждому из них выбор форм участия, давала возможность самореализовать себя, проявляя инициативу, ответственность, самостоятельность, тесно взаимодействуя между собой.

Совместная деятельность школьников в микрогруппах не исключала применения индивидуальных и коллективных форм работы. Она выстраивалась в определенной последовательности: коллективная выработка задач, принципов работы в микрогруппах; уточнение групповых и индивидуальных позиций по отношению к предстоящей работе; составление алгоритма действий, распределение обязанностей, обсуждение условий достижения успеха в предстоящей деятельности; осуществление индивидуальной работы; обсуждение ее результатов в микрогруппах; коллективная выработка критериев оценки качества выполнения творческих работ и представления их для коллективного обсуждения. Логическим завершением совместной деятельности являлось подведение итогов, которые давали возможность оценить результаты работы всей микрогруппы, а также свой вклад в их получение.

Выстраиваемая таким образом совместная деятельность обеспечивала включение всех обучающихся в ее осуществление и способствовала качественному выполнению творческих работ в ходе эксперимента. Нами было замечено, что особенно тщательно выполнялась индивидуальная работа, что было обусловлено, как показали результаты беседы, индивидуальной ответственностью, а также предстоящим оцениванием школьниками каждого члена микрогруппы.

Кроме того, успеху и заинтересованности школьников в осуществлении совместной деятельности способствовал и эмоционально-психологический климат на учебных занятиях, который создавался за счет поощрения взаимопомощи, оказываемой обучающимися друг другу в форме консультирования; взаимосоотрудничества, выражающегося в стремлении школьников объединить усилия для выполнения творческой работы.

Особенно продуктивной на первом этапе формирования мотивационно-ценностного отношения к самообразовательной деятельности явилась совместная деятельность обучающихся в микрогруппах на занятиях, имеющих диалоговый характер.

Занятия, построенные на диалоговой основе, практиковались нами при изучении учебных дисциплин русского языка и литературы после прохождения школьниками спецкурса «Учись учиться». Это давало возможность организовывать совместную работу в микрогруппах уже с учетом приобретенного опыта участия в ней.

Занятия ранжировались по степени развития «диалоговой вовлеченности» [1], которая рассматривается нами как метод, направленный на создание условий для равноправного обмена мнениями, для усвоения знаний в живом общении друг с другом. Они предусматривали три ступени вхождения школьников в диалог. Каждая из ступеней обеспечивала последовательное включение обучающегося в совместное обсуждение языковых и литературоведческих проблем с постепенным увеличением степени самостоятельности обучающихся: от активного восприятия содержания проблемной лекции, повторения школьниками показанного нами в процессе ее чтения пути исследования проблемы до самостоятельного изучения первоисточников, их логической обработки и активного обсуждения языковых и литературоведческих проблем.

На первой ступени диалоговой вовлеченности занятие выстраивалось по типу проблемной лекции, где мы, размышляя вслух, демонстрировали логику научного поиска решения проблемы. Началом диалога являлась постановка вопроса, касающихся исходных понятий, в процессе решения которого мы прибегали к помощи обучающихся, организуя обмен мнениями. По завершении лекции обучающимся предлагалось выполнить задания, связанные с содержанием текста изложенной нами лекции, выделением основных идей, положений и представлением их графически. В процессе реализации задания у школьников наблюдались активность, большое воодушевление, эмоциональный подъем, обусловленные, как показали результаты беседы, желанием обучающихся актуализировать знания и умения поиска и переработки информации, личностный опыт самообразовательной деятельности, приобретенные на учебных занятиях спецкурса «Учись учиться». В этом виде деятельности ученики находились в ситуации успеха, что способствовало созданию установки на дальнейшее активное участие их в теоретическом исследовании языковых и литературоведческих проблем.

Использование проблемной лекции и выполнение связанного с ней задания позволили вовлечь большинство школьников в диалог на эмоционально-чувственной основе и создать условия для выработки понимания важности осуществления поиска к изучаемым проблемам, умения осуществлять поиск и переработку информации.

Вторая ступень диалоговой вовлеченности связана с организацией работы микрогрупп на учебных занятиях дисциплин русского языка и литературы, которая осуществлялась в два этапа. На первом этапе обучающиеся с помощью справочной и учебной литературы выявляли содержание понятий текста и знакомились с теоретическими характеристиками существующих подходов к ее изучению. На втором – в процессе работы с первоисточниками школьники выявляли основные положения материала, идеи того или иного ученого, лежащие в основе подходов к решению проблем. По завершении самостоятельной работы с литературой каждая микрогруппа представляла небольшое сообщение, в котором излагалось содержание концептуального подхода конкретного ученого к решению проблемы и выделенных в процес-

се коллективного обсуждения моментов, связывающих различные подходы и обуславливающих их своеобразие, различие.

На третьей ступени диалоговая вовлеченность организовывалась путем включения школьников в микродискусии, которые проводились после изучения определенного историко-литературоведческого раздела, глубокого ознакомления с идеями писателей разных эпох, творческой переработки первоисточников. Микродискусии строились по принципу «есть и другие варианты»[2], где предметом обсуждения становились выдержки из произведений писателей, их высказываний, сохраняющие свое значение в современных условиях, позволяющие понять преемственность в принятии многих ценностных ориентаций для сегодняшнего дня.

Наблюдения за работой школьников в момент обсуждения ими проблем показали, что на этом этапе диалоговой вовлеченности у большинства школьников сложилось личностное отношение к воспринимаемой информации, проявлявшееся в оценочных суждениях; заинтересованность в качественном решении проблемы, находящем выражение в подборе убедительной аргументации, в стремлении осуществить сравнительный анализ разных позиций, их обобщить. Диалоговая вовлеченность школьников в процессе совместной работы в микрогруппах способствовала тому, что у обучающихся складывался и укреплялся интерес к теоретическому исследованию проблем, формировалось понимание ценности самообразовательной деятельности, накапливался ее опыт.

На втором этапе (9 класс) формирование мотивационно-ценностного отношения осуществлялось на учебных занятиях дисциплин русского языка и литературы в процессе включения школьников в работу не только лекций – диалогов, но и уроков-практикумов, включающих в себя проблемные задания, а также деловых игр[3]. Это давало возможность создать условия для самостоятельного использования приобретаемых теоретических знаний, для формирования убежденности в необходимости овладения самообразовательной деятельностью.

На третьем этапе (10 класс) – в качестве основных форм, способствующих формированию мотивационно-ценностного отношения школьников к самообразовательной деятельности, выступали семинарские занятия [4]. В них включались проблемные вопросы, на которые прямого ответа в конспектах лекций и учебной литературе не было. Необходима была частичная или полная трансформация знаний, перенос их в новые условия, поиск решения.

Школьникам предлагались учебно-исследовательские задания [5], связанные с поиском, отбором, анализом из всего произведения фрагментов текста, доказывающих их суждения; выдвижением гипотез; соотносением общетеоретических литературоведческих понятий к конкретному произведению и т. д.

На завершающем, четвертом этапе (11 класс), в качестве основных форм, способствующих формированию мотивационно-ценностного отношения школьников выступали семинары-практикумы, уроки-конференции, твор-

ческие задания, творческие проекты[6]. Выбор их определялся возможностью с их помощью актуализировать рефлексивную позицию обучающихся в этой деятельности, формировать позитивное самовосприятие, стимулировать процессы самоутверждения, самовыражения, развивать стремление к глубокому всестороннему изучению информационных источников по интересующей теме, проблеме и к ее решению в практической деятельности.

В процессе проведения семинаров-практикумов со школьниками мы отметили, что у большинства (68,4%) из них наблюдается стремление к осуществлению самообразовательной деятельности.

Наше исследование показало, что 62,0% школьников руководствовались в своих действиях пониманием социальной значимости самообразовательной деятельности, стремлением к решению сложных заданий, проблем, желанием принести пользу в их решении, самообразовательная деятельность для них стала лично значимой.

Результаты заключительного этапа нашего исследования представлены в таблице.

Таблица

Уровни сформированности мотивационно-ценностного отношения обучающихся 11-го класса к самообразовательной деятельности на завершающем этапе экспериментальной работы

Уровни	Количество школьников, в %			
	Экспериментальный класс		Контрольный класс	
	до эксперим.	после эксперим.	до эксперим.	после эксперим.
Высокий	12,2	64,3	-	30
Средний	29,6	28,6	31,3	40
Низкий	47,8	7,1	43,7	15
Очень низкий	10,4	-	25,0	15

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность применяемых нами форм, методов, приемов, средств формирования мотивационно-ценностного отношения к самообразовательной деятельности, разработка и целенаправленный отбор которых осуществлялся с учетом принципов поэтапности, усложнения из класса в класс.

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Факторы становления субъектности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе [Текст] / М. Н. Ахметова, О. В. Маниковская. – Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 228–240.
2. **Данилов, М. А.** Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения [Текст] / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1961. – №8. – С. 32–42.

3. **Артеменко, О. Н.** Интеллектуальные игры как фактор развития практического мышления учащихся [Текст] / О. Н. Артеменко, Л. И. Макадей. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №5. – С. 150–157.

4. **Бобыкина, И. А.** К проблеме развития самообразовательной компетенции учащихся [Текст] / И. А. Бобыкина. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №8. – С. 196–205.

5. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

6. **Маниковская, О. В.** Опыт построения образовательного пространства становления субъективности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе [Текст] / О. В. Маниковская. – Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №8. – С. 180–189.

Самарцева Евгения Георгиевна

Старший преподаватель кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования Орловского государственного университета, evgeniya272008@rambler.ru, Орел

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ

Samartceva Evgeniya Georgievna

Lecturer of department of technologies psihologo-pedagogical and vocational education of the Faculty of pedagogics and psychology of The Oryol State University, evgeniya272008@rambler.ru, Orel

FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN

В современном образовательном пространстве цели подготовки специалистов для основных сфер человеческой деятельности приобрели особую актуальность. Профессиональный специалист сам определяет цели своей деятельности, находит пути и средства их достижения, несет ответственность за последствия ее реализации, владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многогранных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию.

В современных нормативно-правовых документах зафиксировано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное условие закономерно предполагает, что педагоги должны быть готовыми решать проблемы детей с особыми образовательными потребностями, как в специальных так и в общеобразовательных учреждениях [1].

Необходимость и целесообразность подготовки педагогов к профессиональной деятельности по обеспечению инклюзивного образования детей с отклонениями в психофизическом развитии обусловлена целым рядом причин. Во-первых, большой распространенностью психофизических отклонений в развитии. Во-вторых, увеличением числа детей с особыми образовательными потребностями, посещающих общеобразовательные дошкольные учреждения («стихийная инклюзия»). В-третьих, отсутствием научного решения практических задач, связанных с формированием готовности педагогов к осуществлению совместного обучения детей с разным уровнем развития в рамках одного образовательного пространства. Педагоги испытывают трудности

в оказании специальной психолого-педагогической помощи, что делает проблему подготовки актуальной в условиях большой востребованности педагогов со специальными знаниями и умениями в области инклюзии [2; 5].

Исследования в области инклюзивного образования (А. Н. Гамаюнова, Т. Г. Зубарева О. С. Кузьмина С. И. Сабельникова, И. Н. Хафизуллина), показали, что для полноценной организации профессиональной подготовки кроме специфического содержания необходимо подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной готовности педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования. Это обеспечит формирование профессиональной готовности у педагогов системы общего образования и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа. Решение проблемы подготовки будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями позволит интенсивно вводить инклюзивное образование в стране; повысит уровень профессиональной подготовки выпускников, удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства [6].

Мы исходим из того, что в процессе профессионально-педагогической подготовки педагога к инклюзивному образованию дошкольников, его профессиональное становление должно совпадать с логикой субъектного развития педагога. Поэтому в основу образовательного процесса должны лечь общеметодологические принципы целостности и гуманизма, интегративности подготовки, индивидуально-личностной направленности обучения.

Предлагаемая нами модель реализуется в соответствии со следующими характеристиками, где: процесс формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию дошкольников является подсистемой в целостной системе подготовки педагогов в вузе; цель данного процесса представлена в виде достижения педагогами определенного уровня готовности к инклюзивному образованию в соответствии с критериями и показателями указанной готовности; структурными элементами модели выступали как отдельные элементы общей подготовки педагогов, так и дополнительные элементы, обеспечивающие в совокупности с первыми целостность процесса формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию дошкольников; основным компонентом модели служит модуль «Инклюзивное образование», дополняющий основную образовательную программу подготовки, материал которого отобран в соответствии с целью, компонентами и критериями готовности; основой разработки процесса формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию дошкольников являлась последовательная реализация модульной программы.

В процессе разработки и реализации модели мы сформулировали условия, способствующие эффективной профессиональной подготовке педагогов к инклюзивному образованию дошкольников: применение модульно-рейтинговой технологии обучения, позволяющей сформировать целостную

структуру профессиональной деятельности будущих педагогов посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения; использование потенциала содержания традиционно включенной в учебный план дисциплины – «Основы специальной педагогики и психологии» – для формирования положительной мотивации к осуществлению инклюзивного образования, приобретения знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфике профессиональной деятельности педагога общеобразовательного учреждения в условиях инклюзивного обучения; включение в содержание обучения будущих педагогов спецкурса (факультатива) «Инклюзивное образование», предполагающего раскрытие основных теоретических и практических системообразующих компонентов инклюзивного обучения, а также направленного на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного образования детей; организация целенаправленной самостоятельной работы студентов по приобретению и углублению знаний в области инклюзивного образования (анализ инновационных форм и средств инклюзивного обучения; анализ педагогических ситуаций и проблем; прогноз последствий принятия педагогических решений; создание психологических портретов педагога и так далее); решение профессиональных задач из области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в ходе практикумов и тренингов (составление психолого-педагогических характеристик и рекомендаций, составление индивидуальных и групповых программ развития, разработка методических рекомендаций, конструирование форм инклюзивного обучения, проведение диагностического исследования, проектирование моделей инклюзивного обучения, подбор заданий, упражнений); участие в Межвузовских студенческих олимпиадах по проблемам инклюзивного образования.

Мы считаем, что предложенные условия будут способствовать развитию профессиональной готовности будущего педагога к инклюзивному образованию детей.

Библиографический список

1. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) [Текст] / Моск. гор. психол. – пед. Ун-т; Редкол.: С. В. Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.
2. **Зубарева, Т. Г.** Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования [Текст] / Т. Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297–311.
3. **Нарзулаев, С. Б.** Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы [Текст] / С. Б. Нарзулаев, Т. Б. Данилова, Л. А. Шуклова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 242–248.

4. **Никитенко, Н. А.** Качество профессиональной подготовки будущих педагогов как психолого-педагогическая категория [Текст] / Н. А. Никитенко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 189–193

5. **Сабельникова, С. И.** Развитие инклюзивного образования [Текст] / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.

6. **Хафизуллина, И. Н.** Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе [Текст] / И. Н. Хафизуллина // Материалы VIII Всероссийской заочной научно-практической конференции «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров». – Челябинск, 2007. – Принципы обучения: высокий уровень знаний, последовательность, системность, сознательность в обучении.

Ануфриева Юлия Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Экономика транспорта» Сибирского государственного университета путей сообщения, fdp@stu.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Anoufryeva Julia Valerevna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of "Transport Economy" department, Siberian State University of Railway Communication, fdp@stu.ru, Novosibirsk

PECULIARITIES OF MOTIVATION OF HIGHER AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Происходящие в России изменения в системе управления трудовыми ресурсами и трудовыми отношениями затронули глубинные основы всей системы образования, к числу которых относятся вопросы мотивации к обучению. Эти вопросы непосредственно касаются содержания и мотивов обучения, организации управления учебным процессом, отношением всех объектов и субъектов образования, на уровне вуз-(школа)-отрасль, преподаватель-студент и т. д. Это сложная многоуровневая система взаимоотношений, где важной составляющей общей мотивации является отношение человека к труду.

Можно выделить три группы факторов, определяющих отношение к труду: 1– зависящих от самого работника (преподавателя, студента, учащегося); 2 – общее положение дел в трудовом коллективе, вузе или школе; 3 – ситуация в государстве (в отрасли). В рамках рассматриваемой проблемы эти реалии можно представить в виде следующей структуры (рис. 1).



Рис.1. Организационная структура взаимосвязанных факторов, влияющих на мотивацию обучающихся

Существенно определить какие факторы являются определяющими в реальной практике общества. Проведенное нами выборочное тестирование преподавателей показало, что в число мотивов работы они включают такие факторы, как:

- мое призвание (63%),
- желание повысить квалификацию (54%),
- мнение коллег по работе (15%),
- отсутствие другой работы (25%),
- преподавание – единственный источник средств к существованию (36%).

Обращает внимание, что оценка труда преподавателей, со стороны обучающихся, слабо интересует самих преподавателей (80%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация преподавателей к работе, заметно ухудшается. Подобная ситуация наблюдается и у значительной части студентов, которые не видят своего потенциала развития, недостаточно понимают пользы от самосовершенствования, саморазвития. Как результат, эти выпускники на рынке труда испытывают заметные трудности при трудоустройстве. Основными причинами являются:

- отсутствие знаний о механизме функционирования рынка труда и неумение вести переговоры с работодателем;
- несоответствие практических и теоретических знаний, умений с требованиями производства;
- отсутствие практического опыта работы, низкая профессиональная квалификация;
- мотивация выпускников только на высококвалифицированную и престижную работу.

Вопросы подготовки современных кадров непосредственно связаны сегодня с проблемой снижения рисков при приеме на работу выпускников вуза. Проведенные исследования, в начале 2000 года, показали необходимость применения в учебном процессе педагогических методов и условий, которые развивают морально-нравственные составляющие личности будущих специалистов. Наиболее высокую оценку со стороны обучающихся получили такие качества, как ответственность, трудолюбие, принципиальность и др.

На рис. 2 приведены примеры изменений ранговых характеристик учащихся за два года обучения в профильных классах СГУПС. Видно, что в процессе изучения экономики у учащихся происходит перераспределение приоритетов.

Полученные результаты указывают на достаточно высокую степень готовности учащихся к выбору профессии. Проведенное тестирование в 2011 году учащихся профильных классов и участников лидерской группы студентов экономического факультета показало, что произошли существенные изменения в мотивации и ценностных качествах обучающихся. На первый план выходят такие качества, как коммуникативность, умение работать в

коллективе, общительность, креативное (творческое) мышление. Таким образом, появляется необходимость использования в учебном процессе педагогических технологий, позволяющих развивать творческое, практическое мышление, лидерские и коммуникативные качества (рис. 3). Все большую актуальность приобретают практические занятия, ориентированные на активные формы обучения.

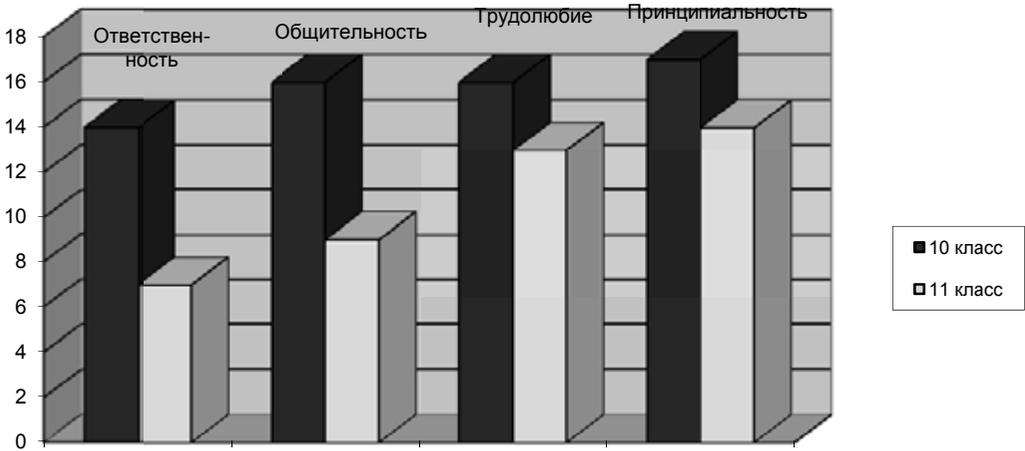


Рис. 2. Ранговые характеристики личности учащихся

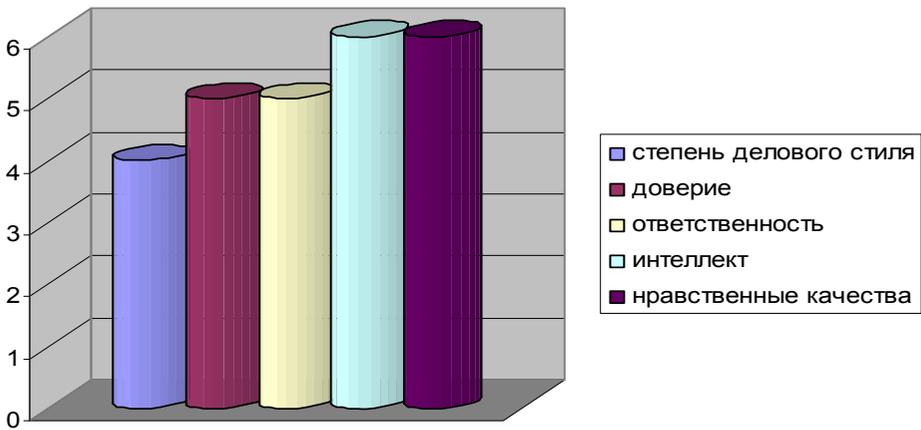


Рис. 3. Характеристика личностных качеств участника лидерской группы (в баллах)

Процесс отбора и обучения участников лидерской группы студентов инженерно-экономического факультета СГУПС, подтвердил необходимость именно такого подхода.

Сегодня необходимо у обучаемых формировать в учебном процессе профессиональные и общеобразовательные компетенции. К примеру, подготов-

ка бакалавров должна быть неразрывно связана с требованиями корпоративной культуры компаний, в которых будут работать выпускники вузов. Как следствие формирование и развитие элементов корпоративной культуры в учебном процессе является в настоящее время важной задачей, как школ, так и вузов.

Следует ответить на множество вопросов: какие основные знания, умения из существующих компетенций необходимы в современных условиях экономисту; каким образом должны быть откорректированы учебные и рабочие планы? Однако, при всех этих вопросах, стержнем подготовки является формирование у обучаемых позитивного экономического мышления, профессиональной культуры. Именно культура проявляется в различных аспектах производственной деятельности специалиста, выявляя его профессиональные знания и умения в социально-производственных отношениях. Примером профессиональной культуры является умение инженера-экономиста планировать свою производственную деятельность, вмещающую систему отношений с трудовым коллективом.

Рассмотренные факторы доказывают необходимость создания специальных учебных программ по подготовке отдельных лидерских групп студентов, ориентированных для работы, как в малых, так и в крупных производственных структурах.

Сегодня уровень и качество подготовки выпускников вуза неразрывно связан с содержанием, структурой, организацией образовательного пространства вуза. Вопрос в том, каким требованиям должна отвечать подобная пространственно-временная среда? С позиций настоящего времени основное требование к университетам – это содержательное единство образовательного и научного пространств. Подобной организации может соответствовать обобщенное информационное пространство, где как в образовании и в науке главное место отводится информации и работа с ней (поиск, структурирование, передача, усвоение и т. д.) Следует отметить, что данному пространству отвечают единые структурные единицы (понятия), свойства и отношения, и любые изменения этих понятийных структур влияют на общее состояние всего информационного пространства. Составляющие личности, в рамках обозначенного здесь информационного пространства, являются динамическими, т. е. могут измениться в ходе учебного процесса.

Рассмотрим некоторые из них. Как известно, учебный процесс в вузе включает несколько принципов:

1. Функции обучения: стимулирующая, системообразующая.
2. Оценка знаний: объективность, всесторонность.
3. Средства обучения: информационная поддержка учебного процесса.

В рамках обозначенного подхода, с позиции науки образовательная среда должна соответствовать определенным требованиям, некоторые из них приведены в табл. 1.

В силу различных причин сегодня в вузах наблюдается снижение уровня требований к студентам, незначительное внимание уделяется решению

творческих задач, содержащих элементы научного поиска. Решение существующих проблем, требует высокой степени интеграции кафедр различного профиля, наличие в университете базы данных интеллектуальных заданий. Особое место здесь занимают вопросы организации и содержания практических занятий, проведения эксперимента, формирования практических навыков обработки данных на базе соответствующего программного обеспечения. К сожалению, в силу ряда объективных причин уровень заданий, предлагаемых для решения, оторван от производственных реальных задач, хотя очевидно, что решение конкретных ситуационных задач должно отвечать базовым элементам подготовки и мотивации будущих специалистов в области экономики.

Таблица 1

Основные требования научной и образовательной среде вуза

Наука	Образование
Практические умения	Программирование, техника и организация экономического эксперимента; бизнес-образование
Интеграция знаний	Межпредметные, интеграционные знания
Способность ставить задачу, предлагать идею, гипотезу, способ решения	Активные, нетрадиционные методы обучения и развитие
Знания о сфере применения научного продукта	Производственное обучение, связь с производством

Библиографический список

1. **Ледаков, А. Л.** Диагностика мотивации профессионального становления учащихся НПО и СПО в условиях социального партнерства [Текст] / А. Л. Ледаков // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 113–119.
2. **Арсирян, А. Г.** Мотивация студентов не государственных вузов [Текст] / А. Г. Арсирян // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 353–359.
3. **Яковлева, И. М.** Профессиональная мотивация студентов дефектологических специальностей [Текст] / И. М. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 368–378.

Мануйлова Светлана Олеговна

Преподаватель кафедры «Иностранные языки» Сибирского государственного университета путей сообщения, ludovik-14@rambler.ru, Новосибирск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТАХ СТУДЕНТОВ

Manuylova Svetlana Olegovna

The tutor of chair «Foreign languages» of the Siberian state transport university, ludovik-14@rambler.ru, Novosibirsk

APPLICATION OF ELECTRONIC RESOURCES IN STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH PROJECTS

В настоящее время система образования во всем мире и в нашей стране претерпевает глобальные изменения. Появляются и развиваются новые виды и типы деятельности. Вуз сегодня должен дать выпускнику, кроме чисто профессиональных знаний и навыков, умение ориентироваться в растущем потоке информации, способность общаться, работать в коллективе и быть готовым к постоянному пополнению знаний. Способность будущего специалиста использовать приобретенные ранее знания, умения, навыки и информацию в реальных жизненных и профессиональных условиях приобретает все большую значимость в наше время [5]. В связи со всем вышесказанным, меняется и роль преподавателя в современной высшей школе, выступающего сегодня все больше не в роли источника и распространителя информации, а в роли консультанта, советчика, модератора. Преподаватель вынужден не только повышать квалификацию, а коренным образом трансформироваться. В данных условиях уровень профессиональной компетентности определяет новые способы решения педагогических задач, а педагогическое мышление все больше проявляется в анализе информации, условий, средств и способов проведения практических занятий. Современный педагог намечает программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий и задач, а проведение занятий требует от него более тщательной и длительной подготовки. Это стимулирует высшую школу к поиску новых методов обучения и контроля знаний.

Сегодня перед преподавателем иностранного языка в техническом вузе встают несколько проблем. Во-первых, разный уровень подготовки, полученный студентами в школе. В одной группе, за соседними партами могут сидеть вчерашние школьники с различным уровнем владения иностранным языком. Одни посещали специализированные частные лингвистиче-

ские школы, программа которых намного сложнее, чем предусмотренная стандартами среднего образования, или занимались углубленным изучением языка с репетитором. Другие освоили школьную программу на «хорошо» и «отлично». Не стоит забывать и о тех обучающихся, кому с большим трудом дается не только понимание, но и чтение текстов на английском языке. Если в подобной группе на занятии всем выдавать одинаковые задания и вводить ограничения времени на изучение материала, то в результате одни обучающиеся начинают откровенно «скучать», другие просто не успевают освоить материал и совсем теряют интерес к предмету.

Мы придерживаемся точки зрения американского ученого Б. Блума и его последователей о том, что разброс неуспеваемости студентов при усвоении ими базового содержания образования объясняется не их способностью или неспособностью, а нашим неумением организовать процесс обучения в соответствии с индивидуальными особенностями восприятия и усвоения. Два параметра при работе с группой должны оставаться незафиксированными, а именно темп обучения и способ предъявления учебного материала [6]. Объяснить и требовать так, как будто перед нами находится десятки детей с различными особенностями восприятия, осмысления, запоминания – главная проблема при данном виде работы. Единственное что остается зафиксированным – это результат обучения. Мы пришли к выводу, что при правильной организации обучения, особенно при снятии ограничений во времени, абсолютное большинство студентов в состоянии полностью усвоить обязательный учебный материал.

Для преодоления выше перечисленных трудностей в высшей школе можно использовать различные формы электронного образования: электронные оболочки и сетевые платформы для создания электронных учебников, которые широко используются сегодня в дистанционном образовании.

Электронный учебник позволяет обеспечить вариативность, многоуровневость и разнообразие проверочных заданий и тестирующих материалов, что позволяет давать весь обучающий материал в интерактивном обучающем режиме. При использовании электронно-информационных ресурсов можно реализовать технологию полного усвоения, при которой различие в учебных результатах будет иметь место за пределами требований к обязательным результатам обучения.

При наличии сетевых платформ электронного образования, таких как Moodle и Bookmaker, возможна самостоятельная работа студентов вне аудитории в любое удобное для него время. Нами были разработаны, апробированы и зарегистрированы в ОФЕРНиО электронные информационно – образовательные ресурсы для работы преподавателей на факультетах «Строительство мостов и транспортных тоннелей» и «Строительство и эксплуатация автомобильных дорог». Благодаря применению указанных выше ресурсов, студенты, которым работа над материалом дается с трудом, имеют возможность более качественно и подробно проработать материал посредством интерактивности заданий, а в случае необходимости вернуться и про-

работать пройденный ранее блок более тщательно. В это же время их более подготовленные одноклассники, уже закончившие работу над обязательным материалом, могут приступить к выполнению заданий типа Webquest, являющихся подготовительной ступенью к исследовательской проектной работе группы. Преподаватель может воспользоваться готовыми заданиями Webquest практически для любой дисциплины на сайтах <http://webquest.org/index.php>, <http://bestwebquests.com>, www.zunal.com, либо создать свои задания, которые будут более полно отвечать целям и задачам занятия, по предложенным моделям.

Система интенсивного обучения позволяет широко использовать различные педагогические технологии, позволяющие реализовать творческие, исследовательские и игровые формы проектной педагогической деятельности, которая формирует основу научно-исследовательской работы студентов. Исследовательская деятельность студентов организуется в виде групповой научно-исследовательской работе обучающихся по типу обучения в сотрудничестве. Использование проблемных, поисковых методов при работе с группой позволяет перенести акценты с репродуктивных на творческо-познавательные методы учебной деятельности, которые и должны составлять основу обучения. На современном этапе организация научно-исследовательской работы студентов включает в себя проведение научных студенческих семинаров, конференций, выполнение учебно-исследовательских заданий.

В нашей работе мы широко используем технологию творческих исследовательских проектов, которые предполагают определенную степень свободы студентов при наличии заранее определенной и проработанной структуры. Преподаватель определяет общие параметры проекта и указывает оптимальные пути решения поставленных задач. Необходимым условием выполнения проектов является четкая постановка планируемого результата, значимого для обучающихся. Предполагаемый результат должен иметь практическую, теоретическую, познавательную значимость. Специфика данного метода предполагает интенсивную работу студентов с первоисточниками и с документами. Проекты максимально активизируют познавательную деятельность студентов, способствуют эффективной выработке навыков первоначальной обработки информации, умений обобщать и интегрировать полученную информацию.

Тематика исследовательских проектов должна отражать наиболее актуальные для современной науки проблемы, учитывать их актуальность и значимость для развития исследовательских навыков студентов. Не стоит забывать о том, что в ходе решения проектной проблемы учащимся придется привлекать знания и умения из разных областей. Именно поэтому мы считаем необходимым привлечение преподавателей выпускающих кафедр в студенческую работу над проектом. Подобное сотрудничество позволяет отразить в проекте самые современные проблемы профессии и найти ответы на сложные вопросы, на которые студенты сами еще пока не в состоянии ответить, а преподаватель иностранного языка некомпетентен в их решении,

так как не является специалистом в узкопрофессиональной деятельности [3; 4].

Опыт организации научно-исследовательских проектов позволяет утверждать, что меняются структура и виды организации учебной деятельности: иными становятся способы, организации учебных диалогов и управления учебным процессом [2, с. 23]. Главной задачей преподавателя становится разработка системы поддержки НИРС на основе постоянного консультирования и включения в наиболее сложные диалоговые ситуации, которые направлены на развитие следующих компетенций:

- выражать свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим;
- аргументировать свою точку зрения;
- работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком;
- самостоятельно формулировать и задавать вопросы;
- вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений;
- участвовать в совместном принятии решения;
- выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Работу над творческим исследовательским проектом можно разбить на следующие этапы: 1) определение актуальной проблемы; 2) определение задач исследования; 3) обсуждение методов исследования; 4) сбор, систематизация и анализ полученных данных; 5) обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, и т. п.); 6) подведение итогов, оформление результатов, их презентация.

Данный вид работы проходит в конце семестра, когда студенты защищают проект по тематике, связанной с их будущей специальностью. В проектную работу включены все члены подгруппы. Участники делятся на мини подгруппы по 2–3 человека, все студенты знакомятся с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым они погружаются в проблему предстоящего проекта [4, с. 262–270]. Так как особое значение приобретает подготовка выпускников вуза в области использования новых способов поиска знаний и методов доступа к удаленным банкам данных, содержащих актуальную научную и учебную информацию, важно уже в процессе обучения в вузе развить у студента навыки использования информационных и, в частности, телекоммуникационных технологий в учебной, научно-исследовательской и практической деятельности. Для решения данной задачи необходимо регулярно использовать на занятиях ресурсы сети Интернет. Сайты должны содержать точную и актуальную информацию. Для технических специальностей мы рекомендуем обращаться к таким сайтам как www.ted.com, <http://theproblemsite.com>, www.howstuffworks.com.

В работе над каждым проектом должна присутствовать самостоятельная, индивидуальная, парная и групповая деятельность обучающихся. Для организации данных видов взаимодействия преподаватель отбирает ресурсы

сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе обучающиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы, задача которых составить общий план-сценарий проведения проекта. В процессе обсуждения все обучающиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении участники проекта должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действий, отвечать на вопросы по своему проекту. В ходе решения реализации проекта через изучение материала и его обсуждение проводится конференция дискуссионного характера с презентацией к проекту и с защитой выдвинутых положений [1]. Применение данного вида деятельности при изучении иностранного языка в техническом вузе преследует несколько *целей*. Прежде всего, это развитие информационно-коммуникационной компетенции, внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, организация самостоятельной работы студентов, развитие умения работать в сотрудничестве, защищать свою точку зрения [2].

Следует отметить некоторые трудности, возникающие при проведении подобного рода учебно-познавательной деятельности. Как правило, непосредственно презентация проекта проходит без особых затруднений, так как обучающийся потратил много времени на ее подготовку и знаком с каждым пунктом исследования, текст хорошо отчитан и выучен. А следующим за этим этап ответа на вопросы аудитории является сложным для студента, ведь он спонтанен, и выступающий должен очень быстро вступать в коммуникацию и формулировать грамотно ответ на иностранном языке. Возникает страх сказать что-то неправильно, допустить ошибку. Стоит отметить и такую проблему как страх самого процесса задавания вопросов. К сожалению, большинство наших студентов воспринимают заданный им вопрос по теме исследования как попытку преподавателя «завалить» его выступление и поставить низший балл, а не как искренний интерес слушателей к самому проекту, к полученным результатам его работы. Для преодоления подобных трудностей на практике мы проводим около пяти репетиций защиты проекта, на которых прорабатываем возможные вопросы по проекту и ответы на них. И когда выступающий слышит подобный вопрос непосредственно на презентации, он не теряется и спокойно отвечает, так как ситуация не является для него абсолютно неожиданной.

В заключении еще раз отметим, что использование современных информационных технологий в научно-исследовательской работе обучающихся готовит студентов к самостоятельной работе с зарубежными научно-техническими источниками и к дальнейшему использованию полученной информации в сфере профессиональной коммуникации для работы в международном сообществе.

Библиографический список

1. **Быкадорова, Е. С.** Средства информатизации как педагогический инструмент подготовки компетентных выпускников транспортного вуза [Текст] / Е. С. Быкадорова, Э. Г. Скибицкий // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 85–96.
2. **Волежанина, И. С.** Роль курса иностранного языка в процессе преемственного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности обучающихся [Текст] / И. С. Волежанина // Сибирский педагогический журнал. – 2010 – № 9. – С. 110–115.
3. **Демина, О. А.** Педагогическое сотрудничество преподавателей в технических вузах [Текст] / О. А. Демина // Материалы Международной научной конференции «Инновационные подходы к подготовке специалиста в условиях глобализации образовательных процессов» Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Владимирский государственный университет» проводит 7 – 8 октября 2010 г. С. 182-187
4. **Демина, О. А., Чусовлянова, С. В.** Иностранный язык как средство обучения специальности [Текст] / О. А. Демина, С. В. Чусовлянова // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов 2-ой международной научно-методической конференции / коллектив авторов. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 271 с. – 20–21 апреля 2011. – С. 27–36.
5. **Зайцева, Л. А.** Использование информационных компьютерных технологий в учебном процессе и проблемы его методического обеспечения // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 1 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-5.htm>.
6. **Кухаренко, В. Н.** Роль таксономии Блума в дистанционном обучении. [Электронный ресурс]. URL: slideshare.net/kvntkf/ss-3227940

Ведель Оксана Сергеевна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания Орского гуманитарно-технологического института, pedagog@masu.ru, Орск

Агеев Сергей Леонидович

Старший преподаватель кафедры «Теория и методика спортивных дисциплин» Оренбургского государственного педагогического университета, geev19@rambler.ru, Оренбург

МОТИВАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Vedel Oksana Sergeevna

The senior teacher of chair of physical training of Orsk humanitarno-institute of technology, pedagog@masu.ru, Orsk

Ageev Sergey Leonidovich

The senior teacher of chair «the Theory and a technique of sports disciplines» Orenburg state teachers-cheskogo of university, Ageev19@rambler.ru, Orenburg

MOTIVATION OF FIZKULTURNO-SPORTS ACTIVITY OF STUDENTS NEFIZKUTURNYH HIGH SCHOOLS ON THE BASIS OF MODEL OF REALIZATION OF GENDER FEATURES

Проектируемая нами модель процесса реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов состоит из следующих основных компонентов: целевого, содержательно-технологического, организационного и результативного.

Целевой компонент включает цель, отражающую главную полезную функцию реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов, и задачи, решение которых обеспечивает достижение цели.

Цель выступает одним из системообразующих факторов, поскольку определяет предназначение системы. Любая модель, в том числе и исследуемая нами, задается ее целями. Для того чтобы успешно решить проблему реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов, необходимо, прежде всего, четко представлять себе конечные цели данной реализации [1].

Понимая гендерные аспекты мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов как мотивационные процессы побуждения человека к совершению физкультурно-спортивной деятельно-

сти на основании психологически и социокультурно сконструированных характеристик пола, на половом самосознании и личностных ориентациях, полоролевой позиции личности, мы определили цель – реализация гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов.

Эффективную реализацию гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов можно рассматривать как способ оперативного решения актуальных задач в таких направлениях, как:

а) создание оптимальной, соответствующей гендерным особенностям студентов образовательной среды;

б) реализация гендерных психо-эмоциональных предпосылок укрепления здоровья и повышения физической кондиции средствами физической культуры;

в) создание условий для повышения интереса к самопознанию гендерных особенностей своего организма, скрытых резервов здоровья, физической и умственной работоспособности [2].

Основным компонентом модели реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов является *содержательно-технологический компонент*, основу которого составляют следующие взаимосвязанные блоки: мотивационно-личностный, информационно-когнитивный, операционный и эмоционально-рефлексивный.

Мотивационно-личностный блок (интересы, установки, ценности, смыслы, перспективы) содержательно-технологического компонента модели предполагает актуализацию у студентов привычных определенному полу мотивов физкультурно-спортивной деятельности, учитывает индивидуальные потребности, интересы и склонности студентов, создает высокую личную заинтересованность, использует многочисленные мотивы, формирует потребность в повышении своей подготовки. Данный компонент предполагает активизацию социальной позиции, осознание, коррекцию и формирование личностно-значимых ценностей и целей [4].

Информационно-когнитивный блок модели реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов (информация, понятия, представления) будет характеризоваться следующими признаками:

– осознанностью знаний теории физической культуры относительно своей гендерной принадлежности и способностью к быстрому, точному и творческому их применению; конструированием на этой основе новых способов деятельности; самостоятельным добыванием знаний при обнаружении их взаимосвязи с имеющимся опытом;

– вариативностью и «гибкостью» двигательных умений и навыков, основанных на психологически и социокультурно сконструированных харак-

теристиках пола, на половом самосознании и личностных ориентациях, полоролевой позиции личности [3].

Операционный блок определяется набором действий, необходимых для эффективной реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов.

Данный компонент содержит рефлексию способов достижения поставленных целей, освоение алгоритмов и способов принятия решений. Включает изучение возможностей гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов, систематизацию источников и способов получения информации.

Изучение гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза, систематизация источников и способов получения информации происходит во время:

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

– изучения физического развития юношей и девушек, уровня физической работоспособности и кондиционной подготовленности (основные физические качества и связанные с ними способности);

– самооценки и самокоррекции знаний и умений, которые проявляются в умении оценить, организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую деятельность.

Исследования [2; 3; 5; 6 и др.] показали, что реализация гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов возможна при выполнении следующих требований при организации учебного процесса:

1. Предложение широкой и разнообразной программы спортивных дисциплин (форм физической активности).

2. Подключение различных спортивных объединений к участию в проведении занятий по физическому воспитанию в вузе.

3. Активный поиск преподавателями физкультуры в вузе таких форм спортивных занятий, которые бы отвечали не только современным требованиям, но и учитывали гендерные интересы студентов.

4. Обеспечение максимальной заинтересованности юношей и девушек занятиями спортом путем предоставления им возможностей самостоятельного выбора форм физической активности.

5. Организация в вузе не только собственно спортивных соревнований, но и массовых мероприятий, спортивных праздников и спортивных фестивалей.

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

Развитие эмоциональной сферы личности является важнейшей задачей физического образования, так как здесь формируются отношения к физкультурно-спортивной деятельности. Отношения выступают структурным элементом направленности личности, что проявляется в отношениях к спорту, физической культуре, спортивному коллективу, товарищам по спорту и к самому себе, своим спортивным достижениям, к своей спортивной карьере.

Умение и желание прилагать получаемые и самостоятельно приобретаемые знания в физкультурно-спортивной деятельности; умение свободно не только сообщать о своих познаниях, но и предлагать свое видение проблемы, выражать в связи с этим не только свои мысли, но и эмоции; способность к генерированию актов гендерного сознания на основе рефлексии.

Для нашего исследования важен тот факт, что в формах собственно учебной деятельности при реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студент может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем, как представитель женского или мужского пола и т. д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций.

Организационный компонент модели включает в себя реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность разрабатываемой нами модели реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов:

- 1) развитие познавательного интереса у студентов к физкультурно-спортивной деятельности на основе гендерной компетентности
- 2) структурирование учебного материала с учетом гендерного подхода
- 3) оптимизация проведения юношами и девушками самостоятельных занятий физическими упражнениями

Следующим компонентом модели реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов, является *результативный*. Результативный компонент включает уровни, критерии и диагностические методики.

С учетом выделенных учеными уровней учебной деятельности и на основе анализа полученных нами экспериментальных данных мы выделяем три уровня реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов: низкий, средний и высокий. Каждый из этих уровней взаимодействует с предшествующими и последующими. Внутри каждого уровня между отдельными студентами существуют различия в степени их мотивации к физкультурно-спортивной деятельности. При переходе с уровня на уровень степень реализации повышается.

В ходе анализа теоретического и эмпирического материалов были разработаны критерии определения уровня реализации гендерных аспектов мотивации

вации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов: мотивационно-личностные ориентации на успешную физкультурно-спортивную деятельность; сформированность теоретических и практических знаний по гендерным особенностям физкультурно-спортивной деятельности; сформированность умений использования полученных знаний; сформированность рефлексивной позиции. Различная степень проявления выявленных критериев характеризует уровни реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов – низкий, средний, высокий.

Таким образом, наиболее продуктивным для целей нашего исследования мы сочли метод моделирования. Модель выступает в нашем исследовании системообразующим фактором для отбора содержания, форм и методов реализации гендерных аспектов мотивации физкультурно-спортивной деятельности студентов нефизкультурных вузов.

Библиографический список

1. **Алтунина, И. Р.** Структура и развитие мотивов социального поведения [Текст] / И. Р. Алтунина. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006. – 112 с.
2. **Анищенко, С. А.** Учет гендерных особенностей в профессиональном образовании [Текст] / С. А. Анищенко // Научные труды Московского гуманитарного университета. – М.: Изд-во МосГУ «Социум», 2006. – Вып. 75.
3. **Вартанова, И. И.** К проблеме мотивации учебной деятельности [Текст] / И. И. Вартанова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 33-41.
4. **Вилюнас, В. К.** Психология развития мотивации [Текст] / В. К. Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
5. **Гогун, Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта [Текст]: Учеб. пособие для пед. вузов / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартыанов. – М.: Академия, 2002. – 288 с. – (Высшее образование) – Рек. Мин. обр. РФ.
6. **Лукина, В. С.** Исследование мотивации профессионального развития [Текст] / В. С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25–32.
7. **Пушкарева, Н. А.** Гендерная асимметрия социализации [Текст] / Н. А. Пушкарева // Гендерный подход в педагогике. – М., 2002. – Ч. 1. – С. 18–21.

Харченко Елена Владимировна

Заведующая кафедрой культуры речи и профессионального общения Южно-Уральского государственного университета, ev-kharchenko@yandex.ru, Челябинск

Рычкова Лидия Сергеевна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета, rychkovaly@mail.ru, Челябинск

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ



Kharchenko Elena Vladimirovna

Head of the department of speech culture and professional communication, South Ural State University, ev-kharchenko@yandex.ru, Chelyabinsk

Rychkova Lydia Sergeevna, Doctor of Medicine

Professor, the department of general psychology, South Ural State University, rychkovaly@mail.ru, Chelyabinsk

THE NATURE AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE POTENTIAL OF SCHOOLCHILDREN

В настоящее время западное и российское общество характеризуются тенденцией возрастания значимости потенциала личности, необходимого для ее реализации в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление личности к успеху в условиях информатизации, интеграции и глобализации общества обуславливает повышенное значение коммуникативного потенциала, его качественное развитие и количественное расширение. Особенно это важно для постиндустриального общества, в котором на первое место выдвигаются такие качества человека, как умение адаптироваться к изменяющейся среде, непрерывное самосовершенствование и готовность к сотрудничеству и взаимодействию.

Как известно, любой потенциал более интенсивно развивается в детском возрасте, не составляет исключение и коммуникативный потенциал. В этой связи для педагогической и психологической теории и практики имеет важное значение понимание педагогическим сообществом сущности коммуникативного потенциала школьника, его структуры, на основе чего можно осуществлять проектирование его развития и совершенствования.

Для рассмотрения коммуникативного потенциала школьников как научного понятия необходимо проанализировать родовое понятие – потенциал, которое имеет далеко не одинаковое толкование:

– средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения опре-

деленных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (Большая советская энциклопедия);

– источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области (Советский энциклопедический словарь);

– во-первых, величина запаса энергии тела, покоящегося в определенной точке силового поля, с массой (зарядом), равной единице, во-вторых, это степень возможного проявления какого-либо действия, какой-либо функции и, в-третьих, совокупность всех средств, запасов, источников, которые могут быть использованы в случае необходимости с какой-либо целью (Словарь русского языка в 4-х томах).

– два значения: 1) физическая величина, характеризующая силовое поле; 2) совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области (Словарь иностранных слов).

Итак, анализ словарных дефиниций показал, что потенциал является многозначным понятием и трактуется через ресурс, резерв или возможность и активность человека.

Можно отметить, что в научной литературе довольно часто обсуждается вопрос о соотношении понятий «потенциал», «ресурсы», «резервы» и «возможности». Это отражено в работах В. П. Горшенина, С. А. Дрокина, И. В. Резанович, Л. Л. Лашковой и др. Не останавливаясь подробно на анализе трудов указанных авторов, подчеркнем, что понятия «ресурсы», «резервы» и «возможности» характеризуют отдельные проявления потенциала в целом, отражая его «с разных сторон». Это обстоятельство позволило И. В. Резанович и Л. Л. Лашковой выделить несколько уровней проявления потенциала: первый – потенциал определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных человеком и обуславливающих его способность к какой-либо деятельности (потенциал принимает значение «ресурс»); второй – потенциал отражает настоящее с точки зрения практического применения и использования человеком имеющихся способностей (потенциал обладает значением «резерв»); третий – потенциал ориентирован на развитие (будущее) (потенциал имеет значение «возможности») [3].

Формат рассмотрения структуры потенциала в ряде работ обусловлен диалектическим единством реализованного и нереализованного субпотенциала. Реализованный потенциал определяется опытом деятельности человека, а нереализованный – представлен ценностно-смысловой структурой его личности и определяет направления изменений данного вида потенциала.

Анализ научной литературы по проблеме развития потенциала школьников позволил отметить, что в некоторых публикациях называются базовые характеристики потенциала: направленность (сфера активности личности, в которой она обладает наибольшими возможностями); диапазон реализации (возможность достижения успеха в ряде смежных областей деятельности); интенсивность (числовая оценка возможностей личности в той или иной

сфере реализации потенциала, связанная с желанием направить именно в эту сферу максимум своих ресурсов); востребованность (культурно-историческая и социально-личностная характеристика, отражающая популярность содержания потенциала для социума); подвижность (способность переключать свой потенциал на решение конкретных актуальных задач); концентрация (способность к произвольности реализации потенциала, основной путь достижения высокого уровня его интенсивности); восстанавливаемость (возможность возобновления ресурсов, накопления их при необходимости) [3].

Впервые попытка применения понятия «потенциал» к осуществлению процесса межличностного общения была предпринята философами. Так, М. С. Каган считает, что личность характеризуется связью пяти потенциалов: гносеологического, аксиологического, творческого, художественного и коммуникативного. Последний, по его мнению, определяется мерой и формами общительности человека, характером и прочностью контактов, устанавливаемых им с другими людьми [2].

Далее коммуникативный потенциал получил отражение в ряде психолого-педагогических публикаций, в которых можно обнаружить определенные разногласия в его трактовке:

- наличие у человека коммуникативных качеств, обеспечивающих ему оптимальный уровень взаимоотношений с окружающими (Р. А. Максимова). Эта позиция позволяет выделить в коммуникативном потенциале ряда компонентов: коммуникативную активность, эмоциональную реактивность, уверенность, коммуникативного объекта и потребность в общении;

- комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость (В. Н. Куница);

- комплекс коммуникативно-личностных свойств: легкость и навыки общения, адаптивность, уверенность, активная позиция взаимодействия и социальный интеллект в целом (И. Н. Погорьша);

- системное свойство личности, в основе которого лежит экстравертность и интравертность, общительность и замкнутость, пластичность и ригидность (Е. Н. Суркова);

- мера и формы общительности личности, характер и точность контактов, установленных ею с другими людьми (Л. Д. Столяренко и С. И. Самыгин).

Мы поддерживаем позицию Ю. В. Жукова, Л. А. Петровской и Г. М. Андреевой, которые в коммуникативный потенциал личности, наряду с компетентностью в общении, включают еще две составляющие: коммуникативные свойства личности и коммуникативные способности. Коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения, а коммуникативные способности включают: способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликнуться на состояние партнеров общения, сформировать и реализовать собственную индивидуальную программу общения, способность к самостимуляции и к взаимной стимуляции в общении [1].

В последнее время усилился интерес педагогического сообщества к формированию и развитию коммуникативного потенциала. В этой связи необходимо отметить ряд серьезных работ в данном направлении: Т. П. Абакировой, Е. В. Гришина, М. В. Денeko, Т. А. Ильяшенко, А. А. Кидрон, Р. А. Максимовой, К. В. Петрова, В. В. Рыжкова и др. В этих работах коммуникативный потенциал также трактуется по-разному, например:

– система свойств, способностей и умений, способствующих эффективному вхождению личности в совместную деятельность и диалог, при этом автор считает, что диалогический стиль межличностного общения выступает механизмом, главной движущей силой коммуникативной подготовки и в частности развития коммуникативного потенциала (В. В. Рыжов);

– арсенал средств общения партнеров, поведение и социальный опыт, основой которых являются личностные (физиологические, психологические и социальные) и общественные (средства общения, модели восприятия и поведения) предпосылки (А. А. Кидрон).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что коммуникативный потенциал рассматривается как комплекс коммуникативно-личностных свойств человека, которые не только обеспечивают легкость и уверенность в общении, активную позицию во взаимодействии, но в наиболее общем плане отражают социальный интеллект. В некоторых публикациях отстаивается точка зрения, в соответствии с которой вышеперечисленные коммуникативно-личностные свойства способствуют формированию психологической контактности и коммуникативной совместимости.

Выразительной является позиция, согласно которой в основе коммуникативного потенциала личности лежит потребность в общении и стремление к пониманию людей. В ряде исследований осуществляется попытка уточнения совокупности коммуникативных способностей как составляющей коммуникативного потенциала личности. При этом называются соответствующие способности, однако их перечень остается все-таки открытым. Тем не менее, это обстоятельство несколько не мешает определиться с теми индивидуальными особенностями личности, которые являются субъективными условиями осуществления коммуникативной деятельности.

Анализ научных разработок позволяет констатировать, что коммуникативный потенциал не является статической характеристикой личности. Напротив, он является развивающейся системой свойств и способностей, которые приобретаются в реальных условиях совместной деятельности. Такая система определяет многообразие путей и средств интеграции деятельности человека с деятельностью других людей, закрепляется в виде личностных качеств и особенностей и является, по выражению некоторых авторов, своеобразной индивидуальной «историей участия личности» в совместной деятельности.

Коммуникативные свойства, образующие содержательную основу коммуникативного потенциала, характеризуют личность сквозь призму ее возможностей как реального субъекта взаимодействия с другими людьми. Совершенно очевидно, что коммуникативные свойства, прежде всего, определяют глубину и полноту включения личности в совместную деятельность

или сотрудничество. В особых видах коммуникативной деятельности или в конкретных ситуациях взаимодействия коммуникативные свойства выступают как внутренние резервы личности, особенно важные в эмоционально напряженных условиях взаимодействия [3].

Таким образом, принципиально важными характеристиками коммуникативного потенциала личности являются: динамичность, адекватность целям и задачам процесса взаимодействия, потребность в реализации.

Можно поддержать позицию деления потенциала на три составляющие: реализованный, реализуемый и нереализованный субпотенциалы, в соответствии с которыми коммуникативный потенциал школьников включает три уровня связей и отношений: отражающих прошлое, репрезентирующих настоящее и ориентированных в будущее.

Реализованный потенциал (ресурсы) определяет прошлое с точки зрения отражения совокупности свойств, накопленных школьниками и обуславливающих их коммуникативные способности, коммуникативный опыт и личностные качества. Реализованный потенциал отражает индивидуально-психологический компонент коммуникативного потенциала. *Реализуемый потенциал (возможности)* репрезентирует настоящее с точки зрения знания школьниками социально-приемлемых правил общения, владения различными техниками общения и мотивацией к установлению и поддержанию социальных контактов. Реализуемый потенциал представляет коммуникативно-деятельностный компонент коммуникативного потенциала. *Нереализованный потенциал (резервы)* ориентирован в будущее и определяет позитивность направленности мышления школьников, их ценностные ориентации и социальную активность. Нереализованный потенциал характеризует ценностно-смысловой компонент коммуникативного потенциала.

Исходя из вышесказанного, **коммуникативный потенциал школьников** можно рассматривать как развивающуюся систему личностных ресурсов, возможностей и резервов, которые обеспечивают активную позицию во взаимодействии с различными субъектами, успешность и уверенность в общении, поведенческую контактность и совместимость.

Таким образом, в данной статье проведен анализ подходов к определению понятий «потенциал», «личностный потенциал» и «коммуникативный потенциал», осуществлено уточнение понятия «коммуникативный потенциал школьников», который рассмотрен как развивающая система связей и отношений, отражающих прошлое, репрезентирующих настоящее и ориентированных в будущее.

Библиографический список

1. **Жуков, Ю. М.** Социальная психология [Текст] / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
2. **Каган, М. С.** Опыт системного анализа человеческой деятельности [Текст] / М. С. Каган // Философские науки. – 1970. – № 5. – С. 43–54.
3. **Лашкова, Л. Л.** Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе [Текст] / Л. Л. Лашкова, И. В. Резанович. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 340 с.

Рудаков Владимир Аркадьевич

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа «Институт развития образования», rva54may@yandex.ru, Ханты-Мансийск

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА ПОДГОТОВКИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Rudakov Vladimir Arkadyevich

The senior lecturer of the department of pedagogy and psychology of Autonomous institution of further professional education of Khanty-Mansiysk Autonomous region «Institute of education development», rva54may@yandex.ru, Khanty-Mansiysk

**INDIVIDUALIZATION OF POLY-ART EDUCATIONAL
ENVIRONMENT AS MEANS OF PREPARATION
OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FOR CREATIVE ACTIVITY**

Переход от накопления знаний к воспитанию личности, способной к оригинальным решениям, от которых зависит будущее человека и общества, приводит к смене образовательной парадигмы – «от человека образованного к человеку творческому» и, как, результат, к появлению новых образовательных систем, творчески преобразующих познание мира, одной из которых является полихудожественное образование, системно формирующее творческую, созидательную личность.

Известно, что творческие качества личности являются сущностной характеристикой любой человеческой деятельности, поэтому создание условий для наиболее полной и успешной самореализации учащихся, обеспечение успешной их подготовки к творческой деятельности становятся первоочередными задачами общеобразовательной школы.

Согласно психологической аксиоме, любые изменения и преобразования в человеке более эффективно происходят в сензитивный период его развития. Многочисленными исследованиями (Л. С. Выготский, О. К. Дьяченко, А. И. Савенков, В. С. Юркевич и др.) доказано, что младший школьный возраст наиболее благоприятен для развития чувственно-эмоциональной сферы, воображения, фантазии, являющихся основой формирования творческого мышления и творческой деятельности. Кроме того, научные исследования по изучению связи между творческими способностями детей в одном возрасте и их интеллектом в другом дали неожиданные результаты. Оказалось, что уровень интеллекта в более старшем возрасте зависит от уровня творчества в более младшем, но не наоборот [1]. Именно поэтому так важен уро-

вень творческих достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе.

Наиболее благоприятные условия для творческого развития младших школьников создают занятия искусством и различными видами художественной деятельности. Б. М. Неменский подчеркивал, что искусства «таят в себе особые возможности для развития творческой потенции, фантазии и интуиции» [4, с. 40], что развитие мышления осуществляется на основе сочетания логико-научного и эмоционально-художественного начала, а развитие творческих способностей следует начинать с восприятия произведений искусства [4].

Полифункциональность искусства и его многогранность влияния на личность, а также его культурогенная, интегративная способность образовывать вокруг себя автономную сферу всех видов человеческой деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной, ценностно-ориентационной, знаково-символической, рефлексивной и др.) обусловила возможность рассматривать его как особую благоприятную «полихудожественную образовательную среду», обеспечивающую успешную подготовку младших школьников к творческой деятельности.

Понятие «образовательная среда» отражает непосредственное окружение ребенка, влияющее на его формирование и развитие, включает систему влияний и условий формирования личности, особенность отношений, в которые вступает ребенок со средой [8, с. 122]. А. Н. Леонтьев отмечал, что «с одной точки зрения окружающая среда является лишь фактором, содействующим процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упражняет или тормозит созревание механизмов детского поведения. С другой ... точки зрения среда определяет развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности» [3, с. 109]. Уточняя это положение, Д. И. Фельдштейн считает, что среда выполняет роль своеобразного пускового механизма, усиливающего или тормозящего внутренние процессы [7, с. 23].

Из анализа литературы нами выявлено, что ученые по-разному понимают термин «образовательная среда», например:

- функционирование конкретного учреждения образования, как системы социальных условий, организуемых руководством образовательного учреждения, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов (В. А. Козырев, И. К. Шалаева, А. А. Веряева);
- создание условий, способствующих самореализации обучающегося, становлению их самосознания, развитию у обучающихся единой картины мира, стремлению к возможно более полному выявлению и развитию своих способностей (С. В. Тарасов);
- характеристика внешнего содержания образования, заключающего в себе условия развития личности (А. В. Хуторской);

– аморфный посредник между личностью обучающегося и окружающим миром, полностью отвечающий потребностям, интересам и стремлениям обучающегося, обеспечивая ему возможность наиболее полно раскрыть таящиеся в нем природные силы и задатки; среда, косвенно, опосредованно влияющая на развитие обучающегося, активизирующая его (А. И. Савенко).

Наиболее теоретически проработанным в отечественной психологии представляется подход В. И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [6, с. 181].

С учетом различных точек зрения мы понимаем образовательную среду как естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, обладающее комплексом влияний и включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность ученика, а также систему возможностей для развития личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Влияние среды определяется содержанием деятельности ребенка, поскольку именно в деятельности осуществляется единство личности и среды.

Особую роль в подготовке младшего школьника к творческой деятельности играет полихудожественная образовательная среда, которую мы рассматриваем как совокупность специально организованных условий, способствующих развитию личности учащихся на основе интеграции возможностей различных видов искусства и соответствующих им видов деятельности в социокультурном и предметном пространстве образовательного учреждения.

Процесс формирования готовности младших школьников к творческой деятельности опирается на диагностику, формирование и развитие индивидуальных особенностей каждого ребенка. В связи с этим мы считаем необходимым не просто создание насыщенной полихудожественной среды внутри школы, а осуществление ее индивидуализации, позволяющей ориентироваться на индивидуально-психологические особенности ученика, осуществлять выбор и применение соответствующих методов и приемов, различных вариантов заданий, варьировать объем выполняемой работы и степень самостоятельности учащихся.

При разработке данного положения мы опирались на трактовку индивидуализации в «педагогической энциклопедии», где она понимается как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает «индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способности к учению [5, с. 55], а также на словарь терминов и понятий по проблеме «Индивидуализация образовательного процесса в условиях современной школы», в котором дается следующее определение

индивидуализации образовательной среды – это совместная деятельность учителя и учащихся на всех этапах учебного процесса, при которой выбор способов, приемов и темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень их способностей к учению [2, с. 4].

Таким образом, индивидуализация полихудожественной образовательной среды – это создание каждому ученику наиболее благоприятных условий для развития и социализации, для раскрытия своих способностей и творчества, для наращивания личностного потенциала и самореализации, посредством разработки и внедрения наиболее подходящих образовательных программ и маршрутов.

Структуру полихудожественной образовательной среды составляют три взаимосвязанные группы условий: педагогические (психолого-педагогические, организационно-педагогические, дидактические), социокультурные и материальные (предметно-пространственное окружение). Синтезируя результаты теоретических исследований по данной проблеме, мы высказали предположение о том, что выделенные группы условий могут быть сведены к основным условиям, способствующим формированию готовности младших школьников к творческой деятельности и обеспечивающей ее успешность. В качестве таких условий мы выделили:

- построение индивидуальной траектории овладения младшими школьниками художественно-творческой деятельностью с учетом ведущей репрезентативной системы потребностей, интересов и предпочтений;
- интеграция образовательной и полихудожественной среды школы, обеспечивающая обогащение личностного опыта самостоятельного выполнения младшими школьниками художественно-творческой работы;
- создание ситуации успеха в процессе выполнения младшими школьниками художественно-творческой деятельности и оценки ее результатов.

Реализация данной совокупности условий обеспечивает эффективное формирование готовности младших школьников к творческой деятельности. Проверка данного предположения осуществлялась нами в процессе экспериментальной работы на базе школы-интерната Ханты-Мансийского колледжа искусств; МОУ СОШ п. Шапша Ханты-Мансийского района и МОУ СОШ № 11 г. Ханты-Мансийска. Исследованием были охвачены 128 учащихся и 18 учителей.

Опираясь на теорию В. И. Слободчикова, мы разработали внутренний и внешний интегральные критерии, с помощью которых отслеживались происходящие изменения в готовности младших школьников к творческой деятельности.

Внутренний интегральный критерий имеет субъективный характер, так как основывается на представлениях исследователя о готовности младших школьников к творческой деятельности. Он представлен как система частных критериев: мотивационный, гностический, технологический, рефлексивный.

Внешний интегральный критерий является объективный (в определенной степени), так как отражает конкретные результаты творческой деятельности младших школьников. Данный критерий представлены частными критериями: эффективность решения возникающих задач, удовлетворенность результатом деятельности, одобрение (признание) творческих результатов.

Проверка выявленных условий по заданным критериям была проведена в ходе формирующего этапа экспериментальной работы, в котором приняло участие 4 группы: контрольная (КГ) и три экспериментальных (ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3). В контрольной группе образовательный процесс осуществлялся на основании программ художественно-эстетического цикла, реализующих федеральный компонент государственного стандарта начального общего образования. В экспериментальных группах ЭГ1, ЭГ2, ЭГ3 были апробированы как парные сочетания обозначенных выше условий, так и совокупность всех выделенных условий (ЭГ1-первое и третье условия, ЭГ2-первое и второе условия, ЭГ3-все три условия).

Диагностика изменений уровней готовности младших школьников к творческой деятельности позволила получить результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика уровней готовности младших школьников к творческой деятельности на заключительном этапе экспериментальной работы (в %)

Группы	Уровни			Значение $\chi^2_{\text{экс}}$
	высокий	средний	низкий	
ЭГ1	32,6	52,2	15,2	8,174
ЭГ2	32,4	51,4	16,2	7,336
ЭГ3	34,5	54,9	10,6	13,648
КГ	19,6	50,3	30,1	-

На основе полученного фактологического материала, были сделаны следующие выводы:

а) уровень готовности младших школьников в контрольной и экспериментальных группах статистически различаются;

б) положительная динамика изменений, произошедших по критериям в экспериментальных группах, подтверждается стойким положительным ростом по всем показателям.

Это доказывает эффективность выбранных нами условий индивидуализации полихудожественной образовательной среды как средства подготовки младших школьников к творческой деятельности.

Библиографический список

1. **Егорова, М. С.** Развитие как предмет психогенетики: роль генотипа и среды в возрастных изменениях структуры психологических признаков [Текст]: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19. 00. 01 / М. С. Егорова. – М., 2000. – 47 с.
2. Индивидуализация образовательного процесса в условиях современной школы: Термины. Словарь [Текст] / Сост. Г. З. Адильгазинов, П. Л. Васильченко, Н. А. Завалко, Н. А. Ладзина, М. Н. Кузьмина и др. – Усть-Каменогорск, 1996. – 27 с.
3. **Леонтьев, А. Н.** Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 109–124.
4. **Неменский, Б. М.** Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М., Просвещение, 1981. – 192 с.
5. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. [Текст] / глав. ред. И. А. Каиров. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Т. 2. – 201 с.
6. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997. – С. 177–184.
7. **Фельдштейн, Д. И.** Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 670 с.
8. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

Гринечко Елена Дмитриевна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, kaf-ped@chgaki.ru, Челябинск

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШИХ
ПОДРОСТКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Grinechko Elena Dmitriyevna

Post-graduate student of the Chair of Pedagogics and psychology of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, ekaf-ped@chgaki.ru, Chelyabinsk

**THE MODERN TENDENCIES OF THE FORMATION
OF THE ECOLOGICAL COMPETENCE OF TEENAGERS
IN THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE**

Современная отечественная педагогическая система ориентирована на цели устойчивого развития общества, формирование ценностей воспитания и образования в контексте Болонского процесса, где становление экологической доминанты современного общественного сознания призвано способствовать преодолению негативных явлений современности.

Обращение к формированию экологической компетентности старших подростков в дополнительном образовании предопределили следующие тенденции в современной педагогической теории и практике.

Так первой тенденцией выступает актуализация экологического образования личности в современном обществе.

Согласно «Экологической доктрине России» экологическое обучение и воспитание объективно становятся стержнем концепции образования XXI в., отражая историческую необходимость перехода человека к новому типу отношений с природой, производством и обществом. В сферу образования все активнее входит экологическая составляющая, что способствует взвешенному отношению к природе и человеку.

Методологические и дидактические основы экологического образования заложены в ряд теоретических концепций, при обобщении которых нами выявлена значимость непрерывности экологического образования (в исследовании Н. В. Картамышевой), междисциплинарности как принципа и условия успешности экологического образования (И. Д. Зверев, И. Н. Пономарева, И. Т. Суравегина), необходимость учета особенностей на глобальном, национально-региональном и локальном уровнях в содержании экологического образования (А. М. Попов) [7].

При этом в педагогике отдельно рассматривается понятие экологическое воспитание как новое направление, которое признается в настоящее время в качестве одного из действенных средств решения современных проблем человека и окружающей среды, общества и природы, здорового образа жизни самого человека и др. [3].

Мы придерживаемся мнения М. В. Лебедева, Ф. Н. Мухамбетова, что под экологическим воспитанием в педагогической науке понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. При этом экологическое воспитание является составной частью нравственного воспитания [4; 6].

Экологическое воспитание старших подростков в соответствии с психолого-педагогическими особенностями возраста направлено на решение важнейшей задачи формирования восприятия, оценок и суждений, что подразумевает становление личной духовно-содержательной позиции по отношению к природе как объекту социальной и эстетической ценности, в частности, и подготовку к жизненному самоопределению, самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов, развитию самостоятельности как качества личности, в целом.

Структурная декомпозиция цели общего экологического образования (согласно Концепции общего среднего экологического образования – формирование экологической культуры) позволяет определить место экологической компетентности в системе образовательных результатов «грамотность» – «образованность» – «компетентность» – «культура» – «менталитет».

Экологическая компетентность органично формируется в процессе экологического образования и является основанием экологической культуры, осуществляет личностно-развивающую функцию в методике и технологии обучения, реализует функцию природной ориентации в организационном и практическом построении обучения [5].

Таким образом, формирование экологической компетентности является необходимым этапом становления экологической культуры и выступает целенаправленным процессом освоения личностью теоретических знаний, практических умений, экологических ценностей, обретения экологических смыслов в ходе личностно и социально значимой экологической деятельности и приобретения на этой основе опыта решения экологических проблем [2].

Исходя из осуществленного теоретического анализа, в нашем исследовании реализуется непрерывная динамика экологического развития личности старшего подростка в неразрывной взаимосвязи экологического образования и воспитания при векторном развитии от экологических знаний, умений и навыков к экологическому сознанию, мировоззрению и др., что становится основой экологической компетентности и залогом успешного формирования и развития экологической культуры. Системность понятий заключена в выстраивании иерархичности, схематизации реализации последовательности педагогической деятельности.

В настоящее время экологическая компетенция не входит в перечни образовательных компетенций, составленных как зарубежными, так и отече-

ственными исследователями. Экологическая компетентность старшего подростка в нашем исследовании на современном этапе развития педагогики и общества в целом не может быть отнесена к ключевым, поскольку все же имеет ограниченный практический контекст и не может распространяться на все виды деятельности личности, в связи с рядом ограничений: отсутствие понимания в педагогическом обществе первоочередного внимания к проблеме «человек-природа» (наибольшее внимание уделено самореализации, духовно-нравственному развитию, коммуникациям); отсутствие достаточных знаний у широкого круга педагогов как общего так и дополнительного образования о теориях и технологиях экологического воспитания личности как человека природы и необходимости позиции в отношении «Я-природа» (здоровьезбережение), «Я– оптимальный потребитель» (краеведение, туризм, исследования и пр.), «Я-активный создатель» (объединения, социальная деятельность) как направления будущего развития социума; слабая разработанность нормативных документов и пр.

Исходя из этого, а также относительно базы формирования, а именно учреждение дополнительного образования, мы относим экологическую компетентность к группе социальных компетентностей личности, что предполагает личностное отношение к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности результатов действий в системе дополнительного образования.

Второй тенденцией в современной педагогической теории и практики, предопределяющей обращение к проблеме формирования экологической компетентности старшеклассников в дополнительном образовании, выступает повышение роли дополнительного образования в формировании личности.

Так, в настоящее время необходимыми условиями существования человека в современном мире провозглашаются свобода выбора, развитие и самоопределение, а также самостоятельность и ответственность в принятии решения.

Дополнительное образование детей, органично сочетает в себе воспитание, обучение, развитие и социализацию личности. Оно социально востребовано, находится в постоянном развитии и обновлении, создавая и апробируя новые образовательные структуры, новые программы и технологии, активно включается в научно-исследовательскую деятельность, в организацию профильного обучения, в этом заключается социальность статуса дополнительного образования [8].

Новое образование, в том числе и дополнительное, строящееся на основе компетентностного подхода, предлагает разграничение компетентностей личности по определенным сферам [9]. Одной из таких сфер является сфера экологической деятельности. Указанная сфера представляется неотъемлемым элементом образа жизни старшего подростка, определяющим особое пространство его развития, при этом особенно важна внеурочная деятельность, так как именно она способствует позитивной социализации.

Научный интерес к эко сфере старших подростков как к сфере, связанной с саморазвитием, самовыражением, самоутверждением носит неустойчивый

характер, однако последнее время эко-человек и проблемы энерго-сберегающих технологий делают сферу экологического образования и воспитания одной из значимых направлений деятельности учреждений дополнительного образования.

Проведенный историко-акцентуальный анализ развития экологического мировоззрения позволил сделать следующие выводы:

- существуют исторические предпосылки системной разработки и изучения процесса формирования комплексных взаимоотношений человека с другим человеком, социальными группами, природой, социально-природной средой и самим собой в системе дополнительного образования;
- системные знания, предметом которых являются взаимоотношения человека с другим человеком, социальными группами людей, природой, социально-природной средой и самим собой становятся основанием для развития экологического направления в деятельности учреждений дополнительного образования;
- имеются разработки и реализации дидактических основ экологического образования в учреждении дополнительного образования;
- деятельность учреждения дополнительного образования по формированию экологической компетентности старшеклассников необходимо основывать на педагогической антропологии, позволяющей исходить из исторического опыта целенаправленного формирования отношений человека к окружающим миром и самим собой.

И третья тенденция предопределяющая обращение к проблеме формирования экологической компетентности старшеклассников в дополнительном образовании заключается в возрастании роли компетентностного подхода в образовательно-воспитательных процессах в целом и дополнительном образовании в частности.

В настоящий период именно компетентностный подход выступает социальной стратегией в сфере образования, ориентированной на личность.

При этом в современной системе дополнительного образования в соответствии с компетентностным подходом формируются изменения в ценностях, целях и результатах обучения и воспитания (от усвоения ЗУНов – к формированию базовых социальных и предметных компетенций личности); существует система практических действий как основа компетенции и заложена педагогика творческого сотрудничества и диалога педагога и ребенка; наблюдается общее стремление к созиданию образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры.

Системе дополнительного образования родоначально является открытой к инновационным педагогическим технологиям, реализующим принципы совместной деятельности и творческого взаимодействия педагога и обучающихся, единства познавательной, исследовательской и будущей практической деятельности; способной к социальному партнерству, что становится

наиболее перспективным стартом для включения в систему компетентностного подхода.

При этом следует создать педагогическую среду учреждения дополнительного образования, влияющую на разные аспекты и стороны развития личности: создать условия для появления у старшеклассников мотива к самоизменению, личностному росту; создать условия для приобретения средств познания и исследования мира (процессов, явлений, событий, свойств, законов и закономерностей, отношений и др.); создать условия для возможности к реализации «Я – концепции» («Я – могу» – «я – хочу» – «я – нравлюсь»). В рамках данного подхода можно вести речь о комплексном развитии эмоционально-образной, когнитивной, деятельностной сфер личности [1].

Компетентностный подход в дополнительном образовании, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования и воспитания, не противопоставляясь традиционному знаниевому подходу, и принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет содержание экологического образования собственно личностными составляющими, делает его гуманистически направленным.

Определение ведущих тенденций в современной педагогической теории и практики, предопределяющей обращение к проблеме формирования экологической компетентности старшеклассников в дополнительном образовании позволяют определить стратегию в выстраивании тезауруса рассматриваемого явления; определении соотношений понятий и места экологической компетентности старшего подростка в системе компетенций личности; определить структуру экологической компетентности старшего подростка; выделить специфику применения компетентностного подхода в системе дополнительного образования детей; осуществить проектирование рассматриваемого процесса.

Библиографический список

1. **Бородина, Е. П.** Введение элементов компетентностного подхода в школе в рамках инновационной и экспериментальной деятельности педагога [Электронный ресурс] / Е. П. Бородина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – № 6. – 27 июня. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2011/0627-02.htm>.

2. **Ермаков, Д. С.** Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Д. С. Ермаков. – М.: [б. и.], 2009. – 36 с.

3. **Коваль, Т. В.** Биоэтическое воспитание как средство формирования экологической культуры старшеклассников [Текст] / Т. В. Коваль, Л. Н. Харченко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – № 56. – С. 16–22.

4. **Лебедева, М. В.** Экологическое воспитание как актуальная психолого-педагогическая проблема [Текст] / М. В. Лебедева // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 10. – С. 8–9.

5. **Макоедова, А. А.** Формирование экологической компетентности старшеклассников в природоориентированной деятельности гимназии [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Макоедова. – М.: [б. и.], 2007. – 21 с.
6. **Мухамбетов, Ф. Н.** Экологическое воспитание молодежи [Текст] / Ф. Н. Мухамбетов // *Философия права*. – 2010. – № 3. – С. 110–111.
7. **Попов, А. М.** Актуальные проблемы экологического образования и воспитания [Текст] / А. М. Попов // *Вестник Омского университета: науч. журн.* – 2007. – № 1. – С. 141–146.
8. **Ткачева, А. Н.** Пути преодоления профессиональных деформаций в деятельности специалистов дополнительного образования детей [Текст] / А. Н. Ткачева // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2007. – № 11. – С. 243–248.
9. **Шевченко, В. А.** Теоретико-методологические вопросы управления образовательными системами в условиях реализации компетентностного подхода [Текст] / В. А. Шевченко // *Образование. Наука. Инновации*. – 2010. – № 2. – С. 40–46.

Туманова Кусна Рустамовна

Аспирант кафедры педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств, kaf-ped@chgaki.ru, Челябинск

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Tumanova Kusna Rustamovna

Post-graduate student of the Chair of Pedagogics and psychology of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, ekaf-ped@chgaki.ru, Chelyabinsk

PROBLEM OF QUALITY ASSESSMENT OF CHILDREN EXTENDED EDUCATION

Для современного состояния образовательной практики характерны перемены цивилизационного значения, высочайший динамизм и глобальность социокультурного развития, что обосновывает повышение требований к качеству образовательных систем и качеству общественного интеллекта, а именно восхождение к качеству человека, качеству образования, качеству интеллектуальных ресурсов.

Концепция общероссийской системы оценки качества образования (2007г.), Концепция развития психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательных учреждениях до 2012 года, свидетельствуют об актуальности рассматриваемой проблемы, особенно в системе дополнительного образования [В. А. Караева, 2008].

Образование является способом овладения культурой современности и культурной традицией, а также организационной культурой. Как часть культуры, образование выступает фактором ее развития и влияет на процесс становления новых культурных образований. Дополнительное образование детей рассматривается как подсистема общего образования, а их взаимодействие дает результат, основной характеристикой которого является полнота и целостность (В. А. Горский, Е. Б. Евладова, О. М. Железнякова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова, Н. А. Соколова и др.). Оно, с его механизмами социально-педагогического выравнивания различных категорий детей для получения образования в соответствии с их потребностями, нуждается в развитой организационной культуре, помогающей расширять и обогащать культурное пространство самореализации личности ребенка и других его субъектов [Т. А. Антопольская, 2009]. Следовательно, преимущество дополнительного образования детей в современный период заключается в его особом социально-педагогическом потенциале, а значит и проблема оценки качества данного вида образования зависит от его специфики.

Российская система дополнительного образования детей – одна из наиболее развитых в мире, она имеет ряд преимуществ, которые могут быть использованы при формировании интеллектуального ресурса государства.

Потенциал дополнительного образования заключается в его широких возможностях относительно: консолидации общества; сохранения единого социокультурного пространства; преодоления этнонациональной напряженности и национальных конфликтов на началах: приоритета прав личности; равноправия национальных культур и различных конфессий; ограничения социального неравенства, как утверждает В. А. Корытов [В. А. Корытов, 2008] и др.

Считается, что качество образования складывается из двухосновных характеристик: соответствия результатов требованиям и качества самого процесса образования [О. В. Караваева, 2010].

На основе обобщения существующих в науке определений (В. И. Зверева, Т. Д. Макарова, М. М. Поташник, Н. Н. Мельникова, Л. А. Серебрякова, А. И. Субетто, Л. И. Фишман и др.) был сделан вывод, что понятию «качество» придается следующий смысл:

– качество как категория представляет собой не единичное (или групповое) свойство, а полный комплекс, совокупность всех устойчивых и существенных признаков вещи;

– качество – совокупность свойств изделия или услуги, позволяющих судить о способности изделия или услуги удовлетворять сегодняшние или предсказуемые потребности;

– качество предопределяет сущность вещи и, даже, весь последующий характер ее существования и использования.

Качество образования включает четыре составляющих: качество образования как системы, качество образования как процесса, качество образования как ценности, качество образования как результата [Г. А. Шапоренкова, 2009].

Важно понимать, что качественное образование обеспечивается не столько государством, сколько совместной и творческой работой всех основных сторон образовательного процесса [В. Аванесов].

На основании изложенного качество образования в самом общем смысле может быть определено как степень соответствия результатов и процесса образования требованиям государства, запросам потребителей, потребностям, возможностям и интересам непосредственных субъектов педагогического процесса.

Спецификой «качества дополнительного образования детей» при этом выступают:

– особенности функционирования и развития самой системы дополнительного образования детей как образовательного учреждения без специализированных стандартов, при обеспечении, как свободного выбора аспектов педагогической деятельности, так и направлений самореализации детей и подростков;

– особенности диагностики результатов образовательной деятельности учреждения;

– вероятностный характер финансового развития учреждения;

– смена социальной позиции общества относительно необходимости включения ребенка в систему дополнительного образования как залог будущего успешного развития в целом и др.

Вместе с тем, исследования последних лет показали необходимость поиска подходов к оценке качества образования не только в учреждениях общего, среднего и высшего профессионального образования, но и в учреждениях дополнительного образования детей.

В соответствии с общепринятыми международными стандартами управление качеством предполагает оценку показателей в соответствии с тремя основными характеристиками:

– показатели вложения в дополнительное образование, его ресурсное обеспечение (кадровое, нормативное, информационное, финансовое, материальное);

– показатели качества образовательного процесса (дополнительных образовательных программ);

– показатели результатов дополнительного образования в соответствии с требованиями дополнительных образовательных программ [Л. Б. Малыхина, 2009].

В исследовании С. И. Обущенко помимо вышеуказанных (компонент содержания и организации (педагогический процесс); результативность дополнительного образования (обученность, развитие, воспитанность); эффективность деятельности учреждения дополнительного образования (кадровые, финансовые и др. затраты)) выявляется ресурсный компонент (условия деятельности УДОД) [С. И. Обущенко].

Анализ диссертационных исследований и научных статей по проблемам дополнительного образования детей позволил выявить еще ряд критериев оценки качества, такие как развитие социокультурной компетентности воспитанников (М. Н. Филатова), профессиональное развитие и саморазвитие педагогов дополнительного образования (Н. А. Дибцева), экспериментальная деятельность (Ю. В. Шаронин) и развитие социального партнерства.

В соответствии со спецификой деятельности учреждения дополнительного образования на наш взгляд следует выделить критерий сотворчества как плодотворного общения учителя и ученика в совместной преобразовательной деятельности, результатом которой становится творческое взаимообогащение. Отсюда следует, что чем ярче проявляются творческие функции учащегося, тем продуктивнее процесс совместной деятельности, направленной на развитие личности педагога. При этом, именно сотворчество выступает прерогативной формой общения и взаимодействия педагога и личности, наличие данного критерия позволяет судить о гуманистической развитости учреждения и высокой педагогической культуре педагогов.

При этом в исследованиях пропущена важная составляющая качества дополнительного образования детей – информационное развитие учреждения.

Разброс критериев оценки качества дополнительного образования достаточно большой, поскольку каждое учреждение дополнительного образования детей с набором черт, делающих его непохожим на все другие учреждения, гарантирует бесконечное многообразие содержания дополнительных образовательных программ. Они имеют на это законное право, но для управления развитием системы дополнительного образования детей, качеством ее деятельности, а не только стабилизации достигнутого состояния, должен быть создан механизм обеспечения целостности, единства в многообразии. Основой для этого могут стать принятые конкретные критерии эффективности реализации дополнительных образовательных программ как результат согласия всех субъектов и, тем самым, признаваемая социальная норма в контексте идеи непрерывного образования [Л. Б. Малыхина, 2009].

При оценке качества дополнительного образования необходимо выделить две составляющие: инвариантную и вариативную, содержание критериев в каждой из этих групп соответствует выявленным паритетам.

В процессе управления качеством дополнительного образования детей необходимо учитывать зависимость развития самой системы от: широкой поддержки со стороны общественности; ответственности и активной роли государства в этой сфере; модернизации образования с выделением для этого необходимых ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования; уровня готовности личности к широкому социальному выбору; информационного развития общества при значительном расширении масштабов межкультурного взаимодействия; сотрудничества в рамках международного сообщества; конкурентоспособности педагогов дополнительного образования, их профессиональной мобильности и др.

В нашем исследовании оценка качества дополнительного образования детей осуществляется на нескольких уровнях:

- уровень субъекта (родитель, ребенок),
- уровень объекта (педагог дополнительного образования, эксперт, управление дополнительного образования),
- уровень социума (район, город).

При этом критериями качества дополнительного образования детей выступают: социально-информационный (партнерства, имидж учреждения, значимость для региона и пр.); технолого-ресурсный (наличие материально-технической базы, ее развитие); квалификационно-компетентностный (развитие потенциала педагогов дополнительного образования детей, систем управления и пр.); научно-методический (качество образовательных программ и научно-методического обеспечения образовательного процесса); личностно-развивающий (интеллектуальное, физическое и др. развитие личности ребенка); успешности (психологический комфорт ребенка, его социальная успешность).

Решение проблемы оценки качества образования, становится основой и залогом конкурентоспособности учреждения дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. **Аванесов, В.** Стратегия развития российского образования в XXI-ом веке / В. Аванесов. – Режим доступа: <http://viperson.ru/wind.php>
2. **Антопольская, Т. А.** Организационная культура учреждения дополнительного образования детей: понимание, структурирование, развитие [Текст] / Т. А. Антопольская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 7–11.
3. **Караваева, О. В.** Влияние психолого-педагогического сопровождения на качество образования в системе дополнительного образования детей [Текст] / О. В. Караваева // В мире научных открытий. – 2010. – №4 (10). – Часть 8. – С. 20–21.
4. **Корытов, В. А.** Генезис проблемы управления качеством дополнительного профессионально-технического образования в ситуации модернизации российского образования [Текст] / В. А. Корытов // Современные проблемы науки и образования. – №4. – 2008. – Режим доступа: www.rae.ru
5. **Малыхина, Л. Б.** Проблемы управления качеством образования в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / Л. Б. Малыхина // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – Вып. 2 (13). – С. 88–96.
6. **Обущенко, С. И.** Образовательный Форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД [Текст] / С. И. Обущенко // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб., 2007. – № 22(53). – С. 353–358.
7. **Шапоренкова, Г. А.** Эффективность региональных и муниципальных систем образования в условиях их инновационного развития [Текст] / Г. А. Шапоренкова // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – №3.

Сергеев Алексей Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Магнитогорского государственного университета, caf_tmpo@masu.ru, Магнитогорск

Сафонов Евгений Юрьевич

Аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Магнитогорского государственного университета, caf_tmpo@masu.ru, Магнитогорск

Уметбаев Зайнитдин Мухитдинович

Доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

**ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНИКА
К БЕЗОПАСНОМУ ДОРОЖНОМУ ДВИЖЕНИЮ**

Sergeev Alexey Nikolaevich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the theory and technique of vocational training of Magnitogorsk state university, caf_tmpo@masu.ru, Magnitogorsk

Safonov Evgenie Jurevich

The post-graduate student of chair of the theory and technique of vocational training of Magnitogorsk state university, caf_tmpo@masu.ru, Magnitogorsk

Umetbaev Zaynytdyn Muhitdynovych

Doctor of pedagogic, professor, prorector MSU, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

READINESS OF THE SCHOOLBOY FOR SAFE TRAFFIC

В современном мире одним из важнейших социально-образовательных проблем является травматизм детей в сфере дорожного движения. В России ежегодно погибают и получают травмы до 27 тысяч детей и подростков до 16 лет, 80% из них становятся инвалидами. Количество травмированных детей из года в год растет. Ее обострение, с одной стороны, вызвано «взрывной» автомобилизацией населения, особенно в последние два десятилетия, а с другой стороны, недостаточный рост готовности детей к безопасной жизни их в транспортной сфере.

Исследуя механизм наезда автомобиля на пешехода, И. К. Коршаков определил, что из числа погибших примерно 70% виновными были сами пешеходы, значительную долю из которых (25%) составили дети до 10 лет, игравшие или перебежавшие ее.

Возрастной анализ травматизма, проведенный А. М. Якуповым показал следующее. Среди пострадавших в ДТП: дети до 7 лет – 23%, от 7 до

14 лет – 66,6%, от 14 до 17 лет – 10,4%. Доля учащихся школ примерно 50–65%, дошкольников, посещающих детские сады – 20–22%, а неопределимых в них 6,5–13,8%, учащихся системы начального среднего профессионального звена – 23–3%.

Из всех причин травмирования детей в процессе их движения наиболее часто встречается следующее: переход в неустановленном месте – 34–38%, внезапный выход из-за укрытия 17–21%, игры и хождение по проезжей части 15–19% и по вине водителя 15–36%. Более половины происшествий объясняется невнимательностью детей.

Первопричины дорожно-транспортных происшествий, выявленные некоторыми авторами, по вине или неосторожности детей и подростков, убедительно показывают, что только выполнением требований правил дорожного движения без знания причинно-следственного механизма возникновения ДТП (последовательность: причина – следствие – результат) и безопасного (безошибочного, верного) действия в конкретной ситуации не может быть в полной мере гарантирована безопасность участников дорожного движения. Для безопасного участия школьников в дорожном движении необходима их специальная подготовка, в процессе которой нужно:

- а) сформировать необходимые знания законов безопасности движения, правил безопасного участия в транспортной среде и правил дорожного движения;
- б) сформировать специальные умения и закрепить их в навыки и привычки безопасного участия в транспортных процессах (законов и правил безопасности на транспорте, выполнение ПДД и т. п.);
- в) уметь анализировать и предвидеть развитие ситуации в сфере дорожного движения.

Функция самоконтроля, особенно на ранних стадиях становления личности, является производной от формирования интересов, потребностей, социальных отношений. Поэтому, становление самоконтроля, формирование соответствующей мотивации к усвоению и выполнению правил безопасного поведения в условиях транспортной среды служат предваряющим этапом, на котором строится воспитание положительных установок безопасного участия школьника в транспортных процессах.

Рассматривая проблему формирования безопасного поведения учащегося в сфере дорожного движения, необходимо учитывать то, что его поведение тесно связано с «поведением» окружающей среды. С изменением этой среды изменяется и человек, его психология, поведение, переживание, реакция и восприятие.

Известно, что восприятие – это не только набор данных при получении информации, но и очень сложный познавательный процесс, включающий мышление и принятие решений. Установлено, что окружающую среду человек воспринимает не как набор объектов, поверхностей, форм, цветов, запахов, ароматов. Она воспринимается как целое на фоне, которого можно различить отдельные детали. Вместе с тем, восприятие среды всегда и целно и избирательно.

Достоверно то, что окружающая среда влияет на человека своим химическим составом и физической конфигурацией. Она по разному скомпонован-

ная и созданная природой и человеком, настолько огромна и разнообразна, что в то время как физическое, химическое и биологическое влияние окружающей среды на человека сравнительно хорошо изучено и зафиксировано, о психологическом влиянии на ее создателя человека мы знаем значительно меньше. Тем не менее, психологическое влияние среды на человека является очень значительным. Даже внезапно начавшийся дождь может эмоционально негативно отразиться на человеке, тем самым рассеяв его внимание.

Надо полагать, что воздействие транспортной среды на участников движения существенно увеличивает их долю риска, а иногда прямо способствует неправильной оценке обстановки. В результате этого, поведение окружающих. Нетрудно убедиться, что во многих случаях причиной дорожно-транспортных происшествий является именно человеческий фактор, а «фактор среды» по своему способствует их возникновению.

В психологических исследованиях был выявлен целый ряд человеческих качеств, которые негативно сказываются на результате взаимодействия элементов системы «человек – транспортное средство – дорога и среда»: водитель, пешеход, пассажир, регулировщик движения. Основными из них по отношению к детям являются: несформированные способности к абстракциям, к выявлению связей между явлениями, прогнозированию событий; повышенная тревожность и неуверенность в себе, высокая напряженность, взвинченность, несдержанность, склонность к конфликтам; безразличие к общественному мнению; неуважение к нормам, правилам, стремление к свободе поведения; чрезмерная уверенность в себе и неуважение к окружающим, беспечность, ветреность; плохие способности к планированию, самоконтролю, непрактичность. Таким образом, дети не защищены психологически от опасностей дороги. Это может происходить из-за плохо и недостаточно сформированных знаний безопасного поведения на дороге, или может быть следствием психологических особенностей ребенка.

К факторам способным повлиять на эффективную работу, по формированию у детей высокого уровня культуры относим, во-первых, обязательный учет психологического состояния учащихся и их поведения в дорожных ситуациях; во-вторых, учет возраста школьника, его индивидуальных физических и физиологических особенностей, функциональное состояние организма, уровень интеллекта и воспитанности. Среди перечисленных выше факторов функциональное состояние организма является, по нашему мнению, часто решающим и по сути результирующим.

Отдельного рассмотрения при формировании культуры требуют психические свойства личности. Известно, что особенности человека проявляются в таких психических свойствах, как темперамент, направленность личности, характер и ее способности. Роль этих качеств сложно переоценить, ведь в течении всей жизни человек будет самосовершенствоваться в них. И, безусловно, здесь учащимся нужна помощь педагогов.

Быть или не быть дорожно-транспортному происшествию – эта дилемма связана не только с подготовкой и квалификацией участников движения. Су-

ществленную роль здесь играет природная способность к пространственной и временной ориентации. По утверждению специалистов, умение предвидеть – это не только знать, но и, прежде всего, уметь быстро выбрать дорожной задачи нужный вариант решения. Таким образом, необходимо развивать умение прогнозирования не только на дорогах, но и в повседневных делах.

Психологические исследования определяют два главных фактора ошибок человека, которые могут привести к происшествиям – стресс и отсутствие стабильности. Чаще эти факторы совмещаются в одном человеке.

Человек, который соблюдает меры безопасности оправдывает себя подбрав множество предлогов и объяснений своему поведению, человек же сознательный не ищет себе оправданий, а просто следует правилам безопасности.

Как предотвратить дорожно-транспортные происшествия? На наш взгляд, это возможно с помощью знаний и представлений об опасности и ДТП. «Зная об опасности того или иного объекта, человек мобилизует внимание, осторожность как средство защиты».

Эффективность организации подготовки учащихся к безопасному участию в дорожно-транспортном процессе может быть достигнута только при системном подходе к формированию у них высокого уровня ответственности за свою и жизнь других.

Анализ существующих педагогических теорий, в том числе специального предметного обучения и воспитания, и опыта их реализации в педагогической практике убеждает в том, что формирование личности детей обязано упреждать развитие социальных отношений, а не только успевать за ними. Но сложившаяся практика в России, как утверждает З. Н. Тюмасеева «продолжает строиться в большинстве своем лишь на основе таких ведущих существенных отраслях науки и практики, как психология и педагогика, а также осуществляемой государством общей политики в стране, при этом зачастую игнорируются достижения, как в биологии, так и в генетике, экологии человека, социологии при этом построении».

За последние десятилетия существенно изменился порядок требований, предъявляемый современным обществом к участникам транспортных процессов. Предотвращение аварийных ситуаций, зачастую переходящих в транспортные происшествия, можно добиться только при условии если каждый участник движения – это специально обученная и подготовленная личность, у которой зарождена и развита потребность быть безопасным участником транспортного процесса; с развитым чувством ответственности за последствия своих поступков; высокоорганизованная и дисциплинированная, обладающая чувством такта и умением сдерживать и управлять своим эмоциональным состоянием, с высоким уровнем внутренней культуры; активная в социальной и интеллектуальной сферах, уверенная в собственных силах и имеющая основания для этой уверенности; способная самостоятельно анализировать происходящее, принимать адекватно складывающимся ситуациям безопасные решения и реализовать их, не нанося ущерба, ни себе, ни окружающим.

УДК 378.01

Дятлова Светлана Дмитриевна

Аспирант кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», dyatlovasd@mail.ru, Магнитогорск

Кириченко Ирина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», irina_ik@mail.ru, Магнитогорск

Савинков Леонид Августович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Хлоповских Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФБГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», pedagog@masu.ru, Магнитогорск

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ
УСТАНОВКИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-
АДАПТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

Dyatlova Svetlana Dmitrievna

The post-graduate student of chair of pedagogics of FBGOU VPO «Magnitogorsk state university», dyatlovasd@mail.ru, Magnitogorsk

Kirichenko Irina Ivanovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of FBGOU VPO «Magnitogorsk state university», irina_ik@mail.ru, Magnitogorsk

Savinkov Leonid Avgustovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of FBGOU VPO «Magnitogorsk state university», pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Hlopovskiyh Olga Gennadevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of pedagogics of FBGOU VPO «Magnitogorsk state university», pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

**PEDAGOGICAL STIMULATION OF POSITIVE INSTALLATION
AS THE CONDITION OF DEVELOPMENT
OF SOCIALLY-ADAPTABLE ABILITIES OF PUPILS
OF ELEMENTARY SCHOOL**

Преобразования, происходящие в современном мире, приводят к тому, что адаптационные процессы приобретают особую актуальность, захватывают практически все слои общества, становятся практически непрерывными, а умение адаптироваться к изменениям приобретает жизненно важное значение. Повышается роль образования в осуществлении процессов социальной адаптации в целом и формировании социально-адаптационных умений в частности.

Интерес государства к сфере образования вызван не только влиянием на процессы мобильности, поддержки той или иной социально-классовой структуры общества. Институты образования выполняют ответственную функцию социального контроля. Школа – основной, базисный институт в современном образовании. Ее собственная функция – обучение. Организация школы закрепляет определенные взаимоотношения между обучающим и учащимся и производно от них – взаимоотношения с другими лицами. Каждая школа имеет некий стандарт обучения; ее задача – довести учащегося до определенной степени дееспособности к выполнению конкретных обязанностей, функций. Школа призвана воспитывать граждан, способных к пониманию и уважению норм права, институтов гражданского общества. В настоящее время определенный уровень функциональной грамотности нужен в пользовании инфраструктурой современного транспорта, коммуникативных, бытовых средств. Отсутствие функциональной грамотности (знания правил безопасности при обращении с электрическими, химическими и другими вредными средствами, правил движения, пользования информационными системами, правил гигиены и пр.) у современного человека чревато риском для здоровья, опасно для окружающих, ведет к катастрофам.

Практика показывает, что младший школьный возраст является наиболее сензитивным для формирования социально-адаптационных умений, поскольку именно в этот период происходит вхождение в школьную жизнь, ученик ориентируется на опыт социальных отношений со сверстниками, согласовывает собственные требования и притязания с реальными возможностями окружения, сталкивается с проблемой социальной адаптации, которая закладывает базу его будущей успешной интеграции в общество, самореализации, создает условия освоения новых социальных ролей. Включение ребенка в новую среду требует установления связей с ней, выполнения тех требований, что предъявляет к нему школьная система обучения. Процесс адаптации связан с повышением активности личности, с формированием новых личностных качеств.

Для любого школьника разрешение проблемы – это не только постепенное снятие напряжения, улучшение его состояния, но это своеобразный тренинг, проводимый не в специально искусственно созданных условиях с игровыми конфликтами, а в реальной ситуации его жизнедеятельности. Каждый реальный позитивный результат разрешения проблемы, достигнутый благодаря активности самого ребенка, – это его позитивный опыт выстраивания отношения к себе, как субъекту, деятелю, который может управлять ситуацией, противопоставляя обстоятельствам свое желание, волю и

активность. Принципиальное отличие педагогической поддержки от других приемов педагогической деятельности состоит в том, что личностная проблема ученика обозначается и в целом решается самим ребенком при опосредованном участии взрослого. В таком случае ученик сам берет на себя ответственность за результат своих действий, не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей, т. е. проявляет определенную свободу действий, становится субъектом своей жизнедеятельности.

Вышесказанное актуализирует проблему специфики педагогической поддержки, как особого вида педагогической деятельности, отличного от обучения и воспитания, и требующего от педагога умения управлять динамикой развития ученика.

Анализ проблемы педагогической поддержки развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы в процессе обучения позволил нам выделить несколько организационно-педагогических условий, одно из которых – осуществление педагогического стимулирования позитивной установки на развитие социально-адаптационных умений у учащихся начальной школы.

Рассмотрим предложенное условие более подробно.

При организации самостоятельной деятельности учащихся не следует забывать о создании побудительных стимулов для этой деятельности.

З. И. Равкин пишет, что «... специфика педагогического стимулирования, его отличие от социального и экономического, прежде всего проявляется в особенностях руководства этим процессом, которое должно строиться на гармоническом сочетании элементов внушения, убеждения и разъяснения с созданием таких условий, при которых становится все менее необходимым и уступает место системе взаимодействующих побудителей внешнего и внутреннего характера» [8, с. 12].

При выборе стимулов учителю необходимо помнить о ряде факторов, влияющих на позитивную установку как прямо, так и косвенно: воспитание, отношение ученика к предмету, к учителю, к школьным обязанностям, к классу и др.

В психологии «установка» чаще всего рассматривается как готовность к определенной деятельности. Установка проявляется в форме реагирования, пробуждения личности к действиям согласно ее позиции. Впервые термин «моторная установка» употребляется в трудах немецких психологов Мюллера и Шумана в 1889 году. Понятие же «установки сознания» ввел К. Марбе в 1901 году в связи с изучением проблем готовности субъекта к активной деятельности. Ватт, а вслед за ним и Н. Ах в 1905 году, анализируя познавательную деятельность человека, в т. ч. и решение познавательных задач, пришли к выводу:

- существует самостоятельная единица психологического анализа (задача, инструкция), названная ими «установкой»;
- сама установка носит неосознанный характер, вытекает из цели действия;
- цель, задачи, доминирующая тенденция, предвосхищение результата выступают как средство осмысления сущности установки [4].

Дальнейшее изучение установки связано с именем Д. Н. Узнадзе. По его мнению, установка – это предшествующая любым психическим или поведенческим актам человека готовность совершать их адекватно данной ситуации. Он утверждал, что реакция человека на ситуацию (оценочная или поведенческая) обусловлена не только самой ситуацией, но и его внутренней, неосознаваемой им самим предрасположенностью реагировать определенным образом. Благодаря установке человеку не нужно каждый раз заново определять, в чем состоят его потребности в данный конкретный момент, и выбирать лучшие способы их удовлетворения. Все это на основании прошлого опыта уже зафиксировано в установке [11].

Следовательно, установку можно отнести к одному из компонентов структуры целенаправленной деятельности личности. Установка, как внутреннее состояние личности, определяет устойчивость и направленность деятельности человека.

Одним из основных признаков установки, по мнению Узнадзе, является то, что она определяет собой состояние, которое создается в каждом конкретном случае на основе взаимосвязи двух факторов – потребности и ситуации. В ведущей потребности отражена ситуация и запланированы акты поведения, которые в последствии разворачиваются в определенном отрезке пространства и времени. Иначе говоря, установка – это состояние субъекта, его модус [11].

Следующим признаком установки есть ее подвижность, заключающаяся в том, что она отражает в самой себе все внешние и внутренние факторы, которые обеспечивают реализацию поведения. Следовательно, если установка не сдерживается какой-либо внешней силой, то она проявляется в виде определенной активности, актов поведения, которые в ней же и заложены. Ситуация для реализации поведения предполагается изначально данной, так как это непереносимое условие возникновения установки. Тенденцию перехода в активность вносит в установку потребность. Следовательно, второй особенностью установки является ее динамичность.

Третья особенность заключается в ее целостной природе. Это значит, что она всегда является состоянием самого субъекта поведения. Отсюда вывод, что установка определяет весь процесс активности. На основе наличия факта потребности живой организм превращается в индивид, в субъект поведения, а воздействующая на него внешняя реальность – в ситуацию удовлетворения потребности.

Четвертым свойством установки есть ее исчезновение после реализации актов поведения, приводящих субъект к переживанию удовлетворения потребности. Таким образом, установка является переходным состоянием, после ее реализации всегда возникает какая-либо другая установка.

Последний признак заключается в том, что она определяет весь ход течения сознания, а потому сама не становится предметом его непосредственного созерцания. Она может быть постигнута только путем логического мышления [12].

Д. Н. Узнадзе связывает установку с потребностями, мотивами, с направленностью личности. Он разработал оригинальную теорию установки с по-

мощью метода «фиксированной установки». Сама фиксированная установка выступает как целостное состояние личности, возникающее в процессе уравнивания отношений между индивидом и средой, определяющими всю психическую деятельность личности.

Понятие «установки» в социальных науках ввели У. И. Томис и Ф. Знанецкий, которые рассматривают ее как предрасположение ума индивида к соответствующим социальным ценностям [3]. По определению Д. Статта, установка, или аттитюд (от фр, attitude – «поза, готовность к выполнению какого-либо действия), – это «устойчивая, сохраняющаяся на протяжении длительного времени, приобретенная предрасположенность реагировать на определенные явления определенным образом» [11, с. 273].

Установки возникают в русле реализации социальных отношений между людьми, которые М. Вебер в соответствии с концепцией понимающей социологии рассматривал как поведение, так и действия людей в соотнесенности с поведением и действиями других людей. Таким образом, согласно М. Веберу, социальное действие – это действие, учитывающее установки других людей [2].

Установка на образование в педагогике рассматривается как устойчивая ориентация на усвоение новых знаний, умений и навыков, выражающая субъективную предрасположенность к продолжению образования; зависит от системы ценностных ориентаций личности, ее образовательного уровня и от общей социальной направленности [7].

По нашему мнению наиболее полно и точно раскрывает понятие «установка» Д. Крвенс: «Установка – это достаточно устойчивая и продолжительная внутренняя готовность (или предготовность) к каким-либо действиям, состояниям или оценкам, которая определяет поведение человека в определенных ситуациях, возникновение у него симпатии или антипатии по отношению к каким-либо объектам, готовность или неготовность достигать каких-то результатов» [6, с. 19].

Установки возникают в русле реализации социальных отношений между людьми, которые М. Вебер в соответствии с концепцией понимающей социологии рассматривал как поведение, так и действия людей в соотнесенности с поведением и действиями других людей. Возникновение установки связано с тем обстоятельством, что в процессе социальных взаимодействий на протяжении своей жизни человек усваивает своеобразную систему типизации явлений окружающей действительности. Эти типы в основном формируются его предшественниками и современниками как наиболее приемлемые средства приспособления к вещам, к людям и принимаются в таком качестве той группой, в которой человек родился, являясь, таким образом, неотъемлемой принадлежностью социокультурного наследия, которое получает ребенок в процессе социализации. Процесс формирования установок связан также с самотипизацией, проявляющейся в том, что человек в известной мере типизирует свою ситуацию в социальном мире и те различные отношения, которые связывают его с другими людьми и культурными объ-

ектами [12]. Совокупность данных типизации образует своеобразную схему соотнесения, в рамках которой надлежит интерпретировать социокультурный и физический мир, типически трактуя различные факты и события для решения типичных проблем. В результате посредством типизации происходит преобразование индивидуальных действий уникальных людей в типичные функции типичных социальных ролей, проистекающие из типичных мотивов, нацеленных на достижение типичных результатов.

В результате социальная структура общества может рассматриваться как «сумма типизации и созданных с их помощью повторяющихся образцов взаимодействия» [12, с. 59]. Это происходит на основе принятия индивидом установок других людей по отношению к себе, и осуществляется последующая кристаллизация этих частных установок в единую установку или точку зрения, которая в соответствии с концепциями основоположника символического интеракционизма Дж. Мида может быть названа «установкой обобщенного другого» [5, с. 39]. Таким образом, задаются «естественные установки» человека по отношению к внешнему миру, соответствующие «естественным установкам» других людей, которые практически так же понимают объективации, с помощью которых упорядочен наш мир.

Рассматривая структуру установки важно подчеркнуть, что она имеет иерархическую уровневую природу, и это является психологическим механизмом регуляции поведения и деятельности личности. Интересной в этой связи является иерархическая классификация установок в контексте взаимоотношений деятельности и установки в интерпретации А. Г. Асмолова [1].

Автор считает что, одним из ведущих уровней является смысловая установка, представляющая собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности и тем самым придающей ей устойчивый и стабильный характер. Смысловые установки могут быть осознаваемы и не осознаваемы субъектом. Особенность смысловой установки в том, что она «цементирует» общую направленность деятельности в целом и является ориентиром по отношению к установкам нижележащих уровней целевой и операциональной.

Следующий, более низкий уровень – это целевая установка, под ней понимается готовность субъекта совершить поведение сообразно стоящей перед ним цели. Ее основной качественной характеристикой является сильное воздействие на избирательность восприятия. Целевая установка – это своего рода готовность, вызванная предвосхищаемым, осознаваемым образом результата действия.

Третья иерархическая ступень – это операциональная установка, предполагающая готовность к осуществлению определенного способа действия, опирающегося на прошлый опыт поведения. В свое время Узнадзе писал, что именно в значениях, социальных нормах содержатся те схемы действий – готовые формулы, образцы поведения, которые передаются из поколения в поколение [102]. Если образ предвосхищаемого условия и фактически наступившее условие ситуации совпадают, то включающаяся здесь

операциональная установка приводит к осуществлению операций, посредством которых может быть достигнута цель.

В связи с этим в структуре установок можно выделить три основных компонента:

Когнитивный компонент – связан с рационально обоснованным мнением человека об объекте.

Аффективный (эмоциональный) компонент – соотносится с чувствами, которые вызывает у человека объект.

Конативный компонент – нацелен на вероятное поведение человека в отношении определенного объекта [9].

Таким образом, процесс формирования установки связан с изменением убеждений, чувств, а в итоге и поведения человека.

Объектом для установки может быть все, на что реагирует человек: любой символ, фраза, лозунг, лицо, учреждение, идея. Как показывают психологические исследования, наши симпатии и антипатии, наши установки приобретаются не столько в результате контактов с психологическими объектами, сколько в результатах контактов с группами, в которых уже сформировались сильные положительные или отрицательные реакции на эти объекты. Когда что-то нравится или не нравится, одобряется или не одобряется, можно сказать, что в отношении этого объекта существует позитивная или негативная установка.

Объектом для позитивной установки в нашем исследовании является повышение эффективности развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы в процессе обучения. Когнитивный компонент позитивной установки на повышение эффективности развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы в процессе обучения предполагает рационально обоснованное мнение об объеме и степени усвоения школьником знаний и социально-адаптационного опыта; аффективный (эмоциональный) компонент – сформированное эмоционально-ценностное отношение ученика к развитию социально-адаптационных умений в процессе обучения, ее субъектам, результатам, осознание ценности самосовершенствования; конативный компонент нацелен на способность реализовать свой личный индивидуально-социальный опыт, усвоение социальных норм и сформированная потребность их выполнения.

Формирование позитивных установок может осуществляться при воздействии на когнитивную сферу за счет использования информационного метода. Он влияет на убеждения человека, которые, в свою очередь, являются составным элементом его установок. В попытках воздействовать на позитивные установки ученика особенно часто используется эмоциональный компонент установок. В качестве положительных стимулов могут использоваться темы, связанные с ощущением счастья, благополучия, стабильности, вызывающие положительные эмоции. Конативный компонент позитивной установки может быть выражен в ряде рациональных действий, предполагающих, что субъект, действующий после ознакомления с объектом, имеет яс-

ное и четкое представление о целях, средствах, последствиях, основывается на рациональном рассмотрении альтернативных средств достижения цели, взаимоотношения цели с другими ожидаемыми результатами использования данных средств.

Итак, повышение эффективности развития социально-адаптационных умений учащихся начальной школы в процессе обучения в большей степени подразумевает познавательную установку, имеющую определяющее значение в процессе обучения. Являясь избирательной направленностью личности, обращенной к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями, позитивная познавательная установка выступает главным показателем готовности к учебно-познавательной деятельности. Она обеспечивает включение младших школьников в процесс активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Деятельность и установка [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
2. **Вебер, М.** Избранное. Образ общества [Текст] / М. Вебер. – М.: Юристъ, 1994. – 704 с.
3. **Готлиб, А. С.** Становление маркетинговой ориентации отечественных предприятий [Текст] / А. С. Готлиб, Г. С. Зеленцова // СОЦИС: Социологические исследования. – 1995. – №8. – С. 60–62.
4. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения [Текст]: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учебное пособие для вузов / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. **Дуранов, М. Е.** Педагогика воспитания и развития личности [Текст]: Учеб. пособие / М. Е. Дуранов, И. М. Дуранов, М. Е. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск, 2000.
6. **Кревенс, Д.** Стратегический маркетинг. Изд. 6-е. [Текст] / Д. Кревенс. – М.: Вильямс, 2003.
7. **Обухова, Л. Ф.** Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – Люберцы: Юрайт, 2011. – 464 с.
8. **Равкин, З. И.** Актуальные вопросы педагогического стимулирования [Текст] / З. И. Равкин // Советская педагогика. – 1974. – № 10. – С. 60–79.
9. **Сиволапов, А. В.** Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия [Электронный ресурс] // oin.uroao.ru/index.php?mode=&exmod=diskus2.
10. **Узнадзе, Д. И.** Основные положения теории установки / Д. И. Узнадзе. – Тбилиси: ТГУ, 1961. – 215 с.
11. **Узнадзе, Д. Н.** Общая психология [Текст] / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2004. – 416 с.
12. **Шибутани Т.** Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – М.: Феникс, 2002. – 544 с.

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, adolf@kspu.ru, Красноярск

Захарова Татьяна Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры математики Лесосибирского педагогического института филиала Сибирского федерального университета, adolf@kspu.ru, Красноярск

**ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ**

Adolf Vladimir Alexandrovich

Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Pedagogical Department of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, City of Krasnoyarsk, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

Zakharova Tatyana Viececlavovna

Senior Tutor, Department of Mathematics and Computing of Lesosibirsk Pedagogical Institute, Siberian Federal University branch, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

**THE FORMATION OF STUDENTS EDUCATION COGNITIVE
COMPETENCE IN THE PROCESS OF GEOMETRY LEARNING**

На основе анализа работ В. А. Адольф и др. [1–4], И. А. Зимняя [5], А. В. Хуторской [7] и др., и практического опыта авторов выделена учебно-познавательная компетентность учащихся как некоторый комплекс личностных качеств учащихся, отражающих владение ценностно-смысловыми ориентациями, знаниями, умениями и способами информационно-познавательной деятельности, эмоционально-волевой регуляцией. На информационно-деятельностной основе определена покомпонентная структура процесса формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: ценностно-смысловой, содержательно-операционный, эмоционально-волевой, раскрыта их сущность в условиях информационной реальности.

В *ценностно-смысловой компонент* включены умения формулировать ценностные ориентиры по отношению к предмету и сферам деятельности; владеть способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций. *Содержательно-операционный компонент* обеспечивает владение комплексом знаний (отраженный в обязательном минимуме содержания основного общего образования) и представлен комплексом информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и орга-

низационных умений; степень сформированности умений отражает практическую составляющую учебно-познавательной компетентности учащихся при решении разноуровневых задач. В *эмоционально-волевой компонент* включены умения проводить рефлекссию собственной деятельности, владеть способами самоподдержки и самоконтроля.

С позиции сочетания информационного и деятельностного подходов нами установлено, что учебно-познавательная компетентность у учащихся не формируется самостоятельно, а требует организации проектирования информационно-познавательной деятельности, в результате которой происходит продуктивное усвоение знаний, умений и освоение способов деятельности.

Информационный подход в исследовании выступает в качестве практико-ориентированного направления, при котором отдается предпочтение знаниям (знания *призваны стать* ценностью) т. е. *поиск и усвоение* учебной информации, развитие умений анализировать, отбирать информацию, сохранять и передавать ее, направлено на поиск рационального пути решения задачи и осознанного применения приобретенных знаний.

В рамках деятельностного подхода знания и умения *приобретены* в процессе организации проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся. Информационно-познавательная деятельность это специально организуемое учителем или извне информационно-познавательное взаимодействие (ИКТ-ученик, ученик-ученик), реализуемого с использованием информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных и организационных умений учащихся.

Организацию проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся мы рассматриваем на основе выделения следующих этапов: *конструирование*, предполагающее формирование у учащихся умений создавать конструкции (предметные модели геометрических объектов) и опираясь на мысленный образ моделируемого объекта, выделять особенности конструкции, задать самостоятельно или определить его размеры, изготовить развертку; *проектирование*, направленное на формирование у учащихся умений формулировать цель, генерировать идеи, находить не один, а несколько вариантов решения задачи, прогнозировать последствия того или иного решения, планировать и оценивать результаты своей деятельности; *моделирование*, направленное на формирование у учащихся умений создавать модель реальной ситуации, составлять последовательность различных ее моделей, изучать и решать эти модели, переводить полученное решение на язык исходной задачи. Все это позволяет актуализировать у учащихся роль целеполагания, формировать умения структурировать учебный материал, вырабатывать умения осуществлять самостоятельный информационный поиск в освоение учебного материала,

Организация проектирования информационно-познавательной деятельности учащихся обусловлена тем, что необходимо было «поставить» учащегося в ситуацию «субъекта деятельности», в которой активизировались бы мыслительные операции, его познавательная активность, проявилась

самостоятельность в постановке целей как принятие решения с личной ответственностью. Моделирование ситуаций обеспечивается за счет системы подобранных задач, при реализации которых учащимися осознается важность усвоенных знаний и овладения умениями осуществлять целеполагание, самостоятельный информационный поиск, структурирование различной информации, учебного материала. С пониманием того, что задачи могут решаться разными методами, способами и приемами из разных учебных дисциплин, привлекая информацию из различных областей. Организованная информационно-познавательная деятельность позволяет учащимся найти ответы на вопросы «Какую необходимую информацию, в какой последовательности, и в каком объеме нужно найти» решая данную задачу.

Для побуждения учащихся к анализу и оценке межпредметных связей, активизации деятельности по поиску необходимой информации при решении поставленной задачи мы использовали задачи из смежных дисциплин и задачи с практическим содержанием (прикладные задачи).

Используя в процессе обучения прикладные задачи, мы тем самым расширяем у учащихся число операций учебных действий по решению задач. Задачи данного класса позволяют учащимся глубже и сознательнее усваивать изученное, лучше ориентироваться в самой математической теории, понимать значение математики. В процессе обучения математике нужно показывать учащимся, что математика, отражая формы и отношения материального мира, является наукой о математических моделях реальной действительности. Например, понятия числа, фигуры, вектора, производной отражают многообразие процессов реальной действительности и поэтому применяются для решения различных прикладных задач и задач других учебных дисциплин. Исследования свойств геометрических фигур, с большим трудом усваиваемые учащимися, становятся более доступными познанию, если наглядно, в конкретной форме продемонстрировать практическое значение математического знания, связать изучение геометрических понятий с реальными предметами, имеющими практическое значение.

Имея в виду то, что смежные учебные дисциплины включают некоторые общие понятия, в процессе формирования математических понятий нужно расширять, углублять их существенные признаки на новом фактическом материале. Например, это относится к таким общим понятиям математики и физики, как «функция», «вектор», «симметрия», «измерения величин» и др. Также при формировании математических понятий следует уделять внимание наблюдению, связи с реальными предметами и явлениями. Переход к абстракции, к обобщениям целесообразно совершать постепенно, после накопления достаточных наблюдений, дающих возможность подметить в явлениях то общее, что служит существенным признаком образуемого понятия.

При подборе и решении прикладных задач на уроках математики необходимо учитывать цели математической подготовки учащихся. Такие задачи предлагаются учащимся после объяснения новой темы в виде заданий к

данной теме, а также для показа практической значимости вводимого понятия, формулы.

Чтобы избежать в процессе обучения математике однообразной работы учащихся по отработке математических умений и навыков, нужно задачи, требующие одного и того же математического подхода, облекать в различные формы, привлекая сведения из других учебных дисциплин. Следует помнить, что предлагая учащемуся какую-либо задачу прикладного характера на уроках математики, нужно ясно представить себе, какую цель преследует подобранная и предлагаемая задача. Нужно учитывать, какие знания из других смежных дисциплин необходимо использовать учащимся для решения таких задач, не должно быть так, что в предлагаемой задаче встречаются понятия смежных дисциплин, с которыми учащиеся еще не знакомы, хотя в математическом отношении эта задача соответствует теме.

При структурирование учебного материала учителю необходимо следующее:

- описать цели обучения;
- определить конкретные виды задач;
- определить связи между задачами;
- выделить центральные и дополнительные задачи, служащие этапами математической подготовки учащихся к решению главных задач, то есть создать последовательно развивающуюся серию задач по принципу от простого к сложному;
- сопоставить и соразмерить программу задачного обучения с другими технологиями управления учебными действиями;
- распределить задачи во времени.

Учитель определяет, направляет и регулирует информационно-познавательную деятельность учащихся, задает информационную сферу проектируемой деятельности учащихся, формулирует задачу, выделяет предметное содержание, в составе которого данная задача может быть решена, производит анализ информации актуализирует имеющуюся готовность учащихся, проектирует условия и требования задачи, выстраивает структуру ее решения, направленную на приведение причинно-следственных и иных связей между имеющимися в задаче условиями и поставленным требованием, сформулированным в виде вопроса.

Анализ и оценку уровня решения каждой задачи можно осуществлять по следующим критериям:

- степень соответствия предлагаемого решения поставленной проблеме;
- уровень анализа всех компонентов условия задачи;
- степень вариативности принятия решения;
- степень доказательности решения.

Учителю можно предложить методические пути организации проектирования информационно-познавательной деятельности на основе межпредметных связей [5]:

- привлечение знаний по разным предметам для решения интересных (сложных) вопросов на уроке (использование печатных и электронных источников);
- постановка вопроса межпредметного плана на уроке по одному предмету и его решение на уроке по другому предмету;
- серия уроков по разным предметам, нацеленная на решение одной важной проблемы (с использованием компьютерного эксперимента);
- система поисковых самостоятельных работ, требующих привлечение знаний из смежных дисциплин (с использованием Интернет-ресурсов, баз данных);
- специальные уроки, раскрывающие взаимосвязи наук, изучаемые смежными предметами (с использованием имитационного моделирования);
- систематическая повторяемость одних и тех же проблем на разном конкретном материале в разных классах и при изучении разных тем.

Приведем пример.

В ряде инженерных работ появляется необходимость построения на местности дуги окружности значительного радиуса. При строительстве, например железных дорог, радиусы составляют несколько сот метров, а дуги превышают километр. Естественно, что построить такую дугу с помощью какого-либо циркуля или привязанного к кольшку шнура невозможно. В этом случае используют метод прямоугольных координат, а все расчеты ведут с применением тригонометрических функций.

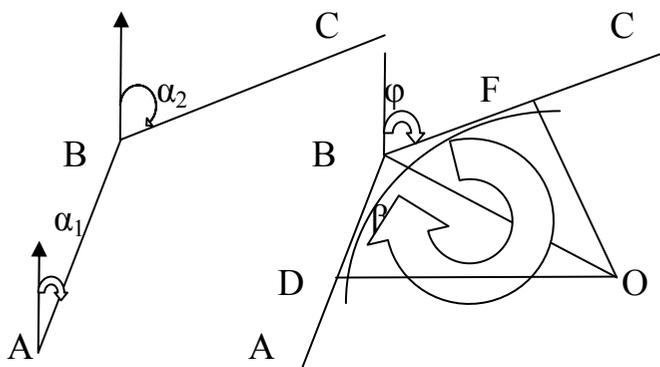


Рис. 1.

В геодезии такая работа называется «разбивкой кривых». На рис. 1 нанесено направление проектируемой железной дороги, заданное азимутами α_1, α_2 . Требуется рассчитать для построения на местности элементы кривой, если задан радиус $R = 500\text{м}$.

Организация информационно-познавательной деятельности связана с выделением этапов: конструирование, проектирование и моделирование, способствующие формированию умений у учащихся осуществлять целепо-

лагание, структурирование учебного материала, реализацию самостоятельного информационного поиска.

На этапе (конструирование) организации информационно-познавательной деятельности осуществляется активное включение учащихся в создание конструкции (предметной модели геометрической фигуры). Этот этап можно организовать в виде лабораторной работы, используя для создания конструкции бумагу, пластилин, проволоку и др. Учащиеся, опираясь на мысленный образ моделируемого объекта, выделяют особенности своей конструкции и определяют ее размеры.

На этапе (проектирование) учащиеся обсуждают, как будет проходить железная дорога, под каким углом нужно провести дугу, что при этом получится т. е. формируется умение прогнозировать последствия того или иного решения, находить не один, а несколько вариантов решения задачи. На данном этапе можно предложить учащимся составить компьютерную программу, позволяющую выводить на экран железную дорогу (рис. 1) меняющую свое расположение в зависимости от заданных величин. При этом учащиеся повторяют вопросы по информатике: какую программу можно использовать для построения рисунка к данной задаче? Каков принцип построения изображений в данном графическом редакторе? При помощи, каких графических примитивов получено это изображение? Полученные результаты сравниваются и обсуждаются.

На этапе (моделирование) учащимися осуществляется:

а) построение математической модели: анализ задачи и перевод условия задачи на математический язык, т. е. выделение исходных данных и искомым величин, описание связей между ними.

б) поиск способа решения, реализация решения задачи в рамках выбранной математической модели. Сначала делаем построение на чертеже:

Обозначим угол через β и найдем, что $\beta = 180^\circ - (\alpha_2 - \alpha_1)$.

Для отыскания центра O окружности радиуса R найдем точку пересечения прямых, параллельных соответственно AB и BC и отстоящих от них на 500 м.

Из точки O опустим перпендикуляры на AB и BC (OD и OF), а также соединим точку O с точкой B .

Угол $\varphi = 180^\circ - \beta$, равен центральному углу DOF , а прямая OB есть его биссектриса. Такое построение дает возможность рассчитать положение на местности точек D , E и F .

в) интерпретация результатов. Перевод полученного решения на естественный язык будет заключаться в проведение практической работы на местности:

В створе линии BA на расстоянии BD , а в створе линии BC на расстоянии BF забиваются колышки, обозначающие точки D и F , т. е. начало и конец кривой.

На направлении, делящем угол ABC пополам, откладывается отрезок BE и намечается колышком точка E . На глаз проверить правильность кривой.?

Используя компьютер учащиеся могут определить из каких частей состоит заданная конструкция, проверить выполняется ли заданное отношение, изучить свойства заданного объекта, проведя моделирование, создать конструкцию по заданному образцу или словесному описанию. Технические возможности компьютера позволяют учителю и ученику иметь великолепный инструмент для наглядной демонстрации самых разнообразных геометрических объектов и их свойств. Мультимедийная среда организуется таким образом, что более значимыми видами деятельности становятся конструирование, проектирование и математическое моделирование, которое обеспечивает развитие исследовательских умений и способностей учащихся.

Данная задача стала обобщающей по теме «Метод координат». Умение разбираться и пользоваться координатной системой, отличной от общепринятой в математике, помимо практического значения (применение в геодезии), играет учебную роль отходить от шаблона и работать в новых непривычных условиях.

Таким образом в процессе организации проектирования информационно-познавательной деятельности у учащихся формируются учебно-познавательной компетентность. Динамика сформированности учебно-познавательной компетентности может быть выявлена по следующим компонентам:

Ценностно-смысловой: формируется у учащихся в процессе решения задачи ценностное отношение к новому знанию и опыту своей деятельности по самостоятельному открытию этого знания; осознание связей между понятиями; знания «оживают», проверяются, и применяются на практике приобретая личностный смысл, который выражается в том, что знания полученные на математики, могут пригодиться им в жизни, становясь ценностью.

Содержательно-операционный: актуализируются математические знания учащихся, необходимые для «открытия» нового знания (дуга окружности, радиус, центральный угол); при этом информационно-познавательная деятельность учащихся направлена на овладение учащимися *информационными умениями* (умение организовать поиск информации, необходимой для описания объектов, формировать запрос на недостающую информацию, фиксировать недостаточность знаний и умений о способах работы с различными источниками информации по ее получению); *аналитическими умениями* (умение анализировать и оценивать ситуации, условия в которых приходится принимать решение); *проектировочными умениями* (умение анализировать содержание задачи с точки зрения понимания постановки задачи, формулировать цель, выделять проблему, выдвигать идею, планировать и оценивать результаты своей деятельности); *конструктивными умениями* (умение отбирать, сравнивать, структурировать и обобщать необходимый информационный материал); *организационными умениями* (умение планировать последовательность практических действий, необходимых для решения задачи при помощи фиксированного набора средств).

Эмоционально-волевой: овладение учащимися *рефлексивными умениями* (умение осмысливать значение рассмотренного решения задачи для даль-

нейшего использования, организовать свою деятельность с позиций: что я делаю; зачем я делаю, как я делаю, что я получил).

При этом процесс целеполагания осуществляется при управлении извне, так как источник активности находится во внешних стимулах, конкретной ситуации, проектирование информационно-познавательной деятельности. Учащиеся осуществляют поиск процесса решения задачи, проектируя его алгоритм, и в последствии могут его обосновать и проанализировать, рассказать о своих действиях. Структурируя и обобщая информационный материал, учащиеся осуществляют самостоятельный поиск необходимой информации для описания объектов и формируют свой запрос на недостающую информацию.

Чаще всего учебное занятие состоит из изложения теории и решения нескольких иллюстрирующих ее задач. Сама же задача, приемы ее решения и анализ условия редко бывают объектом специального внимания. Однако **научить** учеников по-настоящему понимать и решать задачи, можно лишь в процессе специально организованной деятельности, ситуации, при этом учащиеся являются активными, мотивированными участниками поиска различных способов решения задачи.

Библиографический список

1. **Адольф, В. А.** Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: Монография [Текст] / В. А. Адольф, И. Ю. Степанова; Краснояр. гос. педагогический ун-т. им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 520 с.
2. **Адольф, В. А.** Совершенствование фундаментальной подготовки педагога в предметной области «Информатика» на основе информационно-энтропийного подхода [Текст] / В. А. Адольф, Е. В. Киргизова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 91–98.
3. **Адольф, В. А.** Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации [Текст] / В. А. Адольф, И. А. Ковалевич // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №8. – С. 73–81.
4. **Адольф, В. А.** Овладение математическим знанием: сущность, поиск ориентиров [Текст] / В. А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 179–185.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. Я. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. **Сенько, Ю. В.** Педагогика понимания: учебное пособие [Текст] / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
7. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции. Технология конструирования: 2 т. [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–143.

РАЗДЕЛ IV
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 35:39

Мусханова Исита Вахидовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Чеченского государственного педагогического института, vinter_65@mail.ru, Грозный

**СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**



Muskhanova Isita Vahidovna

Candidate of Pedagogy, Docent, of Chechen state pedagogical institute, vinter_65@mail.ru, Grozny

**THE EDUCATIONAL SYSTEM FORMATION AND DEVELOPMENT
IN THE CHECHEN REPUBLIC**

Каждый язык является средством выражения определенной культуры. Он органично связан с религией, историей, психологией, менталитетом народа – носителя этого языка. Язык в собственном смысле является исключительным достоянием человека как существа разумного. Язык представляет для тех, кто им владеет, само существование определенной культуры, ее живое развитие, ее преемственность от поколения к поколению. Естественно, потеря языка губительно отражается на этническом обществе, которому он принадлежит. Без преувеличения можно сказать, что с исчезновением языка перестает существовать и этнос. В связи с чем, мы считаем актуальным рассмотреть историю образования Чеченской Республики (ЧР) в контексте языка обучения.

Возникновение образования в ЧР, по утверждениям исследователей [1] связано с проникновением ислама на территорию Чечни в 16 в. со стороны Дагестана, что сопровождалось распространением религиозных школ мактабов. Мактабы – школы низшего типа, а также медресе, считавшиеся школами повышенного типа и имевшиеся лишь в наиболее крупных аулах.

В мактабах дети обучались арабской грамоте, правилам богослужения и чтению молитв. В медресе занималась незначительная часть учащихся, окончивших мактабы. Мактабы и медресе содержались на средства мечетей и родителей.

В религиозных школах не было единой системы преподавания. Обучение велось на чеченском языке. Школьный режим был исключительно тяжелым,

применялись телесные наказания. Значительная часть учащихся после 3–4 лет покидала школу, не научившись даже читать на арабском языке. [2]

Как отмечено в многочисленных исследованиях, доступный для изучения и использования опыт обучения детей в школе на чеченском языке накоплен лишь к началу 60-х годов XIX века. Первый чеченский букварь на основе кириллицы создан в 1862 году Кеди Досовым в содружестве с крупнейшим кавказоведом, ученым-лингвистом и педагогом-просветителем XIX века Петром Карловичем Усларом, автором первой научной грамматики чеченского языка.

В этом же году П. К. Усларом совместно с Кеди Досовым и Янгулбаем Хасановым в крепости Грозной была открыта школа с обучением на чеченском языке. В ней обучались новой чеченской грамоте 25 человек. Преподавание вели К. Досов и Я. Хасанов. Обучение чтению и письму на чеченском языке осуществлялось по букварю К. Досова «Нохчийн жуз ду хIара». Букварь издан в Тифлисе в 1862 г. В содержание букваря были включены доступные учащимся произведения устного народного творчества: чеченские пословицы и поговорки, нравоучительные рассказы, а также начальные сведения о мусульманской религии. Заканчивается букварь таблицей умножения («Сан хаар»), где множимое и множитель приведены словами.

В ходе обучения апробировалась новая чеченская письменность. В письме к А. Берже 25 июня 1862 года П. К. Услар писал о высокой эффективности обучения родной грамоте: «Чеченская письменность сотворила такие чудеса, которых я и не ожидал. 1-го июня только Кадий и Мулла (Кеди Досов и Янгулбай Хасанов – А. А.) вернулись в Грозную; вчера, 24 июня, мне представлено было 25 человек чеченцев, из числа которых 14 читают уже по чеченски также хорошо и свободно, как мы с Вами по-русски. Заметьте, при этом, что ни один из них не умеет читать по-русски, следовательно, вновь составленная азбука была для них совершенно неизвестна. Испытание было произведено в присутствии Муссы Кундухова». [3]

Занятия в школе продолжались в течение семи недель. За время обучения в школе все научились свободно читать и писать на родном языке, а также «выучились читать-писать и по-русски».

Создание первого чеченского букваря, автором-составителем которого является Кеди Досов, и успешное использование его для обучения родной грамоте явилось значительным событием в общественно – педагогической жизни чеченского общества в XIX веке.

Школа Услара просуществовала недолго, она была временной. Однако в 1863 году была открыта Грозненская горская школа на 150 учащихся. В дальнейшем, с середины 60-х годов и в 70-е годы XIX века открываются «аульные школы, создававшиеся на средства сельских общин». Такие школы существовали в селениях Гехи, Шали, Нижний Наур, Итум-Кали и др. Обучение в них велось на родном и русском языках. Хотя, в связи с изменением государственной национально-образовательной политики царской России, происходило постепенное увеличение образовательного пространства рус-

ского языка и сужалось поле родного языка, все же обучение на местных языках не отменялось. В младших классах преподавание осуществлялось непременно на родном языке.

Следует отметить, что несмотря на определенные успехи прогресс в школьном образовании, достигнутый в конце 19 в. был относительным. Из-за недостатка средств имевшиеся школы в селениях Старый Юрт (с 1865 года), Ведено (с 1867 года), Большой Чечен, Брагуны, Новый Юрт, Кень-Юрт, Али-Юрт (с 1868 года) и другие просуществовали очень недолго. Крайне малы были правительственные ассигнования на народное образование.

Анализ развития образования Чеченской Республики в конце 19 века позволяет сделать вывод о том, что царский режим не был особо заинтересован в просвещении чеченцев, напротив, как отмечал во всеподданнейшем отчете за 1867г. министр народного просвещения «конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно, должно быть обрусение их и слияние с русским народом» [4].

Становление народного образования Чеченской Республики с 1917 г. включало решение двух проблем: ликвидацию неграмотности среди взрослого населения и обеспечение обязательного начального образования детей.

В 1921 году в Чеченском округе Горской АССР открыто 85 школ I ступени и несколько школ II ступени, в которых обучались свыше 2000 учащихся. Обучение велось на чеченском языке. Письменность была традиционная, на основе арабского алфавита. Чеченская письменность на арабской графической основе просуществовала до 1927 года, когда полностью был завершен перевод письма на латиницу. В 1930 году в СССР было введено всеобщее начальное образование. Охват детей школами в Чеченской АО составил 84,5 %. Успешно развивалась семилетняя и средняя школа с преподаванием на чеченском и русском языках, в 1937 году в Чечено-Ингушской АССР насчитывалось 114 школ.

Развитию национальной школы в стране в 20-е – первой половине 30-х годов уделялось достаточное внимание. XV съезд ВКП (б), состоявшийся в 1927 году, дал директиву: «Усилить культурное и, в частности, школьное строительство в национальных районах, обратив особое внимание на наиболее отсталые из них». Таким образом, в стране был принят курс на национализацию школ. В 1928 году учебные книги печатались на 70 языках народов СССР, а в 1934 году – уже на 104 языках. [5]

К разработке учебной литературы на чеченском языке привлекались лучшие специалисты: А. Авторханов, С. Бадуев, Х. Яндаров, А. Мациев, А. Хумпаров, М. Исаева, Ш. Тазуев, Ш. Айсханов, Х. Дукузов и др. Создавались оригинальные и переводные учебники: арифметика, география и др. Даже произведения классиков русской литературы Пушкина, Лермонтова, Крылова, Толстого, Чехова и др. включались в школьные учебники в переводе на чеченский язык.

В 1930-е годы вместо национализации начали использовать термин «коренизация», т. е. переход на родной язык обучения стали называть корени-

зацией школы. Смена терминов, как, оказалось, была неслучайной. К началу 30-х годов в Советском Союзе сформировались основы унитарного и тоталитарного государства. В национальной политике постепенно победил принцип унификации. Началось отступление советской власти от первоначального плана обеспечить естественное национально-культурное развитие всех народов. «Национализация» и означала строительство национальной системы образования на основе национальной культуры. «Коренизация» же подразумевала лишь обличение в национально-языковые формы единой унифицированной структуры образования.

В соответствии с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» от 26 мая 1934 г. была определена структура чеченской общеобразовательной школы, в которой уменьшалось количество предметов на чеченском языке [6].

Таким образом, с конца 30-х годов позиции родных языков и национальных культур в школьном образовании в СССР начинают ослабевать. Изучению русского языка в национальной школе уделяется особое внимание. Широко проводится работа по составлению и изданию букварей и других школьных учебников на русском языке для национальных школ. Так в 1936 году были изданы учебники для начальных школ, отдельно чеченских и ингушских. В распоряжении учителей и учащихся теперь имелось большое количество русско-чеченских и русско-ингушских словарей и разговорников. В 1942 году издается синтаксис чеченского языка, составленный З. Д. Джамалхановым, участвовавшим еще в 1938–1940 годах в составлении морфологии чеченского языка под руководством профессора П. Ф. Яковлева. Было опубликовано более 40 учебников, словарей, сборников фольклора, художественных произведений.

В 1938 году чеченская письменность, как и письменность народов Северного Кавказа и других регионов, была переведена на русскую графическую основу. Частая смена графики отрицательно сказывалась не только на деятельности образовательных учреждений, но и вызывала серьезные трудности в формировании устойчивой грамотности населения.

В годы депортации 1944–1957 гг, наряду с другими депортированными народами чеченцы были обречены на выживание, естественно сфера образования была разрушена полностью.

В результате 13 лет выселения чеченский народ как социум оказался отброшенным на десятилетия назад. Необходимо было заново восстанавливать институты государственности, восстанавливать сферу национального образования, культуры и искусства. В области образования, например, вновь возникла проблема ликвидации неграмотности населения: большое количество детей, вывезенных в Казахстан и Киргизию, так и остались неграмотными. По данным переписи 1959 года, только 89,7% населения Чечено-Ингушетии в возрасте от 9 до 49 лет были грамотными. В сельской местности (где жило подавляющее большинство чеченцев и ингушей), процент грамотности был ниже – 84,2%, в том числе среди сельских женщин – всего 74,8%. К со-

жалению, нет отдельных статистических данных о состоянии грамотности среди чеченцев и ингушей, но если учесть, что вайнахи в 1959 году составляли 41,1% населения Чечено-Ингушской АССР, становится, очевидно, что процент грамотных среди них был намного ниже среднереспубликанского. Во всяком случае, с 1959 по 1961 год в республике грамоте было обучено 20 тысяч взрослых, в том числе 15 тысяч женщин.

В Чечено-Ингушетии не удалось в короткие сроки подготовить национальные педагогические кадры, чтобы возродить подлинно национальную школу. Эту задачу полностью не удавалось решить вплоть до 90-х годов 20 века.

Нехватку собственных преподавателей компенсировали за счет приглашения учителей из других регионов. Так, на 1961-62 учебный год требовалось 1264 новых учителя, в том числе 519 предметников и 745 учителей начальной школы. Предполагалось, что Министерство просвещения РСФСР направит в Чечено-Ингушетию 297 предметников и 236 учителей начальных классов – фактически прибыло 258 предметников и 212 учителей начальных классов.

Чтобы удовлетворить потребности в квалифицированных педагогах в Чечено-Ингушетии был увеличен набор в педагогический институт и педагогическое училище республики; выделены внеконкурсные места в учебных заведениях соседних областей и республик; в школах-интернатах для девушек коренных национальностей созданы классы с педагогическим уклоном и т. д. Тем не менее, по крайней мере, до 80-х годов даже в отдаленные чеченские селения направлялись педагоги – молодые специалисты из других регионов страны. Однако гораздо важнее было то, что преподавание во всех школах Чечено-Ингушетии велось на русском языке с первого до последнего года обучения, в то время как изучению родного языка и родной литературы отводилось всего несколько часов в неделю. При этом республиканские власти открыто заявляли о нежелательности восстановления подлинной национальной школы: республиканская печать первой половины 60-х годов полна публикаций, однозначно утверждавших, что возвращение к национальной школе даже в том виде, в каком она существовала в 30-е годы, – «... значит сделать шаг назад». В качестве положительной черты новой «национальной» школы в чечено-ингушском варианте выдвигался тезис, что обучение с первого класса на русском языке позволяет детям лучше усваивать программу общеобразовательной средней школы.

Сторонники полной русификации чеченской школы попросту игнорировали то обстоятельство, что чеченские дети, попадая в первый класс, оказывались в почти не знакомой им языковой среде. Учителям приходилось затрачивать много сил и времени, прежде чем дети начинали в полной мере понимать и усваивать уроки на неродном языке. Поэтому часть чеченских учителей добивалась введения подготовительного класса, чтобы дать ребенку минимальный запас русских слов, тем более что летние занятия перед школой оказывались малоэффективными. Но в целом проблема этим не решалась. Как указывал народный писатель А. Айдамиров, который долгие

годы работал в школе, усвоение родного языка должно предшествовать усвоению русского языка, а не наоборот, как это имело место (и имеет место до сих пор) в чеченской школе. Кроме того, большие нарекания вызывали национальные учебники, представлявшие собой почти дословный перевод русских учебников. Претензии были и к учебникам русского языка, применявшимся в чеченской школе, так как они совершенно не учитывали специфику чечено-ингушской школы и особенности восприятия чеченских детей. При всем этом, в городских школах чеченский язык и чеченская литература не преподавались вообще. Следует отметить, что до такой степени этнопедагогика и этнокультура не игнорировались ни в одной республике СССР. На наш взгляд, это являлось, если не главной, то одной из основных причин возникновения национального кризиса в республике.

С конца 80-х годов XX столетия общественно-политическая обстановка в стране коренным образом изменяется. Активизация национальных процессов, рост национального самосознания выдвинули в ряд актуальных проблемы возрождения полноценной национальной школы с преподаванием на родном языке и с содержанием образования на базе родной культуры.

В Чечено-Ингушской Республике, как и в других регионах страны, начался активный процесс возрождения полноценной национальной школы. Разрабатывается концепция национальной системы образования республики, в которой предусматривалось, что школа должна обеспечить преемственность многовекового социального, нравственного и культурного опыта народа. Родной язык рассматривался в качестве основы формирования эмоциональной сферы ребенка, развития и воспитания интеллекта, становления творческой личности, его гражданских качеств. Вместе с тем, русский язык являлся одним из главных компонентов в национальной школе.

Развертывается работа по учебно-методическому обеспечению возрождающейся национальной школы. Были разработаны учебные планы национальной школы с 1 по 11 класс, в учебный процесс вводились новые дисциплины: история ЧР, география Чеченской Республики, вайнахская традиционная культура и этика, основы религии и др. Предполагалось, что изучение этих дисциплин в школе будет осуществляться на чеченском языке. В силу известных исторических причин чеченский язык, как и многие другие языки народов СССР, был лишен возможности иметь развитую научную терминологию. Необходимо было разработать хотя бы первичную терминологическую базу, которая позволила бы преподавать эти и другие науки на родном языке в объеме школы. В связи с этим, как отмечает А. Арсанукаев, при Институте проблем образования Чеченской Республики был создан научно-исследовательский коллектив для работы над терминологией чеченского языка, в который вошли опытные специалисты различных отраслей знаний, объединенные в 12 терминологических секций (математическая, биологическая, физическая, химическая, геолого-географическая и экологическая, психолого-педагогическая, общественно-политическая, лингвистическая, литературоведческая, экономическая, политехническая,

ветеринарно-медицинская). Для разработки программ и учебников по новым школьным дисциплинам были привлечены известные ученые из научно-исследовательских учреждений и вузов республики: С.-А. М. Аслаханов, В. А. Асталов, Ш. Б. Ахмадов, М. Х. Багаев, А. Вагапов, Н. И. Гайворонская, Х. А. Гакаев, Р. Х. Дадашев, Д. Д. Межидов, Т. М. Музаев, С. М. Умархаджиев, А. Л. Устаев, Х. А. Хизриев, А. Х. Яндаров и др. Ими в сжатые сроки были подготовлены программы и учебные пособия по истории и географии Чеченской Республики, основам вайнахской этики, по физическому воспитанию, трудовому обучению, словари математических, физических терминов на чеченском языке и другие учебные материалы [7].

Начальная школа (1-4 классы) полностью переводилась на родной язык обучения. И это не было экспериментом, как сегодня некоторые представляют себе, это было началом массового перевода школ республики на чеченский язык обучения. Учебники и учебные пособия по всем предметам школы первой ступени были переведены на родной язык. Для 1–3 классов учебники были изданы и функционировали в школе, для 4 класса – находились в типографии, на выходе. Но в республике наступили смутные времена, а затем грянула жесточайшая война, в ходе которой были уничтожены очаги национальной культуры, включая библиотеки, архивы, музеи. Таким образом, процесс создания национальной школы с чеченским языком обучения был прерван. После окончания военных действий система образования республики была полностью восстановлена, но в ней не оказалось, ни одной школы с родным языком обучения. Во всех школах республики чеченский язык преподается как предмет.

Следует отметить тот факт, что как ярко продемонстрировали события последних десятилетий, наиболее подвержены социальным и национальным кризисам страны, где мало уделялось внимание этнокультуре, этнопедагогическим обычаям и традициям, развитию языка национальных меньшинств. В настоящее время в цивилизованных странах осознали необходимость уделять этим вопросам серьезного внимания. На наш взгляд вектор развития мирового сообщества в сторону увеличения национального разнообразия, увеличения численности национальных меньшинств в развитых странах показывает, что тенденция роста роли и значения изучения этнокультуры с развитием общества будет расти.

В свете вышесказанного в Чеченской Республике неоднократно принимаются попытки создания национальной школы. Так, в начале 2008-2009 учебного года в 1-х классах 47 школ республики началось преподавание математики на чеченском языке. Но продолжение преподавания даже этого единственного предмета на чеченском языке воспринимается в обществе неоднозначно.

Таким образом, перспективы чеченской школы с родным языком обучения туманны. Между тем, четко вырисовываются другие перспективы, перспективы самого чеченского языка: эксперты ЮНЕСКО относят чеченский язык к числу исчезающих, он включен в обновленное, третье издание «Все-

мирного атласа вымирающих языков». В двух прежних изданиях этого атласа чеченский язык отсутствовал.

ЮНЕСКО рассчитывает жизнеспособность языков по 9 критериям, в том числе, по числу носителей, передаче языка от поколения к поколению, доступности учебных материалов, отношению к языку внутри общества. При оценке жизнеспособности языков ЮНЕСКО учитываются также отношение к нему государства и самого общества.

Следует отметить, что в настоящее время Правительство Чеченской Республики предпринимает активные шаги по расширению функций чеченского языка. Заседания Правительства проходят на чеченском языке. Указом Президента ЧР введен День чеченского языка, который ежегодно отмечается 25 апреля. В Академии наук Чеченской Республики завершается работа над «грамматикой чеченского языка», издается научный журнал «Таллам» на чеченском языке. Изданы словари общественно-политических, географических терминов на чеченском языке, а также издан анатомический словарь на чеченском языке. Однако, это, хотя и обнадеживающие, но первые шаги в направлении сохранения и развития чеченского языка.

Опыт социальных экспериментов XX века, привел мировое сообщество к окончательному отказу от утопических идей этнокультурной унификации. Одним из результатов победы международно-правовых принципов гуманизма и демократии стало утверждение идеала культурного многообразия человечества. Общеизвестно, что подлинную культуру можно строить лишь в соответствии со своим собственным прошлым, имея при этом в виду свое собственное будущее; в то же время укрепление культурной самостоятельности народов благоприятствует расширению контактов, типологическому и стадийному сближению культур [8].

В этой связи, представляется весьма значительным, начатый в РФ при содействии ЮНЕСКО эксперимент по билингвальному и поликультурному образованию. Этот эксперимент в последние 5 лет проводился в Осетии, а с прошлого года в РФ принята программа, по которой к эксперименту подключены еще два региона – Чеченская Республика и Татарстан. С целью осуществления работы над федеральным проектом ФЦПРО «Поликультурное образование как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы» при ГОУ ДПО ЧИП-КРО создан филиал кафедры ЮНЕСКО. Организованы творческие группы, в составе которых ученые вузов и учителя-практики школ республики. Ими созданы учебно-методические комплекты, которые проходят апробацию в экспериментальных классах. С сентября 2010г. над реализацией данного проекта работают 50 средних общеобразовательных школ и 10 дошкольных учреждений нашей республики.

Исходя из вышесказанного, следует заключить, что необходимой культурной основой полноценного национального развития и нормальной жизнедеятельности общества является такая система образования, которая способна

транслировать национальную культуру, обеспечивая открытость в другие культуры и современное цивилизованное развитие нации.

Национально-культурные интересы Чеченской Республики в сфере образования, как и других субъектов РФ, предполагают восстановление и дальнейшее развитие этнокультурных и этносоциальных функций общеобразовательной школы. При этом система национального образования, вырастающая из культурно-исторических традиций народа, обращенная к его насущным потребностям и устремлениям в будущее, должна развиваться в трехмерном пространстве национальной, общероссийской и мировой культуры.

Таким образом, развитие системы образования в России на примере ЧР показывает, что взгляды на цели и задачи образования меняются кардинально. Если в 60-х гг. XIX в. перед системой образования ставилась задача «русифицировать» национальные окраины, то в XXI в. в России, как и во всем мире, осознали необходимость учета этнокультуры и этнопедагогики. При этом в процессе глобализации и усиления миграционных процессов необходимость этнопедагогизации целостного процесса формирования этнокультурной личности имеет тенденцию к усилению.

Библиографический список

1. **Гадаев, Р. В.** Формирование и развитие чеченской письменности [Текст]: Автореферат дисс. ... канд. фил. наук / Р. В. Гадаев. – Грозный, 2010.
2. ЦДНИКК. Ф. 1072. Оп. 16. Д. 584. Л. 98
3. Фонд Р-123 «Народный комиссариат просвещения Горской АССР»
4. **Бекижев, М. М.** Формирование социалистической интеллигенции на Северном Кавказе [Текст] / М. М. Бекижев. – М., 1988. – С. 54.
5. **Умаров, М. У.** По пути ко всеобщему среднему образованию [Текст] / М. У. Умаров. – Грозный, 1982.
6. Народное образование, наука и культура в СССР. – М., 1971. – С. 221.
7. **Арсанукаев, А.** «Вести республики». – 1988. – №86.
8. **Mohanty, A. K.** Bilingualism in a multilingual society: implications for cultural integration and education / A. K. Mohanty // Keynote address at the international Congress of Applied Psychology. – Madrid, 1994.

РАЗДЕЛ V

ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.01

Зотов Александр Александрович

Адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, zaa@mail.ru, Новосибирск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, vabelovolov@mail.ru, Москва

Беловолова Светлана Павловна

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

ПОНЯТИЕ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Zotov Aleksandr Aleksandrovich

A Military Post-Graduate Novosibirsk Military Institute of Interior Troops named after I. K. Yakovlev of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, zaa@mail.ru, Novosibirsk

Bunin Sergei Victorovich

Candidate of Pedagogy, vabelovolov@mail.ru, Moscow

Belovolova Svetlana Pavlovna

Doctor of pedagogics, professor NGPU, NVI MVD of Russia, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

THE CONCEPT AND PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF FUTURE OFFICERS' MILITARY AND PEDAGOGICAL COMPETENCY IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF INTERIOR TROOPS

На современном этапе развития внутренних войск МВД России, военное образование, в его неразрывной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой профессионального роста военного специалиста, повышения эффективности применения войск при выполнении возложенных на них Федеральным законом задач [15].

В числе важнейших направлений деятельности внутренних войск, нуждающихся в концентрации усилий, является работа с офицерскими кадрами. В рамках обучения и воспитания подчиненных, возникла необходимость в

качественно иной подготовке будущего офицера, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с гибкостью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к решению поставленных перед войсками задач.

В настоящее время ведутся поиски новых форм, путей подготовки офицерских кадров в условиях военных институтов, способных удовлетворить спрос войск в выпускниках, умеющих компетентно обучать и воспитывать личный состав. Проблема компетентности будущего офицера довольно активно рассматривается в военной среде: педагогические основы управления процессом формирования педагогической компетентности будущего офицера (Г. Г. Кисёлев), формирование педагогической компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России в процессе учебной практики (П. Н. Коноваленко), педагогические основы формирования профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных училищ (Л. Ю. Кривцов). Цель обозначенных работ, это выявление условий, факторов, критериев, педагогической подготовки офицерских кадров, разработка путей их совершенствования. На наш взгляд рассматриваемая в научных трудах «педагогическая компетентность» не достаточно полно отражает специфику деятельности будущего офицера, в связи, с чем возникла необходимость введения в педагогическую науку понятия «военно-педагогическая компетентность».

Одной из ведущих составляющих новой образовательной парадигмы в на сегодняшний день является компетентностный подход. Понятие компетентности шире понятия знания или умения, или навыка, оно включает их в себя, тем не менее это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую [12, с. 14]. В этом плане компетентностный подход как одно из ключевых направлений реформирования российского образования «следует признать крайне полезным для отечественной системы высшего профессионального образования» [11, с. 42], так как «основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции в образовательном процессе, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, компетентного решения новых проблем и задач» [5, с. 35].

Термины «компетентность» и «компетенция», как инструмент педагогических исследований, требуют уточнения их смысла и разграничения, в связи с близкими по смыслу и назначению понятиями.

Анализ соответствующих источников позволяет констатировать нерешенность проблемы соотношения данных понятий в отечественной науке. Одни авторы (Л. И. Васильев, А. Н. Мальцев, Н. Соснин и др.) употребляют эти понятия в качестве синонимов. Другие авторы данные понятия считают близкими, но все-таки, разноплановыми. По мнению И. А. Зимней в смысловой основе компетентностного подхода должна находиться категория компетентность [3].

Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – это обладание знаниями и опытом в определенной области [10, с. 241], [8, с. 164], интегральная профессионально-личностная характеристика, определяемая готовностью и способностью специалиста выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [6, с. 4]. При этом компетенция (от лат. *competere* добиваться, соответствовать, подходить) – круг вопросов, в которых данное лицо обладает знаниями, опытом [4]; способность применять знания, умения, опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях [7, с. 19]. Из этих определений видно, что понятие компетенции является более узким и, в целом, обусловленном знаниями, умениями и навыками в области какой-либо профессии.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению специалистом своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно-ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [1, с. 12]. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития человека, его не столько психологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [9].

Все сказанное позволяет констатировать, что компетентностный подход выдвигает на первое место не просто информированность личности в области своей профессии, а динамическую способность разрешать проблемы, возникающие в разнообразных профессиональных и жизненных ситуациях.

А. Хуторской предлагает следующие их определения:

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Иными словами, компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного индивида. Таких качеств целый веер – от смысловых и мировоззренческих (например, зачем мне необходима эта компетенция) до рефлексивно-оценочных (насколько успешно я применяю ее в жизни). Компетентность предполагает *минимальный опыт применения компетенции*.

Для более четкого разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» А. И. Сурыгин определяет их следующим образом:

– под *компетентностью*, с точки зрения результатов образования, понимается способность личности к выполнению какой-либо деятельности, или действий, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты между людьми.

– *компетенция* – это содержание соответствующей компетентности в виде системы знаний, умений, опыта и степени удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения как результата научения.

Итак, понятие «компетентность» более широкое по отношению к «компетенции», оно вбирает в себя понятие «компетенция», являющееся содержанием образования и формирующее «компетентность» обучаемого.

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самих понятий «компетенция» и «компетентность».

Под профессиональной компетентностью Н. В. Кузьмина понимает «способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется»

Л. М. Митина в понятие «педагогическая компетентность», включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [2].

Анализ научной литературы показывает, изучение проблемы компетентности учителя, исследователи в своих работах используют термины «профессиональная компетентность» (В. Р. Веснин, Б. С. Гершунский, Т. В. Добудько, А. К. Маркова), «Педагогическая компетентность» (Л. М. Митина), либо оба термина (Н. Н. Лобанова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (В. А. Адольф, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская).

В. Р. Веснин под профессиональной компетентностью понимает «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям».

По мнению В. А. Адольфа «Профессиональная педагогическая компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса».

Вводя понятие «военно-педагогической компетентности» мы взяли за основу трактовку исследователя П. Н. Коноваленко, «педагогическая компетентность курсантов образовательных учреждений МЧС России – это интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности, включающая высокий уровень педагогической культуры, высокую правовую культуру, сформированность коммуникативных умений, умение вести воспитательную работу с подчиненными, эффективно орга-

низовывать работу с коллективом и взаимодействие в экстремальных условиях» [13].

Рост внимания к военно-педагогической компетентности будущих офицеров внутренних войск в настоящее время обусловлен задачами повышения боевой готовности подразделений, совершенствования морально-психологической подготовки личного состава. При этом немаловажную роль играют постоянное усложнение морально-психологических нагрузок военнослужащих, связанных с ведением боевых действий в современных условиях, необходимость интенсифицировать процесс обучения и воспитания личного состава, решать учебные задачи в короткие сроки, быстро овладевать новыми способами ведения боевых действий, новыми образцами оружия и боевой техники.

Исходя из вышеизложенного, под военно-педагогической компетентностью будущих офицеров будем понимать разностороннюю сущностно-психометрическую характеристику личности, включающую высокую профессиональную культуру, эффективное оперирование педагогическими методами, средствами и приемами, высокую коммуникабельность позволяющую качественно выполнять поставленные задачи по обучению и воспитанию подчиненных в целях повышения боевой готовности, как в мирное, так и военное время.

На наш взгляд, формировать военно-педагогическую компетентность курсантов в процессе обучения и воспитания в стенах ВОУВПО, значит учитывать вопросы психического здоровья военнослужащих, психологическую закалку, психологический отбор и военно-профессиональную ориентацию молодежи, а также национально-психологические особенности, сильные и слабые стороны морально-психологического состояния военнослужащих. Кроме того необходимо поставить будущих офицеров в такие условия и ситуации, где желательные мотивы, цели, методы складывались и развивались бы с учетом прошлого опыта, на основе стимулирования, активизации и развития познавательной активности курсанта, связанной с предоставлением свободы и ответственности, возможности творить.

С нашей точки зрения, формирование военно-педагогической компетентности будущих офицеров должно проходить в условиях проявления внутренних побуждений личности к продуктивной деятельности связанной с будущим обучением и воспитанием подчиненных, осознания собственных возможностей и дальнейшего саморазвития.

В Новосибирском военном институте внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, выпускника ВОУВПО внутренних войск и направления формирования соответствующей компетентности по дисциплине новой образовательной программы.

Исходя из требований основной образовательной программы по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» внедренной в образовательный процесс военных институтов внутренних войск МВД России с сентября 2011 года, предъявляемых по дисциплине «Военная педа-

гогика» к выпускнику, мы можем обозначить некоторые аспекты формирования военно-педагогической компетентности будущего офицера [14]:

Выпускник должен обладать следующими компетенциями:

1. Общекультурными (ОК):

– способностью действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, руководствуясь принципами законности и патриотизма (ОК-1);

– способностью понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета (ОК-5);

– способностью к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к работе в коллективе, кооперации с коллегами, к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтных ситуаций в процессе профессиональной деятельности (ОК-7);

– способностью к логическому мышлению, анализу, систематизации,

– обобщению, критическому осмыслению, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения (ОК-9);

– способностью анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности (ОК-11);

– способностью к осуществлению педагогической деятельности в сферах публичной и частной жизни (ОК-12);

– способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на русском языке, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, публично представлять результаты исследований, вести полемику и дискуссии (ОК-14);

2. Профессиональными (ПК):

– способностью осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2);

2. 1 В правоохранительной деятельности:

– способностью уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые проявления произвола, принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав (ПК-11);

– способность осуществлять профилактику, предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению (ПК-16);

2. 2 В педагогической деятельности:

– способностью преподавать юридические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования (ПК-29);

– способностью осуществлять правовое воспитание (ПК-30).

3. Военно-профессиональными (ВПК):

– способен иметь высокий уровень военно-профессиональной подготовки, творчески подходить к решению задач боевой готовности подразделения, укрепления воинской дисциплины и службы войск, воспитания личного состава и улучшения его быта (ВПК-4);

– готов соблюдать правила воинской вежливости, поведения, выполнения воинского приветствия, ношения военной формы одежды и знаков различия (ВПК-12);

3.1 В педагогической деятельности:

– готовностью организовывать в подразделении боевую подготовку, лично проводить занятия с офицерами, прапорщиками и сержантами (старшинами), а также с подразделениями (ВПК-24);

– способностью проводить консультирование личного состава по военно-социальным вопросам (ВПК-41).

3.2. В воспитательной деятельности:

– способен формировать у военнослужащих верность Российской Федерации, воинскому долгу и Военной присяге, патриотизм, высокие боевые и морально-психологические качества (ВПК-26);

– способен постоянно проводить с подчиненными индивидуальную работу по воинскому воспитанию, принимать меры по сплочению воинского коллектива (ВПК-27);

– готов планировать морально-психологическое обеспечение в подразделении (ВПК-28);

– готов проводить воспитательную работу с личным составом подразделения с учетом национальных и психологических особенностей, уровня образования и отношения к религии каждого военнослужащего (ВПК-29);

– готов организовывать в подразделении общественно-государственную подготовку (ВПК-32);

– готов проводить правовое воспитание личного состава подразделения (ВПК-33);

– способен воспитывать у военнослужащих ответственность за выполнение требований безопасности военной службы, обобщать и распространять положительный опыт работы в подразделении по обеспечению выполнения этих требований (ВПК-34);

– способен подводить итоги боевой подготовки подразделения, состояния воинской дисциплины и внутреннего порядка, внутренней и караульной служб, а также безопасности военной службы (ВПК-38);

– способен проводить консультирование личного состава по военно-социальным вопросам (ВПК-41);

В результате изучения дисциплины выпускник должен:

знать:

– требования правовых актов МВД России и главнокомандующего внутренними войсками МВД России по организации морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России (ОК -1, ВПК – 5);

– сущность воспитания военнослужащих, цели и задачи воспитания, содержание системы воспитания военнослужащих: государственно-патриотическое, воинское, нравственное, правовое, экономическое, эстетическое, физическое, экологическое (ОК-1, ОК-7);

– субъекты и объекты системы воспитания, педагогическую технологию воспитательной работы, управление системой воспитания (ОК-16, ПК-2);

– общие вопросы военной педагогики, теорию и методику обучения военнослужащих, педагогические основы воспитания военнослужащих (ВПК-41);

– общие основы военной психологии, психологические особенности военной службы, психологическое обеспечение профессиональной деятельности военнослужащих (ОК-5, ОК-9, ВПК-1);

уметь:

– использовать принципы, законы и методы военной педагогики и психологии для решения военно-профессиональных задач (ПК – 2, ПК-11, ПК-16, ПК-30, ВПК – 24);

– обеспечивать эффективность системы воспитания военнослужащих в контексте социальной модернизации страны, инновации в педагогическом механизме и технологии воспитания (ОК – 1);

– оценивать факты и явления военно-педагогической деятельности с нравственной точки зрения, осуществлять с позиции военно-профессиональной этики и морали выбор норм поведения в конкретных служебных ситуациях (ОК – 5, ОК-16, ВПК – 41);

– анализировать механизм возникновения и разрешения конфликтов в воинских коллективах, природу и пути предупреждения девиантного поведения в конкретных служебных ситуациях (ОК – 7, ПК -16);

– правильно строить общение в воинском коллективе, в том числе представлять различных национальностей и конфессий, диагностировать причины конфликта, вырабатывать и применять стратегии поведения в конфликтного поведения (ОК – 7, ПК-16);

– на высоком методическом уровне качественно проводить занятия по предметам боевой подготовки и общественно-государственной подготовки, широко применяя формы, методы и принципы обучения военнослужащих (ВПК-24, ВПК – 41);

владеть:

– методическими основами анализа эффективности системы воспитания военных кадров (ОК – 5, ПК – 2);

- совокупностью методов и приемов воспитания, объединенных формами воспитательной работы в систему (ПК – 24);
- основными принципами воспитания и методами изучения субъектов и объектов воспитания (ОК – 7, ОК – 9);
- совокупностью методов и принципов обучения военнослужащих, с применением различных форм проведения занятий (ОК-7, ПК-30, ВПК-41);
- методами воспитательных воздействий и взаимодействий, профилактики и перевоспитания военнослужащих, средств морального и материального стимулирования, техническими и инновационными средствами (ПК-16);
- реализовать средства и методы воспитания военнослужащих в формах воспитательной работы (ПК-30);
- анализом психологии личности и воинского коллектива, навыками установления психологического контакта, визуальной психодиагностики и психологического воздействия (ОК – 1);
- методами психологической релаксации и особенностями психологии воинской деятельности (ОК – 7, ОК – 9).

Таким образом, в настоящей статье нами показано формирование военно-педагогической компетентности как необходимое условие будущей эффективной профессиональной деятельности офицера.

Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. А. Сериков // Педагогика. – 2003. – 10. – С. 8–14.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – 5. – С. 37-39.
3. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход каково его место в системе подходов к проблемам образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – 8. – С. 20-26.
4. **Кантор, И. М.** Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы [Текст] / И. М. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
5. **Козырева, В. А.** Компетентностный подход в построении профессиональной подготовки специалиста в области образования [Текст] / В. А. Козырева, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицина // Информационный бюллетень 1 (29) УМО по направлению педагогического образования. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – С. 34. – Материалы. IV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых Научный потенциал студенчества в XXI веке Том второй. Общественные науки. г. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. 405 с. © Северо-Кавказский государственный технический университет, www.ncstu.ru
6. **Никитин, Э.** Условия диктует жизнь [Текст] / Э. Никитин // Школа. – 1998. – 3. – С. 2–6.
7. **Олейникова, О. Н.** Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учебное пособие [Текст] / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. – М.: Альфа, 2005. – 288 с.

8. Психолого-педагогический словарь-справочник [Текст] / Составитель Ю. А. Лобейко, Н. М. Борозенец – М.: Народное образование; Ставрополь: Изд-во СтГАУ АГРУС, 2004. – 256 с.

9. **Сериков, В. В.** Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. В. Сериков; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр Академия, 2008 – 256 с.

10. Словарь иностранных слов [Текст]. – 9-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1982. – 608 с.

11. **Соснин, Н.** Компетентностный подход: проблемы освоения [Текст] / Н. Соснин // Высшее образование в России. – 2007. – 6. – С. 42–45.

12. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М., 2000. – С. 14.

13. **Коноваленко, П. Н.** Формирование педагогической компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России в процессе учебной практики [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08 / П. Н. Коноваленко. – Шуя, 2005, 181 с.

14. Квалификационные требования к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников и основная образовательная программа федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России. Утверждены Приказом ГКВВ МВД России от 16. 06. 2011 года № 220.

15. Федеральный закон от 6. 02. 1997 года N 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Статья 2.

Тимофеев Артем Игоревич

Адъюнкт, Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, 999ruk@mail.ru, Новосибирск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, vabelovolov@mail.ru, Москва

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Timofeev Artem Igorevich

Postgraduate Novosibirsk Military Academy of Interior Troops, 999ruk@mail.ru, Novosibirsk

Bunin Sergey Viktorovich

Candidate of pedagogic, vabelovolov@mail.ru, Moscow

MODEL OF FORMATION OF CITIZENSHIP UNIVERSITY CADETS INTERIOR TROOPS RUSSIA

Воспитательно-образовательный процесс в военном вузе – это органическое единство обучения, воспитания и развития личности курсанта. Система целеустремленной, планомерной деятельности командного и профессорско-преподавательского состава, активная познавательная работа самих курсантов, основанная на взаимосвязи преподавания и учения, воспитания и развития личности, реализовываемая в соответствии четкой логикой построения педагогического процесса.

С целью выработки единых подходов к процессу формирования гражданственности курсантов, обеспечения преемственности целей, содержания, методов и организационных форм на всех этапах гражданского развития курсантов, особое значение приобретают вопросы построения модели формирования гражданственности курсантов в ВУЗе.

Известно, что главное значение модели в том, что она позволяет увидеть структуру объекта, получить наглядное изображение существенных связей и зависимостей. Важнейшее требование к составленной модели – достаточная полнота картины.

Для нашего исследования особое значение имеет общеполитический подход к разработке и исследованию проблемы формирования гражданственности курсантов в Вузе внутренних войск МВД России.

Решение любой исследовательской проблемы дается в методологической концепции, которая создается на базе определенных принципов. Каждая методологическая концепция основное внимание уделяет научным дисциплинам

линам или отдельным теориям, которые с точки зрения концепции являются наиболее важными для рассмотрения предмета исследования [4].

Проблема формирования гражданской ответственности курсантов в настоящее время решается с позиций системного, культурологического, синергетического, личностно-деятельностного и других подходов. Сущность культурологического подхода состоит в том, что культура рассматривается в качестве социально-антропологического и собственно *педагогического явления*. Это позволяет изучать педагогический процесс на общекультурном фоне, исследовать его факты и явления в русле интеграции педагогики и культуры [5].

Системный подход считается одной из фундаментальных стратегий научного исследования, позволяющий получить знание об изучаемом явлении как о целостном, развивающемся объекте.

Системный подход в моделировании (В. М. Глушков, А. С. Иванов, К. А. Яненко и др.) предполагает выделение системообразующих связей и отношений личности, определяющих формирование гражданской ответственности, изучение того, что в модели формирования качества является устойчивым, а что является переменным.

В последние годы в теории исследования проблем педагогического образования все активнее используется синергетический подход. Синергетика – постнеоклассическое междисциплинарное направление исследований открытых неравновесных и нелинейных систем с целью изучения процессов самоорганизации и саморазвития социальных и природных явлений [2; 3].

Синергетический подход мы применяем, прежде всего, к трактовке понятия «формирование». Термин «формирование» означает «придание определенной формы, законченности» и рассматривается как процесс становления социально значимых качеств курсанта, его убеждений, взглядов. Данный подход определяет логику исследования. Руководствуясь принципом самоорганизации и саморазвития, мы должны обстоятельно изучить процессы общения и отношений в образовательной среде курсантов, выявить тенденции, внутренние механизмы и резервы ее развития, наметить пути и способы совершенствования и обновления практики.

Основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Это обуславливает необходимость реализации в педагогическом исследовании личностно-деятельностного подхода.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены работами Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, и многих других исследователей.

С целью выявления возможностей образовательного процесса по профессиональной подготовке офицеров, а также поиска резервов повышения эффективности работы в данном направлении нами была сконструирована структурно – функциональная модель формирования гражданской ответственности курсантов ввузов внутренних войск МВД России.

Научное обоснование модели начинается с опоры на результаты системного анализа. Инструментом системного подхода является системный

анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов изучения объектов, одним из которых является метод моделирования. Общим вопросам разработки моделей посвящены работы В. Г. Афанасьева, Б. А. Глинских, В. А. Штоффа и др. [1; 3; 6].

Модель (от лат. *Modulus* – мера, мерило, образец, норма) в широком понимании – образ (в том числе условный или мысленный – изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя». Этим термином В. А. Штофф обозначает мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или воспроизводя объект, способна замещать его, и ее изучение дает новую информацию о нем [6].

При построении модели мы исходили из задач исследования, учитывая только наиболее существенные для достижения поставленных задач факторы. Результаты моделирования позволяют нам полагать, что созданная модель адекватна объекту. При этом адекватность сопряжена с задачами моделирования и принятыми критериями. В качестве одной из характеристик предлагаемой модели выступает простота. При этом мы предполагаем, что адекватность и простота модели далеко не противоречивые требования. Учитывая сложность изучаемого объекта исследования, мы предполагаем о существовании огромной последовательности его моделей, которые будут различаться по степени полноты, простоты и адекватности.

В нашем исследовании речь идет о процессе формирования гражданской ответственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России, который подвержен тенденции изменения во времени в связи с происходящими переменами в развитии общества, в системе образования, в правовой системе государства. Таким образом, характерной чертой разработанной нами модели является динамичность.

Составляющими компонентами разработанной нами модели формирования гражданской ответственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России являются:

- нормативный блок;
- целевой блок;
- содержательный блок включающий: мотивационно – ценностный компонент и содержательно– деятельностный,
- оценочный и результативный, направленные на организацию эффективного функционирования модели.

Нормативный блок отражает современное состояние и перспективы развития системы высшего профессионального образования, военного образования в частности. Его составляют законы РФ и различные нормативно-правовые акты, регулирующие социально-значимые аспекты жизни общества и образования.

Целевой блок представлен единством цели, принципов и функций. Цель модели заключается в обеспечении реализации педагогического процесса по формированию гражданской ответственности курсантов в ВУЗов внутренних войск МВД России.

Реализация цели осуществляется посредством решения следующих задач: создание практической среды для формирования гражданской ответственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России, через оптимизацию воспитательно-образовательного пространства вуза; стимулирование чувственно-эмоционального осознания полученных знаний курсантами о гражданской ответственности; развитие и сохранение оценочных суждений и самоанализа результатов гражданского поведения.

Моделирование системы формирования гражданской ответственности курсантов ВУЗов внутренних войск в МВД России возможно лишь при условии всестороннего взаимодействия личностно-ориентированного принципа с другими дидактическими принципами: субъектности, аккумуляции, оптимальной реализации сущностных сил, диатропичности. Все эти принципы взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

Принцип субъектности. Названный принцип побуждает преподавателя максимально содействовать развитию способности курсантов осознавать свое «я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия как для себя, так и для других, оценивать себя как носителя отношений. Придание процессу формирования гражданской ответственности диалогического характера мы рассматривали как общий способ инициирования субъектности. Для нас принцип субъектности исключал жесткий приказ в адрес курсанта как традиционный метод воздействия в условиях армейской среды.

Еще одним принципом модели формирования гражданской ответственности курсантов является *принцип аккумуляции*, ориентированный на поэтапность и непрерывность в овладении блоками профессионально-правовых знаний и умений при изучении всех учебных дисциплин, на последовательное и постепенное накопление гражданских знаний. И здесь непрерывность проявляется в целостности системы.

Эффективность формирования гражданской ответственности курсантов в значительной мере зависит от реализации *принципа диатропичности*, в основу которого положено разнообразие образовательных задач, содержания, форм, методов обучения, уровня подготовленности, психологических особенностей субъектов образовательного процесса в ВУЗе.

Принцип непрерывности саморазвития личности курсанта, подразумевает актуализацию потребности в постоянном, самостоятельном поиске и получении новых гражданских знаний, способов гражданского поведения, способности к внутреннему диалогу с самим собой, рефлексии. Это постоянная деятельность курсантов по самосовершенствованию своей личности, необходимый профессиональный рост.

Строгое выполнение принципов, построение деятельности в соответствии с их требованиями определяют успешность достижения заданного результата.

Функции процесса формирования гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России:

– *нравственно-ценностная функция* – формирование адекватных современному обществу нравственных качеств и ценностей курсантов (доброта, порядочность, честность, открытость, долг);

– *развивающая функция* – развитие когнитивной, эмоционально-волевой, потребностной, мотивационной стороны курсантов в процессе обучения в ВУЗе;

– *воспитывающая функция* – выступает частью деятельности курсанта в отношении коллектива и реализуется в системе самообразования и рефлексии.

– *коммуникативная функция* – отражает умение курсанта находить общий язык с окружающими, овладение и развитие коммуникативных технологий межличностного общения в курсантском коллективе.

– *прогностическая функция* – направлена на развитие умений курсантов прогнозировать результаты собственной деятельности, осознавая уровни ответственности перед собой, коллективом, обществом.

– *оценочная функция* – сконцентрирована на отслеживание качества и самооценку результатов собственной гражданской деятельности курсантами, оценку уровней сформированности гражданственности.

Следующий блок модели – содержательный. Он проявляется в организации воспитательно-образовательной среды в ВУЗе внутренних войск МВД России, и адаптивности ее содержания к предъявляемым требованиям по формированию гражданственности курсантов. А также в подборе информационного, методического и технологического сопровождения образовательного процесса.

Содержательный блок состоит из двух компонентов: мотивационно-ценностного компонента и содержательно – деятельностного.

Содержание компонентов реализуются в системе плановых занятий, которые проходят по существующим программам, внеурочной деятельности, а так же по созданному нами спецкурсу «Основы гражданственности» (элективный курс) и в процессе воспитательной работы.

Мотивационно-ценностный блок направлен на формирование потребности в соответствующей мотивации курсантов к усвоению гражданских ценностей, гражданско-правовых знаний, представлений о полиморфном феномене-гражданственности. Он включает отношение к социально-политической, гражданско-правовой сферам жизнедеятельности, отношение к существующим правовым нормам:

– доверие государству и уважительное отношение к органам власти;

– интерес к событиям в социально-политической сфере, убежденность в справедливости демократических ценностей;

– уважение к результатам человеческой деятельности и частной собственности граждан;

– законопослушность, уважительное отношение к закону и правам граждан, неприятие и критика неправомерного поведения.

Содержательно-деятельностный компонент предполагает формирование осознанного использования курсантами накопленных гражданско-правовых знаний и опыта применения их на практике, реализация его в собственной деятельности и его оценку.

Данный компонент включает способы деятельности как систему умений и навыков:

– основы профессиональной деятельности военнослужащих;

– соблюдение законов государства, установленных правил общественного порядка гражданского поведения;

– применения знаний и умений построения гражданского поведения в повседневной жизни;

– выполнение гражданского долга и обязанностей, активное использование своих гражданских прав.

– готовность отстаивать, защищать права граждан в контексте выполнения своих служебно-боевых задач военнослужащих внутренних войск МВД России.

Выполнение вышеназванных задач зависит от форм, методов и средств, используемых в организации педагогического процесса в вузе.

Наиболее актуальными методами формирования гражданственности курсантов являются: объяснительно-иллюстративный, исследовательский, моделирования, метод дискуссий, метод работы с проблемными ситуациями и другие.

Объяснительно-иллюстративный, суть этого метода состоит в том, что преподаватель сообщает учебную информацию различными средствами, а обучаемые воспринимают ее, осознают, фиксируют эту информации в своем сознании и памяти.

Сообщение информации преподаватель осуществляет с помощью устного слова, печатного слова, наглядных средств, практического показа способов действия или профессиональной деятельности. Обучаемые смотрят, слушают, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, сопоставляют новую информацию с ранее усвоенными знаниями, умениями и навыками и запоминают ее.

Объяснительно-иллюстративный метод – один из наиболее экономичных способов передачи обобщенных и систематизированных знаний. Сюда можно включить такие традиционные методы обучения как устное изложение, самостоятельная работа с книгой, лабораторные работы, наблюдение и т. п. но при использовании всех этих разнообразных средств, деятельность обучаемых всегда остается одной и той же : восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Следует заметить, что без этих методов нельзя обе-

спечить ни одного из целенаправленных учебно-познавательных действий курсантов.

Моделирование – метод обучения, направленный на развитие образного мышления, предполагающий построение реально существующих предметов и явлений. Моделирование используется для формирования умений целеполагания и прогнозирования ситуации.

Метод дискуссий способствует повышению мотивации обучения, развитию коммуникативных способностей. Данный метод предполагает целенаправленный, упорядоченный обмен мнениями, позволят участникам высказать собственную позицию по проблемным вопросам и приход к общему мнению.

В процессе формирования гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России мы также: лекции, проблемные лекции, семинары, дискуссии, практические работы, ролевые игры, и другие.

Последний блок модели – оценочно-результативный. Разработан именно для осуществления диагностики сформированности гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России. Данный блок представлен критериями, показателями и уровнями сформированности гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России.

Вышеназванные блоки нашей модели, как целостной системы формирования гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Все они работают одновременно, взаимодополняя и взаимообуславливая друг друга.

Таким образом, целостность и эффективность процесса формирования гражданственности курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России достигается в результате взаимосвязи и взаимообусловленности всех составляющих элементов модели. В разработанной нами модели содержание выступает в качестве системообразующего. Оно предполагает дальнейшее развитие личностных качеств будущего офицера и психологическую готовность к деятельности по осуществлению своих гражданских прав и обязанностей.

Библиографический список

1. **Афанасьев, В. Г.**, Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М., 1980. – 221 с.
2. **Виненко, В. Г.** Конкурентоспособность выпускников как стратегический императив модернизации профессионального образовательного учреждения: Монография [Текст] / В. Г. Виненко, К. В. Савельев. – М., 2005.
3. **Глинских, Б. А.** Моделирование как метод научного исследования (гносеологический подход) [Текст] / Б. А. Глинских. – М.: МГУ, 1965. – 224 с.
4. Краткий словарь по логике [Текст]. – М., 1985. – 258с.
5. **Новикова, Л. И.** Моделирование воспитательных систем: теория-практика [Текст] / Под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – 198 с.
6. **Штофф, В. А.** введение в методологию научного познания [Текст] / В. А. Штофф. – Л.: ЛГУ, 1972. – 191 с.

Матвеев Денис Евгеньевич

Адъютант Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, dematveev@mail.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Жданок Александр Иванович

Доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики преподавания математики Тувинского государственного университета, zhdanok@inbox.ru, Кызыл

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**



Matveev Denis Evgenjevich

The adjunct of the Novosibirsk military institute of Internal armies of the Ministry of Internal Affairs of Russia, dematveev@mail.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Aleksandrovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of the Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk military institute of Internal armies of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Zhdanok Alexander Ivanovich

Doctor of Physicomathematical Sciences, Professor of the Department Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics Tuvan State University, zhdanok@inbox.ru, Kyzyl

**FEATURES OF THE PROFESSIONAL TRAINING
OF CADETS OF THE MILITARY INSTITUTION**

В настоящее время внутренние войска находятся в стадии реформирования. Это диктует необходимость проведения соответствующих преобразований в системе подготовки военных кадров и военного образования. Под термином «Военное образование» понимается совокупность систематизированных знаний по фундаментальным и специальным военным наукам и навыков, необходимых офицерам и другим военнослужащим для практической деятельности. Зарождение и развитие военного образования тесно связано с развитием военной науки и военного искусства [1].

Военное образование с момента зарождения постоянно привлекает к себе внимание ученых и практиков, представителей разных отраслей знаний, социальных сфер и государственных ведомств и многим видится в качестве

одного из управляемых факторов, с помощью которого можно влиять на будущее армии и государства в целом, т. е. задавать определенное направление развитию общества, глобальным процессам, цивилизации, военному строительству. Это внимание продиктовано и тем, что во все времена военное образование обеспечивало высокий уровень боеспособности и боеготовности внутренних войск, т. к. передовые достижения научно-технического прогресса, в первую очередь, использовались в создании новейших образцов вооружения и военной техники, развитии стратегии и тактики вооруженной борьбы, обеспечении безопасности государства. История не раз доказывала, что военное образование позволяло офицерскому корпусу понимать основы деятельности органов государственной власти российского государства в области политики, экономики, дипломатии, национальных интересов других стран, их систем национальной безопасности и готовить обоснованные предложения на эффективное применение видов, родов войск Вооруженных Сил [4].

Военное образование и военная наука как составные части государственного образования и науки также должны быть приоритетными, особенно при проведении военной реформы. При любом сокращении Внутренних войск, их непременно надо сохранить, в противном случае все планы строительства и реформирования останутся бесплодными.

Изменение системы военного образования и реформирование принципов военного обучения происходит на практике под влиянием преимущественно кризисных состояний, когда традиционные методы регулирования этих процессов оказываются неэффективными.

Одной из насущных задач системы военного образования ставится задача формирования личности, ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей. Процесс профессиональной подготовки рассматривается не только как подготовка высококвалифицированных кадров, но и формирование личности будущего офицера, как носителя высокой нравственности, профессионально-педагогической культуры и традиций своей страны. Для того чтобы обучать и воспитывать подчиненных, офицер должен обладать высокой профессионально-педагогической подготовкой [2–4].

Что же собой представляет профессиональная подготовка? *Во-первых*, это совокупность профессиональных знаний, навыков и умений, качеств, опыта и норм поведения, обеспечивающих готовность офицера к профессиональной деятельности. Она является процессом сообщения обучающимся соответствующих знаний и умений [2–4].

Во-вторых, это система специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. При этом профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности, направленной на повышение квалификации, путем самообразования [4].

Профессиональная подготовка курсантов невозможна без высокого уровня профессионализма работы профессорско-преподавательского состава.

Здесь особо обращаем внимание на владение необходимыми образовательными технологиями, способами, приемами обучения и воспитания, которые позволяют субъекту педагогической деятельности сформировать и развивать педагогическую направленность и педагогические способности курсантов, решая конкретные профессионально-педагогические задачи на основе сознательности использования психолого-педагогических и методических знаний. При этом, предъявляются высокие требования не только к творческому применению полученных теоретических и методических знаний в процессе обучения, но и личностным качествам будущего офицера [4].

При организации процесса профессиональной подготовки курсантов военного вуза следует выделить некоторые особенности, влияющие на высокий, научный и методический уровень занятий. К ним относятся:

- глубокое понимание целей и задач обучения и воспитания;
- высокая личная ответственность за качество обучения, постоянная работа по повышению качества проводимых занятий, уважение к обучаемым и стремление передать им свои знания и опыт;
- умение выбирать методику преподаваемой дисциплины, наиболее полно обеспечивающую выполнение целей и задач обучения;
- умение рационального использования технических средств обучения;
- высокая общая и воинская культура;
- глубокие и обширные знания национальных культур, традиций и обычаев как своего этноса, так и этносов-соседей;
- умение организовать педагогический процесс через диалог культур [5].

Рассмотрев особенности профессиональной подготовки курсантов военного вуза внутренних войск, мы можем обозначить тот момент, что подготовка должна строиться на основе индивидуального подхода. Одним из главных условий профессиональной подготовки будущих офицеров, является специально-профессиональная мобильность преподавательского состава, способность преподавателя перестраиваться в связи с меняющимися условиями.

Библиографический список

1. Краткий педагогический словарь [Текст]: Учебное справочное пособие / под ред. Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютюкова И. А. – М.: 2005. – 181 с.
2. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 21–32.
3. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 41–50.
4. Реформирование высшего образования в России на современном этапе [Текст]: сборник научных статей. – М., 2004. – 280 с.
5. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Слостенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.

РАЗДЕЛ VI РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 378

Лызлова Ирина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Магнитогорского государственного университета, lyzlovairina@mail.ru, Магнитогорск

Сайгушев Николай Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Савинков Леонид Августович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Уметбаев Зайнитдин Мухитдинович

Доктор педагогических наук, профессор, первый проректор ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», pedagog@masu.ru, Магнитогорск

СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ



Lizlova Irina Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the chair of foreign languages of Magnitogorsk State University, lyzlovairina@mail.ru, Magnitogorsk

Sajgushev Nikolay Jakovlevich

The doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Savinkov Leonid Avgustovich

Doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of FGBOU VPO «Magnitogorsk state university», pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Umetbaev Zaynitdin Muhitdinovich

Doctor of pedagogic, professor, prorector MSU, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

THE STRUCTURE AND PECULIARITIES OF ARTISTIC THINKING STUDENT

Изменение парадигмы общественного развития с идеологии на культуру, переоценка системы общечеловеческих и культурных ценностей, самооценочность личности заставляют сегодня по-новому взглянуть на духовность, духовную культуру, развитие мышления личности, а именно таких его форм,

как логического и художественного. В настоящее время стало очевидным, что проблемы формирования и развития художественного мышления личности должны занимать не второстепенное, а одно из главных мест в образовательном и воспитательном процессе как школы, так и вуза.

Проблема художественного мышления в теоретическом аспекте была поднята еще античными философами (Платоном, Аристотелем, пифагорейцами). Общеизвестно, что они сформулировали вопрос о природе искусства, о сущности творческого процесса, о художественном образовании и воспитании. Однако ни им, ни представителям эпохи Ренессанса и классицизма не удалось определить специфику художественного мышления. Первый, кто оказался ближе всех к осознанию данной проблемы, был представитель эпохи Просвещения, немецкий философ Иммануил Кант. Величайшая заслуга эстетической теории Канта состоит в том, что, создав модель абсолютного противопоставления искусства и познания, он первым прозрел своеобразное объединение этих противоречивых моментов в художественно-эстетической деятельности человека

Эстетическое учение Гегеля было безусловно решительным прорывом в теории художественного мышления. Этот философ, всесторонне обосновавший роль мышления, интеллекта в художественном творчестве, предпочел впервые определить искусство не как отражение, а как «познание в образах», как «знание в форме и образе чувственного».

Дальнейшую разработку теории художественного мышления мы находим в творчестве С. Кьеркегора. Оно уникально тем, что в трудах именно этого датского философа мы впервые находим понятие художественного мышления, которое он ввел в первой половине XIX века для обозначения «интуитивного, иррационального, дискретного познания в противовес логически цельному познанию закономерностей развития мирового духа и реальности В. Гегеля» [3, с. 2].

Вслед за Кьеркегором данную проблему стали разрабатывать и у нас в России. Таковыми были русские революционеры-демократы А. Герцен, Н. Чернышевский, Н. Добролюбов, В. Белинский. В их наследии художественное познание впервые понималось не только как созерцание истины о состоянии жизни, но и как воинствующее средство ее изменения. При этом следует отметить, что в отечественной науке, понятие «художественное мышление» было введено В. Г. Белинским, который писал: «Искусство есть непосредственное созерцание истины или мышление в образах» [1, с. 67]. Дальнейшую разработку художественного мышления, в частности его взаимосвязи с формами отражения действительности, мы находим в трудах отечественных исследователей советского периода. Среди них С. Х. Раппопорт, Н. А. Винк, Т. И. Орлова. По мнению этих исследователей художественное мышление представляет собой не только форму отражения действительности, но и форму «сущностного постижения мира», его «преобразования».

Так, исследователь Н. А. Винк считает, что «художественное мышление это форма отражения, синтезирующая в себе все духовные способности че-

ловека, снимающая в себе все многообразие различных граней общественно-исторической практики» [2, с. 9].

Известный исследователь С. Х. Раппопорт, рассматривая гносеологические проблемы данного вида мышления, приходит к выводу, что «художественное мышление есть формирование художественных эмоций и художественных представлений» [11, с. 35].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод, что особенностью художественного мышления является его связь с художественно-образной формой познания. Это *первое*.

Второе. Анализ философской, педагогической, искусствоведческой литературы показывает, что все исследователи в области художественного мышления рассматривают его в соответствии с творческой деятельностью. При этом нужно отметить, что здесь существуют два различных подхода в трактовке понятия художественное мышление: в **узком** и **широком** смысле слова.

В узком смысле ряд ученых, таких как Н. Л. Лейзеров, М. С. Каган, Б. С. Мейлах, В. И. Хрулев понимают «художественное мышление», как правило, только через призму художественного творчества, восприятие художника. Например, Н. Л. Лейзеров считает, что «художественно-образное мышление – это эмоционально-оценочное, чувственно-наглядное отражение человеком своего многостороннего восприятия мира. ... Оно становится художественным тогда, когда весь этот процесс оказывается подчиненным определенной цели – созданию предназначенного для других людей произведения» [5, с. 60].

Исследователь В. И. Хрулев утверждает, что этот вид мышления присущ прежде всего писателю. Он трактует художественное мышление «как способ претворения миропонимания писателя в художественную реальность» [14, с. 70].

В широком смысле слова определяет понятие художественного мышления М. С. Каган, учитывая, что данный вид мышления необходим не только для создания произведений, предназначенных для других людей, но и для полноценного восприятия литературы и искусства, т. е. данный вид мышления нужен не только художнику, но и реципиенту, как считает М. С. Каган, художественное мышление – особая психологическая структура, обуславливающая и художественное творчество, и художественное восприятие как виды деятельности [4, с. 15].

На то, что художественное мышление не является исключительно прерогативой художника, указывает и известный философ Б. С. Мейлах. Он говорит о том, что именно благодаря художественному мышлению зритель, читатель, слушатель способны воспринимать произведения искусства.

Все приведенные выше высказывания свидетельствуют о том, что художественное мышление напрямую связано не только с творческой деятельностью художника, но и реципиента. Отсюда логически следует вывод

о том, что художественное мышление это вид духовной деятельности, направленной на создание, а также на восприятие и понимание произведений искусств. Данное определение характеризует такую особенность художественного мышления, как его имманентную связь с искусством, и это будет *третье*.

Четвертое. Особенность художественного мышления состоит в том, что его процесс идет не от объекта, а от субъекта, идеи, замысла, которые овладевают, с одной стороны, художником, а, с другой, – воспринимающим искусство. В этой связи уместно привести высказывание С. Х. Раппопорта о главной функции и предмете художественного мышления: «Своеобразный аспект (предмет) художественного мышления состоит в том, что оно осмысливает мир в единстве субъекта с объектами, в связях с личностными отношениями человека к действительности» [11, с. 21].

Наконец, художественное мышление тесно переплетается с мышлением логическим. Особенность художественного заключается в том, что оно включает в себя не только художественный образ, но и логику, понятия. Это доказательно представлено, в первую очередь, в «Критике способности суждения» немецкого философа И. Канта, а также отечественного психолога С. Л. Рубинштейна. Последний писал: «У человека существует единый интеллект. Не может быть и речи о двух различных интеллектах как различных биологических механизмах, но внутри единства, в зависимости от различных условий, в которых совершается мыслительный процесс, дифференцируются различные виды мыслительных операций и характер их протекания» [12, с. 365].

Итак, подводя итоги, можно сделать вывод, что к *особенностям художественного мышления* относятся следующие:

- **особое взаимодействие объекта и субъекта в процессе художественного познания;**
- **необходимость связи с творческой деятельностью не только художника, но и реципиента;**
- **взаимодействие с художественно-образной формой мышления;**
- **тесное переплетение с логическим мышлением.**

Однако, перечисленные выше особенности еще не раскрывают всей полноты художественного мышления. Необходимо рассмотреть его структуру, из чего конкретно оно складывается.

Набор составляющих художественное мышление, исходя из анализа литературы, достаточно большой и многообразный. Так, С. Х. Раппопорт, раскрывая гносеологические проблемы художественного мышления, выделяет в нем опосредованность, обобщенность, особую гибкость, избирательность, двуплановость (т. е. создание в уме «второй реальности»), целеустремленность и др. [11, с. 4].

В диссертационном исследовании О. А. Ковалевой отмечаются в качестве специфических черт художественного мышления его целостность, динамичность, ассоциативность, метафоричность [6, с. 9–10].

Целый ряд авторов, в том числе Е. Г. Яковлев, М. С. Каган, Е. С. Громов, выделяет такие компоненты художественного мышления, как образность, творческое воображение, вымысел (фантазия). Болгарский ученый А. Лиллов, исследуя природу художественного творчества, указывал, что **воображение** является незаменимым компонентом художественного мышления: «Художественное мышление не может обойтись без образной продуктивности и панорамности воображения, как и воображение не может обойтись без всепроникающей силы мысли» [8, с. 181].

Говоря о специфике воображения, следует осветить вопрос о соотношении воображения и фантазии. В исследовании Т. И. Кучиной подробно освещаются точки зрения отечественных ученых на эти два явления. Одни считают, что фантазия и воображение имеют некоторые отличия. Так, в фантазии образы нереальны, т. е. фантазия создает образы, которые не существуют и не могут существовать. Иное дело воображение. Здесь субъект стремится приблизиться к действительности с целью познать ее [7, с. 17]. Другие авторы (П. П. Блонский, А. Л. Дудецкий, З. И. Исангулов) употребляют термины «воображение» и «фантазия» без разграничения. По мнению З. И. Исангулова, воображение – понятие психологическое, а фантазия – литературное (от греч. сл. *phantasio* – воображение).

Творческое воображение тесно связано с **интуицией**, которой в структуре художественного мышления принадлежит особая роль. Так, еще древние мыслители, например Демокрит и особенно Платон, рассматривали интуицию как «внутренне зрение», «особую высшую способность ума». Декарт считал, что это «понятие ясного и внимательного ума, порождаемого лишь естественным светом разума». При этом философы отмечали, что необходимое условие интуиции – «длительная подготовка ума».

Ученый С. Х. Раппопорт, полемизируя с интуитивистами, показал, что интуиция – далеко не единственный фактор художественного сознания. Вместе с тем ее значение в художественном творчестве весьма велико.

Следующим компонентом художественного мышления является, соответственно, **эмоциональная окрашенность**.

Вопрос о роли эмоций в мыслительном процессе стоит в психологии еще со времен П. Жане и Т. Рибо. Так, П. Жане считал, что эмоции, являясь «вторичными действиями, реакцией субъекта на свое собственное действие, регулируют первичные действия». Напротив, Т. Рибо различал мышление интеллектуальное и эмоциональное, считая, что в мышлении интеллектуальном не должно быть никакой «эмоциональной примеси», т. к. именно аффектная природа человека и является чаще всего причиной нелогичности.

Исследуя познавательные и эмоциональные процессы, отечественные психологи Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев доказали ошибочность отрыва эмоциональной сферы от мышления, тем более художественного. В работах Л. С. Выготского аргументировано утверждается единство интеллекта и аффекта. В трудах С. Л. Рубинштейна доказывает-

ся, что мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального. А. Н. Леонтьев показал, что мышление имеет эмоциональную (аффектную) регуляцию.

Со сферой эмоций напрямую связаны **метафоричность и ассоциативность** художественного мышления. Метафора, как специфический элемент художественного мышления, способствует отражению существенных сторон объективной действительности через индивидуальное, неповторимое. Еще Аристотель заметил, что искусство в метафорах служит признаком таланта, ибо «... слагать метафоры – значит подмечать сходство».

В кратком словаре по эстетике мы находим такое определение художественной метафоры: «Художественная метафора в отличие от общеязыковой обладает особыми свойствами: она существует лишь как часть целого – художественной системы, служит средством создания художественного образа, ... является необходимым элементом художественного мышления, а не просто украшением речи» [10, с. 89].

С метафоричностью тесно связана **ассоциативность**, то есть способность устанавливать между образами психологические связи, обусловленные опытом, знаниями человека. Вся мыслительная деятельность представляет собой процесс создания элементарных ассоциаций, их анализа и синтеза.

Ассоциации нередко наталкивают, прямо или непосредственно, на счастливые творческие находки. Например, известно, что В. Суриков объяснял зарождение замысла и колористического решения картины «Боярыня Морозова» тем, что увидел однажды ворону на снегу, резкий контраст черного и белого, характерный излом отведенного в сторону крыла птицы – все это неожиданно и сильно поразило воображение художника, послужило импульсом к началу работы.

Исследователи отмечают, что без развитости ассоциативности художественное мышление не может функционировать, причем богатство ассоциаций зависит от жизненного опыта, уровня знаний, художественной образованности. Итак, рассмотрев специфические черты таких компонентов художественного мышления как творческое воображение, интуиция, ассоциативность, метафоричность и эмоциональная окрашенность, мы пришли к выводу, что художественное мышление нельзя свести ни к одному из них, взятому в отдельности. Все они взаимосвязаны, взаимообусловлены и представляют собой единство мыслительного процесса. Таким образом, структуру художественного мышления можно представить следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Структура художественного мышления

Библиографический список

1. Белинский, В. Г. Собр. соч. в 3-х т. [Текст] / В. Г. Белинский. – М., 1948. – Т. 2.
2. Винк, Н. А. Социальная природа художественного мышления: Автореф. дис... канд. филос. наук [Текст] / Н. А. Винк. – Л., 1980. – 17 с.
3. Голуб, А. А. Развитие художественно-образного мышления учащихся 5–6 классов на уроках тематического рисования: Автореф. дис...канд. пед. наук [Текст] / А. А. Голуб. – М., 1997. – 16 с.
4. Каган, М. С. Эстетическое и художественное восприятие в развитом социалистическом обществе [Текст] / М. С. Каган. – М.: Знание, 1984. – 32 с.
5. Кнященко, Н. И. Эстетическое творчество [Текст] / Н. И. Кнященко, Н. Л. Лейзеров. – М.: Знание, 1984. – 110 с.
6. Ковалева, О. А. Формирование художественного мышления подростков в условиях общеэстетического отделения ДШИ: Автореф. дис... канд. пед. наук [Текст] / О. А. Ковалева. – М., 1995. – 18 с.
7. Кучина, Т. И. Развитие художественного мышления подростков средствами литературы: Автореф. дис... канд. пед. наук. [Текст] / Т. И. Кучина. – М., 1993. – 18 с.
8. Лилов, А. Природа художественного творчества / А. Лилов. – М.: Искусство, 1981. – 473 с.
9. Найн, А. Я. Развитие эмпатической культуры студента в условиях гумано-ориентированного образования [Текст] / А. Я. Найн, И. А. Шондина // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 112 – 118 .
10. Пассов, Е. И., Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества [Текст] / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростелев // ИЯШ. – 1987. – №6. – С. 29–33.
11. Раппопорт, С. Х. Гносеологические проблемы художественного мышления: Автореф. дис... д-ра филос. наук [Текст] / С. Х. Раппопорт. – М.: 1968. – 48 с.

12. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Академия наук СССР, 1946.
13. **Сайгушева Л. И.** Профессиональное становление студента как субъекта образовательной деятельности [Текст] / Л. И. Сайгушева, С. Н. Томчикова, С. В. Бунин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 194–201.
14. **Хрулев, В. И.** Проблема художественного мышления. (Пути исследования) [Текст] / В. И. Хрулев. – Башк. гос. ун-т. Филол. фак. – Уфа, 1993. – 87 с.

Лешер Ольга Вениаминовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, vlesher@rambler.ru, Магнитогорск

Сергеева Елена Владимировна

Соискатель кафедры педагогики и психологии Магнитогорского государственного технического университета имени Г. И. Носова, sew1108@yandex.ru, Магнитогорск

Романов Петр Юрьевич

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии МаГУ, pedagog@mail.ru, Магнитогорск

Ушачев Владимир Петрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет, pedagog@mail.ru, Магнитогорск

**МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ**

Lesher Olga Veniaminovna

Doctor of Pedagogics, Professor, managing chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, vlesher@rambler.ru, Magnitogorsk

Sergeeva Elena Vladimirovna

Post-graduate chair of Pedagogy and Psychology Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, sew1108@yandex.ru, Magnitogorsk

Romanov Petr Yrievich

Doctor of pedagogics, professor, pedagog@mail.ru, Magnitogorsk

Ushachev Vladimir Pavlovich

Doctor of pedagogics, professor, pedagog@mail.ru, Magnitogorsk

**THE PEDAGOGICAL REQUIREMENTS IMPLEMENTATION
METHOD OF THE TERRITORY STUDENTS MATHEMATIC
COMPETENCE: SUBSTANTIVE PROCEDURAL PARTICULARITIES**

В соответствии с требованием времени важнейшей задачей высшего профессионального образования в вузе является обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, необходимым эле-

ментом которой можно назвать математическую подготовку студентов. Проведя анализ научно-педагогической литературы и Государственного образовательного стандарта (ГОС ВПО-3), мы можем сделать вывод о том, что в процессе математической подготовки создаются объективные условия для повышения эффективности процесса развития математической компетентности студентов университета на основе компетентностного и проектного подходов.

В последние годы, в связи с актуальностью этого вопроса, появляются диссертационные исследования, посвященные формированию и развитию математической компетентности, правда, в основном математической компетентности школьников на уроках математики. Научных трудов, посвященных развитию математической компетентности студентов вуза не достаточно: формирование математической компетентности будущих инженеров по нефтегазовому делу рассматривала Л. К. Иляшенко [1], математическую компетентность специалиста в аграрном секторе экономики рассматривает в своей работе О. В. Комисаренко [3], становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе изучала Н. Г. Ходырева [6].

Анализ научных трудов, посвященных процессу развития математической компетентности студентов вуза позволил выявить, что этот вопрос не исследовался в полной мере, данная проблема учеными рассматривалась косвенно, что говорит об актуальности исследования.

Единого мнения по поводу определения понятия «математическая компетентность студентов», структуры математической компетентности студентов у педагогов-исследователей нет, мы уточнили это понятие для студентов вуза.

Математическую компетентность студентов университета мы определяем как интегративное качество личности, основывающееся на развитой самостоятельной познавательной деятельности; на математических знаниях, умениях, навыках, характеризующее готовность и способность применять и совершенствовать их на практике.

При определении компонентного состава математической компетентности студента, нами был учтен тот факт, что она формируется и развивается в процессе усвоения содержания, овладения приемами, методами, средствами самой деятельности. Мы выделяем следующие структурные компоненты математической компетентности студентов университета: мотивационно-ценностный; когнитивно-деятельностный; личностный; рефлексивно-творческий. Рассмотренные компоненты математической компетентности находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом.

Каждый из выделенных компонентов выполняет свою специфическую, неподменяемую другими функцию, которая определяет задачу в процессе развития математической компетентности студентов:

- мотивационно-ценностный компонент: стимулирующая и ценностно-смысловая функции,
- когнитивно-деятельностный компонент: регулятивно-адапционная и познавательная функции,

- личностный компонент: оценочная и коммуникативная функции,
- рефлексивно-творческий компонент: рефлексивная и эвристическая функции.

Выделенные функции влияют на отбор содержания, выбор методов, средств и форм учебного процесса, позволяют выделить критерии, показатели и уровни сформированности математической компетентности студентов университета.

Как показало проведенное исследование, успешное развитие математической компетентности возможно при реализации рассмотренного комплекса педагогических условий.

Для нас важен именно комплекс педагогических условий, т. е. сочетание педагогических условий в едином целом, их взаимодействие между собой. Целостность его проявляется в характере связей, которые устанавливаются между компонентами структуры комплекса. Учеными было доказано, что наиболее эффективной является структура, в которой связи порождаются на основе принципов обогащения, дополнительности или интегративности. Структура комплекса условий является развивающейся системой, зависимой от сложностей целей подготовки на каждом этапе. Функциональная направленность остается прежней, а в составе элементов и в характере взаимодействия между ними происходят изменения.

Рассмотрим первое педагогическое условие – развитие мотивации студентов в процессе математической подготовки с помощью приемов актуализации.

Данное условие является базовым среди остальных педагогических условий, т. к. мотивационный компонент, по мнению Дж. Равена является основным в структуре компетентности [4]. В первую очередь, данное педагогическое условие направлено на формирование и развитие мотивационно-ценностного компонента математической компетентности.

Приемы актуализации, способствующие развитию мотивации студентов в процессе математической подготовки, должны быть направлены на создание проблемности в обучении, условий для проявления творческих, исследовательских способностей и самовыражения студента.

Мы разработали следующие приемы актуализации:

- 1) использование обобщающего повторения;
- 2) выполнение заданий максимальной для студента трудности;
- 3) формирование и развитие у студентов следующих компетентностей:
 - компетентность познавательной деятельности,
 - компетентность информационных технологий,
 - компетентность деятельности,
 - компетентность общения;
- 4) сообщение студентам только темы проекта, не ограничивая их в полном изложении материала, в выборе средств и форм изложения;
- 5) использование элементов математического моделирования.

Применение приемов актуализации в процессе математической подготовки позволяет поменять представление студентов о творческой стороне

математики, развивать мотивацию студентов к изучению математики, тем самым развивать математическую компетентность студентов.

Рассмотрим второе педагогическое условие – развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов на основе выполнения творческих проектных заданий.

Опираясь на мнение Г. К. Селевко, считаем, что компетентность специалиста проявляется и развивается в деятельности [5]. Поэтому данное педагогическое условие направлено на развитие математической компетентности студентов, и в первую очередь, на формирование и развитие когнитивно-деятельностного и рефлексивно-творческого компонентов математической компетентности.

Самостоятельность осуществляется на всех этапах работы над проектом (на организационном, деятельностном, рефлексивном и заключительном). Самостоятельная работа над любым проектом в какой-то мере является творческой, поскольку, заставляет студента созидать, придумывать что-то новое, создавать продукт, обладающий новизной и ценностью для него, а это и есть творчество.

Творческие проектные задания предполагают наличие проблемы открытого типа (когда имеется несколько решений и необходимо найти оптимальное решение для конкретной проблемы). При выполнении творческого проектного задания студент самостоятельно последовательно проходит все этапы проектирования, проявляет и развивает свои проектные умения, что развивает его самостоятельную познавательную деятельность. Творческие проектные задания стимулируют мотивацию студента к изучению математики, развивают саморефлексию студента, навыки математического моделирования, приумножают знания по разделам математики, одним словом, способствуют развитию всех компонентов математической компетентности, но в большей мере – когнитивно-деятельностного и рефлексивно-творческого компонентов.

Третье педагогическое условие – развитие ценностных ориентаций студентов, способствующих развитию математической компетентности.

Данное педагогическое условие способствует формированию и развитию мотивационно-ценностного и личностного компонентов математической компетентности студентов.

Личность развивается в деятельности, которая определяется не только личными мотивами человека, но факторами и условиями внешнего мира, создающего систему норм и ценностей, регулирующих индивидуальное и социальное поведение человека. Система норм и ценностей – это мотивационное ядро, определяющие значение окружающих событий для личности, а также цели и системы отношений, в соответствии с которыми личность выстраивает свою деятельность. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценностные характеристики относятся также к субъекту, осуществляющему

различные виды творческой деятельности. В процессе творческой проектной деятельности при изучении математики создаются новые ценные предметы, блага, а также раскрывается и развивается творческий потенциал личности студента. Творческая деятельность приобщает студента к миру ценностей.

Представления индивида о системе значимых ценностей отражают ценностные ориентации.

Развитие ценностных ориентаций в процессе математической подготовки (т. е. ориентирование на математические ценности) будет способствовать развитию мотивационно-ценностного и личностного компонентов математической компетентности студентов.

Для развития ценностных ориентаций студентов в процессе математической подготовки будут использоваться «активные» формы практических занятий: семинары, конференции, «круглые столы», заседания научного общества студентов.

Педагогические условия были проверены в процессе экспериментальной работы с использованием авторской методики.

Методика в образовании – описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [2].

Создание методики предполагает разработку системы дидактических средств, технологий, с помощью которых происходит реализация предложенных условий. Основными компонентами данной методики являются цель, задачи, принципы и содержание, формы организации, методы и диагностика результатов.

Цель методики заключается в развитии математической компетентности студентов университета; основными задачами являются формирование и развитие компонентов математической компетентности: мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного, личностного, рефлексивно-творческого. Предлагаемая методика базируется на основе следующих подходов: проектно-компетентностного, системного, личностно-ориентированного, деятельностного. Среди них проектно-компетентностный подход выступает в роли ведущего, определяющего основное стратегическое направление.

Исходя из того, что методика развития математической компетентности студентов проектируется и реализуется на базе проектно-компетентностного подхода, то в качестве основных выступают следующие принципы: проектности; фундаментальности; практической и профессиональной направленности; интеграции знаний на уровне межпредметных связей; информатизации; систематичности, последовательности и целостности разработки проблем; «сотрудничества»; гуманизации; конструкционизм.

Рассмотрим методические аспекты реализации комплекса пед. условий, в обобщенном виде они представлены в таблице.

Содержательно-процессуальные особенности методики реализации комплекса педагогических условий

Педагогические условия	Методы обучения	Педагогические приемы	Формы реализации
1. Развитие мотивации студентов в процессе математической подготовки с помощью приемов актуализации	– исследовательские, – частично-поисковые, – дискуссионные, – метод проектов.	Приемы актуализации: 1) использование обобщающего повторения; 2) выполнение заданий максимальной для студента трудности; 3) формирование и развитие у студентов следующих компетентностей: а) компетентность познавательной деятельности, б) компетентность информационных технологий, в) компетентность деятельности, г) компетентность общения; 4) сообщение студентам только темы проекта, не ограничивая их в полноте изложения темы, в выборе средств; 5) использование элементов математического моделирования	– практические занятия, – индивидуальные домашние задания, – практические занятия с элементами математического моделирования
2. Развитие самостоятельной познавательной деятельности студентов на основе выполнения творческих проектных заданий	– исследовательские, – частично-поисковые, – дискуссионные, – метод проектов. – метод контроля и самоконтроля	– прием диагностики, – рефлексивные (анализ, самоанализ), – дискуссия.	– методический семинар, – выполнение студентами творческих проектных заданий (проекты по темам математики и межпредметные проекты), – составление студентами портфолио
3. Развитие ценностных ориентаций студентов, способствующих развитию математической компетентности	– исследовательские, – частично-поисковые, – дискуссионные, – метод проблемного изложения материала	– решение проблемных ситуаций, – дискуссия, – рефлексивные (анализ, самоанализ)	– проблемные практические занятия, – семинары, – конференции, – «круглые столы», – заседания научных обществ, – написание студентами статей, – выполнение лабораторных работ.

Таким образом, в статье представлены содержательно-процессуальные особенности методики реализации педагогических условий развития математической компетентности студентов вуза.

Библиографический список

1. **Иляшенко Л. К.** Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу [Текст]: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. К. Иляшенко. – Сургут, 2010. – 24 с.
2. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь [Текст]: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. **Комисаренко, О. В.** Математическая компетентность в подготовке конкурентоспособного специалиста в аграрном секторе экономики Электронный ресурс: nbuv.gov.ua › portal/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/
4. **Равен, Дж.** Компетентность в современном мире [Текст] / Дж. Равен.; пер. с англ. – М.: Когито-центр, 2002. – 396 с.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. **Ходырева, П. Г.** Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / П. Г. Ходырева. Электронный ресурс: <http://borvtko.nm.ru/papers/subiect3/hodireva.htm>

Ведель Оксана Сергеевна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания Орского гуманитарно-технологического института, pedagog@masu.ru, Орск

Веденеева Ольга Анатольевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Шумилина Наталия Сергеевна

Старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Оренбургского филиала ГОУ ВПО «Российский государственный торгово-экономический университет», shumilina.69@mail.ru, Оренбург

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ВУЗА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА**

Vedel Oksana Sergeevna

The senior teacher of chair of physical training of Orsk gumanitarno-institute of technology, pedagog@masu.ru, Orsk

Vedeneyeva Olga Anatolevna

The candidate of pedagogical sciences, the seior lecturer of chair of pedagogics of Magnitogorsk state university, pedgog@masu.ru, Magnitogorsk

Shumilina Natalia Sergeevna

The senior teacher of chair gu-manitarnyh dicplines of Orenburg branch GOU VPO «Russian gosu-donative trade and econmic univrsity», shumilina.69@mail.ru, Orenburg

**STRUCTURIZATION OF THE TEACHING MATERIAL
OF FIZKULTURNO-SPORTS ACTIVITY OF STUDENTS
OF HIGH SCHOOL TAKING INTO ACCOUNT
THE GENDER APPROACH**

В основе решения многих проблем физкультурного образования студентов – процесс презентации учебного материала с учетом специфики мышления юношей и девушек, согласно которому в учебно-воспитательной работе на занятиях достигается взаимодействие с занимающимися, основанное на знании их характера, интересов, способностей.

В результате систематического изучения гендерных особенностей студентов преподаватель получает возможность преодоления негативных и развития позитивных качеств индивида. Гендерный подход – это подход, позволяющий идти в системе образования не от учебного предмета к за-

нимающимся, а идти от тех возможностей, которыми располагает юноша или девушка, учить его с учетом потенциальных возможностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Построение двигательной подготовки по принципу не только развития двигательных качеств, но и освоения знаний по их развитию, с учетом гендерных особенностей, позволяет интегрировать возможности студента в период профессионального обучения.

Эффективность обучения зависит от соответствия избираемых воздействий возможностям занимающихся. Структурирование учебного материала с учетом гендерного подхода в самом общем определении выражается в дифференциации учебных заданий и способов их решения (средств, форм, организации занятий и т. д.) в соответствии с гендерными особенностями студентов.

В организации педагогической системы развития физической культуры личности важное место занимает ориентация содержания образования в соответствии с возможностями и потребностями студентов. Только при таком подходе мы можем создать условия для реализации в учебном процессе потенциальных возможностей каждого студента. При содержании, ориентированном на абстрактного студента, 60% – работают в условиях, не способствующих развитию их способностей (ниже или выше возможностей). Анализ программ по физическому воспитанию в вузе показал, что в содержание программы в полной мере не учитывается гендерная и природная структура интеллекта, качественное своеобразие способностей каждого студента, их уровень физического развития и физической подготовленности, будущая профессиональная деятельность.

Гендерный подход позволяет рассматривать физкультурно-спортивную деятельность в контексте стиля жизни, будущей профессиональной деятельности каждого студента и развития способностей освоения физкультурных ценностей. В связи с этим в практике физкультурного воспитания неприемлем подход массового использования единообразных средств и методов, характерных для традиционной организации физического воспитания в вузе.

Мы видим решение этой проблемы в использовании широкого набора средств, методов и форм физической подготовки, предлагаемых студентам в процессе организации обязательных занятий и составлении на их основе индивидуальных программ физического самосовершенствования, которые составляются и корректируются в ходе деятельности самим студентом, который является субъектом, конструктором своего физкультурного образования. Обучение с учетом гендерных особенностей студентов требует отбора такого содержания учебного материала и применение таких методов и форм обучения, которые соответствовали бы разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии учебной информации девушками и юношами, спецификой их потребностей и интересов. При этом мы учитывали основные этапы формирования познавательных интересов обучаемых и их профессионально-важных качеств с учетом гендерных особенностей:

1) *Ценностно-мотивационный этап* – активизация любопытства, которое проявляется при открытии обучаемыми учебного предмета для себя – «что и для чего мне нужно это знать». При этом важно обозначение выраженной новизны учебной информации до 3-ей минуты ее восприятия, пока не наступил первый кризис внимания. Цель – стимулирование инициативы юношей и девушек на занятии, пробуждение их любопытства с точки зрения феномена изучаемого вопроса с учетом гендерных особенностей. Ведущими средствами здесь являются *эмоциональные педагогические ситуации*, предполагающие включение эмоционально-образного мышления у девушек и ассоциативно-логического у юношей. Главный критерий эффективности этапа – устойчивость сформированности у обучаемых познавательного мотива и познавательного интереса к предмету обучения.

2) *Когнитивно-информационный этап* – показ места предмета в общей структуре формирования профессионально важных качеств специалиста. Ведущими средствами здесь являются интеллектуальные педагогические ситуации с учетом будущей профессии – «для чего и как изучать». При этом, учитывая, что девушки предпочитают в своем мышлении выделять детали, материал им необходимо подавать методом анализа, а юношам – наоборот: они предпочитают «дробить» целое на детали. Кроме этого, при подаче материала девушкам, педагогу важно больше обращать внимание на интонацию голоса, расширяя диапазон его тембра, так как девушки выделяют в голосе говорящего человека около 17 интонаций, а юноши только 8, обращая внимание, главным образом, на смысл произносимых слов.

3) *Рефлексивно-деятельностный этап* ориентирован на формирование устойчивого интереса, который побуждает к деятельности в интересующей области. Ведущие средства – регулятивные педагогические ситуации, основанные для юношей на принципе соревновательности, а для девушек – умения работать в команде методом «мозгового штурма». При этом важно поощрять умение девушек отстаивать свою позицию и точку зрения, а ребят нацеливать на конструирование и моделирование практических задач по будущей профессии в процессе изучения какой-либо темы. При создании регулятивной ситуации для юношей – показать, что они могут претендовать на более высокие результаты. Для девушек же более уместным представляется акцентирование их достижений.

Преподавателю необходимо осуществлять подбор методов и приемов обучения с учетом специфики каждого коллектива (преимущественно мужской, женский или смешанный). Так, при объяснении нового материала в женской (фемининной) аудитории преподаватель должен использовать примеры, воздействующие на эмоциональную сферу обучаемых и *ассоциативно-образное мышление*, а в мужской (маскулинной) – на *рационально-логическое мышление*. В смешанной же группе полезно привести и тот, и другой примеры, что позволит всем студентам выйти на уровень понимания объясняемого материала [3].

В маскулинно-ориентированных группах необходимо делать упор на *визуальную информацию*, располагаемую столбиками, здесь допустимы более абстрактные рассуждения. Особенно важно добиваться понимания учебного материала, обязательно делать *обобщения и выводы* в конце занятия. Организация диалога или дискуссии в ходе изучения нового материала в этих группах способствует его лучшему усвоению, и особенно ценится логичность изложения. Обучаемые с маскулинным гендером более индивидуальны в учебно-познавательной деятельности, и им можно в большей степени доверять самооценку своей работы, так как они по своей природе более объективны. Они также более постоянны в парной работе с конкретным партнером и способны к эффективной продуктивной деятельности.

В феминно-ориентированных группах быстрее усваиваются конкретные письменные примеры и расчеты, и закрепляются они на более продолжительное время. Все они должны носить четкий характер, а визуальную информацию лучше располагать в горизонтальном направлении. Обучаемые этого типа, как правило, обладают хорошо развитой речью и способностью к долгому изложению теоретического материала, так как стараются выучить и воспроизвести как можно больше. При работе с ними желателен использовать красочные наглядные материалы. Они, как правило, способны работать продуктивно в коллективе. Однако следует отметить, что их самооценка далека от объективности, и поэтому для них полезен комментарий к ходу и результатам их учебно-познавательной деятельности извне [1].

Физкультурно-спортивная деятельность, как и весь образовательный процесс в вузе, должна строиться с учетом гендерной специфики каждой студенческой группы, что, несомненно, повысит ее качество.

Средства физического образования следует представить физическими упражнениями (общеподготовительными, общеприкладными, специально-прикладными), естественными силами природы и гигиеническими факторами, а также дополнительными и вспомогательными средствами (теоретическая подготовка, восстановительные мероприятия, нетрадиционные виды физкультурно-спортивной деятельности) с учетом специфики той или иной гендерной группы.

Основная направленность общеподготовительных упражнений и видов физкультурно-спортивной деятельности – всестороннее воспитание основных физических качеств, создание обширного фонда двигательных умений и навыков, овладение знаниями и умениями использовать ценности физической культуры.

Общеприкладные упражнения в физическом образовании используются в содержании видов спорта, способствуют становлению широкого круга двигательных и личностных качеств, специальных умений, а также целостных прикладных умений.

Особая роль в физическом образовании студентов вуза принадлежит специально-прикладным упражнениям, которые могут иметь как самостоятельное значение (воспитание силы мышц кисти динамометром), так и являть-

ся содержанием видов спорта (точность движений вырабатывается за счет бросков в баскетболе). Эти упражнения имеют узкоспециализированный характер в воспитании личностных качеств, обусловленных требованиями профессии или специальности.

Гигиенические средства в процессе физического образования используются в качестве условий полноценных занятий физическими упражнениями. К их числу относят режим дня, питания и отдыха; личную и социальную гигиену; оптимальную нагрузку в ходе занятий. Кроме того, гигиеническая ценность определяется по чистоте воздуха и освещенности, гигиене одежды, отдыха, бытовой обеспеченности и т. д.

Реализация вспомогательных и дополнительных средств физического образования обеспечивается за счет теоретической подготовки, внедрения восстановительных мероприятий и нетрадиционных видов спортивной деятельности. Использование в практике физического образования восстановительных средств обусловлено высокими психофизическими нагрузками учебной деятельности, а также важностью коррекции и мобилизации психического и функционального состояния студентов.

Решение задач формирования физического самосовершенствования на основе индивидуального подхода у студентов вузов возможно при использовании группы общепедагогических (применяемых во всех случаях обучения, воспитания и развития) и специфических (характерных для физической культуры) методов [1].

К общепедагогическим методам относятся:

– методы *наглядного воздействия* (реализуются в практике использованием зрительной, звуковой и двигательной наглядности);

– *вербальные* методы воздействия, которые можно разделить на методы, служащие средством передачи знаний (объяснение, рассказ, описание), управления занимающимися (команды, распоряжения, приказы), оценки деятельности (разбор, замечание, словесная оценка). Они должны отвечать требованиям краткости, гендерной и возрастной доступности, точности терминологии словесного воздействия, точности и образности техники двигательного действия, объективности словесной оценки деятельности студентов, доброжелательности словесного воздействия;

– методы *с использованием технических средств обучения*. В практике физического образования чаще используются различные тренажеры, позволяющие целенаправленно и эффективно воздействовать как на физические качества в комплексе, так и избирательно на каждое из них. При этом должны учитываться физиологические особенности юношей и девушек, их гендерные интересы;

– особое значение в формировании физического самосовершенствования на основе гендерного подхода у студентов вузов занимают методы *идеомоторного и психорегулирующего* упражнения. Их суть составляет использование «внутреннего слова», образного мышления и чувственных представлений о движении в регуляции физического и психического состояния.

Система организационно-методических форм проведения практических занятий в вузе, с учетом гендерных способностей и потребностей может быть представлена занятиями, построенными на материале общеразвивающих упражнений и элементов вида спорта; занятиями с использованием тренажеров; занятиями с элементами спортивных игр (по свободному регламенту); занятиями с элементами единоборств (самозащиты); спортивными танцами, фитнес-технологиями, степ-аэробикой; занятиями с элементами лыжной подготовки, оздоровительным бегом.

Структура таких организационно-методических форм – характерная для тренировочных занятий. Образовательная направленность – изучение материала для использования в самостоятельных занятиях. Направленность тренирующих воздействий развитие всех основных физических качеств: развитие силовых способностей, силовая выносливость, комплексное развитие физических качеств на фоне освоения и совершенствования техники игры у юношей; развитие координации, гибкости, совершенствование фигуры у девушек.

Таким образом, практика обучения в вузе показывает, что образовательный процесс должен строиться с учетом гендерной специфики каждой студенческой группы, что, несомненно, повысит качество усвоения знаний и улучшит межполовое взаимодействие, как по горизонтали (внутри учебной группы), так и по вертикали гендерных отношений (деканат-кафедра-преподаватель-студент). Гендерные исследования в образовании способствуют его гуманизации, поскольку реализация гендерного подхода в образовательной практике высшей школы отвечает идее демократизации общества и подготовки обучаемых к продуктивной деятельности в обществе, построенном на принципах равноправия.

Библиографический список

1. **Демин, М. В.** Природа деятельности [Текст] / М. В. Демин. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с
2. **Рыков, С. Л.** Гендерное образование как фактор оптимизации образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Л. Рыков // Гендерное образование в России: состояние и проблемы становления: Материалы Всерос. научно-практической конференции. 17.10.2008. – М.: Современная гуманитарная академия, 2008. – 138 с.
3. **Симонов, В. П.** Учет гендерных различий в образовательном процессе [Текст] / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40–43

УДК 35:39

Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич

Доктор педагогических наук, профессор Чеченского государственного педагогического института, vinter_65@mail.ru, Грозный

Мусханова Исита Вахидовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Чеченского государственного педагогического института, vinter_65@mail.ru, Грозный

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА



Arsaliev Shavadi Madov-Hazievich

Doctor of pedagogics, professor, vinter_65@mail.ru, Grozny

Muskhanova Isita Vahidovna

Candidate of Pedagogy, Docent, of Chechen state pedagogical institute, vinter_65@mail.ru, Grozny

PECULIARITIES OF FORMING THE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE AT THE PEDAGOGICAL INSTITUTES

Происходящие в настоящее время процессы реформирования общества и развитие самой образовательной системы послужили импульсом динамичной системы обновления современной российской системы образования. В связи, с чем одной из актуальных проблем остается подготовка студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего педагога, способного свободно и активно мыслить, моделировать воспитательно-образовательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является актуальной в современных социально-экономических условиях. Во-первых, профессионально компетентный учитель оказывает позитивное влияние на формирование творческих учащихся в процессе учебно-воспитательной работы; во-вторых, сможет добиться лучших результатов в своей профессиональной деятельности; в-третьих, способствует реализации собственных профессиональных возможностей.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне

оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования.

В переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом, следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, психологическую готовность.

Таким образом, понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Проблеме профессиональной компетентности посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных исследователей. Определенный вклад в разработку проблемы профессиональной компетентности учителя внесли нижегородские исследователи – Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов, Ю. А. Корнаухова. Различные аспекты профессиональной компетентности учителя и личности в целом разрабатывались в рамках психолого-педагогического подхода. (С. В. Баныкина, Т. Е. Егорова, Г. А. Кудрявцева, Ф. А. Мустаева, Л. М. Митина, Б. И. Хасан и др.).

Выделяют следующие условия развития профессиональной компетентности студентов:

1. Организационно-управленческие (учебный план, семестровые графики, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса).

2. Учебно-методические (отбор содержания занятий, интеграция различных курсов, выделение ведущих идей).

3. Технологические (контрольно-оценочные, организация активных форм обучения, определение групп умений входящих в компетентность, использование инновационных технологий).

4. Психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия, включение студентов в самоуправление).

Структура профессиональной компетентности будущего учителя может быть раскрыта через педагогические умения, которые он приобретает, а умения раскрываются через совокупность последовательно развивающихся

действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение педагогических задач.

В. А. Сластенин все педагогические умения объединяет в четыре группы:

– умение «переводить» содержание объективной педагогической действительности, объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи;

– умение выстроить и реализовать логически завершенную педагогическую систему (от планирования образовательно-воспитательных задач, отбора содержания образовательного процесса до выбора форм, методов, средств его организации);

– умение выделять и устанавливать взаимосвязи между различными компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие; организовывать совместную деятельность; обеспечивать связи школы со средой;

– умение учитывать и оценивать результаты педагогической деятельности, т. е. осуществлять самоанализ и анализ образовательного процесса, и результаты деятельности учителя.

Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний – не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности.

Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Как отмечают в своих работах известные философы, психологи, педагоги: В. В. Зеньковский, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, И. А. Ильин, основой профессиональной компетентности учителя, безусловно, является нравственность. Известно, что нравственность духовна, поэтому она добродетельна. «Сознательно или бессознательно, тайно или явно, но «нравственное» оказывается «двигателем всех человеческих дел».

Атрибуты духовности выступают как ценностные ориентиры человеческих действий, направляю активность личности, формируют интересы не только участников образовательного процесса, но и всех людей. Утверждение С. И. Гессена, что «...могущество индивидуальности» коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического механизма, а в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа человека в процессе его образования и которые просвечивают в них как задания его творческих устремлений» полностью соответствует характеристике нравственной личности педагога.

Педагогический процесс в вузе направлен на формирование именно такой личности педагога, для которой, духовность – нравственный императив, критерий нравственной зрелости, определяющий служение человека

обществу, исполнение гражданского долга. В гражданском выражении духовность обладает свойствами, признание и развитие которых являются составной частью гармонизации социальных отношений.

Ориентация студентов на духовные общечеловеческие ценности в контексте указанных позиций и идей реализует сущностные потребности личности в самосознании своего внутреннего духовного мира, преобразовании себя в движении к высшим духовным и нравственным ценностям: любовь к Отечеству, Родине, ближнему, к своему народу, уважение к его традициям, культуре, истории, уважение к другим нациям и народностям, служение профессиональному долгу, самоценность личности каждого человека, милосердие и отзывчивость, сострадание, сопричастность ко всему происходящему в окружающей жизни, верность и преданность истине, добру и красоте, свобода, которая должна привести к добру и ответственному самостоятельному выбору своей гражданской позиции, совесть, доброжелательность и трудолюбие, великодушие и скромность.

В Чеченском государственном педагогическом институте стали возможны следующие пути реализации процесса движения личности студента к духовным и нравственным ценностям: интеграция учебных дисциплин с акцентом на их ценностное содержание; решение и углубление поливариативного содержания знаний о сущности и целостности личности, где духовность является системообразующей самой целостности, о месте личности в структуре человеческих отношений; свобода выбора, поиска, оценки, проекции ценностей во всех видах деятельности и общения в целенаправленно организуемых ситуациях, что создает условия для механизмов ориентации личности студента. При этом актуализируются, в первую очередь, такие ценностные установки: как гуманистический критерий взаимодействия студента и преподавателя, который определяется ориентацией преподавателя на признание многомерности и ценности личности каждого студента, его прав на свободу выбора ценностей в деятельности и общении; желание педагога способствовать расцвету индивидуальности студентов; стремление преподавателя поставить студента в позицию осмысления ценностей мира, выделения высших духовных ценностей; направленность на духовное начало в общении педагога и студента (преподаватель стремится к полному выражению своего «внутреннего Я», способен обеспечить открытость и доверительность отношения, в котором духовный, интеллектуальный и нравственный потенциал каждого собеседника становится глубже и разностороннее). А это влияет, в свою очередь, на воспитательную систему вуза и утверждает в ней как важнейшую составляющую совместную исследовательскую деятельность преподавателя и студентов, предусматривающую творческий характер и ценностное выражение в окружающем образовательном пространстве.

Таким образом, студенты педагогического вуза, участвуя в начале в учебно-профессиональной, а затем во время обучения на старших курсах (в период педагогической практики) овладевают профессиональными умениями

и навыками, развивая свою профессиональную компетентность. Можно сказать, что это есть своего рода динамическая модель перехода студентов от учебной к профессиональной деятельности.

Многогранность и сложность задач, стоящих перед образованием предъявляют все более возрастающие требования к личности будущего педагога. Именно поэтому важна подготовка в вузе квалифицированных специалистов, умеющих адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающего мира.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 596с.

Галеева Арина Азаматовна

Аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств», kaf-red@chgaki.ru, Челябинск

**МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СПЕЦИАЛИСТА КНИЖНОГО ДЕЛА В ВУЗЕ**

Galeeva Arina Azamatovna

Post-graduate student of the Chair of Pedagogics and psychology of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, kaf-red@chgaki.ru, Chelyabinsk

**METHOD OF PROJECTS AS A MEANS OF DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF BOOK BUSINESS SPECIALIST AT HIGHER EDUCATION
INSTITUTION**

Проблемы книжного дела всегда находились в сфере профессиональных интересов научных, библиографических и статистических служб. С переходом на рыночные отношения поменялись приоритеты.

Эта проблема не только и не столько в том, что перенесен акцент на воздействие читателя, но особенно остро встает вопрос о резком падении тиражей и количества изданий классической, детской, научной, элитарной литературы. Книга становится недоступной читателю. Значимость данной литературы неоспорима. На сегодня она связана только с издательским делом (состоянием полиграфической базы, качеством бумаги и т. д.). Помимо технологических проблем, есть и социальные. Сюда можно отнести низкий уровень редакторской и корректорской работы, нарушения стандартов, правил оформления выходных сведений, соблюдение установленного порядка рассылки обязательных экземпляров, ввод информационных сведений об издательской продукции в международный справочно-информационный фонд. Все это можно отнести к культуре издания и, в конечном счете, к качеству продукции.

Книжное дело, включая и книгоиздание, и книготорговлю, по своей форме и содержанию представляет собой не только экономическое явление, но и является важнейшим индикатором и эффективным фактором развития культуры, науки, образования и просвещения, поэтому требует особого внимания и постоянной поддержки со стороны общества и государства, в том числе в подготовке специалиста книжного дела в вузе.

В условиях динамично развивающегося российского книжного рынка особое значение приобретает профессионально-коммуникативная компетенция специалиста книжного дела, в силу ее значительного влияния на успешность организации издательского процесса. Важность наличия у руководителя издания навыков общения отмечают многие авторы. Доказано, что способность к организации коммуникативно-профессиональной деятельности определяет степень профессионализма специалиста книжного дела, обеспечивает эффективный выбор действий для достижения целей через умение профессионального общения. Поэтому развитие профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела в вузе является одной из составляющих степень профессионализма будущего специалиста, влияющей на степень его сформированности.

Как следует из теоретического анализа и анализа практики (Т. И. Магомедова, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) развитие профессионально-коммуникативной компетенции предполагает решение следующих проблем в воспитании и обучении индивида:

- развитие его межличностного общения;
- профессиональная подготовка;
- подготовка к самостоятельной жизни.

В развитии профессионально-коммуникативной компетенции решающую роль играет не только содержание образования, но и образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии. Освоение профессионально-коммуникативной компетенции происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, блоков, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины [Т. И. Магомедова, 2009].

В рамках образования профессионально-коммуникативная компетенция рассматривается не только как его составная часть, предполагающая наличие у специалиста таких качеств, которые позволяют ему наиболее эффективно осуществлять практическую деятельность в меняющихся социально-экономических условиях, но и как средство развития личности. Будучи профессионально-коммуникативно компетентным, специалист не только обладает определенными знаниями и навыками в какой-либо области, но еще и способностью их адекватно использовать. Следовательно, профессиональную компетенцию можно понимать как интегративную характеристику личности специалиста, включающую знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональной деятельности (табл. 1).

Исходя из теоретического анализа мы рассматриваем профессионально-коммуникативную компетенцию как способ овладения системой общепрофессиональных, межотраслевых, межкультурных и коммуникативных знаний, умений и навыков, а также развитие социально-личностных качеств специалиста, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

	значение	автор
Профессиональная компетенция	Это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, само-оценивать результаты своей деятельности [С. Е. Шишов, 2000]	С. Е. Шишов
	Системное явление, включающее знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие выполнение им собственных профессиональных обязанностей [Н. И. Запрудский, 2002].	Н. И. Запрудский
	Основа профессиональных качеств личности, профессиональное поведение, профессиональное мышление.	Энциклопедия профессионального образования под ред. С. Я. Батышева
Коммуникативная компетенция	Способность человека использовать коммуникативный набор языковых средств, имеющихся в его памяти, с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества, т. е. способность быть участником речевой деятельности [Е. А. Шумилова, 2008].	Д. Хаймс
	способность функционировать в реальной обстановке общения, т. е. в динамическом обмене информацией, где лингвистическая компетенция должна приспособиться к приему обширной информации (как лингвистического, так и паралингвистического) со стороны одного собеседника или больше [Е. А. Шумилова, 2008].	С. Савиньон
	Тактика решения средствами языка задач общения; овладение умениями делового общения, использование информационных технологий [Л. Г. Антропова, 1999]	Л. Г. Антропова

Анализируя и интегрируя данные исследования, а так же опираясь на методологические подходы, мы выделяем следующие компоненты в профессионально-коммуникативной компетенции специалиста книжного дела (табл. 2).

В настоящее время чрезвычайно актуален поиск новых педагогических технологий, методов и средств обучения, соответствующих внедряющимся подходам к отбору содержания образования, являются основой в формировании профессионально-коммуникативной компетенции. Одной из широко известных педагогических технологий, причисляемых к сравнительно новым, является метод проектов, хотя этот метод имеет историю своего развития, как в отечественной, так и зарубежной педагогике.

**Компоненты профессионально-коммуникативной компетенции специалиста
книжного дела**

Компоненты	Сущность
Гносеологический	совокупность знаний и представлений о редакционно-издательской деятельности, об использовании современных информационных технологий в профессиональной деятельности, получения и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования издательской системы. Знания об окружающем мире, человеке форма отражения природы в познавательной деятельности (мысли, чувства).
Праксиологический	совокупность алгоритмов деятельности, связанной с развитием профессиональной культуры специалистов, коммуникативных технологий и технология развития личности в социокультурной деятельности. Отражает степень практической готовности студентов к осуществлению общения в профессиональной деятельности.
Аксиологический	системы ценностных ориентации специалиста книжного дела, жизненных установок, правил и принципов поведения в социокультурном пространстве. ценностные отношения, мотивы учебной деятельности, профессионально важные качества личности, готовность к самообразованию.
Коммуникативный	Совокупность действий, связанных с установлением профессиональных целесообразных взаимоотношений между субъектами издательского процесса.

Метод проектов – способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленной на создание ими новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость [Т. Б. Новикова, 2009].

В практике использования метода проектов были определены следующие результаты: активное включение студентов в общественно-полезную практику; сочетание интересов к познавательной деятельности и преобразование окружающей среды; сформированность таких качеств, как целеустремленность, самостоятельность, активность, активизировались исследовательские приемы работы, коллективный труд [Е. А. Пеньковских, 2010].

Существует два подхода к изучению метода проектов. Первый подход – исследования отечественных педагогов (Е. Г. Кагаров, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий и др.), основную ценность метода проектов которые видели в развитии социально значимых качеств личности (коллективизм, общественно-политическая активность, трудолюбие, настойчивость в достижении цели и др.), к функциям педагогической деятельности в проектном обучении причисляли проведение подготовительной работы, составление плана про-

екта, подбор материала, совместное обсуждение с учащимися ожидаемых результатов и необходимых методов. Метод проектов был принят как самостоятельная форма обучения и не связывался с классно-урочной системой.

В свою очередь американские педагоги (Д. Дьюи, У. Килпатрик, Э. Коллингс и др.) основную цель метода проектов видели в выработке индивидуальной приспособительной реакции школьника на ситуацию или среду. Функции педагога заключались в предоставлении учащимся возможности проявлять себя в различных сферах деятельности, способствовать свободному самовыражению учащегося. Здесь метод проектов может выступать как равноправный способ построения обучения наряду с классно-урочной системой или как составляющий элемент этой системы.

В педагогическом энциклопедическом словаре метод проектов описывается как система обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Тем не менее, опыт апробации метода проекта показывает, что данная педагогическая технология не должна являться доминирующей, но она должна органично входить в образовательный процесс наряду с другими методами и технологиями обучения и воспитания.

Существует ряд особенностей метода проектов, которые выделяют такие ученые, как Е. А. Пеньковских, М. Эпштейн. К ним относят учет интерес учащегося при распределении поручений внутри группы при коллективном выполнении проекта, специфические особенности деятельности учащегося и функции педагога на разных этапах совместной деятельности, детальная регламентация деятельности педагога на каждом этапе, преобладание теоретического материала над практическим.

Рассмотрим что же собой представляет сам проект. Программа в методе проектов строится как серия взаимосвязанных моментов, вытекающих из тех или иных задач. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Студенты должны научиться строить свою профессиональную деятельность совместно с другими людьми, найти, добыть знания, необходимые для выполнения того или иного проекта.

Целью метода проектов как отмечают ученые Е. С. Полат, является развитие самообразовательной активности у студентов. В результате своей творческой практической деятельности обучаемые создают конечный продукт в виде новых знаний и умений [Е. С. Полат, 2007].

Разновидностью метода проектов является метод телекоммуникационных проектов – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение общего результата де-

тельности. Этот метод направлен на развитие коммуникативных навыков, как отмечают Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина.

Первоначально телекоммуникационные технологии использовались в сфере образования как удобный и оперативный вид связи, и вся работа в сети заключалась в обмене письмами. Как показала международная практика, в отличие от простой переписки специально организованная целенаправленная совместная деятельность учащихся в телекоммуникационной сети дает значительно более высокий педагогический эффект [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, 2009]

Специфика телекоммуникационных проектов состоит, прежде всего, в том, что они по самой своей сути всегда межпредметны. Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Но в телекоммуникационном проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знания, предполагающая не только знание собственно предмета исследуемой проблемы, но и знания особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения.

Так в проекте «Мир профессии» изучаются такие теоретические положения, как спрос и предложение работодателей на специалистов книжного дела, конъюнктура издательского рынка, средства получения информации на рынке труда, разрабатываются методы поиска источников информации о консультационных центрах по профориентации, пути повышения квалификации, профессионального (карьерного) роста. Студенты участвуют в разработке проекта на перспективу, например «Послевузовское образование», где происходит сопоставление профессиональных планов с состоянием здоровья, образовательным потенциалом, личностными особенностями. Происходит защита проектов самопрезентации, составление портфолио. Студенты самостоятельно исследуют источники информации о вакансиях рынка труда, составляют резюме и план построения профессиональной карьеры.

В проекте «Моя любимая книга» студенты разрабатывают макет Интернет-страницы «Моя любимая книга». Проект готовится индивидуально каждым участником. Студент в проектной работе должен обосновать выбор книги, выразить личное мнение о прочитанном и дать рекомендации потенциальным читателям.

При планировании телекоммуникационных проектов необходимо продумать формы организации работы студентов. Эти формы могут быть различными, к ним прежде всего следует отнести:

- индивидуальные проекты (внутри другого проекта);
- парные проекты, когда над одним проектом работают партнеры в паре;
- групповые проекты, когда в проекте принимают участие группы с обеих сторон или даже группы из нескольких регионов.

Проекты могут проводиться с использованием электронной почты или в виде телеконференций. Формы организации совместной деятельности сту-

дентов над проектом определяются исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности, интересов участников проекта.

Важно, чтобы, студенты каждой группы постарались самостоятельно увидеть и вычлнить проблему в этом проекте.

В процессе реализации телекоммуникационного проекта постоянно возникают педагогические проблемы; которые следует решать преподавателю, проводящему этот проект. Преподаватель в ходе реализации проекта формирует осознанную готовность студента к самостоятельной разработке методов управления поисковой и исследовательской работы. Владея методом «мозговой атаки» и другими методами, например, метод экспертной оценки, метод дерева решений, а также статистическими методами преподаватель активно вовлекает студентов в совместную работу, организуя поиск наиболее оптимальных методик, приемов по достижению поставленной цели. Работа над проектом должна быть включена в конкретный образовательный контекст, для того чтобы студентами видами результаты своей деятельности.

Таким образом, телекоммуникационная проектная деятельность требует для своего осуществления большой предварительной подготовки и хорошей подготовленности преподавателей.

Результативность проектного обучения учащегося фиксируется после каждого выполненного проекта или исследования добавлением в его «портфолио» знаки фиксации личных достижений студентов, например, развитие коммуникативной компетенции, соответствие результатов поставленным в проекте или исследовании задачам, проявление инициативы или творчества в решении личных проблем и трудностей в процессе самостоятельной работы, анализирует образовательные результаты в ходе использования методов проектов.

Библиографический список

1. **Антропова, Л. Г.** Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Антропова. – Челябинск, 1999. – 167 с.
2. Запрудский, Н. И. Технология педагогических мастерских [Текст] / Н. И. Запрудский. – Мн.: АПО, 2002.
3. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.]
4. **Магомедова, Т. И.** Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия [Текст] / Т. И. Магомедова : автореф. ... дис. док. пед. наук 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык в высшей школе). – Махачкала. – 2009.
5. **Новикова, Т. Б.** Подготовка будущего учителя к использованию новых информационных технологий в формировании имиджа образовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2009.
6. **Пеньковских, Е. А.** Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике [Текст] / Е. А. Пеньковских // Высшее образование. – 2010.

7. **Полат, Е. С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

8. **Полат, Е. С.** Телекоммуникации в учебно-воспитательном процессе школы [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, Е. Н. Ястребцева, З. И. Батюкова: Материалы проектов центра ДО «Эйдос». [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>

9. **Шацкий, С. Т.** Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / С. Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980.

10. **Шишов, С. Е.** Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. общество России, 2000. – 320 с.

11. **Шумилова Е. А.** Основы социально-коммуникативной компетентности [Текст]: учеб. пособие / Е. А. Шумилова. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2008. – 125 с.

12. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. – М., 1998.

Креницын Дмитрий Викторович

Аспирант ЧГАКИ, dkrinitsyn@gmail.com, Челябинск

**САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФОРСАЙТ**

Krinitsin Dmitriy Viktorovich

Post-graduate student of the Chair of Pedagogics and psychology of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, dkrinitsyn@gmail.com, Chelyabinsk

**SELF-PROJECTION OF FUTURE MANAGER
IN THE PROCESS OF STUDY AT HIGHER EDUCATION
INSTITUTION AS EDUCATIONAL FORESIGHT**

В современный период развития образования как многогранной, непрерывной, вариативной, ориентированной на компетенции системы, значительный акцент делается на ее результате, которым выступает конкурентоспособная, саморазвивающаяся личность.

На основании теоретического анализа нами выявлены основные детерминанты самопроектирования профессиональной деятельности будущих менеджеров в вузе, которые определяют перспективу развития бизнес-образования, что позволит реализовать интегративное единство образовательных проектов ВУЗа и профессиональных устремлений студента, обеспечивающее конкурентоспособность специалиста.

К группе детерминант относятся:

- развитие в условиях модернизации современного высшего образования как главного, ведущего фактора преодоления кризиса цивилизации, социального и экономического прогресса на общемировом уровне;
- востребованность самопроектирования как части профессионального становления и основы конкурентоспособности будущего специалиста;
- интеграция фундаментального, гуманитарного, специального знания, обеспечивающая всестороннее видение будущим менеджером своей профессиональной деятельности в современных условиях развития общества, что определяет тенденцию поиска соответствующей гуманистической парадигмы построения образовательного процесса в вузе;
- осознание необходимости модернизации бизнес-образования, разработки его новой системы, обоснования инновационных подходов к его организации, разработку «инновационного обучения».

Все это в свою очередь позволяет нам рассматривать самопроектирование будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательный форсайт. Слово «Форсайт» буквально означает «взгляд в будущее», прогнозирование, оценка качества и результативности технологий. Форсайт представляет собой обсуждение возможных путей развития и формирование на основе этого долгосрочных приоритетов разных отраслях, в том числе и в системе высшего профессионального образования. Первоначально этот метод применялся в научно-технической отрасли, а сегодня используется как инструмент, который позволяет учитывать изменения во всевозможных сферах [Обущенко, 2007].

Вовлечение в процесс Форсайта широких масс общественности, представителей науки и образования, позволяет сформировать наиболее объективную картину, которая отвечает интересам всех групп вовлеченных в процессы взаимодействия в системе бизнес-образования. Более того, проведение Форсайта позволяет заинтересовать все участвующие структуры в достижении целей. Такой метод позволяет рассмотреть новые нарождающиеся перспективные возможности и начать их осваивать.

К возможностям самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта относятся следующие.

Одной из значимых возможностей выступает наличие адекватной теоретико-методологической основы решения проблемы к которой мы относим аксиологическо-дименсиональный подход (В. И. Андреев, Т. И. Бабаева, С. А. Смирнов, Б. К. Тебиев, Е. Н. Шиянов Г. Спенсер, В. Вундт, С. Вудвортс, Г. С. Шлосберг, Е. Даффи, Д. Б. Линдсли, Г. Юклом и др.).

Выбор данного подхода связан с необходимостью формирования в процессе саморазвития ценностей профессиональной деятельности и ее дименсий, поскольку молодой специалист всегда находится в ситуации нравственной, эстетической, мировоззренческой оценки происходящих событий, постановки задач, поиска и принятия решений по их реализации.

Применение дименсий, их конкретизация и доработка в педагогической деятельности на основании исследований Г. Юкла осуществлялась Р. Л. Кричевским. Управленческая деятельность содержит ряд дименсий: внимание к дисциплине; содействие работе; решение проблем; постановка целей; ролевое уяснение; акцентирование эффективности; планирование; координация; делегирование автономии; подготовка; воодушевление; внимание; участие в решении; одобрение; возможность варьирования вознаграждения; содействие общению; представительство; распространение информации; управление конфликтами [Кричевский, 1993]. Несмотря на излишнюю детализацию выделение дименсий на противоречит компетентностному подходу в образовании, позволяет более легко перейти от профессионального развития студента к его саморазвитию в процессе обучения в вузе, ценностная основа обеспечивает устойчивость мотивов к данному профессиональной деятельности менеджера.

Аксиолого-дифференциальный подход представляет собой направление методологии научного познания и практики высшей школы, в основе которого лежит поэтапное управление развитием студента в процессе бизнес-образования, а так же позволяет отбирать наиболее эффективные методики самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта.

Реализация вариативных методик и технологий самопроектирования студентов в вузе выступает значимым аспектом в образовательном форсайте рассматриваемой проблемы. Одной из используемых технологий выступает диагностирующий семинар-тренинг (на основе технологии Э. Ф. Зеера), который реализуется как последовательность психологических процедур: установление, что представляет собой личность, то есть составление профессионально-психологического портрета; определение, что следовало бы изменить в структуре социально и профессионально важных качеств личности; установление перечня коррекций имеющихся профессиональных деформаций; развитие рефлексии на свою учебную и квазипрофессиональную деятельность, инициирование научной деятельности будущих менеджеров; перевод личности в режим самообразования, саморазвития, самоопределения, саморегуляции; помощь личности в разработке сценария дальнейшего обучения в вузе (определение ее вариативной части).

Диагностирующий семинар-тренинг позволяет решать ряд важных задач: мотивирование профессионально-личностного само-совершенствования; развитие рефлексии на профессиональное обучение, рост и карьеру [Беликов, 2009].

Методика «Самопрезентация», где студент проявляет себя во всем многообразии индивидуальных представлений о себе как о личности, как о профессионале, будущем и настоящем включена в группу образовательного форсайта за счет широкой возможности субъективной оценки как предмета самоанализа.

В совокупности с данной методикой осуществляется практикум «Коррекция профессионально-личностных представлений» на основе методики Н. Ф. Спинжар. В содержание данного практикума входят тестовые задания и практические упражнения, позволяющие посмотреть на себя со стороны и минимизировать бессознательное стремление личности представить себя в более благоприятном свете [Спинжар, 2005].

В современной системе бизнес-образования на обучающее-эвристическом этапе педагогического обеспечения самопроектирования в процессе обучения будущих менеджеров в вузе идеи педагогических технологий, использующих эвристический подход [Крупной, 2009] так же входят в группу образовательного форсайта.

Перспективность методики обеспечивает ее направленность на: устойчивую мотивацию студентов к учебной деятельности; гуманизацию взаимоотношений между обучаемым и педагогом; творчество, исследовательский поиск, которые должны стать основным способом существования лично-

сти в образовательном пространстве; обеспечение проблемности обучения; осуществление индивидуализации и дифференциации обучения; развитие у обучаемых черты критического, творческого, диалектического мышления; систематическое применение разных видов и типов самостоятельных работ и др.

Разработка и создание «Паспорта карьерного роста», основанного на анализе деятельности наиболее успешных действующих менеджеров разного уровня (в том числе ведущих антикризисных управляющих); опросе руководителей различных предприятий и организаций; сравнительном анализе разных видов образцов деятельности менеджеров, обобщающий опыт и построение простых моделей деятельности; комбинировании моделей, заимствованных из других областей деятельности; самостоятельном выполнении управленческих функций и др. – еще одна методика в группе образовательного форсайта рассматриваемого направления.

Реализация педагогического содействия как системы мер, направленных на оказание социально-педагогической помощи в развитии полноценной конкурентоспособной личности специалиста (что включает в себя обеспечение его самопроектирования в процессе обучения в вузе) на основе научно обоснованной и достоверной информации, получаемой в результате комплексной социально-психологической диагностики.

Так описанные возможности самопроектирования будущего менеджера в процессе обучения в вузе как образовательного форсайта позволяют:

- студентам – получить более развитую практику применения учебной и научной информации в осуществлении профессиональной деятельности, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможность естественного вхождения в профессию на основе высокой конкурентоспособности;

- работодателям – ориентироваться на перспективу получения сотрудника, способного к оптимальной профессиональной адаптации, карьероориентированного, стремящегося к постоянному саморазвитию и развитию той области деятельности, в которой он занят;

- вузам – развивать социокультурное пространство, соответствовать требованиям модернизационных процессов.

Библиографический список

1. **Беликов, В. А.** Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы [Текст] / В. А. Беликов, А. В. Гришин, О. А. Звада // Мир науки, культуры, образования. – № 4 (16). – 2009. – С. 213–216.
2. **Дергалева, И. Ю.** Развитие профессионального потенциала менеджеров в системе бизнес-образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ю. Дергалева. – Челябинск: [б. и.], 2009. – 23 с.

3. **Кричевский, Р. Л.** Если Вы – руководитель...: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р. Л. Кричевский. – М.: Дело, 1993. – С. 76–103.

4. **Крупной, Ю. В.** Управление качеством образования и образовательная аналитика [Электронный ресурс] / Ю. В. Крупной. – Режим доступа: www.edusociety.raideia.ru/

5. **Обуценко, С. И.** Образовательный Форсайт качества и результативности дополнительного образования как цель модернизации деятельности УДОД [Текст] / аспирант, научный руководитель – Л. М. Сухорукова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. – СПб., 2007. – № 22(53). – С. 353–358.

6. **Спинжар, Н. Ф.** Технология педагогической коррекции [Текст]: практикум / Н. Ф. Спинжар. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 17.

РАЗДЕЛ VII
**РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ:
ТУВИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

УДК 371

Будук-оол Лариса Кара-Саловна

Доктор биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Тувинского государственного университета, buduk-ool@mail.ru, Кызыл

**ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ
ТУВИНСКИХ И РУССКИХ СТУДЕНТОВ**

Buduk-ool Larisa Kara-Salovna

Doctor of biological sciences professor of anatomy, physiology and life safety of the Tuvan State University, buduk-ool@mail.ru, Kyzyl

**THE FEATURES OF PERSONAL ACCENTUATION
OF THE TUVAN AND RUSSIAN STUDENTS**

Приспособительные возможности организма к социальной среде отражаются на степени выраженности акцентуаций характера. Акцентуации характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [6]. Эти черты являются как бы заострением некоторых, присущих каждому человеку неповторимых, индивидуальных свойств, выявляющихся только в определенных условиях. В экстремальных климатогеографических условиях, а также под влиянием особого рода психических нагрузок или трудных ситуаций в жизни, усиливаются акцентуированные черты характера, что становится основой внутриличностных и межличностных конфликтов, приводящих к психосоциальной дезадаптации [3; 4; 7]. Наложение средовых стрессорных факторов на конституционально-генетическую предрасположенность к тому или иному нарушению в сочетании с социально-психологической дезадаптацией может привести к развитию психосоматических заболеваний [10].

Акцентуации характера как экзальтированность, демонстративность, возбудимость, гипертимность, сензитивность связаны с экстраверсией, а интроверсия коррелирует с такими личностными чертами характера, как тревожность, педантичность, шизоидность, истероидность, психастеничность [1].

В литературе показаны гендерные различия в типологии акцентуаций: у девушек выраженность акцентуаций больше, чем у юношей, что согласуется с более высокой тревожностью у них [4]. Также известны этнические различия в акцентуациях характера. Так, Е. А. Ыжикова [11] показала, что среди 14–15 летних детей алтайской национальности достаточно выражен эпилептоидный тип акцентуации, для которого характерна склонность к крайней раздражительности на основе злобно-тоскливого настроения.

Целью исследования явилось изучение типологии акцентуаций в зависимости от гендерной и этнической принадлежности студентов. Исследование проводилось на базе Тувинского государственного университета. Объектом исследования служили студенты тувинской и русской национальности (пришлые, во 2-м и более поколениях). Всего обследовано 1102 студента 1–5-х курсов. Акцентуации личности оценивали по тесту К. Леонгарда [8].

Анализ акцентуаций характера по степени выраженности (свыше 12 баллов) показал, что наиболее представленными в изучаемом контингенте студентов, независимо от курса, являлись гипертимный, возбудимый, циклотимический, аффективно-экзальтированный типы акцентуаций. Причем у юношей, достоверно более выраженным типом был гипертимный (3–4 курсы), у девушек – эмотивный, тревожно-боязливый, циклотимичный и аффективно-экзальтированный типы акцентуаций.

По результатам нашего исследования, частота встречаемости выраженных акцентуаций характера выше у девушек, в сравнении с юношами (7,4 и 6,2 случаев соответственно на 100 обследованных).

Поскольку глобальные черты характера по К. Леонгарду [5] обуславливаются в основном природными (генетическими) особенностями, то интересным представлялось изучение акцентуаций в зависимости от национальности.

Максимальное число достоверных различий в типах акцентуаций между этническими группами оказалось на 1 курсе. Тувинские студенты первокурсники отличались возбудимым, педантичным, тревожно-боязливым, дистимичным типами акцентуаций. Русские студенты 1 курса характеризовались меньшим количеством достоверно выраженных типов акцентуаций, это были гипертимный и аффективно-экзальтированный.

На остальных курсах обучения тувинские студенты отличались от русских достоверно более выраженной педантичностью в характере, причем на всех курсах обучения, и тревожно-боязливостью – на 4 курсе.

При этом наиболее выраженными для тувинских юношей оказались тревожно-боязливый, а для тувинских девушек – дистимичный типы акцентуаций характера, для которых характерна низкая контактность, минорное настроение, робость, неуверенность в себе, идеомоторная заторможенность, молчаливость, слабость волевых усилий. Русские девушки характеризовались выраженными гипертимным и эмотивным типами акцентуаций, а русские юноши – аффективно-экзальтированным.

При этом частота встречаемости выраженных акцентуаций у русских студентов составляла 5,6, а у тувинцев – 7,2 случаев на 100 обследованных, что

может указывать на более высокий уровень психосоциальной дезадаптации последних.

Согласно литературным данным, социальная среда не изменяет врожденных качеств, но влияет на их проявляемость, в первую очередь, в социальной жизнедеятельности человека [2; 9], соответственно, и при обучении в вузе. Ранжирование типов акцентуаций показало, что на первом месте у русских первокурсников оказался аффективно-экзальтированный тип акцентуаций, а на 5 курсе – циклотимичный, у тувинских студентов – педантичный и аффективно-экзальтированный типы, соответственно.

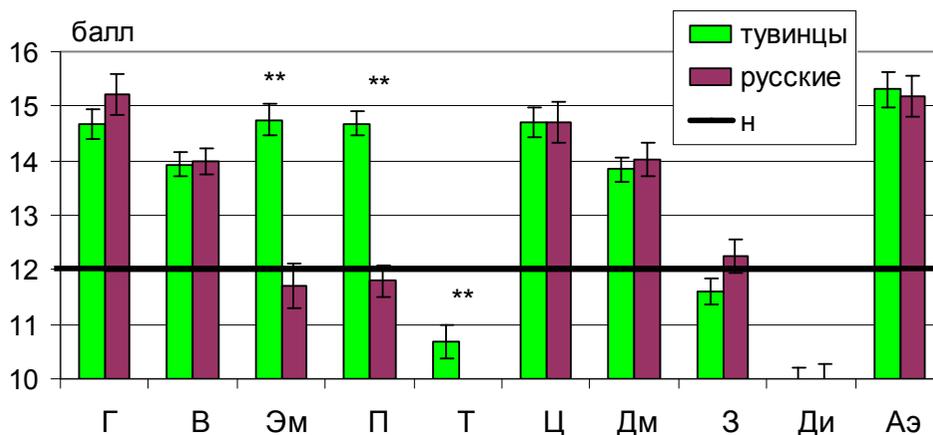


Рис. 1. Акцентуации характера в зависимости от национальности студентов

Примечание: Г – гипертимный, В – возбудимый, Эм – эмотивный, П – педантичный, Т – тревожно-боязливый, Ц – циклотимический, Дм – демонстративный, З – застревающий, Ди – дистимический, Аэ – аффективно-экзальтированный типы; n – граница нормы (свыше 12 баллов – выраженные акцентуации); ** (p < 0,01 достоверность различий).

Интегральная характеристика акцентуированности характера, проведенная на всей выборке студентов независимо от курса обучения и пола, показала, что в обеих этнических группах студентов ярко выражены гипертимность, возбудимость, циклотимичность, демонстративность, аффективно-экзальтированность. При этом, тувинских студентов в сравнении с русскими характеризуют эмотивность, педантичность и тревожно-боязливость (не выраженная акцентуация) (рис. 1). У русских студентов не выявлено достоверного преобладания какой-либо акцентуации в отличие от тувинских.

На младших курсах частота встречаемости акцентуаций выше, чем на старших (рис. 2), что соответствует исследованиям А. Е. Личко (1985), который считал, что акцентуация указывает на дисгармоничность развития характера, ярко проявляется в подростковом возрасте и сглаживается при взрослении.

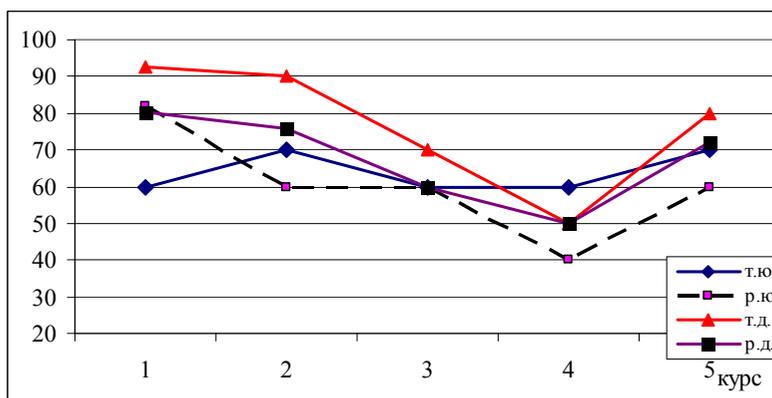


Рис. 2. Количество выраженных акцентуаций (%)

Примечание: выраженные – акцентуации с 12 и более баллами

Однако увеличение количества выраженных акцентуаций отмеченное нами на 5 курсе, свидетельствовало о негативных изменениях в механизмах регуляции, обеспечивающих психосоциальную адаптацию у студентов выпускного курса.

Таким образом, тувинских студентов отличали такие черты характера как ригидность, инертность психических процессов, длительное переживание психотравмирующих событий, нерешительность в выборе решения, неспособность вытеснять сомнения (педантичность). При этом тувинцам присуща чувствительность, глубокие реакции в области тонких эмоций, они более мягкосердечны, больше поддаются растроганности, испытывают особенную радость от общения с природой, с произведениями искусства (эмотивность). Тувинцы также отличались достоверно большей по сравнению с русскими тревожно-боязливой акцентуацией, характеризующейся робостью, крайней нерешительностью, покорностью.

У русских студентов отличительными особенностями характера явились гипертимность, аффектно-экзальтированность (на разных курсах). Гипертимность русских студентов отличает их стремлением к активной деятельности, склонностью к лидерству, быстрой реакцией на происходящие события, быстрым принятием решений, способствует достижению творческих и производственных успехов, при этом часто сопровождается легкомысленностью, отсутствием самокритичности. Аффективно-экзальтированность характера дает личности более резкие эмоциональные переживания [5].

Библиографический список

1. Березин, Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности [Текст] / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Р. В. Рожанец. – М.: Медицина, 1976. – 176 с.
2. Гилева, О. Б. Влияние социальных условий на структуру темперамента [Текст] / О. Б. Гилева, Т. В. Бочарова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 73–75.

3. **Казначеев, В. П.** Механизмы адаптации человека в условиях высоких широт [Текст] / В. П. Казначеев. – Л.: Медицина, 1980. – 200 с.
4. **Кривошеков, С. Г.** Психофункциональные аспекты незавершенных адаптаций [Текст] / С. Г. Кривошеков, В. П. Леутин, М. Г. Чухрова. – Новосибирск, СО РАМН, 1998. – 100 с.
5. **Леонгард, К.** Акцентуированные личности [Текст] / К. Леонгард. – Киев: Вища школа, 1981. – 392 с.
6. **Личко, А. Е.** Подростковая психиатрия [Текст] / А. Е. Личко. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
7. **Панин, Л. Е.** Биохимические механизмы стресса [Текст] / Л. Е. Панин. – Новосибирск: Наука, 1983. – 233 с.
8. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2002. – Т. 1. – 312 с.
9. **Русалов, В. М.** Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека [Текст] / В. М. Русалов // Психологический журнал – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 10–21.
10. **Чухрова, М. Г.** Трансформация личности в условиях Севера и ее связь с психосоматической патологией [Текст] / М. Г. Чухрова, Л. С. Хорошилова // Бюллетень СО РАМН. – 2006. – № 4 (122). – С. 132–134.
11. **Ыжикова, Е. А.** Лекции по этнобиологии алтайцев [Текст] / Е. А. Ыжикова. – Горно-Алтайск: РИО «Универ-Принт», 2001. – 19 с.

Кужугет Айлана Калиновна

Доктор культурологии., профессор ТувГУ, tgu@tuvu.ru, Кызыл

РИТУАЛ ТУВИНСКИХ ТРАДИЦИОННЫХ СПОРТИВНЫХ СОСТЯЗАНИЙ

Kuzhuget Aylana Kalinovna

Doctor of colturology, professor TuvSU, gu@tuvu.ru, Kyzyl

THE RITUAL OF THE TUVAN TRADITIONAL SPORT GAMES

Спортивные состязания были всегда массовыми, в них участвовало большинство мужчин со всех окрестностей. Проводились спортивные состязания в триаде: коллективное моление – соревнования – пиршество, по всей видимости, с древнейших времен и претерпели с тех пор (с первых веков н. э. до начала XX века) ряд изменений. Чем больше была зависимость от природных стихий – засухи, наводнений, холодного лета и т. д., – тем торжественней, напряженней была и атмосфера при молении.

От самого процесса проведения обряда, от отношения духов – хозяев мест, по представлениям предков тувинцев, напрямую зависела дальнейшая жизнь его участников. И тем радостнее, веселее, свободнее были спортивные состязания и пиршества.

Люди, веселясь, обнадеживали себя верой в поддержку высших сил, снимали напряжение ответственного момента – моления и услаждали духов своими играми, песнями, шутками. Поэтому так важен был сам процесс проведения соревнований и после них пиршества, все это проводилось для духов, умиловить их члены общины пытались не только в момент молений, но и позже, на протяжении всего последующего действа.

Невидимыми, но, несомненно, присутствовавшими на молениях и спортивных состязаниях, пиршествах зрителями были духи, хозяева мест, а все участники были исполнителями. Это были зрелища для высших сил: сначала просьбы, затем благодарение. От божеств зависела жизнь людей. Чтобы понравиться, заручиться поддержкой, надо было продемонстрировать все свои исполнительские возможности, поэтому игровые и зрелищные средства были необходимыми.

Они развивались в недрах древнего мировосприятия, космологической мифологии и развивались своим путем, в рамках предписанного назначения.

Соревнования по стрельбе из лука были одним из трех видов традиционных спортивных состязаний тувинцев. К сожалению, уже с начала XX века этот вид национального троеборья был почти полностью забыт. Чрезвычай-

но редко упоминают о нем наши информанты. Практически нет описаний подобных соревнований и у путешественников рубежа веков. Очевидно, это было связано с повсеместным распространением огнестрельного оружия. Только один российский путешественник и ученый М. Райков привел в своем отчете описание увиденного им в 1897 году соревнования по стрельбе из лука, проводившегося после ламаистского богослужения в честь бога Майдыра. «По обеим сторонам щита, служившего мишенью (байе), на небольшом расстоянии были поставлены несколько человек, обязанность которых состояла в том, чтобы нараспев произносить что-то вроде гимна, коротенькой мелодии, как только кто-нибудь попадал в цель, как только чья-нибудь стрела пробивала берестяной щит. Тогда отличившийся клал лук на место, подходил к огурде (наследному правителю хошуна. – А. К.), становился на колени и делал земной поклон огурде. Тогда кто-нибудь из приближенных огурды брал целую горсть кусочков сыра (быштак), лежащих в сосуде перед огурдою, и награждал им счастливец, сумевшего попасть из лука в цель. Потом он тоже проделывал перед хамбо-ламою (высший титул ламы в Туве. – А. К.) и получал награду от него» [1].

Сопоставляя это описание тувинского соревнования с монгольским [2], можно выявить общий для двух народов порядок его проведения. Местом действия соревнований была долина у подножия священной горы. Мишень устанавливалась на расстоянии 70–75 м от линии стрельбы [3]. Судьи, они же и исполнители благопожеланий, стояли по обе стороны мишени.

Состязания состояли из трех частей: начало – подготовка стрелков, основная часть – выстрелы в мишень и самая торжественная часть – награждение победителей.

Каждый из этих моментов соревнования отмечался музыкальным сопровождением: организаторы соревнования исполняли песню – благопожелание. Первый припев – приглашение принять участие; затем припев радости при достижении стрелой цели и восхваление самого меткого стрелка в финале.

В героическом эпосе тувинцев существует немало описаний проведения традиционных соревнований. Приведем образец подобных описаний, чтобы получить представление о поэтике благопожеланий. «Хан-Буудай убежал на такое расстояние, которое всадник проедет только за год, отточил острие черной боевой стрелы и стал натягивать тугую тетиву черного лука. С утра натягивал до самого вечера, с вечера натягивал до самого утра – с кончиков пальцев кровь потекла, на конце стрелы вспыхнуло пламя – и тогда пустил стрелу. Взыла тетива. Стрела срезала верхушку ста лиственниц. Хан-Буудай быстротою ястреба понесся за нею и собрал в полу своего халата все шишки, падавшие с лиственниц. Стрела его прошла сквозь отверстие верблюжьей лопатки, сквозь ушко большой иголки, отколола верхушку железного синего изваяния, подожгла кучу дров, привезенных на ста быках, зажгла необозримую глазом желтую степь. Когда стрела пролетала над дальним ее краем, Хан-Буудай с проворностью ястреба догнал ее и поймал» [4].

Впечатляющим зрелищем были скачки. На лошадях без седел начинали соревнования мальчики десяти-двенадцати лет. Количество юных наездников доходило до сотни и более. Победителя, быстрее других преодолевшего дистанцию в десять-двадцать километров, прославляли. Называли кличку его коня и в гриву вплетали хадак – ленту из дорогого шелка, преподносившуюся в знак глубокого уважения. Коню-победителю читали благопожелания – йорээл.

Соревнования по борьбе хуреш проводились строго по канонам и имели, так же как и другие виды состязаний, определенную композицию, состоявшую из трех основных частей: начало – представление богатырей, демонстрация их силы, мощи и приглашение к поединку; схватка борцов и завершающая сцена прославления победителя.

Чем дальше едет,
Тем становится сильнее
Имеющий силу, (способную)
Разорвать поводья.
Кто сидит на нем,
Того может и как ветром сдуть.
Словно зубы слона,
Имеющий четыре конечности,
Нос с большими ноздрями,
Словно пиала, выразительными глазами,
Уши с локоть.
С огромной гривой,
Имеющий большую, ровную спину,
С хвостом как у Жар-птицы.
Имеющий копыта, из-под
Которых пыль вылетает.
Посмотрите на резвого коня! [5]

По традиционным правилам проведения соревнований обязательным было определенное количество участников: 32, 64 или 128. Судя по материалам Центрального Госархива и свидетельствам путешественников с конца XIII века, очевидно, лучших борцов выставляли монастыри и феодалы. В соревнованиях принимали участие две группы: борцы-ламы и борцы, представлявшие феодалов. До проникновения в Туву ламаизма соревнования проводились между членами родовых общин. Проведение соревнований по борьбе всегда привлекало иностранцев своей необычностью и оригинальностью: «Откуда-то из-за раздвинувшейся толпы, прыгая, кривляясь и с силой шлепая себя по ляжкам, выскочили два совершенно обнаженных сойота (тувинца. – А. К.) с поясами стыдливости на бедрах. Приблизясь к навесу, под которым сидели нойоны, они упали на колени и поклонились в землю. Затем вскочили и отошли назад, к середине пространства, оставленного для них толпой.

Каждый из хошунов выставил своих борцов: тот, кто падает на землю хотя бы сидя, считается у сойотов побежденным и выбывает с поля. Позади борцов стояло по чиновнику от своего хошуна. Борцы схватились. Оригинального в этой возне и храпенье двух потных человеческих тел было только то, что они, держа в объятиях друг друга, останавливались, чтобы перевести дух, чиновники награждали, каждый своего, звучными и полновесными шлепками. К этой же мере одобрения прибегали они и когда борьба, по их мнению, имела недостаточно энергичный характер.

Наконец, под хохот толпы один из боровшихся повалился на землю и бросился прочь с круга. Победитель крупными, мерными скачками, опять кривляясь и ломаясь, направился к нойонам и снова отдал им земной поклон. Затем он со своим спутником, уже без затей, подошел к чиновничьей знати и там его наградили двумя пригоршнями скверного творога, который был высыпан в полу чиновника.

Борец сунул немного творога в рот, затем, выйдя из-под навеса, бросил горсть его кверху. В ту же секунду темные тени со свистом рассекли воздух и подхватили все брошенное, не дав ни одному кусочку коснуться земли: то были коршуны» [6]. Этот отрывок из книги статского советника Минцлова, побывавшего в Туве в 1914 году, представляет интерес по многим причинам. Прежде всего, надо отметить, что основной порядок проведения соревнования по борьбе хуреш сохранился до сегодняшнего дня практически без изменений. Борцовский костюм, показавшийся Минцлову набедренной повязкой, выработан десятками поколений тувинцев и идеально подходит для борьбы. Красивый, величественный танец борца – дэвиг, с плавными движениями, напоминающими полет большой и сильной птицы, легкое похлопывание борцом своих сильных ног, как бы предупреждающее противника о силе борца, знаменовали начало каждого боя. Поскольку предки тувинцев, как и монголы, почитали мифическую птицу Гаруду [7], потувински – Хан-Херети, можно предположить, что имитировался именно полет Гаруды.

По описанию Минцлова, перед поединком борцы кланялись, опустившись на колени перед нойонами, вполне возможно, в далеком прошлом борцы поклонялись «хозяевам» места, духам. Секундант (салыкчы) и в наше время играет большую роль в состязании: он обеспечивает психологическую поддержку своему подопечному, обращает внимание зрителей на борца.

Вот как описывает в своем донесении под грифом: «Не подлежит оглашению» капитан Генерального Штаба Михеев соревнование борцов: «Вскоре началась и борьба: 52 борца, совершенно раздетых, сидели в ряд около шатров поровну у каждого, накинув на себя халаты; один из чиновников брал малахай (шапку) какого-нибудь борца и, выйдя с нею на середину, громким голосом нараспев вызывал желающих бороться, когда такой находился, с него снимали шапку и борьба началась; побежденный отходил в сторону, а победитель громадными прыжками, с силой выбрасывая ноги, направлялся к дацану и, ударяя себя по бедрам, делал три земных поклона; после этого

два чиновника брали его за руки и вели к та-нойону или хамбо-ламе, смотря по тому, с чьей стороны он выступал борцом; перед ними он становился на колени, чиновники в это время надевали на него шапку, а та-нойон или старший лама награждали его горстью сушеного молока, которую он сейчас же бросал в народ: маленькие ламы-ученики и собаки, которых набралось очень много, бросались и подбирали это подаяние, на место побежденного выступал новый борец до тех пор, пока не будет побежден; одержавший наибольшее число побед получал в награду соболя; следующий – коня и т. д., кончая осьмушкой русской махорки» [8].

Начинались соревнования по борьбе с исполнением всеми участниками танца дэвиг, имитирующего полет огромной птицы. Высоко подняв руки, словно крылья орла, борцы медленно, в такт музыке, передвигались по площадке со значительного расстояния по направлению к публике. Это чрезвычайно красивое, завораживающее зрелище: танец 128 самых сильных и красивых мужчин. До недавнего времени у тувинцев бытовал обычай, согласно которому свое искусство исполнения танца демонстрировали перед началом боев победители предыдущих спортивных игр, наиболее опытные и популярные в народе мастера. После этого секунданты – салыкчы тянули жребий, какому борцу с кем бороться, и одновременно представляли публике своих подопечных, речитативом произнося имя борца, место его рождения, щедро одаривая всевозможными хвалебными эпитетами.

Процесс борьбы был чрезвычайно интересным, захватывающим зрелищем. Участники должны были иметь артистические способности, чтобы понравиться зрителям, завоевать популярность и поддержку у присутствовавших. Это действие не было чисто спортивным соревнованием в современном понимании, это было и демонстрация красоты и мощи мужского тела.

Грациозные движения при исполнении танца борца вызывали восхищение публики. Особую роль в процессе соревнования играли салыкчы – секунданты. В то время, когда борец исполнял танец дэвиг (демонстрируя свою физическую силу, показывая зрителям и своему противнику натренированные мускулы и этим психологически атакуя противника), салыкчы, следуя за борцом, держал над его головой свою шапку и прославлял своего подопечного. «Вышел славный борец хошуна Лопсан, подавайте его противника. Он силен, как лев и тигр. Он может две барбытараа (кожаные мешки с зерном. – А. К.) перекинуть через лошадь, повалить быка, взяв его за рога. От вихря, поднятого им, я гнусь, как молодой тальник от ветра, и не могу достать его плечи» [9]. В подтверждение своих слов он падал на землю, чем вызывал смех и симпатию у зрителей.

Известные секунданты пользовались заслуженной любовью публики, они обладали артистическими способностями, были искусным комиками.

Победившего борца чествовали особым благопожеланием:

Глаза, как бинокль,
От его дыхания туман образуется,

Как раковинка – белые зубы,
 Телосложение его – на льва похоже.
 Сзади посмотришь – как море с холодной темной водой.
 На самого посмотришь – как орел взмахивает.
 Как на него посмотрю,
 Так кажется, что он сильнее орла.
 О, если бы все наши сыновья были
 Как он – как было бы прекрасно.
 На душе праздник, радость.

Все виды традиционных соревнований [10] были чрезвычайно ритуализированы и зрелищны, они обязательно сопровождались хвалебными песнями в честь победителя, традиционными ритуальными жестами и движениями, в них много было комических моментов, вызывавших смех у зрителей и участников.

Библиографический список

1. **Райков, М.** Отчет о поездке к верховьям реки Енисея, совершенной в 1897 г. по поручению Императорского русского географического общества [Текст] / М. Райков // Известия ИРГО – СПб., 1898. – Т. XXXIV. – Вып. 4. – С. 453.
2. **Ермолов, Л. Б.** Сложносоставной монгольский лук [Текст] / Л. Б. Ермолов // Корейские и монгольские коллекции в собраниях МАЭ. – Л., 1987. – С. 155.
3. Сказания о богатырях: Тувинский героический эпос. – Кызыл, 1960. – С. 45.
4. Тыва улустуналгыш-йорээлдери / сост. Кыргыз З. К. – Кызыл, 1990. – С. 57. Подстрочный перевод. – А. К.
5. **Минцлов, С. Р.** Секретное поручение: (путешествие в Урянхай) [Текст] / С. Р. Минцлов. – Рига, 1915. С. 244.
6. **Вайнштейн С. И.** История народного искусства Тувы [Текст] / С. И. Вайнштейн. – М., 1975. – С. 180.
7. Отчет о поездке в северо-западную Монголию и Урянхайскую землю Генерального штаба капитана Михеева. – СПб., 1910 – С. 148–149.
8. **Курбатский, Г. Н.** Тувинские праздники: дис. ... канд. филол. наук [Текст] / Г. Н. Курбатский. – Л., 1970. – С. 115.
9. **Ооржак, Х. Д.-Н.** Тувинские народные подвижные игры [Текст] / Х. Д.-Н. Ооржак. – Кызыл, 1995;
10. **Ооржак, Х. Д.-Н.** История развития физической культуры и спорта в Туве до 1945 года [Текст] / Х. Д.-Н. Ооржак.. – Кызыл, 1994;
11. **Ооржак, Э.** Тыва хурешдугайындаёзулал-чанчылдар [Текст] / Э. Ооржак // Башкы. – 1999. – № 3. – С. 75–78.

Хомушку Ольга Матпаевна

Доктор философских наук, профессор, проректор, проректор по науке международным связям Тувинского государственного университета (ТувГУ), tgu@tuva.ru, Кызыл

Дубровский Николай Григорьевич

Доктор биологических наук, профессор, декан естественно-географического факультета Тувинского государственного университета, herel-oll@mail.ru, Кызыл

**РЕЛИГИОЗНАЯ СИТУАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО И ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ**

Homushku Olga Matpaevna

Doctor of philosophy, professor, Tuvan state university, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Dubrovsky Nikolai Grigoryevich

Doctor of biological sciences, professor, dean of the faculty of naturalgeographical faculty of the Tuva state university, herel-oll@mail.ru, Kyzyl

**THE RELIGIOUS SITUATION AND THE PROBLEMS OF PHYSICAL,
SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION PEOPLES**

Современный этап развития Республики Тыва характеризуется радикальными изменениями во всех областях общественной жизни, происходящими на фоне тех кризисных явлений, которые поразили не только экономическую и политическую сферы, но и распространилась на духовную область, на внутренний мир каждого члена общества, вызвав тем самым глубокие потрясения всех сфер жизни человека.

Рассматривая причины кризиса в духовной жизни, нельзя ограничиться общими положениями об отставании общественного бытия или ссылкой на возможность гигантских скачков назад в общественном развитии. Разразившийся кризис – вовсе не случайное явление, не исключение из правил, нарушившее неуклонный подъем нашего общества, но закономерный результат, ставший итогом всего предшествующего развития.

Однако кризис духовной жизни связан не только с этими процессами. Более пагубное влияние на развитие духовной культуры в Туве было оказано гораздо раньше, когда после народной революции в 1921 году произошло разрушение старых ценностей и традиций, кристаллизация которых происходила на протяжении длительной истории. Разрушение системы традиций в целом привело к такой ситуации, когда человек не только не знает, что ему нужно и что он может делать, но и что он хочет в духовной жизни. К чувству

неполноценности добавляется ощущение утраты смысла жизни и духовной опустошенности. Причем в условиях духовного кризиса это чувство охватывает не только самых обездоленных, его испытывают и вполне обеспеченные люди, внешне благополучные и счастливые семьи.

Ценность человеческой жизни, гуманное отношение к другим есть нравственное ядро духовности, т. е. духовность – это образ жизни человека и общества по законам нравственного мира на основе неукоснительного соблюдения общечеловеческих норм морали и нравственности. Поэтому центральным ядром духовного возрождения народа являются следующие моменты:

- распространение общечеловеческих норм морали и нравственности,
- формирование позитивного отношения к природе и окружающему миру,
- воспитание молодежи на лучших примерах традиционной культуры,
- возрождение традиционных форм религии как части духовной культуры.

Традиционная тувинская семья ориентировалась на сохранение и воспроизводство таких духовных ценностей, как преемственность поколений (передача навыков поведения, морально-нравственных норм, хозяйственных навыков от отца к сыну, от матери к дочери), уважительное отношение к труду и т. д. Именно поэтому наибольшее внимание всегда уделялось детям. Особым почетом окружались женщины, родившие и воспитавшие достойных членов рода. Сама система воспитания в тувинском традиционном обществе обеспечивала своевременное, постепенное вхождение человека в круговорот мира как еще одного необходимого звена. Тем не менее в настоящее время семья не является главным фактором приобщения индивида к традиционным ценностным ориентациям. Корни этого явления уходят к тому периоду времени, когда происходила ломка старых понятий и представлений; вследствие чего утратилась генетическая связь поколений, поскольку родители современной молодежи сами не получили информации о семейных религиозно-этических нормах и традициях, входящих в религиозную систему ценностей.

Современная религиозная картина в Туве определяется ее поликонфессиональностью, характеризующейся двумя тенденциями: возрождением и развитием традиционных религиозных верований (на территории Тувы это – шаманизм, буддизм и православие) и возрастающим влиянием протестантских образований. Причины этого заключается в следующем: финансовые проблемы, низкий уровень благосостояния населения, что затрудняет возможность материальной поддержки, благотворительности, тогда как многие протестантские общины могут финансироваться зарубежными религиозными организациями (оказание гуманитарной помощи, рождественские подарки, финансирование обучения своих последователей и т. д.).

К числу традиционных религиозных верований, сохранившихся до настоящего времени, относится шаманизм, не вытесненный буддизмом, ставший официальной религией в Туве в 18 веке. Репрессии, коснувшиеся в 30-е годы служителей культа, привели к разрушению существовавшей системы религиозного образования. К 90-м годам в Туве практически не осталось

лам, имеющих полное буддийское образование. Поэтому в настоящее время первоочередной задачей для буддийских общин является воспитание образованного ламства из числа молодых учеников.

В настоящее время в Туве продолжается процесс формирования новых религиозных общин, причем достаточно интенсивно этот процесс происходит как в традиционных конфессиях (буддизм), так и в протестантских. Возрастает влияние новых религиозных движений (Трансцендентальная медитация, Церковь Объединения и др.).

В целом подобная картина соотносится с общей религиозной ситуацией в России, когда ранее неизвестные в стране религиозные движения оказывают все более осязаемое влияние, что стало создавать определенные проблемы в различных социокультурных областях. Причина подобного явления заключается, в частности, в возможности широкой деятельности, гарантированной российским законодательством о свободе совести, а также соответствующим финансовым обеспечением.

Для духовно-нравственного возрождения российского общества необходимо образованное, физически развитое, нравственно чистое, духовно богатое поколение подрастающей молодежи. Вместе с тем, воспитание детей и молодежи в современном обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, которые мало способствуют улучшению социокультурной жизни молодых людей. Негативные процессы в социальной жизни сопровождаются разрушением нравственно-этических норм; традиций семейного уклада, ухудшением здоровья детей и молодежи, снижением уровня их физической подготовленности; распространением болезней, имеющих социальную обусловленность; ростом депрессий, стрессов, неврозов, агрессивности. На этом социальном фоне высокие духовные и нравственные ценности бытия, такие как любовь к Отечеству, забота о ближних, самооценочность личности, стремление к доброте и отвержение насилия по отношению к другим, культура поведения утрачивают свое значение.

Выбор человеком того или иного типа духовности зависит от множества условий. В настоящее время он все больше становится осознанным индивидуальным выбором. Тем не менее сложившаяся общая ситуация характеризуется острым противоречием между богатством духовного потенциала и уровня его реализации в различных сферах духовной культуры.

Острота существующих проблем делает актуальной задачу сохранения генофонда нации и разработку системы мер по обеспечению ее духовного возрождения. Молодые люди испытывают потребность в определенных нравственных ориентирах. Являясь неотъемлемой частью духовной культуры, религия зачастую выступает хранительницей нравственных норм. Духовная культура Тувы обладает значительным потенциалом и может служить фундаментом для обновления жизни народов Тувы, это касается самой традиционной системы хозяйства, традиционных промыслов, всего уклада жизни.

Абаев Николай Вячеславович

Доктор исторических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

ТИБЕТСКАЯ МЕДИЦИНА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЦЕНТРАЛЬНО-АЗИАТСКИХ ДУХОВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Abaev Nikolai Vyacheslavovich

Doctor of historical sciences, professor TuvGU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

TIBETAN MEDICINE AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF CENTRAL ASIAN SPIRITUAL THERAPY TRAINING SYSTEMS

В странах Востока, в том числе в Центральной Азии, искусства аутогенной тренировки и психической саморегуляции были издревле тесно связаны не только с физической культурой, ритуальными танцами, гимнастикой и военно-спортивными играми, но и с традиционной медициной, рассматриваясь как не менее эффективное средство терапии, чем чисто медикаментозные средства (т. е. лекарственные препараты из трав, минералов, из сырья «животного» происхождения и т. д.). Обобщенно эти системы психотренинга и психической саморегуляции можно назвать «духовно-оздоровительными системами», поскольку их главной целью было не только физическое, но и психологическое совершенствование человека как личности и субъекта деятельности.

Например, в тибетской медицине нелекарственные, психосоматические методы лечения, включающие в себя сбалансированную диету, регуляцию образа жизни и морального поведения, учет астрологических и сезонных ритмов в подборе соответствующей одежды, режима питания и определенных физических упражнений, занимали около двух третей (2/3 части) всех используемых методов и средств лечения заболеваний, причем не только психосоматических, но и порожденных, скажем, кармическими или морально-этическими факторами, т. е. «нравственной загрязненностью» негативными «плодами» дурных деяний в прошлом (или в предшествующих жизнях в прошлых перерождениях).

Этим и было обусловлено важное значение именно психических методов саморегуляции всех биоэнергетических процессов в организме человека: если чистое, «здоровое», «не-омраченное» коренным неведением и другими дурными мыслями и страстями сознание естественно порождает «здоровое» отношение к своему телу и вообще к своей жизни, то, соответственно, очищение сознания человека, всего его морально-психического состояния

от негативных факторов закономерно приводит к избавлению от причин, порождающих болезни. Здесь известная западная поговорка «в здоровом теле – здоровый дух» как бы «переворачивается», и первое место отводится «здоровому духу», который предопределяет здоровый образ жизни и использование «правильных» методов психофизической тренировки, помогающих поддерживать баланс трех психосоматических и биоэнергетических систем организма человека – «ветра», «желчи» и «слизи» [1].

К тому же предпочтение в целом отдавалось методам ранней профилактики и предотвращения заболеваний. При этом особенно важное значение придавалось способам и средствам предотвращения, а не лечения болезней, т. е. раннего распознавания и нейтрализации надвигающихся симптомов, когда болезнь как таковая еще не возникла, но есть какие-то предпосылки, которые можно ликвидировать, скажем, обыкновенной гимнастикой или другими более специальными психофизическими упражнениями, «очищающими» тело и сознание человека таким образом, что у него в **принципе не могут возникать** какие-либо заболевания.

Поскольку именно в Центральной Азии соединились различные традиции врачевания, аутогенной тренировки и психической саморегуляции, выработанные разными народами Восточной, Южной, Западной и Северо-Восточной Азии, то «кочевническая йога» вобрала в себя философско-теоретический и практически опыт многих других аналогичных систем, в том числе древне-индийской, китайской и прежде всего – тибето-буддийской, основанной в первую очередь на философском базисе индийской Аюрведы и религиозного, морально-этического и психологического учения тибетского буддизма махаяны и ваджраяны [2].

Так, аюрведический принцип **ваю** («ветер», «дыхание»; тиб. рлунг, бур. -монг. хии) – психофизическая система, регулирующая всю нервно-психическую, эмоциональную и интеллектуальную деятельность, подвижность ума и в целом психическую активность человека, в тибетской медицине тоже стала одним из трех важнейших биоэнергетических принципов (или, точнее, трех саморегулирующихся систем, по Жамбалдагбаеву Н. Ц. – “three humors”), определяющих и детерминирующих не только психобиоэнергетические свойства организма, но и регулирующих особенности стиля мышления и социального поведения человека, а значит и его социальное положение, профессиональные навыки и наклонности и т. д.

Тибетские врачи-эмчи считали, что регулирующей системе «ветер» соответствуют такие характеристики: «грубый», «легкий», «тонкий», «холодный», «твердый», «подвижный». Считалось также, что «ветер» управляет дыханием (осуществляет вдох и выдох), дает силу для движения и работы конечностей тела, управляет работой органов чувств и памятью, осуществляет открытие и закрытие девяти отверстий тела, управляет функциями «семи сил тела» («прозрачностью сока», «крови», «мяса», «жира», «костей», «костного мозга» и «семени»).

Человек, которого можно отнести к психосоматическому типу «ветра», имеет маленькое тело, обычно он – худощавый и сутулится, говорит много, любит азартные игры, песни, смех, борьбу, ум у него «неустойчивый» (т. е. склонен к психическим расстройствам), сон у него поверхностный, жизнь – короткая и бедная, по повадкам и внешнему виду похож на грифа, ворона или лисицу.

Регулятивный принцип, или биоэнергетическая, психофизическая система питта – «желчь» (тиб. мкхрис; бур. -монг. шара), контролирующая пищеварение, температуру тела, чувство жажды, голода, обмен веществ, а также память, чувства храбрости, нежности и др., наделялась в тибетской медицине следующими характеристиками: «горячая», «острая», «легкая», «послабляющая», «зловонная», «маслянистая», «влажная». Тибетские врачеватели также считали, что система «желчи» управляет пищеварением (чувством голода и жаждой), поддерживает температуру тела, регулирует тепло и цвет кожи, придает храбрость уму и влияет на энергию мысли во всех начинаниях.

Психосоматический тип «человека желчи» – тело средних размеров, кости и волосы желтоватого цвета, много потеет и издает неприятные запахи, часто испытывает чувство голода и жажды, ум острый, вспыльчивый, гордость большая, жизнь и достаток средние, предпочитает сладкое, горькое, вяжущее и прохладное, по повадкам похож на тигра, обезьяну или якшаса (полумифическое животное, нечто подобное тув. кижы-бурас).

Капха («слизь»; тиб. бадкан; бур. -монг. бадгана), как в индийской Аюрведе, так и в тибетской медицине, регулирует физическое состояние человеческого организма, сексуальные способности человека, представляя собой «мокроту», которая является смазывающим веществом всех органов. Считалось также, что она контролирует чувства дружбы, милосердия, степень воспитанности и обладает следующими характеристиками: «маслянистая», «прохладная», «тяжелая», «мягкая», «устойчивая», «липкая» и «притупляющая».

Тибетские медики считали, что «слизь» преумножает и укрепляет тело и ум, способствует засыпанию, увлажняет кожу, ткани, волосы, соединяет суставы и придает им прочность, обеспечивает белизну и мягкость частей тела и внутренних органов, придает телу устойчивость, а уму терпеливость. Человек типа «слизь» имеет тело крупное, мясистое, обладает склонностью к полноте, его суставы и кости имеют округлые формы и нигде не выпирают, у него светлый или бледный цвет кожи, он легко переносит голод и жажду, его ум – спокойный, медлительный, но добрый и терпеливый, сон глубокий и долгий, жизнь долгая и достатке, предпочитают острую, кислую и вяжущую пищу, по повадкам похож на льва или буйвола.

Однако в природе редко встречаются «чистые» психофизические типы, и в реальной жизни можно говорить либо о преобладании какого-нибудь типа в общей психосоматике и биоэнергетике конкретного человека, либо о множестве промежуточных психофизических типов, сочетающих в себе различные характеристики при доминировании одной из них.

К тому же в течение жизни человек, во-первых, естественным образом меняется в ту или иную сторону, в результате чего у него могут измениться некоторые доминантные характеристики согласно его индивидуальной кармической программе, во-вторых, он может сознательно заменить ведущие психоэнергетические доминанты своего организма с помощью целенаправленных ментальных упражнений и специальной психотехнике, которая и составляет основу буддийской культуры психической деятельности

В китайской медицине, которая тоже оказала влияние на традиционную тибетскую, регулирование психофизических функций и биоэнергетики было построено на использовании понятия «ци» – жизненной силы и энергии, обладающей полярными качествами Инь и Ян, которая циркулирует по сети энергетических систем (каналов и меридианов) и от равномерного и правильного течения которой зависит здоровье или болезнь человека. Отсюда вытекает огромное внимание к состоянию маршрутов и систем, по которым течет энергоноситель жизненной силы «ци».

Из этих представлений выводится своя классификация болезней и разрабатываются методы, средства и принципы воздействия: иглоукалывание, прижигание, точечный массаж, лекарственные травы, психофизические упражнения (ушу, цигун) и др. Таким образом, в тибетской и китайской медицине применяются разные методы, но выполняются общие задачи – приведение работы внутренних органов и систем в сбалансированное состояние с целью достижения гармонии духа и тела.

В тюрко-монгольской йоге «Даяан» используются такие же представления, полученные в результате познания человеком самого себя, посредством сосредоточения ума на внутренних частях организма. Но в тюрко-монгольских методах оздоровления были и свои особенности, обусловленные особой экстремальностью природно-климатических, физико-географических, социальных и других условий жизни «кочевника».

Так, например, наиболее ярко специфические особенности кочевнических систем проявились в их очень своеобразной «сексуальной йоге», которая радикально отличалась от поз и телодвижений Кама-сутры и китайских (даосских) «сексо-терапевтических» упражнений своим гораздо более динамическим характером, требующим очень высокого мастерства в искусстве джигитовки и основательных навыков акробатики, поскольку все сексуальные упражнения осуществлялись в самых немыслимых позах на бешеном скаку, причем не только сверху скакуна, но также и снизу, а иногда и вместе с ним.

Если говорить о менее экстремальных вариациях тюрко-монгольской йоги, то в основе ее оздоровительной и лечебной гимнастики лежат те же методологические основы тибетской медицины, которая базируется на фундаментальных принципах Аюрведы, но, вместе с тем, в этой гимнастике структурно и функционально практически соединились, казалось бы, совершенно разные системы: индо-тибетская йога и китайские системы ушу и цигун, носившие вспомогательное значение по отношению к индо-тибетской

медицине, сформировавшейся в рамках буддийской культурно-религиозной традиции.

Важность психической саморегуляции во всех этих системах заключается в том, что состояние глубокого расслабления и успокоения ума приводит к эффективной саморегуляции всех систем организма, в результате чего энергия-ци «течет» более правильно, закупорка меридианов исчезает, организм выздоравливает и укрепляется.

При различных хронических и сложных болезнях выполняются определенные упражнения, движения, воздействующие специальным образом на отдельные части тела и на организм в целом, при этом учитываются биоэнергетические основы человеческого организма, что может быть использовано и в современных условиях для подготовки человека к экстремальным ситуациям, а также в целях его физической и психологической реабилитации. И поскольку вся жизнь современного человека снова превращается в постоянную борьбу за выживание, причем эта борьба «не на жизнь, а на смерть» зачастую протекает в самых сложных, нестандартных и экстремальных условиях, то думается, что это своеобразное культурно-историческое наследие «кочевой» цивилизации, совсем не утеряло свое практическое значение. Эти духовно-оздоровительные системы представляют огромный практический интерес для современных медиков и спортсменов – единоборцев, их тренеров и мастеров-наставников, так же и с точки зрения философии и психологии здорового образа жизни.

Библиографический список

1. **Zhambaldagbaev, N. T.** Notion of Health in the Tibetan medical system / N. T. Zhambaldagbaev, V. N. Gololobova // «Traditional medicine». III International Sc. Conf. – Ulan-Ude, 2008, с. 28–29.
2. Еще Донден. Здоровье через баланс. Введение в тибетскую медицину [Текст]. – М.: Изд-во «Путь к себе», 1996. – 192 с.
3. **Жамбалдагбаев, Н. Ц.** Учение о психофизических типах людей в диагностике тибетской медицины [Текст] / Н. Ц. Жамбалдагбаев, Н. В. Абаев // Экологические традиции в культуре народов Центральной Азии. – Новосибирск, 1992.
2. **Николаев, С. М.** Тибетская медицина [Текст] / С. М. Николаев. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1998. – 94 с.

Кыргыз Зоя Кыргызовна

Доктор искусствоведения, профессор ТувГУ, tgu@tuvu.ru, Кызыл

**РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФОРМЫ КУЛЬТУРЫ
В ТНР KYRGYS ZOYA KYRGYSOVNA**

Kyrgys Zoe Kyrgysovna

Doctor of Fine Arts, Professor TuvGU, tgu@tuvu.ru, Kyzyl

**THE DEVELOPMENT OF NATIONAL FORM
OF THE CULTURE IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF TUVA**

Культурное строительство охватывает широкую область жизни и деятельности Тувинской Народной Республики, воплощающую в себе стремление народа и его идеалы. Оно характеризуется уровнем развития сознания, состоянием народного образования, просветительной и воспитательной работы в массах.

Главная задача культурного строительства в ТНР состояла в том, чтобы создать духовные предпосылки для победы коммунизма. Она определялась объективными законами, в основе которых лежали определенные задачи, обоснованные и проверенные политикой партии в области культурного строительства. На основе теории Ленинизма и изучения конкретных условий партия вырабатывала политическую линию, помогала деятелям культуры и спорта осознать общественное назначение их труда, вооружала деятелей культуры и спорта передовыми идеями, знанием законов общественного развития.

Культурное строительство в ТНР имело свою организационную основу. Его возглавляла и направляла в общее русло также целая система организаций, осуществляющих подготовку необходимых кадров, финансирование всех основных мероприятий и руководство просветительной, спортивной и воспитательной работой в народных массах.

Как известно, словом “культура” люди пользуются на протяжении многих веков, начиная со времен античного Рима. В первоначальном употреблении оно означало «возделывание и обработку почвы, выращивание и разведение различных сельскохозяйственных растений и животных». Постепенно смысл этого слова начал расширяться, обозначает развитие науки и искусства, просвещения, спорта и образования.

В процессе исторического развития ТНР данное слово стало наполняться своим содержанием, выражая тем самым свое представление о культуре, спорте, ее роли и месте в общественной жизни.

Как известно, к материальной культуре общества относятся орудия культуры, средства сообщения и связи, здания, предметы домашнего обихода, жилища и т. д., а духовная культура охватывает область духовной жизни общества, и характеризовалась развитием науки, просвещения, здравоохранения.

Таким образом, культурное развитие в ТНР проявлялось не только в создании материальных и духовных ценностей, но и в выработке навыков и умения использовать их и применять в практической деятельности. Раньше, да и в настоящее время как и во всех праздниках, пользуются, чтобы подчеркнуть степень совершенства в овладении той или иной отраслью знания или специальностью.

Культурное развитие общества при ТНР характеризовалось также распространением завоеваний культуры и спорта среди народных масс. Так как он выражал интересы, цели и стремления народа. В начале 1920-х гг. В Туве проводились спортивные соревнования по хурешу, стрельбе из лука, конным скачкам. Другие игры и развлечения, в том числе игра в шахматы и их разновидности, даалы (домино), постоянно культивировались в народе как виды досуга по месту жительства населения. Особой популярностью пользовались подвижные спортивные игры соревнования по национальным городкам (баг кагар), стрельба из лука (баг адар). Ими определялись основные принципы и организационные формы развития физкультуры и спорта. Заметным событием в истории физкультурного движения явилось всенародный праздник *Наадым* во время 8-й годовщины образования ТНР и первой конституции страны. Они как бы подводили итоги работы коллективов по физической культуре и спорту, на них выявлялись самый сильный человек в Туве, самый быстрый скакун, самый меткий стрелок из лука. Они пользовались огромным почетом и входили в историю традиционного спорта. В 1930-1935 гг. укрепляется массовая физическая культура. С ростом экономики расширялась материальная база физкультурных организаций, увеличивались ассигнования на физкультуру и спорт. Физкультурно-спортивные соревнования стали проводиться организованно и имели большое воспитательное значение.

После образования ТНР неоднократно поднимался вопрос о создании тувинской национальной письменности, как необходимом и первом условии развертывания культурного строительства (т. к. в то время функцию письменного языка выполнял старописьменный монгольский язык). После создания национальной письменности в 1930 г. ликвидировалась неграмотность, работали ликбезы, открывались красные юрты (*кызыл ог*); отправляли национальные кадры учиться в КУТВ в Москву, т. е. каждому гражданину Тувы предоставлялось право на образование.

В Туве открывались библиотеки, клубы и организации лекционной пропаганды, печать, радио, распространялись в народе политические и научные знания. Приглашались в республику советские различные специалисты (композиторы, врачи, учителя, инженера, ученые и т. д.) из разных регионов

СССР, которые поднимали разные области культуры: просвещения, спорт, здравоохранения, науку и т. д.

Большую роль в развитии культуры сыграли артисты, писатели, учителя, спортсмены, отдельные выдающиеся личности. Сила отдельных выдающихся личностей состоит в их неразрывной связи с народом.

До революции в Туве не существовало театра. Лишь зачаточные элементы сценического искусства встречались в народных играх.

С 20-х годов в Кызыле началась постановка первых устных пьес, созданных путем импровизации. В этих пьесках отражалась жизнь простого народа прежних времен. Критиковались пороки феодального строя. Например, в пьесе “Хам-оол”, разоблачалась сущность шаманов.

С 1931–1935 гг. начинается развитие самодеятельного театрального движения, не только в Кызыле, но и в кожуунах. Обучение и распространение письменности, рост грамотности позволили издавать тексты песен, пьес. Их авторами становились сами кружковцы – Х. Анчимаа, М. Мунзук, К Мунзук, В. Кок-оол и другие работники культуры тех времен. В спектаклях принимали участие и национальная интеллигенция, в том числе и партийные работники. Об этом можно прочесть в монографии “Тувинская народная музыка” композитора А. Н. Аксенова, где он пишет: “Информаторами были писатели, актеры, партийные работники”.

Центром работы драматических кружков в то время был кызылский клуб им. Шагдыр-Сюрюна и клуб советских граждан, в котором силами советских учителей, врачей и работников миссии СССР в ТНР было организовано разные спектакли. (Материалы записаны со слов выдающегося исследователя тувинской этнографии С. И. Вайнштейна). А 5 марта 1936 году по решению VIII Великого Хурала ТНР при Учебном комбинате в Кызыле открылась первая национальная театральная студия в составе 10 человек из числа одаренных самодеятельных артистов. Тувинский республиканский музыкально-драматический театр, спортивный клуб “Демир-Сал”, где начинали свои первые шаги **горные туристы** К. С. Шойгу, П. Оюн, артист театра и кино “Дерсу Узала” М. М. Мунзук и др.

Основанный театр в 1936 году является детищем Великого Октября. Значительной вехой в развитии театра были Пушкинские дни 1937 г. Вместе с советским народом общественность ТНР широко отметила столетие со дня гибели А. С. Пушкина. Началось интенсивное изучение его творчества, были сделаны первые переводы. Стали ставить инсценированный отрывок из “Русалки”. Выступление в концертах, перед широкой зрительской аудиторией способствовало развитию сценического искусства и культуры.

По решению партии и правительства ТНР в 1940 г. театральная студия реорганизуется в Государственный музыкально-драматический театр. Приглашаются советские театральные специалисты: режиссер Исполнев, композитор Аксенов Булатов, Шатин Израйлевич. Наряду с общеобразовательными, такие спецпредметы, как мастерство актера, техника сценической речи, история театра велись под руководством советских специалистов. В результате

учебы эти актеры ставят спектакль “Мятеж” Д. Фурманова. Успех был очень ярким. Артисты М. Севильба, М. Мунзук сумели раскрыть низменный образ коварного врага Советский власти. Затем ставились пьесы: “Русские люди”, “Лекарь поневоле”. Огромный интерес вызвали спектакли “Хайыраан-Бот” В. Кок-оола, “Тонгур-оол” С. Тока, которые по сегодняшний день не сходят со сцены.

Библиографический список

1. Ученые записки. Вып. XII. – Кызыл, 1967. – с. 32.
2. **Монгуш, Д. А.** Развитие тувинского языка в советскую эпоху [Текст] / Д. А. Монгуш // Ученые записки. X. – Кызыл. – с. 196.
3. **Хомушку, Ю. Ч.** Развитие физической культуры и спорта [Текст] / Ю. Ч. Хомушку // История Тувы. – Новосибирск: «Наука», 2007.

УДК 371.3:58(077)

Монгуш Ольга Сагаановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей биологии естественно-географического факультета Тувинского государственного университета, tgu@tuva.ru, Кызыл

Дубровский Николай Григорьевич

Доктор биологических наук, профессор, декан естественно-географического факультета Тувинского государственного университета, dubrovsky@tuvsu.ru, Кызыл

Ооржак Анета Викторовна

Кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры общей биологии естественно-географического факультета Тувинского государственного университета, tgu@tuva.ru, Кызыл

**РОЛЬ ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ
В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «РАСТЕНИЯ»**

Mongush Oliga Sagaanovna

Candidate pedagogical sciences Tuva state university, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Dubrovskiy Nikolay Grigorievich

Doctor biological sciences, professor Tuva state university, dubrovsky@tuvsu.ru, Kyzyl

Oorzak Aneta Vladimirovna

Candidate of biological sciences TuvSU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

**ROLE VNEUROCHNYH OCCUPATION IN DEVELOPMENT
OF THE COGNITIVE INTEREST SCHOOLBOY AT STUDY
OF THE SECTION «PLANTS»**

Формирование познавательного интереса школьника зависит от деятельности учителя и учащегося. Рассматривая различные работы педагогов и психологов (Песталоцци И. Г., Д. Дистерберг, Ушинский К. Д., Л. Н. Толстой, и др.), мы пришли к такому выводу: познавательный интерес является важным стимулом приобретения знаний, он повышает активность мыслительной деятельности, служит условием творческого отношения к виду деятельности, способствует преодолению трудностей в достижении поставленной цели. Таким образом, для школьника интерес к объекту или учебному предмету является мотивом учения, а для учителя интерес учащихся к предмету выступает важнейшим средством обучения.

Курс биологии имеет огромные возможности стимулировать познавательный интерес учащихся по биологии и развивать любознательность, наблюда-

тельность. Например, раздел «Общее знакомство с цветковыми растениями». Для изучения раздела отводится 6 часов. Школьники знакомятся с основными органами растений, многообразием, жизненными формами растений, условиями жизни. Однако отведенного времени не хватает для глубокого изучения растений, и может быть не достаточно для формирования познавательного интереса. В этой связи проведение внеурочных занятий для школьников необходимо и играет неоценимую роль. Мы знаем, что внеурочная работа – это обязательная для каждого учащегося форма обучения и является продолжением урока. Проведение этих форм обучения влияет на формирование и развитие интереса учащихся. Основным средством, влияющим на углубления знаний и формирование интереса школьников, является местный краеведческий материал. Роль краеведческого материала на эмоциональное восприятие школьника огромна, они с великим удовольствием воспринимают дополнительную информацию об окружающих нас растениях.

Для примера рассмотрим изучение темы 6 класса «Жизненные формы растений». При изучении темы школьники знакомятся с различными видами растений, но всего лишь один урок для школьника является не достаточным для рассмотрения местных представителей растений, в том числе и памятников природы. Поэтому мы предлагаем углубленно рассмотреть изучение темы, особо акцентируя внимание школьников на представителях местной флоры. Мы считаем, что учащиеся должны знать растения своего родного края, особенно отличительные черты этих растений. Далее предлагаем подробное рассмотрение этой проблемы во внеурочное время. При изучении жизненных форм растений рассматриваем общий облик растений, так как внешний вид растений, создающих ландшафт местности, занимает огромный интерес людей. Бросаются в глаза низкорослые деревья, ползучие кустарники, многоствольные деревья, кроны растений с многочисленными ветвями и т. д. Вопрос изучения их и правильное объяснение школьникам для учителя становится актуальным. При изучении темы школьникам даем информацию о деревьях, кустарниках, полукустарниках, травах. Доказываем, что каждое дерево имеет определенную правильную форму, т. е. мощный (один) ствол и крону. Но в природе редко встречаются неправильной формы растения. Об этих растениях учитель должен рассказывать школьникам, формировать не только интерес к ним, но и правильное представление.

В Туве встречаются и вырастают растения, которые отличаются по внешнему облику. Насколько необычны стелящиеся стебли можжевельника, пушающиеся между собой и дающие растению особый облик, а также выглядящая причудливо карагана гривастая (рис. 1).

Этот кустарник покрыт густыми отмершими игольчатыми черешками, имеет своеобразные толстые ветви. Черешки, напоминающие колючки, создают лохматый облик ветвей, и они выглядят как седые бороды. Эти растения целесообразно показать школьникам во время внеурочных занятий. Углубленное изучение растений, вне школьной программы дает возможность творчески подходить к предмету, формирует и развивает наблюда-

тельность и любознательность школьников. Именно любознательность и наблюдательность является одним из критериев формирования и развития познавательного интереса.



Рис. 1. Карагана гривастая

Изучая растения во внеурочное время, школьники самостоятельно находят материалы в различных источниках или собирают их из уст своих дедушек и бабушек. Такой подход к изучению предмета поможет учителю разнообразить задачи урока по возможности и повысит интерес школьников к знаниям.

Таким образом, при изучении внешнего облика растений, учителю целесообразно подчеркнуть деревья с неправильной формой. Это двуствольные, многоствольные деревья, лиственница с многочисленными перепутанными ветвями, деревья с огромной кроной, кустарники и травы удивительной формы. Они обогащают нашу природу своей красотой и своеобразностью, привлекают внимание людей не только внешним обликом, но также связаны с религиозными обычаями, традициями тувинцев, что объясняет почтительное отношение народа к таким растениям. Во время внеурочных занятий школьникам необходимо привести примеры уважительного отношения человека к деревьям. Рассказать им, что в народе издревле существует обряд «освящения дерева», цель которого заключается, с одной стороны, – в превращении дерева в культовый объект, а с другой – пропагандируется бережное отношение к природе. Этот обряд широко распространен и в настоящее время. Помимо приобретения знаний о растениях, растущих рядом, пробуждается интерес к природе, усиливается осознание роли природы в деятельности человека.

Рассмотрим различные виды этих растений и определим их отличительные черты. Отметим, что главная часть дерева – это его мощный (толстый) ствол, несущий крону из ветвей (побегов разного возраста). При объяснении растений, отличающихся от других, учителю целесообразно иметь соответствующие дидактические материалы. Это могут быть фотокарточки или

нарисованные рисунки, или опорные таблицы, которые при демонстрации показывают именно отличительные черты растений. Рассмотрим двуствольное дерево (тув. «Тел ыяш») – это растущие, как будто, из одного корня разные породы деревьев. Например, ель и лиственница (два ствола) или ель, лиственница и береза (три ствола). Такое совместное проживание разных пород деревьев встречается довольно редко. Изучая их, даем возможность школьникам самим разъяснить не только местонахождения растений, народное название, но и причину произрастания. И отмечаем, что причиной такого произрастания является распространение семян животными, ветром, водой и попадание их в более подходящие благоприятные условия.

Огромный интерес школьников во внеурочных занятиях могут вызвать и изучение других видов памятников природы. Это многоствольные, многоветвистые деревья (тув. «Бай-дыт») (рис. 2).



Рис. 2. Многоствольная, многоветвистая лиственница (тув. назв. «Бай-дыт»)

При объяснении материала учитель должен акцентировать внимание школьников на то что, многоствольные деревья в основном, это лиственница с несколькими стволами. Количество стволов может достигать 3,5,7,11,13 единиц. Появление многих стволов является также результатом распространения семян. Часто семена падают недалеко от материнского растения и здесь же прорастают, давая начало новым растениям. Благодаря расселению обогащается состав растительных сообществ, и тем самым появляются в определенных местах такие деревья. Далее рассмотрим многоветвистое дерево (тув. «Бай – дыт») – это лиственница, крона которой занимает огромный размер по сравнению с растениями правильной формы. У нее наиболее плотно выражена способность к интенсивному и длительному росту побегов. Вследствие этого, деревья достигают наибольших размеров.

Неповторимый интерес у школьников играет лиственница с многочисленными перепутанными ветвями (тув. «Хам-дыт» рис. 3).

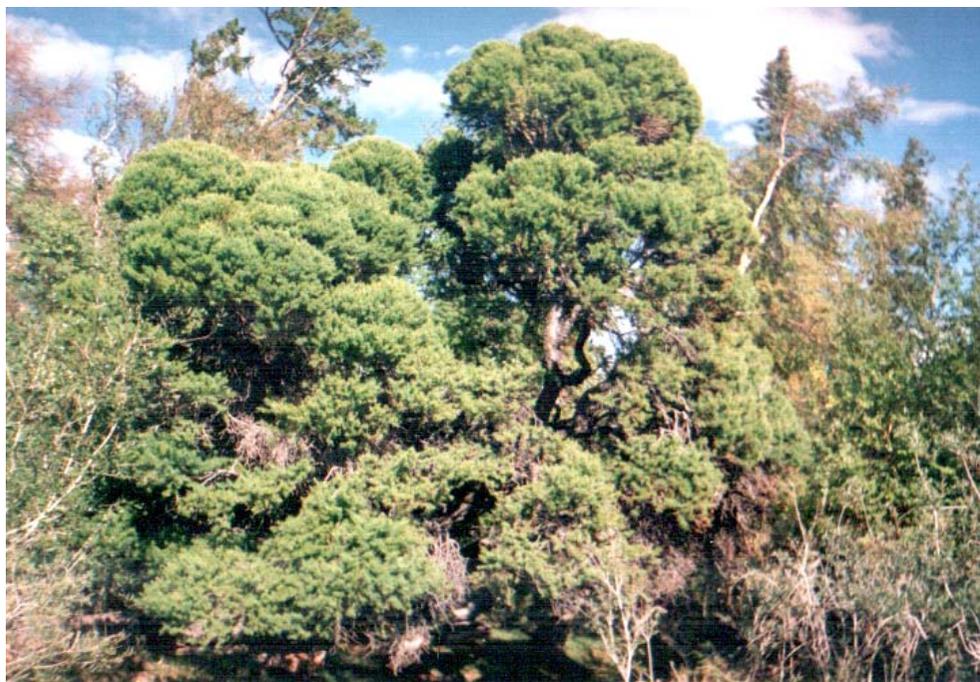


Рис. 3. Лиственница с многочисленными перепутанными ветвями (тув. назв. «Хам-дыт»)

Особенное впечатление производят перепутанные мохнатые ветви, похожие на огромное гнездо. Причиной возникновения такого образования является стихия природы (молния, гроза, ветер, т. д.). Она разрушает верхушечные почки растения, и дерево перестает расти в длину. Развиваются только боковые побеги, придающие дереву своеобразную форму. Рассмотрение во внеурочное время жизненных форм растений дают школьникам развить способность к наблюдению за растениями и понять причинно– следственные связи.

Для развития познавательного интереса школьников целесообразно рассмотреть внешний облик кустарников местности. Для проявления интереса к кустарникам учителю необходимо рассмотреть не только самые распространенные растения, но и кустарники, имеющие особое значение для жизни народа. В связи с этим, учителю необходимо раскрыть школьникам общее представление о биологической характеристике можжевельников.

Можжевельник относится к вечнозеленым растениям. При изложении материала необходимо подчеркнуть, что в Туве произрастает 2 вида: можжевельник сибирский и можжевельник ложноказацкий. Необходимо познакомить школьников с отличительными признаками кустарников.

Можжевельник ложноказацкий (тув. назв. «артыш») – это стелющийся кустарник с лежачими и на концах приподнимающимися ветвями. На молодых побегах листья толстые, чешуевидные, тупые, с внутренней стороны слегка вогнутые, на наружной выпуклые со смоляной железкой. Ягоды овальные, буровато-черные со слабым сизоватым налетом. Обычно кустарник растет в высокогорных разреженных лесах, на каменистых почвах и россыпях. Обладает лекарственными свойствами.

Можжевельник сибирский (тув. назв. «шаанак») представляет собой не высокий, стелющийся кустарник. Кора темно-серая. Отличительной чертой является наличие на ветви игловидных, колючих хвоинок, также хвоинки располагаются мутовками по три. Игловидные листья (хвои) сохраняются на всю жизнь. Обладает лекарственными свойствами. Помимо биологической характеристики учителю целесообразно раскрыть отношения тувинского народа к этим кустарникам. Отметить, что уважительное, бережное, почтительное отношение к кустарникам народ сохранил до сегодняшних дней. И задача заключается в изучении и сохранении их. Дальнейшая задача учителя ознакомить учащихся с травами местности.

Особо акцентируется внимание школьников на самые интересные растения. Есть среди растений и «акробаты», которые могут подниматься на большие высоты, приобретая различные формы. Их называют лазающими растениями. У одних стебель спирально обвивается вокруг растений, другие хватаются специальными усиками и поднимаются на них, третьи подтягиваются при помощи крючков, четвертые используют корешки. «Акробатом» является и наш полевой вьюнок, княжик сибирский и другие.

Во время внеурочных занятий учитель рекомендует рассмотреть травы, растущие в степи. Действительно, степи Тувы отличаются своими неповторимыми растениями. Для развития познавательного интереса школьников заслуживает внимания нанофитон (тув. назв. «таар – оьду»). Это растение с длинным и толстым корнем, разветвленным стеблем, образующим густую подушку. Своим видом напоминает небольшой, с просветами и щелями, мешок.

Далее рассмотрим другое растение с круглым шапкообразным видом. Растение гонимое ветром, перекатывающееся, отсюда и название – «перекаати поле» (тув. назв. «аза боргу», «канмыл») – рогач песковый. Встречается осенью, когда растение с помощью ветра начинает путешествовать по полю.

Катятся большим количеством. Они могут перекатываться ветром на десятки, сотни километров, а может быть даже и более. Именно катясь по степным просторам, прыгая верх, ударяясь по камням, наталкиваясь на канавы, и другие препятствия перекаати поле или рогач песковый рассеивает семена. Этим и наше растение отличается от других степных растений. Помимо этого, учителю целесообразно уделить внимание и на другие степные растения.

Например, чрезвычайный интерес вызывает ковыль, выбрасывающая в середине мая пушистые метелки. Тогда вся степь превращается в безбрежное серебристо-седое море, волнующееся при каждом порыве ветра. Созревая, ковыль разбрасывает свои длинные ости с прочными и острыми семенами на конце. Нижняя часть ости при подсыхании винтообразно скручивается, а при увлажнении раскручивается.

Внеурочные занятия формируют у учащихся любознательность, наблюдательность, любовь к родной природе и ее неповторимой красоте. Углубленное изучение каждого растения позволяет развивать познавательный интерес школьников и формирует бережное отношение к природе.

Библиографический список

1. **Коропачинский, И. Ю.** Деревья и кустарники Тувинской АССР [Текст] / И. Ю. Коропачинский, А. В. Скворцова. – Новосибирск: Изд-во «Наука». Сибирское отделение, 1966.
2. **Ломоносов, М. Н.** Определитель растений Тувинской АССР [Текст] / М. Н. Ломоносов, И. М. Красноборов, Е. Ф. Пеньковская и др. – Новосибирск: Наука, 1984.
3. **Монгуш, О. С.** Памятники природы – как объект изучения в школе [Текст] / О. С. Монгуш // Экология Южной Сибири и сопредельных территорий // Материалы Международной научной школы – конференции студентов и молодых ученых 27–30 ноября 2002 г. – Красноярск, 2002. – С. 60.

Карелина Екатерина Константиновна

Доктор искусствоведения, доцент Тувинского государственного университета, ye_karelina@mail.ru, Кызыл

**УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ
КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ЦЕНТР ГОРОДА**

Karelina Ekaterina Konstantinovna

Doctor of Fine Arts, associate professor of the Tuvan State University, ye_karelina@mail.ru, Kyzyl

**THE EDUCATIONAL INSTITUTION
AS A SOCIAL-CULTURAL CENTRE OF TOWN**

Культурное пространство города обеспечивают различные социальные институты: 1) культурно-просветительские учреждения (библиотеки, музеи, картинные галереи и выставочные центры, дома культуры и народного творчества, клубы, центры досуга, парки культуры и отдыха, кинотеатры, развлекательные комплексы); 2) концертно-театральные организации (филармония, драматический и музыкальный театры, ТЮЗ, кукольный театр); 3) образовательные учреждения. При этом, роль последних в создании социокультурного пространства города не всегда осознается в полной мере. Традиционно функции образовательных учреждений видятся в области образования (что напрямую следует из их наименования), однако, не менее важными представляются воспитательная и культурно-просветительская функции, реализуемые как опосредованно, так и напрямую.

Показательно, что только в последнем нормативном документе (ФГОС ВПО) культурно-просветительская функция образования оказалась реально прописанной. Так, пп. 4. 3. и 4. 4. ФГОС ВПО в области педагогики гласят: «Бакалавр по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование готовится к следующим видам профессиональной деятельности: педагогическая, культурно-просветительская [...] должен решать следующие профессиональные задачи [...]: организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп [...]» [7]. Из этого следует, что любой современный педагог должен быть готов к выполнению, помимо своих привычных функций (учителя, воспитателя, преподавателя, научного руководителя), к деятельности, традиционно отводимой работникам другой отрасли (специалистам сферы культуры и искусства). Легче всего эта проблема решается в условиях профильных учебных заведений, которые реализуют программы

специального образования в сфере культуры и искусства, поскольку занятые в нем преподавательские кадры, как правило, являются представителями профессий данной отрасли. В качестве примера остановимся на деятельности 2-х учебных заведений г. Кызыла.

История Кызыла – столицы Урянхайского края (сначала г. Белоцарск: 1914–1921), затем независимой Тувинской Народной Республики (переименован в Кызыл: 1921–1944), Тувинской АО (после вхождения в состав СССР: 1944–1961), Тувинской АССР (1961–1991), наконец, Республики Тыва (с 1991 г. в составе современной Российской Федерации) – тесно связана с постепенным формированием в нем новых социокультурных институтов, из которых в советский период выделяется Детская музыкальная школа № 1, открытая в 1947 году.

История Кызылской ДМШ восстановлена нами по архивным документам [9]. Роль казалось бы скромной музыкальной школы в развитии культуры Кызыла на деле оказалась неожиданно большой. Этому способствовало формирование педагогического коллектива из музыкантов-профессионалов высокого класса, волею судьбы оказавшихся в далекой провинции. Среди первых педагогов: профессиональный композитор С. Ф. Кайдан-Дешкин (песню которого «Взвейтесь, кострами, синие ночи!» пела многомиллионная армия пионеров всего Советского Союза, в то время как автор «ссылался» на Север и в Сибирь), оперный певец И. Н. Петров (до Тувы работавший в московском театре им. Станиславского и Немировича-Данченко), виолончелист Н. К. Александриди (в период 1930-х гг. преподававший в Томском музыкальном училище). Наиболее яркими фигурами в педагогическом коллективе школы тех лет была семейная чета: Л. Н. Шевчук – блестящий скрипач с мировым именем, записавший свои пластинки в Японии, затем репрессированный, отсидевший в лагерях, а после Тувы ставший незабываемым ректором и профессором Новосибирской консерватории (НГК им. Глинки); Е. Р. Близнюк – пианистка, после Тувы ставшая зав. кафедрой и профессором НГК. Их дочь, пианистка Дина Шевчук (ныне профессор НГК) стала первой выпускницей Кызылской ДМШ.

Одной из проблем, с которой столкнулись педагоги, было отсутствие той культурной среды, из которой формируется будущий ученик музыкальной школы: интеллигенция как социальный класс в тот период в Туве была крайне малочисленной, а институциональная система музыкальной культуры по новому (российскому) образцу еще не сложилась. Фактически, сама школа и стала тем краеугольным камнем, на котором в дальнейшем основывались музыкально-педагогические и исполнительские традиции в республике.

Коллектив школы проводил активную просветительскую работу в городе, выезжая в общеобразовательные школы и на предприятия, проводя лекции-концерты и разъяснительные беседы с музыкальными иллюстрациями, давая концерты (в том числе регулярно по радио) и участвуя во всех крупных общественных мероприятиях (смотре художественной самодеятельности, общенародных празднествах, политических сессиях, избирательных ком-

паниях и др.). Вечерние курсы общего музыкального образования (ОМО) были призваны удовлетворить интересы взрослых горожан. Многочисленные благодарности и грамоты в адрес коллектива школы подтверждают высокую оценку труда музыкантов со стороны общественности. Для учащихся ДМШ также организовывались мероприятия, помимо учебных: экскурсии в музей и типографию, выходы в театр и кино, выпуски стенгазет на музыкальные темы, а особенно запомнилась ученикам школы тех лет постановка детской оперы советского композитора М. Коваля «Волк и семеро козлят». Вместе с учениками в опере участвовали педагоги, а представление оперы состоялось в здании Национального театра, став для юных музыкантов и кызылчан незабываемым культурным событием.

Традиции, заложенные первыми педагогами школы (которые, после снятия репрессивных мер, уехали в крупные города страны), «проросли» в дальнейшем. Продолжилась практика курсов ОМО для взрослых, на которых занимались люди разных профессий (рабочие и служащие, учителя и медики). На общественных началах в конце 1950-х гг. впервые в республике был создан музыкальный лекторий «Любите музыку», ставший впоследствии базой для городского Университета культуры. Регулярные выступления учеников и педагогов школы в организациях города, перед киносеансами, на радио и телевидении, постановки детских музыкальных спектаклей делали ДМШ центром притяжения общественно-культурной жизни Кызыла.

В 1960 г. в Кызыле было открыто музыкальное училище, которое в процессе своего развития, с открытием новых специальностей, приобрело значение главной кузницы кадров для отрасли культуры Тувы (более подробно о становлении учебного заведения см. в нашей монографии [4, с. 255–262]). В стенах училища зародились все творческие коллективы, которые ныне являются культурными брендами Республики Тыва. Из стен училища также вышли замечательные тувинские художники и мастера-камнерезы, артисты филармонии, театра и цирка, хореографы, клубные работники, специалисты библиотечной сферы, композиторы-песенники, преподаватели эстетических дисциплин.

Ныне Кызылский колледж искусств, носящий имя его первого директора, композитора А. Б. Чыргал-оола, продолжает добрые традиции, заложенные в 1950-х в практике Кызылской ДМШ. Учебная деятельность колледжа всегда неотделима от культурно-просветительской работы, которая ведется в рамках практического обучения, благотворительных концертных акций, студенческих культурно-досуговых мероприятий, наконец, по личной творческой инициативе (отметим, что среди нынешних преподавателей колледжа немало членов Союза художников России и Союза композиторов России). Соседство в одном учебном заведении преподавателей и студентов специальностей музыкального и изобразительного искусства, хореографического и народного инструментального творчества, социокультурной и библиотечной деятельности дает широкие возможности для реализации и апробации новых творческих проектов. Так, например, музыкально-хореографические композиции студенческого ансамбля «Чечек» периода 1960-х послужили ба-

зой для рождения Государственного ансамбля песни и танца «Саяны», ставшего структурообразующим коллективом Тувинской государственной филармонии (1969). Успехи студенческого оркестра тувинских национальных инструментов на различных фестивалях и конкурсах в 1990-х стали основой для открытия Тувинского национального оркестра Министерства культуры Тувы (2003), артисты которого также успешно реализуют себя в активно гастролирующих по миру фольклорных группах («Тыва», «Чиргилчин», «Тыва кызы», «Алаш» и др.). Оригинальный арт-проект студенческого духового оркестра «Танцы воинов» и подвижническая работа студентов-духовиков по организации Международного фестиваля живой музыки и веры «Устуу-Хурээ» в 2000-х привела к образованию Духового оркестра Правительства Республики Тыва (2008), уже завоевавшего признание слушателей и специалистов гг. Абакан, Красноярск, Орел, Москва и Рига.

Регулярно проводятся культурно-просветительские акции, среди которых можно выделить: арт-проект «Рождественские встречи» (концерт хоровых коллективов накануне Новогодних праздников), Декады / Недели отделений и предметно-цикловых комиссий (включающие концертные программы, художественные выставки, выставки-презентации и др.), отчетные концерты класса композиции (где на суд слушателей представляются произведения начинающих композиторов в исполнении преподавателей и студентов), тематические программы («Сказание о земле родной», «Композиторы Тувы – детям» и др.), интегрированные уроки-концерты («Танцы европейского Средневековья», «Хорканье как техника народного пения»), гешпрех-концерт с видео-рядом («Вокальная мозаика»), постановки детских музыкальных спектаклей силами учащихся музыкальной и хореографической студий сектора практики («Щелкунчик», «Муха-Цокотуха», «Кот в сапогах», «Колобок»). Концертный зал колледжа открыт для всех желающих (к тому же это один из лучших, с точки зрения акустики, залов города). Таким образом, создавая вокруг и внутри себя необходимую *социокультурную среду*, Кызылский колледж искусств функционирует в культурном пространстве Кызыла наравне с театром и филармонией и др. организациями сферы культуры, обеспечивая при этом (что немаловажно в современных реалиях) бесплатный доступ населения к духовным ценностям отечественной и мировой культуры.

Как верно отмечает Т. Жарковская, необходимым условием интеграции духовно-нравственных ценностей в процесс образования становится создание *социальной среды*, поскольку «нравственные качества закладываются культурой образовательного процесса, формируются атмосферой учебного заведения [...]» [3, с. 49]. В нашем случае, внутренняя атмосфера рассмотренных учебных заведений, изначально ориентированная на удовлетворение культурных нужд человека, во многом становится двигателем культурных процессов, происходящих в городе и шире – в республике. Выделенное в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России понятие «многообразие культур и народов» подразумевает в том числе «существование, диалог и взаимообогащение всех культурных

потоков (слоев)» [2, с. 14]. Процесс образования в условиях колледжа искусств уже сам по себе – реализация данного постулата. Опираясь на идеи музыковеда В. Холоповой [8, с. 6–12], авторы современного учебника для педагогических вузов подчеркивают, что среди многих функций музыкального искусства в образовательном аспекте (что, полагаем, вполне можно проецировать и на другие виды искусства) особо важной становится *лично-преобразующая функция* [1, с. 21–22].

Процесс образования в условиях учебного заведения культуры и искусства максимально способствует формированию внутреннего духовного мира. Говоря о «проблеме производства и воспроизводства человечности и человеческого», В. Слободчиков отмечает, что «Во все времена образование было особым механизмом связывания воедино определенной общности людей и способа их жизни» [6, с. 36–37]. Когда подобная общность людей буквально *живет культурой*, она неизбежно создает вокруг себя особую духовную атмосферу, влияя на окружающую действительность и способствуя превращению скромного периферийного города в культурный центр своего региона. Подобные явления зарубежные социологи называют *креативным городом* [5], и немаловажной составляющей креативности любого города могут и должны стать разнообразные учебные заведения.

Библиографический список

1. **Абдуллин, Э. Б.** Теория музыкального образования: учебник для педвузов [Текст] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.
2. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект) [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Вестник образования. – 2009. – № 17. – С. 9–31.
3. **Жарковская, Т. Г.** Организация духовно-нравственного образования средствами различных учебных дисциплин [Текст] / Т. Г. Жарковская // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 49–53.
4. **Карелина, Е. К.** История тувинской музыки от падения династии Цин и до наших дней: исследование [Текст] / Е. К. Карелина / Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского; науч. ред. док. иск. В. Н. Юнусова. – М.: Композитор, 2009.
5. **Лэндри, Ч.** Креативный город [Текст] / Ч. Лэндри; пер. с англ. М. Хрустальной, В. Гнедовского. – М.: Классика–XXI, 2005.
6. **Слободчиков, В. И.** Духовные проблемы человека в современном мире [Текст] / В. И. Слободчиков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден Приказом № 788 от 22 декабря 2009 г. Министерством образования и науки РФ.
8. **Холопова В. Н.** Музыка как вид искусства. Музыкальное произведение как феномен [Текст] / В. Н. Холопова. – М., 1994.
9. Центральный государственный архив Республики Тыва: Ф. 48, оп. 1, ед. хр. 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12. В 2010 г. ДМШ № 1 была объединена с Детской художественной школой им. Н. Рушевой и преобразована в муниципальную Детскую школу искусств им. Нади Рушевой. В школе также было открыто хореографическое отделение.

Секач Михаил Федорович

Доктор психологических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

Товуу Наталия Оюновна

Доктор психологических наук, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

Ондар Сергей Октяевич

Ректор ТувГУ, доктор биологических наук, профессор, tgu@tuva.ru, Кызыл

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ:
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ**

Sekach Mihail Fedorovich

Doctor of psychological sciences, professor TuvGU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Tovuu Natalia Ounovna

Doctor of psychological sciences, professor TuvGU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

Ondar Sergey Octiaevich

Rector TuvGU Doctor of Biological Sciences, professor, tgu@tuva.ru, Kizi

**FORMATION OF THE TOLERANCE:
PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AND APPROACHES**

В последнее десятилетие появился тревожный фактор, крайне негативно сказывающийся на социально-психологической атмосфере общества и психическом здоровье населения в целом. Речь идет о широкой волне террористических актов, прокатившейся по России и другим странам, которая характеризуется значительным масштабом отрицательных последствий, огромным уроном, высоким уровнем тревожных реакций у населения. Одно из важных последствий терроризма, на что, безусловно, и рассчитывают террористы, – появление случаев массового страха и паники. По характеру воздействия на человека терроризм должен рассматриваться как психологическое оружие. Психический компонент в характеристике современного терроризма становится одним из основных, хотя он может называться физическим, ядерным, биологическим, химическим или иным (по типу применяемого оружия). Террористами преследуется циничная цель – нанести максимально значимый моральный ущерб, посеять страх и панику среди людей, лишить их чувства защищенности, уверенности в завтрашнем дне. Печальный опыт многих стран показывает, что реализации этой второй цели террористов в немалой степени могут способствовать

средства массовой информации, которые своими неосторожными или непродуманными публикациями, репортажами, циничными видеосюжетами становятся невольными пособниками террористов. В проблеме терроризма значительное место занимает и понятие толерантности населения, особенно в аспекте ее повышения. Нам представляется наиболее адекватным из существующих в психологической литературе такое толкование толерантности: «способность становиться менее чувствительным к определенному стимулу, особенно при продолжительном контакте с ним». Но в данном случае решающее значение приобретают значимость стимула и масштаб его действия. В случае терроризма все эти вопросы оказываются значительно более сложными. При рассмотрении терроризма целесообразно выделять два уровня толерантности – психофизиологический и социально-психологический.

1). Психофизиологический уровень определяет устойчивость человеческого организма как биологической формы существования к внешним воздействиям. Психофизиологическая толерантность к факту такой угрозы связана с устойчивостью соматовегетативных и психических переживаний страха.

2). Социально-психологический уровень толерантности в большой степени определяет устойчивость человека как члена общества, отражающей совокупность многих общественных отношений. В этом случае можно говорить и о социально-психологическом уровне переживаний человека, который характеризуется страхом деструкции личностно-социальной идентичности. Психофизиологическая – социально-психологическая толерантность соотносится с основными структурными уровнями центрального поражающего фактора терроризма – страха: от витального до мировоззренческого. С учетом планетарного масштаба проблемы терроризма, о чем речь шла выше, понятно, что ни одно государство не в состоянии решить указанную проблему самостоятельно. Из приведенных выше сведений следует, что патогенное действие террористического акта обусловлено как степенью патогенности его самого, так и степенью уязвимости индивида в отношении этого воздействия. Поэтому повышению толерантности должно способствовать уменьшение уязвимости индивида, повышению его психической устойчивости. С учетом типичных для реакции на террористический акт переживаний «неизвестности», «паники», «беспомощности» особое значение для повышения толерантности приобретает обучение населения, повышение его осведомленности в ситуации, просвещение. Естественно, различные мероприятия по психологической подготовке населения к потенциальной возможности террористических актов не могут целиком решить проблему повышения толерантности к терроризму. В плане мировоззренческого повышения толерантности населения к терроризму можно выделить уровень социализации личности – от семейной до гражданской. Поскольку терроризм направлен на разрушение обоих измерений – самой личности и отношения «личность-общество», повышение мировоззренческой толерантности к террористическо-

му акту может быть связано с формированием самодостаточной личности с устоявшимся стереотипом ценностно-смысловых понятий и с формированием более гармоничных отношений «личность – общество». Социально-политические события последнего десятилетия показали, что мощным инструментом в этой работе является информация, предоставляемая СМИ, ибо она способна формировать определенное мнение по тем или иным вопросам. Чтобы этот важный потенциал был положительным и способствовал повышению толерантности населения к терроризму, однако антитеррористическое просвещение должно быть высокопрофессиональным. С сожалением приходится констатировать, что в нашей стране искажение принципа гласности и перестройки привело к появлению материалов, которые публиковались без учета их отрицательного воздействия на психику индивида и общественное сознание, что особенно опасно в случае террористических актов. Это говорит о необходимости привлечения внимания руководящих органов средств массовой информации к соответствующим аспектам подготовки профессионалов, в том числе с участием психологов, социальных работников и даже психиатров. Руководители и исполнители должны быть ответственны и за адекватность и саногенность соответствующих программ работы с населением. Поиск новых, в том числе нетрадиционных, путей повышения толерантности населения должен исключать всякого рода авантюризм и профессиональную неподготовленность. Неправильно составленные или применяемые не по назначению программы и тренинги могут не только не дать желаемого эффекта, но, напротив, снизить толерантность населения и даже «сенсibilизировать» общество. Возможными негативными последствиями такого непрофессионального подхода могут быть провокация «невротической готовности», панических и фобических реакций, индуктивных психических нарушений, обострений психотических расстройств и других нервно-психических нарушений.

Подводя итог, можно определить направления повышения толерантности населения:

1. Проведение специальных образовательных циклов, лекций о возможных последствиях террористических актов и мерах профилактики среди студентов вузов и других учебных заведений и организованных коллективов;
2. Привлечение к работе со СМИ психологов и психиатров по определению форм и методов освещения потенциальной угрозы таких актов;
3. Тренинги на развитие процессов саморегуляции психической устойчивости (в указанных коллективах), которая тесно связана с общим уровнем развития личности и является ее важнейшей характеристикой.

Программа подготовки населения к угрозе разного рода террористических актов должна носить комплексный характер, и в ее реализации обязаны принимать участие не только силовые структуры и иные заинтересованные ведомства, но государство и общество в целом.

Библиографический список

1. **Деркач, А. А.** Психология безопасности [Текст] / А. А. Деркач, М. Ф. Секач. – М.: «Народный учитель», 2002.
2. **Секач, М. Ф.** Психология здоровья руководителя и организационная безопасность [Текст]. Монография: в 2-х т. / М. Ф. Секач, В. Г. Шевченко. – Тула: «Гриф и К», 2007.
3. **Секач, М. Ф.** Саморегуляция психической устойчивости руководителя [Текст] / М. Ф. Секач. – М.: «КванТ», 1998.
4. **Секач, М. Ф.** Обеспечение психологической безопасности в экстремальных условиях. Материалы международного симпозиума [Текст] / М. Ф. Секач. – Екатеринбург. 2010.
5. **Секач, М. Ф.** Стратегии психологической безопасности. Материалы международного симпозиума / М. Ф. Секач. – Екатеринбург, 2011.

Ондар Николай Алдын-оолович

Доктор юридических наук, профессор, декан юридического факультета ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН



Ondar Nicholas Aldyn-oolovich

Doctor of Legal Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Law TuvGU, tgu@tuva.ru, Kyzylu

THE USING OF INTERACTIVE AND INNOVATIVE METHODS OF TEACHING OF LEGAL SUBJECTS

Открытие факультета ТГУ для республики очень важно тем, что республике нужны кадры для дальнейшего развития и перспективы правовой деятельности в предприятиях, организация и учреждениях, развития нормативно – правовой системы органов государственной власти и местного самоуправления, защиты прав и свобод и законных интересов граждан и юридических лиц.

В соответствии с лицензиями факультету дано право на ведение образовательной деятельности в сфере высшего и послевузовского профессионального образования по следующим специальностям: 030501 – юриспруденция, 12.00.01 – Теория и история государства и права. Учения о государстве и праве.

Организация нового набора студентов осуществляются по следующим направлениям. Преподаватели кафедры принимают участие в проведении предметной олимпиады по обществознанию среди школьников г. Кызыла и республиканской олимпиады, проводят профориентационную работу с победителями олимпиад. Кроме того, проводятся разнообразные мероприятия в школах кожуунов республики (беседы, диспуты и другие мероприятия).

В структуру юридического факультета входят: кафедры: теории, истории государства и права, гражданского права и процесса, уголовного права и процесса, конституционного и муниципального права, из их две выпускающие, учебно-методический кабинет – кабинет права, юридическая клиника, криминалистическая лаборатория, 11 лекционных аудиторий, расположенные в трех корпусах, а также арендованные актовые залы Арбитражного суда и Конституционного суда Республики Тыва.

Качество подготовки специалистов на факультете обеспечивается в первую очередь его профессорско-преподавательским составом. В настоящее

время на юридическом факультете ведут учебную и научную работу 32 преподавателей, среди них 4 (12,9%) докторов наук и профессоров, 12 (52, 17%) кандидатов наук, доцентов.

В учебном процессе используются современные мультимедийные программы, аудио– и видеотехника. Студенты знакомятся с новыми электронными продуктами, разработанными для правовой деятельности, активно используют информационные правовые базы данных Консультант, Гарант, Кодекс.

Библиотечное обслуживание студентов осуществляется научной библиотекой ТывГУ (учебный абонемент и читальный зал корпуса №1, 2 на 100 мест), а также учебно-методический кабинет – кабинет права на 25 мест.

Руководство кафедрами факультета в соответствии с должностными инструкциями выполняют:

Зав. кафедрой теории, истории государства и права – к. ю. н., доцент Сат Светлана Чечек-ооловна

Зав. кафедрой гражданского права и процесса – к. ю. н., доцент Монгуш Алла Лоспановна

Зав. кафедрой уголовного права и процесса – к. ю. н., доцент Минаев Александр Викторович.

С сентября 2011 года действует четвертая кафедра конституционного и муниципального права, возглавляет к. ю. н., Дубровский О. Н.

Также при факультете имеется аспирантура, в которой учатся более 30 аспирантов и соискателей.

Учебные программы дисциплин и практик имеются по всем дисциплинам, рассматриваются и утверждаются на заседаниях кафедр. Промежуточные аттестации по всем дисциплинам проводятся в каждом семестре либо в форме зачета, либо экзамена.

Все виды практик, планы и отчетность утверждаются на заседаниях соответствующих кафедр и Совете факультета, проводятся итоговые конференции.

На факультете имеется:

- 1) юридическая клиника (руководитель – (Билдинмаа А. А.)
- 2) криминалистическая лаборатория (руководитель – к. ю. н. Минаев А. В.)
- 3) учебный зал судебного заседания (руководитель – к. ю. н. Монгуш А. Л.)

В перспективе готовится открытия лаборатория социально-правовых исследований при кафедре конституционного и муниципального права, полигона для осмотра места происшествия.

Преподаватели специальных дисциплин широко используют периодические издания, имеющиеся в методкабинете факультета.

За последние годы преподаватели факультета успешно защитили диссертации на ученую степень кандидата юридических наук в ведущих вузах страны. Так, Салчак А. А. – старший преподаватель кафедры гражданского права и процесса защитила диссертацию на ученую степень кандидата юридических наук (специальность – 12.00.03.) в Российском государственном

гуманитарном университете на тему: «Договор об оказании юридических услуг: особенности гражданско– правовой ответственности его участников», Монгуш А. Л. – зав. кафедрой гражданского права и процесса защитила Московском гуманитарном университете защитила диссертацию ((специальность – 12.00.14) на тему: « Административная ответственность за экологические правонарушения, совершаемые на особо охраняемых природных территориях (на примере Республики Тыва)», Минаев А. В. – заведующий кафедрой уголовного права и процесса защитил диссертацию (12.00.01), на тему: « Государственная граница в приграничном субъекте Российской Федерации: историко – правовое исследование опыта Республики Тыва, Дубровский О. Н. – ст. преподаватель кафедры теории и истории права и государства на тему: « Особенности развития местного самоуправления в Республике Тыва: теоретико – правовой анализ» (12.00.01), Кужугет Т. К. – ст. преподаватель кафедры уголовного права и процесса на тему: «Особенности методики расследования налоговых преступлений» (12.00.09), Пюрюна Р. В. – ст. преподаватель кафедры теории и истории права и государства на тему: «Легитимация региональной политической власти в национальных республиках Российской Федерации (на примере Республики Тыва).

Особое место в повышении квалификации преподавателей занимает их работа над учебными, учебно-методическими пособиями, монографиями. За последние три года издано 29 монография, 46 учебных пособия, 35 методических руководств и т. д.

Кафедры факультета провели значительную работу по привлечению высококвалифицированных специалистов к образовательному процессу на факультете. Судьи Высшего Арбитражного Суда РТ, Верховного Суда РТ, юридического отдела Правительства Республики Тыва, Министерства юстиции РФ по РТ, МВД, прокуратуры, адвокатуры проводят основные курсы, ведут занятия по правовым спецкурсам на 3-5 курсах, предоставляют лаборатории, площадки для проведения занятий, оказывают помощь в проведении учебных и производственных практик, научных конференций, осуществляют руководство курсовыми и дипломными работами, активно участвуют в работе Государственных аттестационных комиссий.

Общий объем научно-исследовательских и опытно-экспериментальных работ, выполненных в университете за период с 2006-2010 гг., составил в общем 2475040 руб., из них: по средствам зарубежных контрактов и грантов – 130. 000 руб., из средств Минобрнауки – 1405. 500 рублей, из средств субъектов Российской Федерации, местных бюджетов – 879. 540 рублей, из внутреннего гранта ТывГУ – 60. 000 руб.

Тематика проводимых исследований соответствует перечню приоритетных направлений научных исследований Российской Академии наук, Минобрнауки Российской Федерации, министерств и ведомств Республики Тыва. Одним из таких научных направлений являются темы по истории и современному конституционному развитию России, Республики Тыва, Монголии, исследования и анализа состояния преступности в республике, в рам-

ках которого научные исследования проводят совместно с учеными Российского государственного гуманитарного университета, Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, Сибирского федерального университета, Монгольского государственного университета, Академией управления при Правительстве Монголии, Институтом правосудия Монголии.

Научно-исследовательская работа на факультете осуществляется на 4 кафедрах, криминалистической лаборатории. Кроме профессорско-преподавательского состава в научных исследованиях принимают участие около 150 студентов и аспирантов факультета. Профессорско-преподавательский состав факультета ведет активную научную деятельность совместно с зарубежными партнерами, так одним из исследуемых областей является темы по истории и современному конституционному развитию Монголии. Знаменательным событием для факультета стало проведение первой международной научно-практической конференции «Развитие юридической науки: совершенствования законодательства», в которой приняли активное участие представители науки России и зарубежных стран. Положительным моментом можно считать обучение под руководством доктора юридических наук, профессора Н. А. Ондара ряда аспирантов и соискателей граждан иностранных государств.

При совместном участии преподавателей Академии управления при Правительстве Монголии издана монография Ондар Н. А. и Ванчигийн Удвал «Правовое развитие конституционной юстиции Российской Федерации и Монголии». В настоящее время готовится ряд изданий при совместном участии ученых Хакассии, Бурятии, Якутии, Монголии, Казахстана и Азербайджана.

По новым технологиям обучения студентов хотелось бы изложить свое мнение. Обучение навыкам профессиональной деятельности должно быть тесно сопряжено с формированием умений применения нормативных актов в основной профессиональной деятельности. Проблема заключается в том, что необходимо определить, каким навыкам должны быть обучены студенты. Данная проблема актуальна в современных условиях, когда свободные рыночные отношения накладывают ответственность при принятии решений на их участников.

В юриспруденции, как и во многих других науках, знание теории и практические навыки тесно переплетены. Если у студента не сформировано умение применить теорию на практике, тогда первая остается невостребованной. Соединение теоретического курса с практической деятельностью позволяет дополнить традиционное обучение и уже на студенческой скамье дать обучающемуся возможность ознакомиться с наиболее важными профессиональными навыками и обучиться им.

Таким образом, представляется необходимым, сформировать у студентов навыки юридического анализа ситуации, поиска правовой информации и умения работать со справочно-поисковыми системами, а так же умения

составлять различные виды договоров. Процесс формирования навыков является сложной системой последовательных и взаимосвязанных действий. С целью формирования навыков и умений, автор предлагает использовать интерактивные и инновационные методы преподавания: демонстрацию отдельных действий и приемов, мозговой штурм, занятия в малых группах, организацию деловой игры с использованием учебного материала, и последующим разбором удач и ошибок. Работа с правовыми системами КонсультантПлюс и Гарант позволит оптимизировать поиск нормативно-правовых актов. Необходимым методическим приемом обучения является обратная связь с преподавателем, когда студент может получить консультацию по всем неясным вопросам, перепроверить себя в общении. В дополнение к живому общению, важным является применение интерактивных методов: электронной почты или создание собственного сайта.

В процессе обучения необходимо выделить следующие цели:

- **интенсификация** процесса обучения, в том числе посредством интерактивности и использования инновационных методов обучения;
- **индивидуализация** процесса обучения;
- интеграция **знания**;
- **инфраструктура** образовательного процесса: техническое обеспечение, кадры, мотивация кадров (материальная заинтересованность, карьерный рост).

Рассматриваемые методы являются универсальными, и они вполне применимы для преподавания не только правовых, но и других дисциплин.

Можно выделить два блока методов преподавания:

Первый блок условно можно назвать «Все новое – давно забытое старое». В него включены следующие методы: мозговая атака, направляемая дискуссия, использование лекционных плакатов, схем и других наглядных пособий (диапроекторов, распечаток, доски), коротких демонстраций, ролевых игр, работа в малых группах и тренировочные упражнения;

– **Второй блок** методов – это использование новых информационных технологий и интернет-ресурсов в учебном процессе.

Рассмотрим более подробно каждую из этих групп.

В первом блоке, какой бы из методов мы ни выбрали, на всех стадиях учебного процесса общение построено в живой манере, аудитория вовлекается в образовательный процесс, и студент становится активным участником. У обучающихся параллельно вырабатываются и практические навыки.

Интерактивная подача материала должна планироваться заранее, поскольку такое обучение требует постоянного контроля над аудиторией. Когда преподаватель обращается к студентам с вопросами или вовлекает их в ролевую игру, он всегда должен знать, в каком направлении следует вести беседу и контролирует ход обсуждения.

Направляемая дискуссия: Ключом к обсуждению является умение задавать дискуссионные вопросы. Задача преподавателя, помочь группе выделить определенную проблему, и направить ход обсуждения в сторону

прояснения и разрешения этой проблемы. Используя ответы и соображения, высказанные студентами, с тем чтобы сделать акцент на правильном положении, преподаватель привлекает студентов к работе над материалом и повышает их заинтересованность в обсуждаемом вопросе. «Направляемая дискуссия» требует со стороны преподавателя умения четко задавать направленность обсуждения, плавно менять ход дискуссии, а так же перефразировать ответ, придав ему нужную окраску путем расстановки акцентов. Направляемой дискуссии может быть посвящено занятие целиком, а можно встроить и небольшую серию вопросов-ответов в выступление преподавателя.

Мозговой штурм представляет собой эффективный метод вовлечения всех студентов в группе в анализ поставленной задачи. Преподаватель задает вопрос всей группе и просит студентов предлагать различные варианты. Каждая идея должна записываться концентрированно, при необходимости в видоизмененной форме. Все идеи должны приветствоваться, никакую идею нельзя критиковать или отвергать.

Результатом становится список творческих решений или вариантов решения проблемы, созданный благодаря участию студентов. Так как студентов просят активно участвовать в процессе критического мышления, они могут лучше понять и запомнить обсуждавшуюся информацию.

Лекционные плакаты: Если времени для того, чтобы выслушать ответы студентов путем направляемой дискуссии или мозговой атаки недостаточно, преподаватель может разнообразить свое занятие, используя плакаты для записи тех важных положений, на которые он хочет обратить внимание в ходе своей лекции. Это активизирует внимание студентов и вносит некоторое разнообразие в традиционную «лекцию».

Демонстрация – эффективный интерактивный прием, очень важен при работе по формированию навыков. Особенность этого приема заключается в возможности иллюстрации обсуждаемой темы, посредством чего она лучше усваивается.

Ролевые игры – это эффективный метод обучения студентов практическим навыкам работы, так как они основаны на принципе обучения в процессе игры: студентам предоставляется возможность применить теорию – то, что они изучали на занятиях и по учебникам – на практике.

Хотелось бы назвать несколько наиболее популярных веб-сайтов: веб-сайт системы федеральных образовательных порталов www.edu.ru; веб-сайт федерального образовательного портала: электронная энциклопедия «Википедия» www.wikipedia.org; Университетская информационная система России (www.uisrussia.msu.ru) созданная на базе интернет-ресурсов.

С использованием интернет-ресурсов внедряются новые методы обучения: дистанционное обучение, обучение в интерактивном режиме, микрообучение. Такая форма предполагает обмен текстовыми сообщениями при помощи электронной почты и мобильного телефона, поиск информации в Интернете, ведение блогов и сайтов с обновляемым содержанием.

Очевидно, оптимальный вариант – более широкое внедрение ИТ-средств в смешанное обучение, сочетание нескольких типов интернет-ресурсов: учебных материалов, иллюстрированных и демонстрационных материалов, записанных цифровым методом видео-лекций.

Создание преподавательского сайта позволяет поддерживать постоянный контакт со студентами, иметь эффективную обратную связь.

В заключение хотелось бы сказать следующее: чтобы быть успешными и не растерять студентов в конкурентной борьбе, ВУЗы должны давать не только знания, но и формировать навыки, умения использования этих знаний, применение теории на практике. С точки зрения автора использование интерактивных и инновационных методов в обучении позволит оптимизировать образовательный процесс, поможет сделать его более интересным и насыщенным.

Необходимость изменения отношения к процессу обучения студентов и преподавателей рекомендуется отразить в образовательном стандарте и в учебных планах преподавателей.

Библиографический список

1. **Воскобитова Л. А.** Практические навыки юриста и обучение им [Текст] / Л. А. Воскобитова // Журнал «Российское право в Интернете». – 2005. – № 2.
2. **Гутников, А. Б.** Обучение профессиональным навыкам (интерактивные методики) [Текст] / А. Б. Гутников // Профессиональные навыки юриста: опыт практического обучения. – М., 2001.
3. **Кипнис, Н.** Использование интерактивных методик в преподавании [Текст] / Н. Кипнис. – М., 2001.
4. **Михайлова, Л.** Деловая игра // Методические рекомендации по организации проблемного обучения [Текст] / Л. Туманова, В. Харитошкин, Л. Михайлова. – Тверь, 1998.
5. **Ондар, Н. А.** 10 – летию юридического факультета Тувинского университета [Текст] / Н. А. Ондар. – Кызыл: РИО ТГУ, 2011. – 56 с.

Сузукей Валентина Юрьевна

Кандидат искусствоведения, доктор культурологии, главный научный сотрудник сектора культуры Тувинского института гуманитарных исследований, vsuzukei@mail.ru, Кызыл

ПРОБЛЕМА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ МУЗЫКИ ТУВЫ

Suzukei Valentina Yurevna

D. Ph. in Music and Art (Candidate of musicology science), Doctor of Culturology, Senior Researcher of the Tuvan Institute for Humanities Research, vsuzukei@mail.ru, Kyzyl

THE PROBLEM OF THEORETICAL AND PRACTICAL STUDY AND TEACHING OF THE TRADITIONAL TUVAN MUSIC

В условиях современности одной из острых проблем является подготовка аутентичных исполнителей традиционной музыки. Данная проблема тесно связана с тем, что в начале прошлого столетия как теоретический, так и практический подходы к традиционным культурам были осуществлены исключительно с позиций европейской теории музыки, что повлекли за собой определенные искажения в исполнительской технике современных музыкантов. В связи с этим обстоятельством назрела необходимость рассмотрения проблем концептуального единства теории и практики на примере тувинской музыкальной культуры.

Общеизвестно, что научное знание формируется на основе данных практического опыта путем абстрагирования и логического анализа этих данных. Иначе говоря, теория представляет собой целостное знание о закономерностях уже существующих связей и специфических особенностей практического опыта. При этом критерием истинности и основой развития *теории* выступает, как известно, *практика*. Однако в процессе как практического, так и теоретического освоения тувинской традиционной музыкальной культуры возникла парадоксальная ситуация, когда эта аксиома (неразрывное единство теории и практики), представляющая собой фундаментальную основу гносеологии (теории познания) была фактически *проигнорирована*.

Между тем, следствием такой методологической погрешности явилось, как показывает опыт, разрушение традиционных устоев этнической культуры и сущностное изменение ее имманентных свойств. Одним из ярких примеров является многолетняя попытка «усовершенствования» народных инструментов по образу и подобию инструментов симфонического оркестра. Дело в том, что при попытках усовершенствования тувинских инструментов не принималось во внимание то, что за техническими характеристика-

ми академических инструментов, к которым пытались приблизить и народные инструменты, стоит теоретическая концепция равномерно-темперированного строя (гомофонно-гармонической системы), которая сформировалась в процессе исторического становления и развития европейской музыки. Как известно, метод является отражением имманентных свойств исследуемого явления.

Противоречия между теоретическим подходом и практическим освоением возникли в результате априорного признания отсутствия собственной концептуальной основы тувинской музыки. Ошибкой в данном случае является применение к тувинским инструментам (как и к тувинской музыке в целом) общих подходов, принципов и методов, выработанных на европейском музыкальном материале без учета специфики практического применения народных инструментов в контексте функционирования самой тувинской культуры. Даже в том случае, когда носители традиционной культуры отвергали эти «усовершенствованные» варианты инструментов, которые по звучанию не соответствовали этническому звукоидеалу тувинцев, попытки их «усовершенствования», а также обучение игре на этих инструментах по принципу исполнительской техники на академических инструментах продолжались много лет (и продолжают до сих пор).

Возникновение таких противоречий было обусловлено как объективными, так и субъективными причинами. XX век вписался в ход истории человечества со своими мирового масштаба революционными коррективами, которые сметали устои традиционных, особенно *кочевых*, культур. Драматичность ситуации того времени усугублялась еще и тем, что революционность эпохи наложилась на европоцентристские предпочтения, определявшие в целом и методологическую направленность почти всех гуманитарных наук.

Не только практика «усовершенствования» музыкальных инструментов, но и общая установка на «профессионализацию» музыкальных культур народов национальных республик бывшего Советского Союза была инициирована идеологической установкой культурной политики советского государства. Согласно этой установке началась и активная трансформация национально-специфического знания в направлении всеобщей стандартизации и нивелировки. Унификация культуры на всей территории СССР была ориентирована исключительно на европейскую модель развития музыкального творчества. Были образованы национальные композиторские школы, были созданы национальные оперы, балеты, симфонии и другие произведения крупной формы, по аналогии с европейской композиторской музыкой. Теоретические основы академической музыки считались в то время универсальными. Поэтому массовое обучение музыкантов-исполнителей и подготовка композиторов также была основана на теории европейской музыки.

Музыкальная фольклористика, отпочковавшись, как дочерняя ветвь, от академического музыковедения, при изучении традиционных музыкальных культур, особенно на начальном этапе своего становления, активно задействовала терминологический аппарат и исследовательские методы, устоявшиеся в европейском музыкознании. С априорностью слуховой и теоретиче-

ской установки музыкантов, имевших базовое академическое образование, была также тесно связана и острота многих проблем.

В настоящее время теоретическое музыкознание находится на начальном этапе выработки механизмов познания изначально *устных* традиционных музыкальных культур. Народные музыканты также уже признаны *профессионалами устной традиции*¹. Поиски определенных закономерностей, имманентно присущих исследуемому объекту, и задача теоретического обобщения его внутренних взаимосвязей диктует необходимость осмысления, как нам представляется, и причин терминологической несоотнесенности.

В предлагаемой работе впервые предпринимается попытка рассмотрения некоторых базовых параметров тувинской музыкальной культуры, которые, несмотря на социальные и политические преобразования, *сохраняют своеобразную конфигурационную устойчивость*, что само по себе является новым и актуальным, так как до настоящего времени никем не ставилась такая проблематика.

Подход к традиционным музыкальным инструментам только с учетом требований европейской академической теории музыки не позволял адекватно описывать народные инструменты. Попытки представить эти инструменты функционирующими в рамках гомофонно-гармонической системы приводили даже к тому, что впоследствии и мастера стали пытаться делать *хомусы* (как и другие инструменты) с хроматическим строем. Вся образовательная система в области культуры и искусств в стране также была сориентирована только на систему нотного, т. е. письменного обучения музыканта. А традиционная культура, будучи принципиально устной, в процессе своего становления и развития выработала свои механизмы и методы передачи знаний, которые до сих пор остаются не изученными. «Письменный способ обучения и письменный способ существования музыкальной культуры явились не просто альтернативой традиционному устному. Они несли в себе совершенно новую концепцию музыкального искусства, основанную на принципиально иных эстетических критериях, утверждали другую творческую психологию и иную слуховую настройку», справедливо отмечает казахский музыковед А. И. Мухамбетова².

Теория, практика и культурная политика – три составляющие, которые по природе своей должны быть взаимоувязанными, на самом деле оказались не согласованными на концептуальном уровне по отношению к традиционным культурам.

В настоящее время все ощутимее становится неизбежное численное уменьшение носителей традиционной культуры *устно-слухового типа* в связи с их естественным уходом из жизни и по этой причине происходит

¹ Мацневский И. В. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. – Алматы: Дайк-Пресс, 2007. – 520 с.

² Мухамбетова А. И. Проблемы традиционного исполнительства в Казахстане // Аманов Б., Мухамбетова А. Казахская традиционная музыка и XX век. Алматы, 2002, с.462.

ослабление влияния и снижение их роли в культуре. Современное пожилое население республики – это поколение строителей социалистического общества, с детских лет усвоившие идеалы той эпохи. Наблюдается и заметное увеличение числа выпускников музыкальных школ, училищ, консерваторий и университетов, академий культуры и искусств, воспитанных не на традиционных ценностных ориентирах. Эта количественно увеличивающаяся масса дипломированных специалистов начинает активно внедрять академическую терминологию и привносить в тувинскую музыкальную практику несвойственные традиционной музыке критерии оценок. Это в той ситуации, когда по тувинской традиционной музыкальной культуре уже существует достаточное количество серьезных научных трудов как отечественных, так и зарубежных ученых¹. Тем не менее, результаты научных исследований пока что остаются не задействованными в системе образования при разработке учебных программ, учебно-методических пособий, используемых для обучения музыкантов-народников. В средних и высших учебных заведениях культуры и искусств продолжают действовать государственные образовательные стандарты, ориентированные исключительно на требования и нормы европейской классической музыки. Особенно в комплексе теоретических дисциплин в должной мере не учитывается этническая специфика музыкальных культур народов России. Идеологические установки периода строительства социализма до сих пор сохраняются на отделениях народных (национальных) инструментов, где основной целью является обучение студентов на «усовершенствованных» (по аналогии с инструментами андреевского оркестра) национальных инструментах. Дело в том, что

¹ Аксенов А.Н. Тувинская народная музыка. М., 1964; Анохин А.В. Рукописный фонд ТИГИ, д. 864. Материалы из фондов редких книг и рукописей г. Томска. Частный фонд А.В. Анохина; Богданов И.А. Комментарии к комплекту грампластинок «Тувинский фольклор». М.: Всесоюзная фирма «Мелодия», 1981; Бюрбээ С.М. Музыкальный фольклор тувинцев // УЗ ТНИИЯЛИ. Вып. XI. Кызыл, 1964; Дмитриев Л.Б., Чернов Б.П., Маслов В.Т. Тайна тувинского «дуэта» или свойство гортани человека формировать механизм аэродинамического свиста. Новосибирск, 1992; Казанцева З.К. Рожденный петь. К 80-летию со дня рождения Р.Д. Кенденбиля. Кызыл, 2002; Казанцева З.К. А.Б. Чыргал-оол: жизнь и творчество. Кызыл, 2003; Кыргыз З.К. Песенная культура тувинского народа. Кызыл, 1992; Кыргыз З.К. Тувинское горловое пение. Новосибирск, 2002; Мелодии хоомея // Материалы I Международного симпозиума «Хоомей-92» / Отв. ред. Ю.Л. Аранчын. Кызыл, 1994; Осипенко Г.А. Тувинская музыкальная литература. Кызыл, 1994 (рукопись); Сузукей В.Ю. Тувинские традиционные музыкальные инструменты. Кызыл, 1989; Сузукей В.Ю. Музыкальная культура Тувы в XX столетии. М.: Издательский Дом «Композитор», 2007; Карелина Е.К. История тувинской музыки от падения династии Цин до наших дней. М., 2009; Gunji S. An Acoustical Consideration of Xoomij // Musical Voices of Asia. 1980; Bloothoof G., et al. Acoustics and perception of overtone singing. University of Utrecht, 1992; Levin T., Suzukei V. Where Rivers and Mountains Sing: sound, music and nomadism in Tuva and beyond. Indiana University Press, 2006; Tongeren M.C. Overtone Singing. Physics and Metaphysics of Harmonics in East and West. Amsterdam, 2002 и др.

в результате многолетних усилий все-таки был создан оркестр тувинских инструментов, как и во многих национальных республиках бывшего СССР. В основе произведений для таких оркестров лежит новый национальный музыкальный язык, опирающийся на грамматические нормы европейской музыки. Лишь на мелодическом уровне этих произведений используются заимствованные национальные мелодии. Аппликатурно-артикуляционная специфика игры на таких *оркестровых* смычковых инструментах, как *игил* и *бызаанчы*, максимально приближены к технике игры на скрипке и виолончели, а на щипковых *дошпулуура* и *чанзы* – к технике игры на домре и балалайке. Оркестры национальных инструментов – это уже самостоятельная реальность современности и, наверное, также имеющая право на существование. Но в данной работе особенности «усовершенствованных», т. е. оркестровых инструментов рассматриваются нами лишь в той мере, в какой они отличаются от традиционных инструментов.

При написании курсовых и дипломных работ преподаватели, как правило, требуют от студентов стандартных схем описания, в которых должны быть указаны размер, настройка, диапазон, звукоряд инструментов. Методические разработки по обучению игре на этих инструментах также ориентируют студентов на академические приемы игры. Мало того, дипломные работы студентов, посвященные адекватному описанию специфики традиционных инструментов, оцениваются «неудовлетворительно» лишь по причине несоответствия их описаний требованиям оркестрового функционирования².

Перечисленными обстоятельствами обусловлена необходимость раскрытия причин существующих противоречий между теорией, практикой и системой обучения, грозящих, в конечном счете, привести к потере внутренних, имманентно присущих свойств тувинской музыки. Однако бесспорно и то, что ни одна из существующих в мире культур не находится в изоляции и не подлежит сомнению то, что столкновение и взаимодействие культур в контексте глобализационных процессов неизбежны. При этом изучение закономерностей формирования традиционных ценностных ориентиров и вектора их модификаций является наиболее актуальным и расширяет возможности толкования структуры, положения и роли музыкальной культуры тувинцев в мировом социокультурном пространстве. Новые тенденции развития региональных исследований являются следствием мировых цивилизационных процессов, ориентированных на свободное использование и дальнейшее развитие различных аспектов национальной культуры в соответствии с потребностями их носителей, а также определяемые общей направленностью и достижениями гуманитарной науки в целом. «Современный этап развития гуманитарного знания характеризуется обновлением научного языка описания и объяснения реальности, усилением междис-

² Прецедент имел место в Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств (ВСГАКИ) с выпускниками факультета «Народное художественное творчество» в 2008 году.

циплинарных связей, выявлением новых тенденций и процессов. Многие стереотипы сознания и поведения, признанные концепции сметаются под натиском происходящих изменений. Это состояние науки именуют “сменой парадигм”», – пишет С.Н. Иконникова¹. Тенденция переосмысления культурных ценностей все чаще и отчетливее просматривается почти во всех научных работах конца XX - начала XXI века как отечественных, так и зарубежных ученых в разных областях знаний. Культурологические парадигмы этого периода засвидетельствовали полный крах европоцентристских цивилизационных концепций и создали базу для объективной оценки музыки неевропейских цивилизаций².

Перспектива дальнейшего развития конкретных этнических культур находится в тесной связи с аспектом культурной глобализации. Проблема сохранения и развития культуры – жизненно важная задача для малочисленных народов, входящих сегодня в состав Российской Федерации. Руководствуясь Конституцией (Основным Законом) Российской Федерации, Федеративным договором и нормами международного права, Верховный Совет Российской Федерации 9 октября 1992 года принял Закон РФ «Основы законодательства Российской Федерации о культуре», где подчеркивается, что основной целью государства является обеспечение сохранения в единой российской культуре многообразия всей накопленной предыдущими поколениями системы ценностей. На основе этой законодательной базы ведутся и региональные научные исследования в области этнических культур народов России.

С этой точки зрения тувинская традиционная музыкальная культура, как объект не только научного исследования, но и практического освоения, представляет собой уникальное явление в Саяно-Алтайском регионе и по яркости, самобытности и своеобразию она отличает тувинцев даже от родственных тюркоязычных народов. «Обширные тюркологические регионы мира, в том числе и тюркоязычные республики России, находятся на стадии модернизационных преобразований и ориентированы на приобщение к структурам и ценностям “модернистской цивилизации”». Поэтому совокупность социальных и культурных сдвигов современных тюрков все чаще истолковывается как находящаяся на стадии модернистских преобразований. На сегодня все актуальнее становятся вопросы о роли тюркоязычных народов в развитии мировой цивилизации и изучение их вклада в сокровищницу мировых знаний – “научную копилку”»³.

¹ Иконникова С. Н. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации // *Фундаментальные проблемы культурологии: В 4-х т. Том I: Теория культуры* / Отв. ред. Д. Л. Спивак. – СПб.: Алетейя, 2008. – 432 с. (с. 115)

² Сузукей В.Ю. Культурологические парадигмы конца XX века и традиционная музыкальная культура Тувы // *Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал № 3 (ВАК). Барнаул, 2008, с. 33-35.*

³ Улаков М. Новые тенденции развития региональных тюркологических исследований // *Тюркология №2. Журнал Казахско-Турецкого университета им. А.Ясауи. – Туркестан. 2004, с. 3.*

В настоящее время в гуманитарных науках также активно обсуждаются проблемы этничности, идентичности, аутентичности и модернизационных процессов, наблюдаемых в традиционных культурах в контексте всеобщей глобализации. Тенденция глобализации и повсеместных культурных взаимодействий делает актуальным и значимым интерес к культурной отличительности особенно такой культуры как тувинская, которая далека от того, чтобы уступить свое место унифицированной массовой культуре. В истории человечества много примеров исчезновения отдельных культур (как и «умирания» языков) в результате их «поглощения» более крупными культурами. В случае с тувинской музыкальной культурой можно наблюдать прямо противоположный эффект. Она привлекает к себе всеобщее внимание, завоевывая мировую известность, и в немалой степени сама начинает оказывать влияние на мировое музыкальное сообщество. Только будучи целостной системой, традиционная музыкальная культура Тувы могла вбирать в себя новые веяния XX века, гибко реагируя на все изменения и оставаясь при этом сама собой.

УДК 796.074

Дажы Чечена Алдын-ооловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Ооржак Лариса Бюрбюевна

Аспирантка кафедры теоретических основ физической культуры Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Кыргыз Зоя Кыргызовна

Доктор искусствоведения, профессор ТувГУ, tgu@tuva.ru, Кызыл

СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Dazhy Chechena Aldyn-oolovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of theoretical bases of physical training of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

Oorzhak Larisa Burbuevna

Aspirantca of chair of theoretical bases of physical training of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

Kirgis Zoja Kirgisovna

Doctor of Fine Arts, Professor TuvGU, tgu@tuva.ru, Kyzyl

ORIENTEERING AS A NATIONAL-REGIONAL COMPONENT OF THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING OF STUDENTS

Национально-региональный компонент – это реальная форма функционирования федерального государственного образовательного стандарта в конкретном регионе. Он, построенный с учетом основных дидактических принципов, направлен на развитие творческих умений и навыков учащихся.

В обеспечении уровня физической подготовленности подрастающего поколения, отвечающего требованиям, предъявляемым к человеку современным образом жизни, особое место занимает постановка физического воспитания на всех этапах становления личности. Особую значимость этот вопрос приобретает в школьном возрасте, когда возрастание умственной нагрузки связано со значительным ограничением двигательной активности. Двигательная активность обладает мощным защитным действием в случае ее достаточного объема в режиме дня или является фактором риска при ее недостаточности.

Особенно актуализируется эта проблема в настоящее время, когда в сфере образования предоставлены большие просторы для разработки программ национально-регионального компонента по физической культуре и спорту. При разработке вариантов школьной программы необходимо учитывать региональные особенности и национальные традиции, которые влияют на здоровье, физическое развитие и двигательную подготовленность детей, что позволяет в свою очередь сохранить традиционную культуру народов.

В Республике Тыва (РТ) остается актуальным вопрос о разработке учебных программ по физическому воспитанию для общеобразовательных школ, в том числе и для дисциплин национально-регионального компонента. Кроме учета национально-этнических традиций и внедрения в учебный процесс национальных видов физических упражнений и игр, следует учитывать региональные особенности, например, географическое расположение и суровые климатические условия Тувы, которые формируют у школьников специальные навыки и умения, отражающие трудовую и бытовую деятельность тувинцев.

Крайне слабая материально-спортивная база школ Республики Тыва, где 40% школ даже не имеют стандартных спортивных залов, отсутствие в продаже спортивного инвентаря и дороговизна спортивной формы – эти и другие факты говорят о том, что разработка программы для национально-регионального компонента является необходимой.

Таким образом, в свете демократизации и регионализации общего образования, обогащение содержания физического воспитания общеобразовательных школ РТ на основе использования спортивного ориентирования как национально-регионального компонента и разработка с этой целью учебно-методических работ, является достаточно актуальным.

Каждая этническая группа приспосабливается к своим природно-климатическим условиям. Тувинские национальные игры, состязания, праздники отражают производственную деятельность (скотоводство, земледелие, охота). В них содержатся истоки традиционных знаний о природе, осознание индивидуумом принадлежности к тувинскому народу, понимание особенностей своего этноса, осмысление его истории, привязанность к его культуре, традициям, языку. Республика Тыва – один из экологически благополучных регионов России. Природа горной республики неповторима тем, что здесь в вековечном экологическом равновесии сосуществуют почти все природно-климатические зоны Северного полушария (тайги, тундры, степи, пустыни, биогеографическое разнообразие флоры и фауны, суровые климатические условия). 80% территории республики занимают горы и леса, сибирская тайга.

Тувинский этнос испокон веков живет в гармонии с природой. В традиционном быту тувинцы много времени проводят в открытом пространстве, перемещаются в нем и ориентируются. Этому всегда способствовали быт и образ жизни тувинцев, у которых тысячелетиями вырабатывались навыки, близкие к классическим видам спорта (конный спорт, стрельба из лука, борьба «Хуреш» и другие), а также ими легко осваиваются современные виды спорта, такие как туризм и спортивное ориентирование.

Это связано с тем, что тувинцы по роду занятий были охотниками, скотоводами, земледельцами. Подобный образ жизни требует от человека хорошей интуиции и ориентации в пространстве, чувства времени, чувства пространства и чувства рельефа. Они могли легко определить в тайге, горах, на местности местоположение какого-нибудь объекта, определить стороны горизонта. Все эти факторы в конечном итоге способствовали быстрому усвоению тех требований, которые предъявляются школьникам при изучении учебного материала по спортивному ориентированию. Кроме того, результаты исследования показали, что территория Республики Тыва в основной массе все еще остается малонаселенной, плотность населения невелика.

Исходя из этого, следует отметить, что благоприятное расположение школ республики ближе к горно-лесистым местам позволяет решить вопрос об эффективном применении спортивного ориентирования в вариативной части программного материала по физической культуре. И так как сельские школы составляют 90% общеобразовательных школ республики, то, естественно, уроки на местности и элементы спортивного ориентирования (бег в лесу с преодолением естественных препятствий, определением направления, расстояния, движение по цепи самых разнообразных ориентиров) представляют большой интерес для детей, несут элемент новизны и разнообразия [4].

Правильно организованные уроки спортивного ориентирования требуют от школьников не просто восприятия увиденного, а серьезной умственной переработки материала, включения представления показанного в уже существующую у них систему образов, идей, мыслей. Чтобы ученики осмыслили новое упражнение, необходимо не только правильно его объяснить, но и добиваться того, чтобы ученики самостоятельно умели разобрать двигательное действие, выделить основные элементы, определить их последовательность, точно назвать их, найти известные школьникам законы физики, биологии, географии, которые применяются при выполнении данного упражнения. Спортивное ориентирование по своему содержанию (напряженная физическая работа наравне с интенсивной интеллектуальной нагрузкой) представляет собой уникальное поле деятельности для психолога.

В процессе своей деятельности ориентировщик многократно запоминает участок карты, чтобы контролировать свой путь по местности, и участки местности, чтобы постоянно чувствовать и контролировать свое местонахождение по карте. Он постоянно использует кратковременную и долговременную память. Часто действие обоих типов памяти идет одновременно. Исследования дали возможность рекомендовать тренерам детских спортивных школ по спортивному ориентированию работать над развитием зрительной памяти в определенный срок (1–4 классы). В другой период для достижения желаемого результата придется затратить больше времени и усилий [1].

Внимание в ориентировании направлено на чтение карты и восприятие местности. Пропустил развилку тропы на местности, не заметил ложбину на карте – потерял времени при поиске контрольного пункта. В ориентировании особенно важны такие свойства внимания, как интенсивность,

устойчивость и переключение. Они зависят от утомления, которое вызывает торможение в нервной системе. На развитие утомления активно влияет интенсивная интеллектуальная и физическая нагрузка.

Известный педагог В. А. Сухомлинский обратил внимание на то, что в процессе занятий на природе его ученики легче усваивали материал, у них улучшалась память, обострялось внимание, расширялся кругозор. Такие уроки он называл «уроками развития мышления на местности». То же самое отмечается и у спортсменов-ориентировщиков на тренировках и соревнованиях. «Игра в шахматы на бегу» – так иногда называют спортивное ориентирование, ибо это захватывающая игра для ума и тела. В зависимости от уровня мастерства и возраста участника можно выбрать различный уровень сложности дистанции по интеллектуальности физической нагрузки [2].

Кроме этого, физическая культура, которая является неотъемлемой частью общей культуры, должна также содействовать эстетическому воспитанию личности ученика, как умственному, так и физическому. Бег в лесу с преодолением естественных препятствий, с определением расстояния, направления движения по цепи самых разнообразных ориентиров пробуждает большой интерес для детей. Простор, захватывающая борьба на трассе, красота природы края, с которой так близко соприкасаются дети на дистанции, – все это способствует популярности спортивного ориентирования среди школьников. И учителю физической культуры вполне по силам построить уроки ориентирования так, чтобы эстетически прекрасное пронизывало весь учебный процесс.

Для осознанного отношения ребенка к прекрасному учитель наряду с умениями и навыками должен давать учащимся знания, связанные с историей физической культуры разных стран и народов, знакомить с выдающимися спортсменами своей республики, страны, где акцентируется внимание на красоте и гармонии человеческого тела и духа, так как одним из эстетических идеалов человека является физическое совершенство. Школьники, особенно мальчики, будут стремиться к гармоничному телосложению, так как оно представляет несомненную эстетическую ценность.

Для каждого школьника с развитым эстетическим восприятием действительности очевидна красота совершенных действий. Ведь в ориентировании участник находится один на один с природой, что помогает сформировать новое отношение человека к окружающей среде, лучше понимать ее. В результате общения с природой у ориентировщика вырабатывается ряд ценных качеств: наблюдательность, выносливость, сила воли, смелость, решительность, умение ориентироваться в сложной обстановке. Яркая эмоциональность при занятиях спортивным ориентированием позволяет легко переносить значительные физические нагрузки [5].

Целью исследования являлось научно-методическое обоснование программы и организации учебного процесса спортивного ориентирования как национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования.

Разработана и апробирована «Программа по спортивному ориентированию для учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ Республики Тыва» и учебно-методические рекомендации к ней «Основы спортивного ориентирования», обеспечивающие возможность использования национально-региональных особенностей тувинского народа: традиционные знания, умения и навыки ориентирования на местности.

Разработанная программа по спортивному ориентированию как национально-региональный компонент для учащихся 5–9 классов основной школы РТ, ее теоретические положения могут служить отправной точкой и теоретико-методологической основой разработки и внедрения научно– обоснованных программ для национально-регионального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования в РТ и других регионах.

После проведения опытно-экспериментальной работы анализ проводился по трем показателям: физическая подготовленность, технико-тактическая подготовленность и анализ успеваемости школьников, таблица 1.

В целом результаты показали, что в процессе проведенного исследования научно обоснована эффективность использования спортивного ориентирования как национально-регионального компонента в физическом воспитании школьников РТ.

Таблица

**Физическая подготовленность учащихся 5-х классов (11 лет)
до и после эксперимента**

Контрольные упражнения	Пол	До эксперимента		После эксперимента		P
		К (M ±m)	Э (M ±m)	К (M ±m)	Э (M ±m)	
Бег 30 м. с высокого старта (с)	Мальчики	$5,7 \pm 0,1$	$5,6 \pm 0,1$	$5,6 \pm 0,1$	$5,3 \pm 0,1$	< 0,05
	Девочки	$6,0 \pm 0,2$	$6,1 \pm 0,2$	$5,9 \pm 0,1$	$5,6 \pm 0,1$	< 0,05
Прыжок в длину с места (см)	Мальчики	$168 \pm 4,2$	$167 \pm 4,3$	$170 \pm 2,9$	$179 \pm 2,1$	< 0,02
	Девочки	$148 \pm 3,3$	$149 \pm 3,4$	$151 \pm 2,9$	$159 \pm 2,3$	< 0,05
Челночный бег 3x10м (с)	Мальчики	$9,4 \pm 0,2$	$9,3 \pm 0,1$	$9,3 \pm 0,1$	$9,0 \pm 0,1$	< 0,05
	Девочки	$9,8 \pm 0,2$	$9,8 \pm 0,3$	$9,6 \pm 0,2$	$9,4 \pm 0,1$	< 0,05
Наклоны вперед из положения сидя (см)	Мальчики	$+6,2 \pm 2,0$	$+6,1 \pm 2,0$	$+8,0 \pm 2,0$	$+10,0 \pm 2,0$	< 0,02
	Девочки	$+10,0 \pm 2$	$+9,8 \pm 2,3$	$+10,8 \pm 2,0$	$+12,0 \pm 2,0$	< 0,05
Подтягивание (количество раз)	Мальчики	$55 \pm 0,1$	$+5,0 \pm 0,8$	$+5,0 \pm 2,0$	$+7,0 \pm 0,5$	< 0,05
	Девочки	$+12,0 \pm 0,2$	$+12,0 \pm 1,0$	$+12,0 \pm 2,0$	$+14,3 \pm 0,5$	< 0,05
Полоса препятствий (кол-во ошибок)	Мальчики	$3,5 \pm 0,8$	$3,6 \pm 0,6$	$3,0 \pm 0,6$	$1,5 \pm 0,4$	< 0,05
	Девочки	$4,0 \pm 0,4$	$4,0 \pm 1,0$	$3,0 \pm 0,4$	$1,5 \pm 0,6$	< 0,05
6-минутный бег (м)	Мальчики	1025 ± 38	1050 ± 41	1090 ± 41	2100 ± 31	< 0,05
	Девочки	925 ± 41	$930 \pm 4,1$	$930 \pm 4,1$	1085 ± 35	< 0,05

Таким образом, спортсмен-ориентировщик – это человек, всесторонне развитый и подготовленный человек, готовый к любым катаклизмам природы и экстремальным ситуациям. Технические приемы, тактические действия ориентирования на местности таят в себе большие возможности не только для физического, но и нравственного воспитания детей и подростков, особенно для развития познавательных интересов, выработки воли и характера, формирования умения ориентироваться в окружающей действительности, воспитания чувства коллективизма.

А физическое воспитание обладает достаточным арсеналом средств и методов, которые при целенаправленном применении могут направить школьника не только на физическое, но и на духовное самосовершенствование. Стандартный, заорганизованный урок физической культуры, где отсутствуют творчество, индивидуальный подход к личности ученика, слабая материально-техническая база уже не могут заинтересовать современного школьника. Поэтому одна из важнейших задач учителя физической культуры на сегодняшнем этапе – способствовать расширению сознания учащихся, вовлечению их в совместный творческий процесс, развитию у них фантазии и любознательности, стремления ко всему новому. Подобные качества просто необходимы школьнику на его дальнейшем пути самосовершенствования.

Исходя из выше изложенного можно отметить, что спортивное ориентирование как вид двигательной деятельности ближе стоит к традиционному образу жизни тувинского народа (скотоводство, охота, земледелие), имеет большое прикладное значение и отвечает условиям сельских школ Республики Тыва. Внедрение спортивного ориентирования в школьную программу по физической культуре должно восполнить слабые стороны в физическом воспитании детей, особенно сельских школ, не имеющих хорошей материально-технической базы. По мнению ведущих специалистов республики по спортивному ориентированию, спортивное ориентирование является наиболее подходящим видом спорта для сельских школ республики.

Библиографический список

1. **Акимов, В. Г.** Подготовка спортсмена-ориентировщика [Текст] / В. Г. Акимов. – Минск: Просвещение, 1997. – 116 с.
2. **Вяткин, Л. А.** Туризм и спортивное ориентирование. [Текст] / Л. А. Вяткин, Е. В. Сидорчук, Д. Н. Немытов. – М.: ФиС, 2007. – 98 с.
3. **Дажы, Ч. А.** Программа по спортивному ориентированию для 5–9 классов общеобразовательных школ Республики Тыва [Текст] / Ч. А. Дажы, Х. Д-Н. Ооржак. – Кызыл: РИО ТувГУ, 2002.
4. **Дажы, Ч. А.** Организация многодневных походов и массовых туристических соревнований школьников [Текст] / Ч. А. Дажы. – Кызыл: РИО ТувГУ, 2006.
5. **Тыкул, В. И.** Спортивное ориентирование [Текст] / В. И. Тыкул. – М.: ФиС, 1990.

Завьялов Дмитрий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры борьбы ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», biopedagog@yandex.ru, Красноярск

Заремба Анастасия Николаевна

Мастер спорта по акробатике, Аспирант ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», neis84@yandex.ru, Красноярск

**АКРОБАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ БОРЦОВ САМБО**

Zavyalov Dmitry Aleksandrovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of fighting the GOU VPO «Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva», biopedagog@yandex.ru, Krasnoyarsk

Zaremba Anastasia Nikolaevna

Master of sports acrobatics. Aspirant GOU VPO «Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva», neis84@yandex.ru, Krasnoyarsk

**THE ACROBATIC TRAINING
IN THE TRAINING PROCESS SAMBO WRESTLERS**

Введение. Современная спортивная акробатика – один из древнейших видов спорта. Слово «акробат» произошло от греческого «акробатэс» – поднимающийся вверх или тот, «кто ходит высоко». Первоначально слово означало, вероятно, «канатный плясун», а потом им стали называть всякого искусника в проявлении своей силы и ловкости [2].

Акробатика как вид спорта впервые была утверждена в Советском Союзе в 1939 г. и сразу же получила признание в общей системе физического воспитания и развития молодого советского поколения, как один из ценных и интересных видов физической культуры и спорта [10].

Доступность и эмоциональность акробатических упражнений позволяют широко использовать их на занятиях с детьми, подростками и взрослыми. Благодаря этому, акробатическая подготовка включена в школьную программу.

В последние десятилетия акробатика широко используется в подготовке спортсменов других видов спорта. Спортсмены, выполняющие на тренировочных занятиях различные акробатические упражнения, традиционно добиваются более высоких спортивных результатов. Подготовка гимнастов, прыгунов в воду, прыгунов с трамплина и фигуристов немыслима без использования акробатических упражнений [4; 9].

Несмотря на то, что спортивная борьба не является видом спорта, в программу которого введены акробатические упражнения, они занимают значительное место в подготовке борцов любого стиля (спортивная борьба, национальная борьба). Они воспитывают решительность и смелость, ускоряют и облегчают обучение определенной группе приемов и конкретному приему. Акробатические упражнения являются первым из наиболее эффективных средств координационной подготовки борцов. Среди них выделяют перекаты, кувырки, повороты с фазой полета, перевороты без фазы полета, шпагаты, акробатические мосты и многие другие [3; 4; 8; 10; 19].

Акробатические упражнения входят в число наиболее эффективных средств специальной физической подготовки борцов. При выполнении различных сальто, переворотов, кувырков, перекатов развиваются скоростно-силовые качества, ориентировка в пространстве, быстрота реакции, навыки самостраховки при падениях, ловкость [16].

В. П. Коркин, выдающийся якутский тренер, подготовивший плеяду чемпионов и призеров Олимпийских игр, мира, Европы по вольной борьбе, считает, что для специальной подготовки борцов должны использоваться следующие акробатические упражнения:

а) для развития гибкости – индивидуальные упражнения, упражнения в парах и тройках (акробатический мост, шпагаты, подготовительные упражнения);

б) для развития ловкости – индивидуальные, парные и групповые упражнения (перекаты, акробатические прыжки, повороты, кувырки, задания, перевороты);

в) для развития силовых способностей – индивидуальные (подготовительные упражнения, упоры, стойки, задания), в парах (поддержки, упоры, стойки, входы, задания) и тройках (висы, упоры, седы, поддержки, стойки) [9].

По мнению ряда авторов, некоторые группы акробатических упражнений обязательно должны применяться в тренировочном процессе борцов:

- **кувырки** необходимы в борьбе как источник повышения координации тела и как способ маневрирования борцом на ковре, а также для подготовки организма борца к выполнению основных технических действий;

- **различные варианты стоек** (на голове, на руках, на предплечьях, ходьба в стойке на руках и т. д.) необходимы в борьбе для развития статического равновесия, ловкости, способности производить мельчайшие корректировки положения тела, необходимые для сохранения равновесия, силы бросков. В борьбе часто возникают ситуации, когда борец оказывается в положении «вверх ногами», так как при захвате атакующим борцом обеих ног соперника возможности сохранения равновесия для защищающегося спортсмена крайне ограничены, умение выполнять стойки необходимо как элемент защитного действия. Выполняя в нужный момент стойку на руках, голове или предплечьях, борец может разорвать захват и перейти в глухую защиту;

- **перекаты** необходимы борцу как элемент защитного действия, при котором он может избежать падения на лопатки. При выполнении перекатов

развивается гибкость, развиваются навыки падений и ведения поединка в положении лежа;

- элементы **акробатического переворота** необходимы в борьбе, как для защиты, так и для атакующих действий. Элементы переворота при атаке помогают борцу оказаться в привычной для него ситуации и выполнить красивый амплитудный бросок. Элементы переворота при защите также координируют борца в пространстве, что позволяет быстро проанализировать ситуацию и предпринять дальнейшие действия;

- **вращения** являются неотъемлемой частью вольной борьбы, так как в постоянно меняющейся обстановке тело спортсмена часто подвергается одновременным или последовательным вращениям вокруг поперечной и продольной его осей;

- **акробатический и борцовский «мост»** необходим в борьбе как источник гибкости и как элемент защиты. Резерв гибкости и умение держаться на мосту помогает избежать поражения на «туше». При хорошо развитых силе и гибкости борцу легко принять положение высокого и прочного моста за счет того, что он оптимально прогибается в шейном, грудном и поясничном отделах позвоночного столба с опорой на нижнюю часть лица, плотно прижав подбородок к коврику. Большое многообразие бросков из стойки и партера выполняется с целью положить соперника на лопатки, а ему, чтобы избежать чистого поражения, необходимо своевременно встать на мост. Борец должен уметь не только стоять на мосту, но и, преодолевая усилия противника, уйти с моста, или, выполняя определенные приемы, поставить противника в опасное положение (на мост) и дожать его на лопатки.

- **шпагат** необходим в борьбе как элемент защитного действия, если соперник успел выполнить захват ноги, то, выполняя шпагат, соперник может применить контратакующие действия, так как для него анализируемое положение является весьма удобным, несмотря на то, что площадь опоры весьма мала: защищающийся опирается о ковер лишь одной (незахваченной) ногой. Однако возможность к перемещению центра тяжести тела в оптимальное положение, необходимое для сохранения устойчивости, остается весьма высокой [1; 5; 6; 8; 12; 15; 17].

Акробатические упражнения, в зависимости от задач, стоящих перед конкретным занятием, применяются: в подготовительной части (для разминки); в основной (с целью совершенствования физических качеств); в заключительной (как средство повышения эмоционального тонуса и восстановления работоспособности) [13; 18].

Цель исследования: разработка комплекса акробатических упражнений для интеграции их в тренировочный процесс борцов самбо.

В работе были использованы следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, анкетирование, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, контрольные упражнения для выявления развития двигательных качеств, методы математической статистики.

Результаты исследования. Несмотря на то, что техника выполнения акробатических упражнений очень схожа с техникой специально-подгото-

вительных упражнений в разных видах спорта, чаще всего тренеры используют акробатику как средство общей физической подготовки, т. е. используют лишь минимум из всего многообразия акробатических упражнений.

Безусловная польза применения акробатики для множества видов спорта и, в частности, для борьбы на практике, к сожалению, является не востребованной, оставаясь лишь в трудах ученых. Визуальный анализ результатов выступления самбистов на международных соревнованиях показал неспособность ряда борцов выполнять сложно-координационные приемы борьбы, как в стойке, так и в партере.

Это послужило причиной детального исследования применения акробатических упражнений в тренировочном процессе борцов самбо. Анкетный опрос, в котором приняли участие 50 высококвалифицированных спортсменов, проведенный с целью выявления содержания акробатической подготовки и части тренировки, в которой она применяется, показал, что 71% респондентов считают акробатическую подготовку в борьбе обязательной. У 73% опрошенных акробатическая подготовка включается в тренировочный процесс. При этом в подготовительной части тренировки используются такие акробатические упражнения как кувырки – 22%, «шпагаты» – 18%, «мосты» – 17%, перекаты – 13%; 12% респондентов используют перевороты, 10% – стойки (на руках, на голове) и другие упражнения. В основной части тренировки используются чаще всего кувырки – 25%, «мосты» – 23 %, еще реже – перевороты и стойки – по 12 %. Меньше всего применяются перекаты – 7%.

Затем нами было проведено педагогическое наблюдение в учебно-тренировочной группе. Для регистрации акробатических упражнений, которые применялись в учебно-тренировочном процессе борцов и время, которое было на них затрачено, использовалось протоколирование. Наблюдение показало, что, несмотря на использование в тренировочном процессе борцов самбо ряда разнообразных акробатических упражнений их применение не является рациональным. Например, применяются не все доступные тренеру акробатические упражнения. Так, не используются упражнения для развития ловкости (перекаты, акробатические прыжки, повороты, специальные задания, перевороты); силовых способностей (упоры, поддержки, входы, висы, седы), практически не используются некоторые упражнения для развития гибкости («шпагаты», махи). В ряде случаев было выявлено несоответствие применяемых акробатических действий основным задачам тренировочного занятия, следовательно, их ценность резко снижается и время тренировочного занятия используется нерационально. Согласно нашим подсчетам на тренировках не используется 69% акробатических упражнений, которые могли бы повысить эффективность тренировочных занятий борцов самбо.

С целью выявления эффективности специально подобранных упражнений мы провели педагогический эксперимент. В эксперименте принимали участие две группы борцов вольного стиля (экспериментальная и контрольная), в возрасте от 10 до 12 лет, по 10 человек в каждой. Эксперимент про-

водился в течение второго полугодия, занятия проводились трижды в неделю. В начале и конце эксперимента был выявлен уровень развития гибкости и ловкости. Для проверки уровня гибкости мы применяли акробатический мост (измерялась высота от пола до спины испытуемого и расстояние от пяток до кончиков пальцев). Развитие уровня ловкости оценивалось по качеству выполнения составленной нами акробатической комбинации (3 кувырка вперед, выпрыгивание вверх): учитывалось время ее выполнения и правильность выполнения – отклонение в сторону от обозначенной прямой линии. Сравнение показателей в контрольных упражнениях до эксперимента в контрольной и экспериментальной группах показало отсутствие достоверности различий ($P > 0,05$).

Акробатические упражнения выполнялись в подготовительной и конце основной частей учебно-тренировочного занятия, и были гибко интегрированы в наполнение этих частей урока (таблица 1).

Таблица 1

Распределение акробатических упражнений по дням недели и частям занятия

Акробатические упражнения	вторник		четверг		пятница	
	П*	О**	П	О	П	О
махи ногами (вперед, назад, в стороны)	+				+	
выпады вперед	+				+	
стойка на руках	+			+		
ходьба в стойке на руках	+					
разные варианты кувырков (вперед, назад, боком)			+			
комбинации с кувырками (кувырки + выпрыгивания вверх; кувырок вперед + кувырок назад и т. д.)	+		+			
наклоны туловища	+				+	
акробатические прыжки (колесо, рондад, переворот)	+	+			+	+
различные варианты перекатов (вперед, назад, в задании)		+				+
вращения тела в разных плоскостях					+	
акробатические «мосты»				+	+	+
ходьба в положении «акробатический мост»					+	
комбинации акробатических упражнений					+	
прыжки в упоре лежа с поддержкой ног партнером				+	+	
выпрыгивания вверх				+	+	
наклоны вперед из седа на ковре				+		+
шпагаты (правой, левой, поперечный)				+		+

Примечание:

П – подготовительная часть занятия,

О – конец основной части занятия

После окончания эксперимента данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Выявлялась достоверность различий в группах по t-критерию Стьюдента. Результаты эксперимента показали, что у исследуемых в экспериментальной группе достоверно улучшились показатели во всех контрольных упражнениях. В то же время прирост всех показателей у исследуемых в контрольной группе был недостоверным (таблица 2).

Таблица 2

Результаты контрольных упражнений в группах до и после эксперимента (X±σ)

Контрольные упражнения	до	после	t	P
акробатический мост (длина), см	<u>52,1 ± 1,7*</u>	<u>52,8 ± 4,2</u>	<u>0,49</u>	<u>>0,05</u>
	55,2 ± 0,9	52,9 ± 0,8	3,47	<0,01
акробатический мост (высота), см	<u>46,3 ± 3,2</u>	<u>46,9 ± 0,9</u>	<u>0,57</u>	<u>>0,05</u>
	53,9 ± 3,8	59,2 ± 3,1	2,39	<0,05
акробатическая комбинация (время), с	<u>9,6 ± 0,9</u>	<u>8,6 ± 0,8</u>	<u>2,13</u>	<u>>0,05</u>
	8,3 ± 0,8	5,4 ± 0,2	6,59	<0,001
акробатическая комбинация (расстояние), см	<u>8,4 ± 0,6</u>	<u>7,8 ± 0,5</u>	<u>1,89</u>	<u>>0,05</u>
	8,5 ± 0,4	7,2 ± 0,3	3,25	<0,01

Примечание: в числителе – данные контрольной группы, в знаменателе – экспериментальной группы

Выводы.

1. Проведенные исследования показали, что применение акробатических упражнений приветствуется и даже признается необходимым в ряде видов спорта, а также авиации, космонавтике и для подготовки специалистов, работающих в сложных условиях окружающей среды.

2. Опрошенные борцы считают применение акробатических упражнений во время тренировки обязательным. В то же время анализ учебно-тренировочного процесса по борьбе самбо выявил нецелесообразность и неэффективность ряда акробатических упражнений, применяющихся тренерами в подготовительной и основной частях тренировочных занятий.

3. Разработанная нами матрица акробатических упражнений сокращает временные затраты тренера и способствует повышению эффективности тренировочного процесса.

4. Предложенный комплекс специально подобранных акробатических упражнений, распределенный по дням недели и частям учебно-тренировочного занятия, показал достаточно высокую эффективность при внедрении его в учебно-тренировочный процесс борцов самбо стиля 10–12 лет.

Библиографический список:

1. **Агафонов, Э. В.** Борьба самбо [Текст]: Учебное пособие / Э. В. Агафонов, В. А. Хориков. – Красноярск: Красноярская высшая школа МВД России, 1998. – 352 с.
2. **Белинович, В. В.** Основы методики физической культуры [Текст] / В. В. Белинович. – М.: Физкультура и спорт, 1939. – 126 с.
3. **Василец, В. А.** Вольная борьба [Текст] / В. А. Василец, А. П. Наумчик. – Мн., 1994. – 35 с.
4. **Гороховский, Л. З.** Подготовка прыгуна в воду [Текст] / Гороховский. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 175 с.
5. **Гуков, Л. К.** Пособие по классической борьбе [Текст] / Л. К. Гуков. – Мн.: Вышшая школа, 1978. – 128 с.
6. **Гулевич, Д. И.** Борьба самбо [Текст] / Д. И. Гулевич, Г. Н. Звягинцев: Методическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Воениздат, 1973. – 176 с.
7. **Игуменов, В. М.** Спортивная борьба [Текст] / В. М. Игуменов. – М.: Просвещение, 1993. – 238 с.
8. **Кожарский, В. П., Сорокин Н. Н.** Техника классической борьбы [Текст] / В. П. Кожарский, Н. Н. Сорокин. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 280 с.
9. **Коркин, В. П.** Спортивная акробатика [Текст] / В. П. Коркин. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 236 с.
10. **Коркин, В. П.** Акробатика [Текст] / В. П. Коркин, В. И. Аракчеев. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 142 с.
11. **Лях, В. И.** Важнейшие для различных видов спорта координационные способности и их значимость в техническом и технико-тактическом совершенствовании [Текст] / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 2. – С. 57–59.
12. **Миндиашвили, Д. Г.** Энциклопедия приемов вольной борьбы [Текст] / Д. Г. Миндиашвили, А. И. Завьялов. – Красноярск: Платина, 1998. – 236 с.
13. **Осипов, А. Ю.** Формирование двигательных действий начинающих самбистов на основе развития статокINETической устойчивости и выносливости [Текст]. Дисс. ... канд. пед. наук / А. И. Осипов. – Красноярск, 2008. – 104 с.
14. **Пархомович, Г. П.** Основы классического дзюдо [Текст] / Г. П. Пархомович. – Пермь: «Урал-пресс», 1993. – 302 с.
15. **Пахомов, А. С.** Техничко–тактическая подготовка самбистов и педагогический контроль [Текст] / А. С. Пахомов // Спортивная борьба: Ежегодник. – М., 1983. – С. 58–59.
16. **Путин, В. В.** Дзюдо: история, теория и практика [Текст] / В. В. Путин, В. Б. Шестаков, А. Г. Левицкий. – Архангельск, 2000. – 154 с.
17. **Сорокин, Н. Н.** Специальные упражнения для развития гибкости и укрепления мышц позвоночного столба для мальчиков 12 лет [Текст] / Н. Н. Сорокин, Ю. Г. Коджаспиров // Спортивная борьба: Ежегодник. – М., 1974. – С. 28–29.
18. **Щербаков, Ю. В.** Школьная секция спортивной борьбы [Текст] / Ю. В. Щербаков // Физическая культура в школе. – М.: Педагогика, 1987. – С. 40–45.
19. **Юсупов, Х. М.** Вопросы оценки тактико–технического мастерства самбистов [Текст] / Х. М. Юсупов, А. М. Попов // Спортивная борьба: Ежегодник. – М., 1978. – С. 48–51.

УДК 796.072

Сидоров Леонид Константинович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры Теоретических основ физической культуры Тувинского государственного университета, sidorovL@mail.ru, Красноярск

Хомушку Ольга Матпаевна

Доктор философских наук, профессор, проректор по науке и межпредметным связям Тувинского государственного университета (ТувГУ), tgu@tuva.ru, Кызыл

Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Кызылского педагогического института Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Беловолова Светлана Павловна

Доктор педагогических наук, профессор, НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВНЕДРЕНИЯ
НАРОДНЫХ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Sidorov Leonid Konstantinovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of Theoretical bases of physical culture of the Tuvan state university, sidorovL@mail.ru, Krasnoyarsk

Homushku Olga Matpaevna

Doctor of philosophy professor, Tuvan State University (TuvGU), tgu@tuva.ru, Kyzyl

Oorshak Herel-ool Dazhi-Namchalovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Kyzylscogo pedagogical institute of the Tuvan state university, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Belovolova Svetlana Pavlovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, NGPU, NMI, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

**EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF THE IMPLEMENTATION
OF PEOPLE'S MEANS OF PHYSICAL CULTURE
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MAIN SCHOOL**

Наш подход к регионализации образования не стремление выпячивать своеобразие жизни, быта, культуры этноса как самоцель, а введение этнографического, историко-культурного, духовно-религиозного, социально-производственного опыта жителей конкретной территории в содержание образования. Обогащение педагогического процесса данной спецификой, а

его организацию осуществлять с опорой на лучшие традиции воспитания в народе, с учетом природно-климатических, производственно-бытовых, социально-психологических условий данной местности.

Национально-региональный компонент обеспечивает особые потребности и интересы в области образования народов страны в лице субъектов Федерации и включает в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык и литература, история и география региона и т. п.). Вместе с тем, ряд образовательных областей представлен как в федеральном компоненте, так и национально-региональном (родной язык и литература, окружающий мир, история и социальные дисциплины, искусство, природа, физическая культура, технология и трудовая подготовка). Школьный компонент (обязательные занятия по выбору, факультативные занятия) отражают специфику конкретного образовательного учреждения, позволяет ему самостоятельно разрабатывать образовательные программы и учебные планы, что в соответствии со ст. 32 п. 2 Закона «Об образовании» является исключительно прерогативой образовательного учреждения.

В решении проблемы, совершенствования системы физического воспитания детей школьного возраста, первостепенное значение приобретает творческое использование прогрессивных традиций физического воспитания, выявление новых источников для пополнения и обогащения существующего состава средств физического воспитания. Для реализации программных задач важное значение имеет эффективное использование национальных средств физического воспитания (В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Ю. А. Копылов, Л. Б. Кофман).

Существенным резервом реализации требований комплексной программы физического воспитания учащихся 5-9 классов общеобразовательной школы является внедрение национальных подвижных игр, национальных видов спорта, самобытных физических упражнений, единоборств, средств закаливания в содержание материала уроков физической культуры. Необходимость разработки этой программы обосновывается следующими мотивами:

- отсутствие на практике и в литературе методики отбора и систематизации (классификации) национальных средств физического воспитания, не определены их роль и место в физическом воспитании школьников.
- неразработанность вопросов использования национальных средств физического воспитания в системе уроков физической культуры в качестве дополнительного материала к государственной программе, которые не нашли должного отражения в научно-методической литературе;
- значительное снижение физической подготовленности и интереса учащихся к урочным и внеурочным формам физического воспитания;
- отсутствие материальной базы и нехватка специалистов по физическому воспитанию.

Нами проведено социологическое исследование (анкетный опрос) 68 учителей школ. Из опрошенных учителей физической культуры 71,3% имеют

специальное образование, 15,7% – незаконченное высшее и только 13% – среднее специальное образование, что свидетельствует о высокой квалификации учителей физической культуры в школах региона.

Данные опроса свидетельствуют о том, что 28% учителей физической культуры не знают названий традиционных игр тувинцев, не говоря уже об их содержании и педагогическом значении каждой подвижной игры.

До настоящего времени в средне специальных и высших учебных заведениях республики не ставился вопрос о подготовке специалистов по национальным средствам физического воспитания, отсутствуют специально разработанные программы.

Анализ результатов опроса учителей физической культуры показал, что 81% опрошенных высказались за использование традиционных средств физического воспитания на уроках в качестве дополнительного учебного материала к программе физического воспитания учащихся как национально-регионального компонента.

Из опрошенных учителей 38,4% не используют традиционные средства физического воспитания, а 61,6% учителей используют. Последние отмечают значительное увеличение интереса у учащихся к урокам физической культуры, содержащим традиционные средства физического воспитания тувинского народа.

Результаты интервьюирования учащихся свидетельствуют о положительном отношении к традиционным средствам физического воспитания. 68,2% учащихся 5-7 классов и 69,1% учащихся 8–9 классов отметили, что они самостоятельно используют во внеклассной работе.

Аналогичные данные получены и по вопросу применения традиционных средств физического воспитания во внеурочное время (на длинных переменах, в группе продленного дня). Показатели соответственно следующие: в 5–7 классах – 73,1%, а в 8–9 классах 68,3%.

На основании анализа полученных результатов нами сделан вывод о необходимости разработки национально-регионального компонента по физическому воспитанию, включающей элементы национальных видов спорта, игры, состязания и самобытные физические упражнения, средства закаливания.

Программа по физическому воспитанию для учащихся 5-9 классов Республики Тыва разработана на основе анализа национальных и региональных особенностей.

К совершенствованию содержания программного материала за счет обогащения его элементами физической культуры тувинского народа нами определены следующие исходные требования:

- соответствие общеобразовательной направленности физического воспитания;
- гармоническая связь с общим для всех школ программным материалом;
- соответствие национальным и региональным особенностям;
- унификация и систематизация;

– соответствие условиям школьного урока.

Общеобразовательная направленность требует подбора таких средств, которые благоприятствуют дальнейшему совершенствованию физического воспитания школьников, служат единым для всего народа задачам. В большинстве случаев детей привлекают не только сами упражнения, но история их возникновения, правила использования в прошлом и настоящем. Это обеспечивает предпосылки для налаживания межпредметных связей.

На основе разработанных теоретических положений экспериментальной программы по физической культуре в вариативном компоненте для учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ г. Кызыла Республики Тыва был проведен педагогический эксперимент.

Цель исследования заключается в совершенствовании физического воспитания школьников 5-9 классов национальных школ № 2,9 г. Кызыла на основе использования физической культуры тувинского народа.

Как следует из данных, представленных в таблице 1 (приложение), статистически достоверных различий в исходных результатах между экспериментальными и контрольными группами 5–9-х классов не выявлено ($P > 0,05$). Исключение составило показатели 6-ти минутного бега группы мальчиков 9 класса ($P < 0,05$) и у девочек в прыжках в длину с места в 6-ом классе ($P < 0,01$), а также в группе девочек 5 класса в 6-ти минутном беге ($P < 0,05$).

Итоговые показатели в 5–9-х классах между экспериментальными и контрольными группами показали следующее.

Время челночного бега у испытуемых экспериментальной группы достоверно лучше у мальчиков и девочек 5 класса ($P < 0,05$). Исключение составило группы мальчиков, девочек 6–9 классов, где различий по данному показателю не выявлено ($P > 0,05$),

Время бега на 30 м статистически выше у представителей контрольной группы ($P < 0,05$) у мальчиков 6 и 9 классов и у девочек 6–8 классов, то есть их скорость бега больше, чем у испытуемых экспериментальной группы. Исключение составило группы мальчиков 5, 7, 8 классов ($P > 0,05$), девочек 7, 8 классов ($P > 0,05$). Результаты прыжка в длину с места достоверно выше у мальчиков и девочек экспериментальных групп всех классов ($P < 0,05-0,01$), за исключением мальчиков 5 и 6-х классов.

Показатели наклона вперед из положения сидя во всех возрастных группах учащихся 5–9-х классов лучше в экспериментальной ($P < 0,01$), чем в контрольной; лишь у мальчиков 7 класса и у девочек 9 класса различий по данному показателю не выявлено ($P > 0,05$).

Подтягивание на перекладине в экспериментальных группах мальчиков и девочек статистически достоверно ($P < 0,05-0,01$). В группах мальчиков и девочек 5 и 6 классов различие в данном тестовом задании не зафиксировано ($P > 0,05$). Показатели 6-ти минутного бега достоверно выше у учащихся экспериментальных групп ($P < 0,05-0,01$), за исключением группы девочек 7-го класса ($P > 0,05$).

Итоговые показатели сдвигов физической подготовленности в экспериментальных и контрольных группах 5–9 классов (табл. 1) статистически достоверны во всех возрастных группах ($P < 0,05–0,001$).

Анализируя результатов проведенного педагогического эксперимента можно сделать следующие конкретные выводы:

- в результате реализации в учебно-воспитательном процессе традиционных средств физического воспитания в учебной программе по физической культуре у учащихся 5–9 классов в экспериментальных группах значительно повысился уровень физической подготовленности;

- уровень физического развития учащихся 5–9 классов, занимающихся по экспериментальной программе, в конце 2004–2005 учебного года стал выше, чем в контрольных группах,

- знания, полученные учащимися экспериментальных классов во время уроков о традициях тувинского народа, обеспечивают более высокий образовательный, воспитательный, оздоровительный уровень по сравнению с контрольными классами, занимающимися по комплексной школьной программе.

Это говорит о том, что национальные виды спорта, самобытные физические упражнения, танцы и народные игры эффективно влияют на учебный процесс по физическому воспитанию учащихся 5–9 классов. Эффективность учебного процесса повышается, если учащиеся сознательно, активно осваивают знакомые им движения. Предлагаемые им народные игры, национальные виды спорта, танцы расширяют круг знаний, снимают психологическую зависимость и внутреннюю скованность.

Перечисленные характеристики, составляющие в сумме общую подготовленность школьников по предмету «Физическая культура» позволяют в полной мере судить об эффективности учебно-воспитательного процесса, в основу которого положены народные средства физического воспитания тувинского народа.

Таким образом, эффективное использование средств физической культуры тувинского народа получило экспериментальное подтверждение в практике массового апробирования и внедрения рекомендуемого опытного материала в школах Республики Тыва. Оно выразилось в росте показателей физической подготовленности и развития, улучшении общего здоровья детей в экспериментальных группах.

Библиографический список

1. **Лях, В. И.** Физическое воспитание учащихся 5 – 7 классов. Учебное пособие. 2 изд. [Текст] / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Ю. А. Копылов и др. – М.: Просвещение, 2001. – С. 7–35, 169–176.
2. **Лях В. И.** Комплексная программа физического воспитания учащихся I–XI классов. [Текст] / В. И. Лях, Л. Б. Кофман, Г. Б. Мейксон. – М., 1996. – С. 13–24.
3. **Кыргыз, Э. К.** Физическое воспитание учащихся основной школы на основе традиционной физической культуры тувинцев [Текст]: Автореф. дис... канд. пед. наук / Э. К. Кыргыз. – Красноярск, 2008. – 22 с.

Березненко Евгений Петрович

Старший преподаватель кафедры ЗВС, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, bereznenko1@kspu.ru, Красноярск

Сидоров Леонид Константинович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры Теоретических основ физической культуры Тувинского государственного университета, sidorovL@mail.ru, Красноярск

Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Кызылского педагогического института Тувинского государственного университета, herel-ool@mail.ru, Кызыл

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelivolov@mail.ru, Новосибирск

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
ЛЫЖНИКОВ-СПРИНТЕРОВ**

Berezenko Evgenie Petrovich

The senior teacher of chair WS Krasnoyarsk state pedagogical university of V. P. Astafyev, bereznenko1@kspu.ru, Krasnoyarsk

Sidorov Leonid Konstantinovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of Theoretical bases of physical culture of the Tuva state university, sidorovL@mail.ru, Krasnoyarsk

Oorshak Herel-ool Dazhi-Namchalovich

Doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Kyzylsco pedagogical institute of the Tuva state university, herel-ool@mail.ru, Kyzyl

Belovolov Valery Alexandrovich

Doctor of Pedagogics, professor NGPU, NVI MIA Russia, vabelivolov@mail.ru, Novosibirsk

PERFECTION OF TECHNICAL TRAINING OF SKIERS-SPRINTERS

Введение. В последние годы в международном движении ведется активная работа по поиску таких форм проведения соревнований, которые повышают их зрелищность, эмоциональность, привлекательность и, как следствие, обеспечивают возрастающую популярность. К примеру, из 12 дисциплин лыжегоночной части программы XX зимних Олимпийских игр в Турине (Италия, 2006 г.), традиционно остались только четыре: индивидуальные гонки у женщин на 10 и у мужчин на 15 км; эстафеты 4x5 км женская и 4x10 мужская. Введены: индивидуальный спринт на полтора километра,

спринт-эстафета, соревнования с общего старта (масс-старт), дуатлон (лыжная гонка со сменой по ходу соревнования, после прохождения половины дистанции, стиля передвижения и, естественно, инвентаря) [1].

С введением новых форматов соревнований в лыжных гонках потребовались изменения в методике подготовки лыжников-гонщиков, в том числе и в технической подготовке. Поиск наиболее эффективных способов передвижения на лыжах, в весьма переменчивых условиях скольжения, а также с учетом постоянного совершенствования лыжного инвентаря и технологии подготовки трасс, продолжается [2, с. 64]. Особый интерес представляют особенности технической подготовки лыжников-спринтеров [3, с. 37]. В этом формате соревнований можно выделить ряд особенностей в технике передвижения на лыжах, которые позволяют лыжнику показывать наиболее высокие результаты на спринтерских дистанциях, такие как:

1. Стартовый разгон включает в себя попеременный двушажный ход и переход на одновременный бесшажный ход. Старт в спринте имеет огромное значение, лыжник-гонщик, который быстро стартует, имеет огромное преимущество перед остальными спортсменами, так как может занять более выгодную позицию по отношению к другим участникам (ближе к краю поворота, за любым из других спортсменов, более быструю лыжню, избежать технических приемов других спортсменов («коробочка» и др.) и лишить их тактического преимущества, а главное – избежать контакта с другими спортсменами, что может повлечь за собой падение).

2. Техника одновременного бесшажного классического хода имеет свои особенности в спринте по сравнению с техникой на более длинные дистанции. Особенность классического одновременного бесшажного хода в спринте заключается в том, что лыжник с выносом палок вперед встает на носки, выносит массу тела выше и дальше, для более эффективного использования массы тела и более сильного отталкивания. Часто применяется лыжниками-спринтерами на старте и на финише.

3. Попеременный двушажный классический ход в спринте применяется при стартовом разгоне и при преодолении подъемов, выполняется в более высоком темпе и с более высокой скоростью.

4. Низкая стойка спуска более аэродинамична, что позволяет повысить скорость на спусках, но менее экономична, так как ведет к излишнему напряжению мышц ног. Применение данной техники зависит от профиля дистанции и тактики.

5. Финишный рывок – «разножка» имеют важное значение особенно на последних этапах соревнования (полуфинал, финал), где идет практически контактная борьба. Умение выбрать оптимальную лыжню, вовремя начать финишный рывок, и эффективно сделать «разножку» – все это может привести к победе спортсмена.

Цель исследования – выявить эффективность применения специальных средств в методике тренировки на техническую подготовку лыжников-спринтеров.

Методы и организация исследования. В работе применялись следующие методы исследования:

1. Метод изучения и анализ научной литературы
2. Устный и анкетный опрос
3. Педагогическое наблюдение
4. Педагогический эксперимент
5. Математические и статистические методы
6. Контрольные испытания

Для проведения эксперимента были сформированы 2 группы лыжников-гонщиков (экспериментальная и контрольная) по 8 человек в каждой, занимающиеся в секции лыжных гонок КГПУ им. В. П. Астафьева. Контрольная группа занимались согласно требованиям программы для данного контингента. В основе методики тренировочного процесса в экспериментальной группе лежал принцип целенаправленного совершенствования техники передвижения на лыжах с учетом особенностей лыжного спринта. Для этого применялись специально разработанные упражнения, направленные на следующие особенности техники: стартовый разгон (попеременно двухшажный классический ход с места, переход на одновременный бесшажный ход «без шага»); одновременный бесшажный классический ход (с подъемом на носки); попеременный двухшажный классический ход (более высокий темп передвижения); низкая стойка спуска; финишный рывок («разножка»).

Результаты исследования были следующими. Изменение показателей в тесте «супер-спринт» представлены в таблице 1. В экспериментальной группе показатели улучшились на 10,4% при $P < 0,05$, в контрольной – на 5,9% при $P > 0,05$.

Таблица 1

Сравнение показателей в тесте «супер-спринт» у лыжников-гонщиков

Группы	В начале эксперимента (сек)	В конце эксперимента (сек)	Сдвиги		t	P
			В абс. величинах	В %		
Экспериментальная	13,4±0,38	12,0±0,22	1,4	10,4	3,188	< 0,05
Контрольная	13,6±0,32	12,8±0,25	0,8	5,9	1,970	> 0,05
t	0,402	2,402				
P	> 0,05	< 0,05				

Изменение показателей на контрольной дистанции 1 км (спринт) представлены в таблице 2. В экспериментальной группе показатели улучшились на 15,46% при $P < 0,01$, в контрольной – на 8,0% при $P < 0,05$.

Из таблиц видно, что результаты в экспериментальной группе к концу эксперимента выше, чем в контрольной.

**Сравнение показателей контрольной дистанции 1 км (спринт)
у лыжников-гонщиков**

Группы	В начале эксперимента (сек)	В конце эксперимента (сек)	Сдвиги		t	P
			В абс. величинах	В %		
Экспериментальная	186,2±6,5	157,4±4,4	28,8	15,46	3,643	< 0,01
Контрольная	188,6±4,5	173,5±4,2	15,1	8,0	2,453	<0,05
t	0,303	2,646				
P	> 0,05	<0,05				

Полученные результаты исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Техника передвижения на лыжах такими способами как стартовый разгон (попеременно двухшажный классический ход с места, переход на одновременный бесшажный ход «без шага»), одновременный бесшажный классический ход (с подъемом на носки), попеременный двухшажный классический ход (более высокий темп передвижения), низкая стойка спуска, финишный рывок – «разножка», существенно влияет на результат в спринте.

2. Применение специальных средств, направленных на совершенствование технической подготовки лыжников-гонщиков с учетом спринтерской дистанции, повышает эффективность тренировочного процесса, что выражается в более высоких скоростях передвижения в спринте.

Библиографический список

1. История соревнований. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.flgr.ru/?node=198> История соревнований (дата обращения 08. 07. 2011).
2. Раменская, Т. И. Техническая подготовка лыжника [Текст] / Т. И. Раменская. – М.: Физкультура и спорт, 1999. – 264 с.
3. Поварещенкова, Ю. А. Исследование двигательных способностей лыжников-гонщиков к спринтерским дистанциям [Текст] / Ю. А. Поварещенкова, А. А. Авдеева // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 11. – С. 37–38.
4. Раменская, Т. И. Юный лыжник [Текст] / Т. И. Раменская – М.: СпортАкадемПресс, 2004. – 204 с.

Березненко Евгений Петрович

Старший преподаватель кафедры ЗВС, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, bereznenko1@kspu.ru, Красноярск

Сидоров Леонид Константинович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой ТОФВ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, SidorovL@mail.ru, Красноярск

Эрдыниева Людмила Салчаковна

Доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии физиологии и безопасности жизнедеятельности ТувГУ, minzdravrt@mail.ru, Кызыл

Завьялов Дмитрий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры борьбы ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», biopedagog@yandex.ru, Красноярск

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ЛЫЖНИКОВ-
ГОНЩИКОВ 14–15 ЛЕТ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ВЕДУЩИХ
ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ**

Berezenko Evgenie Petrovich

The senior teacher of chair WS Krasnoyarsk state pedagogical university of V. P. Astafyev, bereznenko1@kspu.ru, Krasnoyarsk

Sidorov Leonid Konstantinovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair TOVF Krasnoyarsk state pedagogical university Of V. P. Astafeva, SidorovL@mail.ru, Krasnoyarsk

Erdynieva Ludmila Salchakovna

Doctor of medical sciences professor TuvGU, minzdravrt@mail.ru, Kyzyl

Zavyalov Dmitrie Aleksandrovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of fighting the GOU VPO «Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva», biopedagog@yandex.ru, Krasnoyarsk

**PERFECTION OF PREPARATION OF SKIERS-RACERS
14–15 YEARS ON THE BASIS OF DEVELOPMENT
OF LEADING MENTAL FUNCTIONS**

Актуальность данной работы заключается в том, что лыжные гонки, как и другие виды спорта, имеют ряд проблем. Одна из них – дальнейшее совершенствование тренировочного процесса, который в свою очередь будет

способствовать более качественной подготовке спортсменов к соревновательной деятельности, достижению высоких спортивных результатов, сохранению и укреплению здоровья [1, с. 4; 2, с. 84].

Ряд специалистов в области физической культуры и психологии спорта считают, что резервы человеческой психики – это одна из перспектив дальнейшего совершенствования тренировочного процесса, повышения спортивных достижений и снижения продолжительности сроков подготовки спортсменов [3, с. 29].

Спортивная деятельность, как и любая другая определяется протеканием психических процессов. Во время обучения, тренировок и соревнований спортсмен проявляет психическую активность, которая с точки зрения познания сопряжена с проявлением мыслительных операций памяти, внимания, ощущений, восприятий и т. д. [4, с. 24]

Естественно полагать, что особая роль принадлежит ведущим психическим функциям, обеспечивающим эффективность выполнения действий в конкретном виде спорта. По мере их развития и совершенствования многие из них становятся специализированными или иначе «чувствами» и специфически проявляются в отдельных видах спорта [5, с. 131]. Именно развитие ряда психических функций человека является отправным пунктом для дальнейшего их совершенствования и повышения спортивного мастерства.

Представляет определенный интерес воздействие систематических занятий лыжным спортом на уровень развития ряда психических функций юных спортсменов 14-15 лет [6, с. 12]. Именно этот возраст связан с сенситивным периодом развития ряда психических функций, который заложен в основных закономерностях возрастной психологии [7, с. 147; 8, с. 54]. Это в сущности и определило выбор данного исследования.

Цель исследования – выявить эффективность применения специальных средств развития ведущих психических функций в методике подготовки лыжников-гонщиков 14–15 лет.

Организация, методы и результаты исследования

Данное исследование проводилось на базе филиала научно-методического центра КГПУ им. В. П. Астафьева в Дивногорском училище Олимпийского резерва (УОР) в 2007–2009 гг.

Для проведения эксперимента были сформированы 2 группы лыжников-гонщиков в возрасте 14–15 лет (экспериментальная и контрольная) по 15 человек в каждой, занимающиеся в учебно-тренировочных группах (УТГ). Контрольная группа занимались согласно требованиям программы для данного контингента. В основе методики тренировочного процесса в экспериментальной группе лежал принцип целенаправленного развития психических функций лыжников, имеющих лимитирующее значение для показа спортивного результата. Для этого применялись различные средства и методы психолого-педагогического воздействия, направленные на развитие специализированных восприятий и формирование эмоционального фона с

использованием средств эмоционального воздействия (спортивные и подвижные игры, эстафеты, круговой метод тренировки, музыкальное сопровождение и т. д.). В обеих группах учебно-тренировочный процесс осуществлялся автором данной работы.

В работе применялись следующие **методы исследования**:

1. Изучение и анализ научно-методической и специальной литературы.
2. Педагогический эксперимент.
3. Устный и анкетный опрос юных спортсменов, беседы.
4. Психолого-педагогические наблюдения.
5. Психолого-педагогические методы определения уровня развития психических функций в лабораторных и естественных условиях.
6. Методы математической статистики.

Результаты полученные в ходе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Изменение показателей ведущих психических функций лыжников-гонщиков 14–15 лет за экспериментальный период

Группы	В начале эксперимента (абс. величины)	В конце эксперимента (абс. величины)	Сдвиги		t	P
			В абс. величинах	В %		
1	2	3	4	5	6	7
Коэффициент работоспособности внимания						
Экспериментальная	371,1±9,96	411,8±6,28	40,7	10,96	3,456	< 0,01
Контрольная	366,2±15,31	394,2±13,14	28	7,64	1,387	> 0,05
t	0,268	1,208				
P	> 0,05	> 0,05				
Переключения и перераспределения внимания						
Экспериментальная	28,7±1,77	33,4±1,12	4,7	16,37	2,243	< 0,05
Контрольная	27,9±2,1	31,7±1,4	3,8	13,62	1,505	> 0,05
t	0,291	0,948				
P	> 0,05	> 0,05				
Восприятие пространства						
Экспериментальная	6,1±0,36	4,9±0,37	1,2	19,67	2,324	< 0,05
Контрольная	6,3±0,35	5,3±0,34	1,0	15,87	2,049	> 0,05
t	0,398	0,796				
P	> 0,05	> 0,05				
Зрительная память						
Экспериментальная	15,0±0,97	18,5±0,73	3,5	23,33	2,883	< 0,05
Контрольная	15,2±0,93	17,2±0,71	2,0	13,15	1,709	> 0,05

t	0,148	1,276				
P	> 0,05	> 0,05				
1	2	3	4	5	6	7
Двигательная память						
Экспериментальная	0,88 ±0,063	0,65±0,037	0,23	26,13	3,148	< 0,01
Контрольная	0,92±0,071	0,78±0,047	0,14	15,21	1,644	> 0,05
t	0,421	2,173				
P	>0,05	>0,05				
Восприятие времени						
Экспериментальная	8,11±0,7	6,1±0,48	2,01	24,78	2,368	<0,01
Контрольная	7,72±0,81	6,9±0,45	0,82	10,62	0,884	>0,05
t	0,364	1,215				
P	>0,05	>0,05				
Вариативность «нормального» двигательного темпа						
Экспериментальная	0-1,2±0,13	0-0,8±0,1	0-0,4	33,33	2,438	< 0,05
Контрольная	0-1,5±0,15	0-1,3±0,16	0-0,2	13,33	0,911	> 0,05
t	1,511	2,649				
P	> 0,05	< 0,05				
Восприятие скорости						
Экспериментальная	0,481±0,035	0,388±0,021	0,093	19,33	2,278	< 0,05
Контрольная	0,492±0,044	0,436±0,024	0,056	11,38	1,117	> 0,05
t	0,195	1,505				
P	> 0,05	> 0,05				

Сравнительный анализ показателей ведущих психических функций лыжников-гонщиков в конце эксперимента в экспериментальной и контрольной группах показал более существенные сдвиги в первой группе, что свидетельствует об эффективности предлагаемой методики.

Анализ скоростей передвижения в гонках в течение всего зимнего сезона у юных лыжников 14–15 лет выявил следующее:

- средняя скорость в гонках с ростом тренированности юных спортсменов постепенно повышалась в обеих группах и затем снижалась к концу соревновательного периода (рис 1);

- у лыжников экспериментальной группы скорость передвижения поддерживалась на более высоком уровне и более продолжительное время, что свидетельствует о их устойчивости к предложенным соревновательным нагрузкам (рис 1).

На основании полученных в исследование данных представляется возможным сделать следующие **выводы**:

1. Направленность учебно-тренировочных занятий с юными лыжниками 14-15 лет на развитие и совершенствование ведущих психических функций, способствует их улучшению.

2. Применение методических приемов, направленных на развитие ведущих психических функций лыжников-гонщиков и использование средств эмоционального воздействия на тренировках, способствуют значительному повышению скорости передвижения на лыжах.

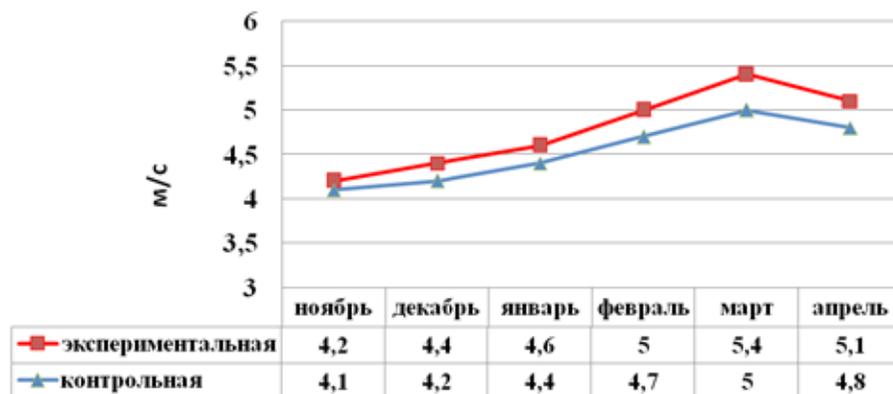


Рис. 1. Динамика скоростей передвижения у лыжников-гонщиков 14–15 лет

Библиографический список

1. **Озолин, Н. Г.** Настольная книга тренера. Наука побеждать [Текст] / Н. Г. Озолин. – М.: Астрель, 2006. – 863 с.
2. **Попов, Г. Н.** Критерии здоровья: адаптация, социализация, индивидуализация [Текст] / Г. Н. Попов, О. З. Ширенкова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2007. – № 5 (68). – С. 83–86.
3. **Баранов, А. Г.** Психологические резервы оптимизации спортивной деятельности [Текст] / А. Г. Баранов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 5. – С. 29.
4. **Гогунов Е. Н.** Психология физического воспитания и спорта [Текст]: Учебное пособие / Е. Н. Гогунов. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
5. **Раменская, Т. И.** Лыжный спорт [Текст]. Учебник / Т. И. Раменская, А. Г. Баталов. – М.: Физическая культура, 2005. – 320 с.
6. **Фомин, Л. М.** Эффективность занятий эмоционального характера в процессе подготовки юных лыжников гонщиков (12–13, 14–15 лет) [Текст]: Дис... канд. пед. наук / Л. М. Фомин. – М.: 1972. – 200 с.
7. Психология: учеб. для ин-тов физ. культуры [Текст] / под ред. В. П. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
8. **Беленко, И. С.** Психофизиологические особенности у юных спортсменов игровых видов спорта разного возрастного периода развития и тренированности [Текст] / И. С. Беленко // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2009. – № 3 (81). – С. 54–57.

РАЗДЕЛ VIII ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 378:17

Матвеева Ольга Михайловна

Аспирант Братский Государственный Университет, north_mail@mail.ru, Братск

СТАНОВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Matveeva Olga Mihailovna

Post-graduate student Bratsk State University, north_mail@mail.ru, Bratsk

FORMATION OF MORALS FUTURE ENTREPRENEURS IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL PROBLEM

На протяжении многих лет социальный заказ общества высшей школе в подготовке будущих предпринимателей заключается в обеспечении студентов необходимыми ключевыми экономическими компетенциями, определяемыми экономической сущностью предпринимательской деятельности, ее профессиональными требованиями и нормами.

Однако, социально-экономический прогресс общества, на данном этапе развития зависит не только от экономической рентабельности, первостепенное значение принимает социальная полезность и значимость результатов предпринимательства для общества.

Поэтому важно, чтобы будущие предприниматели осознавали необходимость осуществления как экономически эффективной, так и социально полезной предпринимательской деятельности в рамках этических норм и нравственных принципов, принимали ответственность за последствия осуществляемой деятельности, что в свою очередь, требует развития важных нравственных качеств личности.

В образовательном процессе будущих предпринимателей в практике большинства высших учреждений реализуется, в основном, директивный тип обучения, основанный на внимании только к базовым и специальным экономическим, правовым знаниям, направленный на развитие профессиональных компетенций специалиста.

При такой постановке образовательного процесса не находит свое отражение развитие личности и личностных качеств, в частности становление нравственности предпринимателя.

Другое противоречие в традиционной подготовке предпринимательству связано со слабым развитием гуманитарного образования и культуры, что не позволяет будущим предпринимателям получить знания о своем предназначении, воспитать в себе элементы нравственной культуры, осознать важную социальную функцию предпринимательства.

Для реализации кардинальной задачи по нравственному становлению будущих предпринимателей низкоэффективны традиционные методы обучения – лекции и практические занятия, а доля специальных творческих занятий (активные формы обучения) – деловые игры, спецкурсы, тренинги, группы встреч и т. д. сравнительно невелика.

Резюмируя вышеизложенные положения, традиционное обучение будущих предпринимателей характеризуется как образец предписанной стандартной деятельности учеников и учителей по единой программе, с регламентированными нормами общения и способами контроля [1].

Гуманизация образования является диаметральной для становления нравственности предпринимателей по отношению к традиционному подходу образования, поскольку помимо формирования необходимых для общества профессиональных качеств, гуманизм настоящего времени все больше связывается с воспитанием в личности стержня – совокупности естественнонаучных, гуманистических, философских, социальных, политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений, определяющих духовность, ценностные ориентации, творческое и деятельностное отношение к миру, к своему месту в обществе [2].

Анализ работ авторов по гуманизации образования (М. Н. Бериулава, А. В. Вербицкий, Л. Н. Куликова, А. Б. Орлов, Р. А. Порфирьева, Т. С. Полякова, Е. Н. Шиянов и др.) позволил увидеть ее основные качественные отличия от традиционной парадигмы образования будущих предпринимателей, которые придают данному процессу принципиальные в контексте проблемы становления нравственности особенности:

- гуманизация образования предполагает личностное развитие, профессиональное самовоспитание индивидуально-личностных качеств, эффективно влияет на становление сознания, самопознания;
- права личности на свободное развитие и проявление служат систематизирующим фактором гуманизации образования;
- гуманизация обучения и воспитания исходит из самоактуализации, апеллирует к духовным ценностям, поиску смысла бытия и раскрытию творческих способностей каждого человека. [3];
- гуманизация обеспечивает условия для становления полноценной, свободной (предполагающей личностный выбор и ответственность за него) самоактуализации личности.

Таким образом, нравственное становление личности является современной образовательной ценностью гуманизации образования.

Пути решения каждого из указанных противоречий традиционной подготовки предпринимателей нашли свое отражение в трех направлениях гуманистического подхода в образовании.

Первое направление связано с формированием гуманистического сознания и мышления у педагогов.

В этом отношении велика роль преподавателя, который оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации, взаимоотношения строит на принципах паритетного диалога.

Сам термин «гуманизация образования» абсолютно несовместим с догматическим стилем преподавания педагога. В процессе нравственного становления личности не может быть применим принцип «одного верного мнения – мнения педагога». В этом случае есть одно верное решение педагога, и нет места дискуссиям, размышлениям, активному поиску истины [4].

Решение второго противоречия связано с направлением гуманизации, заключающимся в вариативности обучения, многообразии образовательных программ, разнообразии педагогических приемов, дифференциации обучения, в рамках которых становление нравственного мировоззрения будущих предпринимателей будет более успешным.

Для нравственного становления будущего специалиста крайне актуально, что проблемы, вызванные вопросами экономического развития, должны быть рассмотрены в рамках третьего направления гуманизации образования, не менее важного, которое заключается в усилении роли дисциплин гуманитарного цикла в образовании.

Сущность данного положения состоит в превалировании комплекса научных дисциплин, способствующих интенсивному личностному росту студента в нравственном направлении, что, в первую очередь, соответствует содержанию гуманитарных наук.

Теоретическое обоснование перспектив гуманистического подхода в становлении нравственности будущих предпринимателей позволило предположить, что данный процесс будет успешным, если:

1) в системе высшего профессионального образования будет реализована теоретически обоснованная модель становления нравственности как профессионально-важного качества предпринимателя средствами гуманитарных дисциплин;

2) будет обеспечено субъект–субъектное, диалогическое, профессионально значимое общение с использованием активных методов, форм, средств обучения, стимулирующих развитие нравственных качеств студентов.

Для исполнения цели – создание и экспериментальная апробация системы психолого-педагогических условий, способствующих эффективному становлению нравственности будущих предпринимателей в высшей школе – нами было проведено практическое исследование со студентами факультета экономики и управления Братского государственного университета. На разных этапах работы было охвачено более 180 человек из контрольной и экспериментальной групп 1–4 курсов факультета экономики и управления. Кроме того, в нашем исследовании были задействованы преподаватели дисциплин гуманитарного цикла – всего 20 человек.

Роль преподавателей в нравственном становлении предпринимателей была значительной, поскольку именно творческие педагоги-фасилитаторы приняли самое непосредственное участие в процессе становления нравственной личности предпринимателя.

Изначально были проведены информационные семинары для преподавателей, с целью донесения знаний о гуманистическом подходе в образовании в целом и о потенциале гуманитарных дисциплин, активных методов и форм обучения в становлении нравственности будущих предпринимателей.

Далее организованы творческие группы из наиболее подготовленных преподавателей, имеющих ярко выраженную гуманистическую направленность, которые с позиций гуманистического подхода внесли предложенные нами изменения в рабочие программы. Для каждой дисциплины были разработаны приоритетные формы проведения занятий – тренинги, круглые столы, дискуссии.

Процесс становления нравственности будущих предпринимателей включал несколько этапов.

На первом, диагностическом этапе производилось измерение общего уровня представлений, знаний будущих предпринимателей о предпринимательской деятельности, о роли и месте предпринимательских качеств в профессионально-личностном развитии; о понятии и составляющих нравственности в современном предпринимательстве; о двух важнейших категориях нашего исследования и их взаимосвязи между собой: «нравственном становлении будущего предпринимателя» и роли «гуманизации образования в этом процессе».

Первичные данные проведённого диагностического этапа показывают низкий уровень представлений студентов об исследуемых явлениях, что связано с отсутствием информации об изучаемых явлениях на занятиях.

Кроме того, анкетирование показало, что будущие предприниматели, поступившие в ВУЗ, имеют недостаточную ориентированность на данную профессию или руководствуются неглубокой временной увлечённостью (различными недостаточно аргументированными доводами, причинами избрания профессии), что показывает неосознанное отношение к выбору жизненного пути, к избранной профессии, незнания предназначения своей будущей профессии и как следствие, неосознанное отношение к себе низкий уровень самоактуализации.

Всё вышесказанное обуславливало необходимость качественного изменения уровня осведомленности студентов о сущности и роли нравственных качеств, перспектив гуманистического подхода в их личностно-профессиональном становлении.

Решение данной проблемы стало возможным на втором информационно-содержательном этапе, на котором подготовленными преподавателями были проведены информационные семинары в рамках гуманитарных дисциплин, направленные на осознание студентами объективной востребованности знаний о роли и сущности важных современных проблем нравственного раз-

вития, различных аспектов гуманизации образования в рамках личностного становления.

Переходный этап, на котором студенты имеют существенное развитие интеллектуальной деятельности в понимании нашей проблемы, предполагал изменения в сознании студентов на уровне переживаний.

Принимая во внимание данное положение, данный этап воспринимается нами как эмоционально-оценочный этап в нравственном мировоззрении и представляется нам особенно важным, поскольку ведущим аспектом нравственного становления человека является процесс познания окружающего мира, эмоциональные механизмы добывания знаний на уровне личностно-чувственного опыта, на эмоциональном уровне переживаний.

Важнейшим посредником в этом процессе является педагог, здесь еще больше возникает роль общения, межличностного, взаимно заинтересованного, в режиме диалога.

Так, обследования на мотивационно-ценностном этапе показали, что для студентов изначально суть предпринимательства заключается в личностном интересе – реализации своих собственных потребностей и интересов, укреплении личного материального благополучия -75%, только 25% студентов отвечали, что предпринимательство – это «двигатель социального благополучия», развитое предпринимательство «наращивает экономическую привлекательность государства».

Кроме того, данный этап включал диагностику жизненных ориентаций, осознанной жизненной траектории будущих предпринимателей, а также уровня готовности к новым качественным изменениям, к нравственному становлению в целом, с помощью теста «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Дж. Крамбо и Л. Махолика, в русскоязычной версии Д. А. Леонтьева.

Результаты обследования обнаружили, что лишь у половины будущих предпринимателей сформирован целеустремленный, обдуманый взгляд на жизнь (49%), а 39% подтверждают существующую неудовлетворенность сегодняшним положением дел. 85% будущих предпринимателей характеризует сильные стороны личности, которая способна к качественным самозменениям, личностному росту, для того, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Большинство будущих специалистов имеют высокий уровень ответственности за процесс своего личностного становления. Эти положительные моменты показывают определенный уровень готовности будущих предпринимателей к самообразованию и саморазвитию, к заинтересованности в повышении уровня самоактуализации.

Важный в психологии принцип (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Петровский), основанный на том, что именно через совокупность деятельностей, через бытие человека происходит присвоение культуры, ценностей, общественных норм, как следствие появляется субъективное знание объективных явлений, которые и порождают личностные смыслы человеческого существования, реализовывался нами на следующем – деятельностно-преобразующем этапе.

Качественным показателем деятельностного этапа является, как умение будущих предпринимателей решать сложные экономические задачи, в условиях нравственного выбора, так уровень самоактуализации будущих предпринимателей, степени их реальной включенности в процесс сознательного личностного саморазвития, потребности в самостановлении, готовности к качественным изменениям личности.

Низкий уровень самоактуализации, выявленный по методике САМОАЛ, валидизированной А. В. Лазукиным, подтвердил невысокую мотивационную направленность к осознанию студентами своей роли в окружающем мире, неустойчивый интерес к исследованию современных нравственных проблем личности, познанию; неготовность к саморазвитию, самостановлению, воспитанию и развитию в себе нравственных качеств.

Обобщенные выводы поставили нас перед необходимостью коренных изменений в педагогическом процессе, направленном на нравственное становление будущих предпринимателей. Данные, полученные на констатирующем этапе экспериментальной деятельности, обусловили необходимость перехода к преобразующей части эксперимента, внесения изменений в содержание и технологию обучения, направленного на становление нравственности, используя перспективы гуманистического подхода. По нашему мнению, в решении указанных задач велик гуманистический потенциал дисциплин гуманитарного цикла.

В рамках выполнения исследования нами была разработана модель поэтапного становления нравственного мировоззрения будущих предпринимателей, отражающая потенциал каждой гуманитарной дисциплины, их новый содержательный смысл, соответствующие формы проведения занятий для каждой дисциплины и ожидаемые результаты от проведения указанных мероприятий, их целесообразность для процесса становления нравственности.

В течение нескольких семестров в процессе освоения важных мировоззренческих дисциплин при активной поддержке педагогов ставилась цель помочь будущим предпринимателям осознать свою значимость в окружающем мире, познать философские знания об общечеловеческих гуманистических ценностях, в частности, роли нравственности, о важности современной гуманистической парадигмы в их профессионально-личностном становлении. Впоследствии глубокое осознание этого пласта нового знания привело к насущной потребности будущих специалистов в постоянном саморазвитии и самообразовании.

В педагогическом процессе применялись специальные учебные технологии, активизирующие нарастающий положительный опыт в решении различных профессиональных проблем студентами, с учетом знаний о нравственных феноменах, с опорой на социальные нормы и индивидуальные приоритеты.

Для успешной реализации данных задач с помощью комплекса педагогических приемов: дискуссий, мини-рефератов, проективных игр, создавались педагогические условия, способствующие осознанию потребности в пере-

осмыслении взглядов на структурные компоненты и роли нравственности в профессиональной деятельности.

«Поддерживающие» принципы гуманистического подхода привели к поисковой активности студентов, направленной на повышение уровня самоактуализации, саморазвития, личностно-профессионального самостановления.

Гуманистический подход оказал свое благотворное влияние, предоставив студентам осознать себя индивидуальной личностью, увидеть перспективы собственного развития, разрешить свои жизненные противоречия, подготовил к качественным изменениям.

Процесс реализации содержания гуманитарных дисциплин как одного из перспективных направлений гуманистического подхода способствовал постепенному преобразованию интеллектуальной, мотивационной и поведенческой структур личности.

Проведённый на заключительном этапе экспериментального исследования повторный массовый опрос студентов, анкетирование, тестирование, сравнительный анализ результатов на начальном и итоговом этапах эксперимента, позволил выявить позитивную динамику становления нравственности будущих предпринимателей в экспериментальной группе.

Степень значимости полученных изменений была подтверждена при помощи критерия Стьюдента. Результаты подсчетов по значимости различий в экспериментальной группе и контрольной группам высчитывалась при $\alpha=0,05$. Во всех случаях значения T-экспериментального больше T-критического, следовательно, все выявленные различия значимы, не случайны и можно уверенно утверждать, что эксперимент оказал влияние на увеличение показателей.

Библиографический список

1. **Rogers, C. R.** Some observations on the organization of personality. [Текст] / C. R. Rogers// Amer. Psychologist, – 1947. – №2. – P. 358–368.
2. **Блинова, Т. И.** Подготовка преподавателей общетехнических и специальных дисциплин к гуманизации образовательного процесса в вузе [Текст] / Т. И. Блинова – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2008. – 152с.
3. **Берулава, М. Н.** Некоторые аспекты концепции гуманизации образования [Текст] / М. Н. Берулава// Гуманизация образования – императив XXI века. – Наб. Челны, 1996. – С. 30–44.
4. **Вульфсон, Б. Л.** Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: Актуальные проблемы [Текст] / Б. Л. Вульфсон. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 336 с.

Колесников Евгений Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики ФГОУ ВПО Глазовского государственного педагогического института, mister.kolesnikov@yandex.ru, Глазов

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ВЫСТАВОЧНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Kolesnikov Evgenie Anatoljtvich

The post-graduate of GSPI, mister.kolesnikov@yandex.ru, Glasov

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF
EXHIBITION CULTURE OF FUTURE SPECIALIST IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE PEDAGOGICAL HIGH
SCHOOL**

Распространение инновационных процессов в образовании способствуют, с одной стороны, активному распространению выставочных технологий в деятельность образовательных учреждений, с другой стороны обуславливает повышение требований к профессиональной подготовке педагога, деятельность которого будет предполагать активное включение в выставочные отношения.

Тема формирования выставочной культуры стала развиваться в 1990-е годы в экономической сфере, когда выставка, как эффективное средство маркетинга, была осмыслена и включена в стратегические планы развития предприятия. В последнее десятилетие она получила особую актуальность в образовательной отрасли. При складывании рынка образовательных услуг учебное заведение получила статус независимого игрока и, вследствие чего, обязанность повышать свой конкурентоспособный потенциал. Многие менеджеры образования, откликаясь на выставочный опыт промышленных предприятий, стали уделять большое внимание профессиональной подготовке экспонентов, т. е. педагогов своего учебного заведения. Реализация данной тенденции в процессе профессиональной подготовки в ВУЗовской практике предполагает повышение роли общественно-экономических дисциплин, способствующих планомерному формированию «выставочного мышления» студентов.

Проблема формирования выставочной культуры приобретает особую актуальность в педагогическом ВУЗе, в частности в педагогическом институте регионального значения, поскольку воспитательная система в ВУЗах такого статуса практически не предусматривает процесс формирования выста-

вочной культуры будущего педагога. Между тем наличие сформированной выставочной культуры является важным показателем профессиональной компетентности педагога, способствует повышению его конкурентоспособности на рынке труда.

Анализ экономической, социологической и научно-педагогической литературы позволили выявить содержание выставочной культуры педагога. В неё различные авторы-исследователи включают:

- знаниевую компетенцию – знание целей, функций, структуры, технологии и «продуктов» выставки [8, с. 220];

- административно-проектную компетенцию – понимание и умение организовать процесс компоновки целей и задач выставки, распределения бюджета, определения целевых аудиторий, отбора экспонатов, мероприятий по координации работы персонала, взаимодействию с клиентами, посетителями и СМИ, определению специфики и числа контактов на выставке и т. п. [2, с. 58];

- дизайнерскую (маркетинговую) компетенцию – умение эффективной разработки стратегии содержания выставочного стенда, знание композиционных методов формирования выставочных проектов, умение и понимание компоновки цветового решения, шрифтового и декоративного оформления экспозиции [4, с. 78–94];

- поисково-информационную компетенцию – умение в выставочной информации найти необходимые сведения, выделить необходимую и значимую, интегрировать накопленные знания и адаптировать их к решаемой проблеме [8, с. 303];

- коммуникативную компетенцию – способность реализовывать в реальной выставочной деятельности закон соотношений трёх уровней общения с посетителями: ожидание в цене продукта, способность реализовать продукт, избирательность в выборе посетителя [1, с. 89-90].

Не менее значимой в процессе формирования выставочной культуры является рефлексия ими собственного выставочного опыта, преимуществ профессиональной деятельности, ориентированной на использование выставочных ресурсов, а также идей, замыслов инициатив, действий и результатов коллег-экспонентов. [9, с. 23]

Анализ литературы позволил сделать вывод, что выставочная культура является полиаспектной профессиональной характеристикой педагога, способствующая стабильному профессиональному росту, саморазвитию и самоактуализации личности педагога в процессе решения педагогических задач. При её диагностике следует учитывать педагогические условия, которые имеют функциональное значение на процесс её формирования.

Основной целью нашего исследования является выявление педагогических условий формирования выставочной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗе. Задачами исследования выступили: предложить механизм оценки сформированности выставочной культуры, провести отбор методических средств и обосновать технологию формирования выставочной культуры будущего педагога.

В исследовании участвовало 255 студентов 1 курса, обучающихся по специальности 050706. 65 «Педагогика и психология».

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявление исходного уровня и базовых критериев сформированности выставочной культуры учащегося педагогического ВУЗа. Исследование проводилось с использованием эмпирических исследовательских методов (тест, опрос, творческие задания, задачи с проблемными ситуациями, проигрывание жизненных сценариев, метод проектов, метод рефлексии, исследовательский метод, тренинг коммуникативных способностей в межличностном и деловом общении), результаты которых подсчитывались с помощью методов математической статистики.

Преимущество в выборе основной методики по формированию выставочной культуры будущего педагога была отдана технологиям «коллективных творческих дел» (КТД) И. П. Иванова [5, 6] и «коллективного обучения» В. К. Дьяченко [3].

На этапе констатирующего эксперимента проводились вводные беседы со студентами, посвящённые организации выставочной деятельности педагога, выявлялись и активизировались исходные знания учащихся о выставках, что выражалось в заполнении вопросных бланков с вопросами о сущности некоторых аспектов выставочной деятельности, использовании её технологий в образовательной сфере, их функциональных различиях.

Первый этап формирующего эксперимента был посвящён информированию студентов о выставочных мероприятиях, в которые они будут включены реально, т. е. будут непосредственными организаторами данного мероприятия. На данном этапе происходит моделирование ситуации реальной выставки, проигрывания жизненной профессиональной ситуации, которую студенты должны были решить практически самостоятельно. При организации выставки преподавателем был составлен регламент мероприятия, в котором были нормированы практически все отношения по её организации. Следует отметить, что процесс изучения и подготовки студентов к выставке потребовал от них интерпретации усвоенных фактов, выделение поведенческих стандартов, влияющих на результирующий успех в мероприятии.

Следующий этап был направлен на подготовку и проведение выставки. В ходе работы выяснилось, что самостоятельная и поисково-исследовательская работа студентов позволяет реализовать партнёрские отношения, возникшие в результате выставочной коммуникации, и диверсифицировать их в реальную профессиональную деятельность. В связи с этим нами были предложены темы проектов, которые должны были квалифицироваться в дальнейшем как зачётная работа студента. Темы их таковы: «Язык будущего» с элементами привлечения материально-технического ресурса», «Средства невербальной коммуникации» с уклоном на усиленную коммуникативную работу экспонентов – кадровый ресурс выставочной деятельности, «Коммуникативная и интерактивная сторона общения» при акцентировании на

содержание стенда и раздаточного материала – информационно-методический ресурс.

В процессе проведения подготовительных и процессуальных работ по реализации выставки была выявлена структура критериев и показателей, позволяющих оценить уровень сформированности выставочной культуры будущих педагогов:

- 1) когнитивно-оценочный критерий (начальные знания и умения умозрительного характера в области выставочной деятельности);
- 2) ценностно-ориентационный критерий (проявление интереса и устойчивой потребности в освоении основ выставочной деятельности);
- 3) коммуникативно-деятельностный критерий (проявление творчества в выставочной деятельности, коммуникативная работа на выставочном пространстве, приводящее к положительному результату, способность реализовывать объективную экспертизу выставочного проекта);
- 4) рефлексивно-аналитический критерий (способность и умение анализировать и моделировать стратегию своей деятельности и поведения на выставке, проводить работу над ошибками и совершенствовать своё профессиональное мастерство).

В силу индивидуальных способностей студентов показатели имели различную степень выраженности критерия. Критерий оценивался по двум уровням: базовый и переходный. Из всех критериев рефлексивно-аналитический оценивался только базовым уровнем, поскольку критерий выражал высшую степень проявления сформированности выставочной культуры.

В процессе реализации эксперимента уровень сформированности выставочной культуры менялся. Это выражалось тем, что большинство студентов перед экспериментом находились на базовом и переходном уровнях когнитивно-оценочного критерия. На конец эксперимента большая часть учащихся достигла базового уровня коммуникативно-деятельностного критерия. Данное положение доказывает эффективность отбора методического материала по формированию выставочной культуры будущего педагога.

На начало эксперимента в контрольной и экспериментальной группах было выявлено, что 89 % студентов (217) – не владеют выставочной терминологией, не испытывают потребности в использовании выставочных технологий; 83 % (212) – не владеют средствами экспертизы выставочного проекта; 87 % (222) – не способны к конструктивной организации деятельности рабочих групп по проектированию выставочной экспозиции; 97 % (240) – не способны проводить эффективную рефлексивно-аналитическую работу по выявлению ошибок и достижений, полученных в ходе выставочного мероприятия (базовый уровень рефлексивно-аналитического критерия).

После эксперимента в экспериментальной группе были достигнуты следующие результаты: наличие у 11 % (28) студентов наличия характеристик базового и переходного уровней когнитивно-оценочного критерия; у 51 % (130) студентов наличия характеристик базового и переходного уровня ценностно-ориентационного критерия; у 25 % (64) студентов наличия

сформированности базового и переходного уровня коммуникативно-деятельностного критерия; у 13 % (33) студентов базового уровня рефлексивно-аналитического критерия.

Сводные результаты эксперимента показаны на Рис. 1

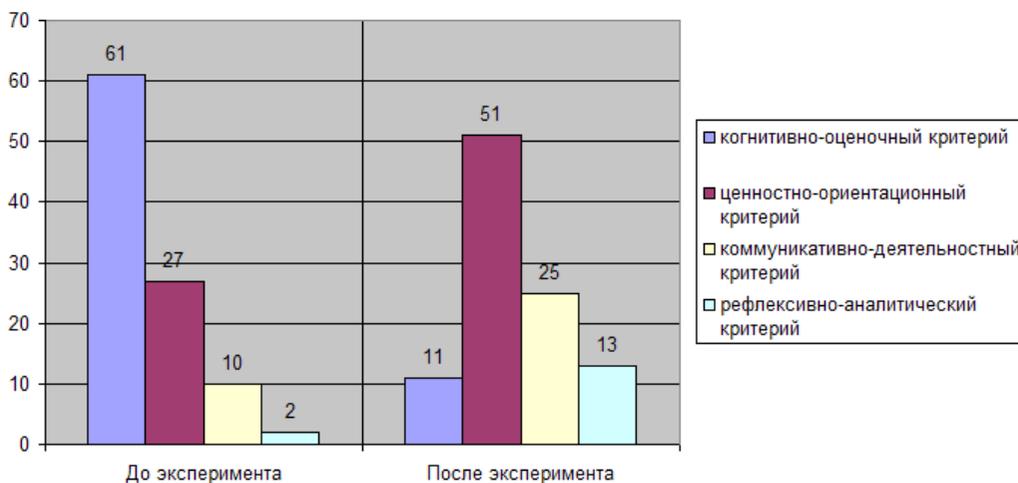


Рис. 1. Результаты эксперимента по формированию выставочной культуры будущего педагога в экспериментальной группе (ЭГ)

На рисунке показано, что по всем критериям наблюдается очевидное развитие. Большая степень развития была показана по коммуникативно-деятельностному критерию, в частности, повысился уровень креативного мышления и навыков учащихся, вызванного появлением устойчивой потребности к творческой деятельности в процессе удовлетворения образовательных потребностей в процессе профессиональной подготовки.

Студенты научились идентифицировать своё поведение и полученные навыки на выставке с реальной профессиональной педагогической деятельностью педагога, актуализировать свои знания в процессе решения образовательных задач.

На основе изучения научной литературы, интерпретации результатов экспериментальных исследований нами был разработан комплекс педагогических условий, позволяющих более эффективно формировать выставочную культуру будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗе. В нашем понимании под педагогическими условиями понимается некоторое состояние педагогической системы, в которой с вероятностным положительным успехом мы будем наблюдать планируемый результат.

В их состав входят:

- 1) Актуализация выставочных ценностей в содержании образовательных программ высшего педагогического профессионального образования;
- 2) Создание выставочной среды в педагогическом ВУЗе, ориентированной на непрерывное развитие профессиональных выставочных умений и навыков будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки;

3) Обеспечение выставочной деятельности в педагогическом ВУЗе, ориентированной на активное взаимодействие кадрового, информационно-методического и материально-технического ресурсов;

4) Разработка критериев, показателей и уровней сформированности выставочной культуры будущего педагога в процессе профессиональной подготовки;

5) Использование в образовательном процессе активных методов обучения, стимулирующих коллективно-творческую деятельность студентов и направленных на формирование способности осуществлять выставочную и профессиональную деятельность в партнёрской кооперации.

6) Внедрение в учебный процесс спецкурса «Основы выставочно-проектной деятельности в педагогическом ВУЗе».

Эффективность реализации выявленных нами педагогических условий доказывается результатами экспериментального исследования.

Полученные теоретические и экспериментальные результаты позволяют утверждать, что представленные педагогические условия способствуют эффективному формированию выставочной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в педагогическом ВУЗе. Реализуемый в рамках настоящего исследования культуuroобразующий процесс, в основе которого находятся целевое, содержательное, технологическое и диагностическое содержание позволяет формировать и развивать функциональную готовность и способность будущего учителя к выставочной деятельности, имеющая важное значение в профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Арташина, И. А.** Поведение потребителей [Текст]/ И. А. Арташина. Учебное пособие. – Н. Новгород: Нижегород. гос. архит. – строит. ун-т, 2003. – 104 с.
2. **Добробабенко, Е. В.** Выставка «под ключ». Готовые маркетинговые решения [Текст] / Е. В. Добробабенко, Н. С. Добробабенко. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
3. **Дьяченко, В. К.** Коллективный способ обучения: дидактика в диалогах [Текст]/ В. К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2004. – 352 с.
4. **Збаровская, Н. В.** Выставочная деятельность публичных библиотек [Текст] / Н. В. Збаровская. – СПб.: Профессия, 2004. – 224 с. (Серия «Библиотека»).
5. **Иванов, И. П.** Энциклопедия коллективных творческих дел [Текст] / И. П. Иванов. – М., 1986.
6. **Иванов, И. П.** Методика коммунарского воспитания: Кн. для учителя [Текст] / И. П. Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
7. **Исаев, В. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] / В. Ф. Исаев. Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
8. **Черник, Б. П.** Выставки в развивающемся образовании [Текст] / Б. П. Черник. – Новосибирск: Наука, 2004. – 335 с.
9. **Черник, Б. П.** Успешное участие в выставках как авторское действие [Текст] / Науч.-практ. пособие / Б. П. Черник. – 5-е изд., доп. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – 140 с.

Дегтярева Галина Николаевна

Аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий ФГБОУ ВПО «Ставропольского государственного университета», gala28038@mail.ru, Ставрополь

**ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ЭКСПЕРТНОМУ ОЦЕНИВАНИЮ**

Degtyareva Galina Nikolaevna

Post-graduate student of the department of pedagogical technologies of State Stavropol University, gala28038@mail.ru, Stavropol

**PECULIARITIES OF SELF-MAINTAINED WORK OF MASTER
DEGREE STUDENTS IN STUDYING EXPERT ASSESSMENT**

В последнее десятилетие новым явлением в развитии университетского образования стало открытие магистратур, которые реализуют одну из основных профессиональных образовательных программ в многоуровневой структуре высшего образования.

Сегодня уже можно сделать вывод о том, что магистратура является востребованной формой образования и с каждым годом становится популярной среди молодежи, нацеленной на получение качественного образования.

Магистратура – это завершающая ступень высшего профессионального образования. В структуре современного высшего образования степень магистра следует по научному уровню за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук. Эта степень отражает уровень выпускника высшей школы и свидетельствует о наличии у него умений и навыков, присущих исследователю, аналитику или начинающему научному работнику [1, с. 78].

Прежде всего, магистратура – это научная школа, призванная подготовить выпускников к научным исследованиям, вооружить их современной методологией и методикой научного познания.

В свою очередь, магистр (от лат. *magister* – наставник, учитель, руководитель) – это широко эрудированный специалист, владеющий методологией научного творчества, современными информационными технологиями, подготовленный к исследовательской, консультационной и аналитической деятельности [1, с. 79].

По сравнению с другими формами высшего образования магистратура способна выработать у выпускника вуза универсальный подход к конкретной профессиональной деятельности. В магистратуре больше часов и усилий отводится на дисциплины специализации, исследовательские проекты, производственную практику и самостоятельную работу.

Целью программы подготовки магистров является формирование и развитие необходимого набора компетенций – интегральных способностей выпускника магистратуры самостоятельно решать определенный класс профессиональных задач в изменяющихся условиях социального заказа [2, с. 34]. В данной статье речь пойдет об обучении магистрантов экспертному оцениванию, что соответственно предполагает формирование у них компетенции экспертной оценки образовательной среды.

Экспертное оценивание, по мнению Э. В. Литвиненко, является методом познания, основанном на высказываниях (мнениях) об изучаемом объекте высококвалифицированных специалистов (экспертов) [8, с. 8].

Рассматривая экспертную оценку, Д. А. Иванов определяет ее как «особый метод экспертно-аналитической деятельности, требующий специальных знаний об объекте и предмете экспертного оценивания и профессиональных умений (проектировать, анализировать, оценивать, контролировать, управлять и т. д.), результатом которой является представление мотивированного заключения» [4, с. 89]

Экспертная оценка используется тогда, когда можно измерить составляющие процесса и его результаты при помощи уже известной меры или эквивалента.

Очевидно, что в понимании оценки как ценности заложен смысл сравнения с какой-либо нормой, в то время как в толковании оценки как установления качества чего-либо – смысл исследования.

В соответствии с этим определение экспертной оценки образовательной среды может быть следующее: Экспертная оценка образовательной среды – есть метод, с помощью которого возможно установление соответствия (несоответствия) образовательной среды конкретного образовательного учреждения, созданию условий для проявления творческого потенциала учащихся и тем самым для развития их физических, познавательных и личностных способностей.

Под компетенцией экспертной оценки образовательной среды нами понимается интегральная характеристика личности субъекта специализированной деятельности, выражающаяся в способности оценить функционирование и развитие образовательной среды конкретного образовательного учреждения.

Рассматривая проблему формирования компетенции экспертной оценки образовательной среды, следует отметить, что в процессе обучения экспертному оцениванию студентов магистратуры происходит существенное увеличение доли самостоятельной работы в качестве одной из важнейших форм деятельности магистрантов, связанной с освоением профессиональной образовательной программы.

Не вызывает сомнений, что процесс самостоятельного постижения студентами магистратуры учебного материала придает личностный смысл получаемому образованию, мобилизует творческие силы, актуализирует внутренние познавательные мотивы учения, способствует развитию навыков

самообразования, будит стремление к саморазвитию, способность к рефлексии [10, с. 113].

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило единого толкования в педагогической литературе и используется авторами в разных значениях. Приведем некоторые из них: – самостоятельный поиск необходимой информации, ее использование для решения учебных, научных и профессиональных задач (С. И. Архангельский); – деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ (А. Г. Молибог); – разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Низамов); – система мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков по рациональному приобретению полезной информации (Б. Г. Иоганзен); – деятельность, которая отождествляется с самообразованием (С. И. Зиновьев); – часть учебного процесса, которую студент проводит без непосредственного участия преподавателя, сам ее планирует и выполняет (В. И. Богданов); – система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (Х-В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис); – планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (К. К. Гомоюнов) [9, с. 99–134].

Самостоятельная работа студентов магистратуры является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе.

При изучении курса «Экспертное оценивание в образовании» самостоятельная работа представляет собой форму организации (вид) аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности магистранта, нацеленную на получение совершенно нового, ранее неизвестного знания. В данном случае самостоятельную работу магистрантов следует рассматривать как планируемую, то есть выполняемую под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия.

Для управления самостоятельной работой в процессе обучения экспертному оцениванию образовательной среды наиболее приемлемы косвенные методы. Магистрант имеет право на выбор собственной стратегии поведения и отсутствие жесткого регламента, поскольку сам несет ответственность за собственный выбор, осуществляя рефлекссию и самокоррекцию. Следовательно, самостоятельную работу в процессе освоения экспертного оценивания образовательной среды целесообразно организовывать с учетом андрогогических принципов обучения, имея в виду приоритет самостоятельного обучения и совместной деятельности; индивидуализации; системности и

контекстности обучения; актуализации результатов обучения; элективности курсов; осознанности обучения [3, с. 76].

При реализации андрогогических принципов организации самостоятельной работы студентов-магистрантов в процессе обучения экспертному оцениванию образовательной среды изменяется и роль преподавателя в образовательном процессе: в русле субъект-субъектного подхода преподаватель становится лишь одним из субъектов образовательной деятельности (консультирует при выполнении самостоятельной работы, предлагает способы ее оценивания) [5, с. 114].

Для улучшения качества процесса самостоятельной работы необходимо, чтобы вся информация об экспертном оценивании образовательной среды, имеющаяся у преподавателя, была в полном объеме доведена до магистранта. В условиях дефицита информации, процесс формирования компетенции экспертной оценки будет неудовлетворительным. Преподавателю следует обращать внимание не только на объем информации, но и на форму ее подачи: информация должна быть свернута, компактна, и отражать необходимые сведения об экспертной оценке образовательной среды [7, с. 66].

Самостоятельная работа магистрантов в процессе обучения экспертному оцениванию образовательной среды предполагает не только необходимость понимания информации о процедуре экспертной оценки, преобладание практических форм организации обучения над репродуктивными, но и выполнение коллективных заданий, что способствует формированию у магистрантов адекватной самооценки своих интеллектуальных возможностей и достижений в овладении методом экспертной оценки.

Самостоятельная работа студентов магистратуры в процессе обучения экспертному оцениванию образовательной среды предусматривает знание:

- сущности, цели, предмета, задач (исследовательская, контрольная, развивающая) экспертного оценивания образовательной среды;
- принципов экспертной оценки (экологичности, диалога и сотрудничества, конструктивности, креативности и гибкости, разносторонности и плюрализма, конфиденциальности, личной ответственности).
- функций экспертной оценки (проясняющая, защитная, развивающая, оценочная);
- методов и формы проведения экспертной оценки (индивидуальная, групповая);
- организационных и технологических основ деятельности экспертов;
- основных этапов экспертной оценки (начальный, основной, завершающий);
- процедуры анализа и обработки полученных результатов экспертного оценивания образовательной среды [8, с. 10].

Магистрант в ходе выполнения самостоятельной работы должен уметь не только определить цели и задачи экспертного оценивания образовательной среды, но и распознавать объект экспертной оценки (образовательная среда, люди, материальные объекты и процессы, протекающие в образовательном

учреждении), выделить его основные свойства (стороны, аспекты), отражающие специфику объектов оценки, и на этой основе сформулировать показатели и критерии оценивания [4, с. 120].

В процессе самостоятельной работы студент магистратуры должен научиться моделировать процедуру экспертной оценки образовательной среды, предлагать новые (оптимальные) условия решения экспертных задач, разрабатывать анкеты для экспертного опроса, аргументировано излагать свою точку зрения по результатам оценивания образовательной среды.

Самостоятельная работа в процессе обучения экспертному оцениванию способствует не только накоплению магистрантом специальных знаний об экспертной оценке образовательной среды, но и приобретению опыта применения этих знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, развитию интуиции, способности быстрого понимания анализируемой ситуации [10, с. 127].

Формирование компетенции экспертной оценки образовательной среды у студентов магистратуры происходит комплексно, в области информационной, аналитической, конструктивной и диагностической деятельности. Самостоятельная работа создает возможность постепенного наращивания информации об экспертном оценивании образовательной среды, помогает глубже понять суть экспертной оценки, более технологично подойти к решению задач экспертной оценки образовательной среды.

Существенно увеличивается в процессе самостоятельного обучения экспертному оцениванию удельный вес заданий, требующих самостоятельного творческого приложения сил со стороны самого магистранта (от обычных тестов до написания статей, рекомендаций, экспертных заключений, аналитических справок и др.).

Следует подчеркнуть, что важными факторами повышения эффективности самостоятельной работы студентов магистратуры являются планирование и рефлексия, сочетание контроля и самоконтроля. Самостоятельная работа в процессе обучения экспертному оцениванию образовательной среды требует организации адекватного контроля над ее выполнением. Прежде всего – внешнего. Формами такого контроля могут быть письменные отчеты по результатам выполнения самостоятельной работы, коллоквиумы, творческие презентации, выступление на научных конференциях и т. п. Внешний самоконтроль характеризует умение магистранта адекватно оценивать уровень овладения учебным материалом в ходе решения учебных задач; внутренний – умение самостоятельно ставить перед собой вопросы, позволяющие решить учебную задачу [6, с. 83].

Специфика самостоятельной работы магистрантов в процессе обучения экспертному оцениванию заключается в формировании и развитии компетенции экспертной оценки, то есть способности самостоятельно проводить экспертное оценивание образовательной среды, принимать решения, брать на себя ответственность за результаты экспертной оценки, проводить анализ экспертной информации, осуществлять коммуникативные функции. Магистрант, владеющий компетенцией экспертной оценки должен не только

умеют пользоваться готовыми знаниями об экспертном оценивании образовательной среды, но и вырабатывают новые, а что еще более важно – транслировать их другим лицам.

Неоспорим тот факт, что именно в стенах высшего учебного заведения возможно и необходимо сформировать те компетенции, которые будут в дальнейшем способствовать переходу магистрантов на более высокие уровни профессиональной деятельности.

Именно самостоятельная работа призвана завершать задачи всех видов учебной работы в магистратуре. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием магистранта. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного магистра. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки в системе «бакалавр-специалист-магистр».

Библиографический список

1. **Бутенко, И. В.** О магистратуре как высшей ступени образования [Текст] / И. В. Бутенко // Вестник магистратуры, 2011. – №2. – С. 78–85.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня, 2003. – №5. – С. 34–42.
3. **Змеев, С. И.** Технология обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М., 2002. – 189 с.
4. **Иванов, Д. А.** Экспертиза в образовании: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Д. А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 329 с.
5. **Ковалевский, И.** Организация самостоятельной работы студента [Текст] / И. Ковалевский // Высшее образование в России, 2000. – № 1. – С. 114–115.
6. **Краевский, В. В.** Основы обучения: дидактика и методика [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2007. – 135 с.
7. **Крулехт, М. В.** Экспертные оценки в образовании: Учебное пособие [Текст] / М. В. Крулехт, И. В. Тельнюк. – М.: Academia, 2002. – 110 с.
8. **Литвиненко, Э. В.** Экспертное оценивание в лицензировании и аттестации образовательных учреждений и управленческих кадров: Учебное пособие [Текст] / Э. В. Литвиненко, М. А. Сергеева, М. П. Нечаев. – М.: 5 за знания, 2008. – 176 с.
9. Педагогика и психология высшей школы [Текст]. – Ростов – на – Дону, 1998. – С. 99–134.
10. Самостоятельная работа студентов в условиях многоуровневого педагогического образования [Текст] / Сост. Ф. К. Савина. – Волгоград, 1993. – 204 с.

Егорова Анна Михайловна

Аспирантка Уральского государственного педагогического университета, ewa56@mail.ru, Екатеринбург

ШКОЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Egorova Anna Mihajlovna

The post-graduate student of the Ural state pedagogical university, ewa56@mail.ru, Ekaterinburg

SCHOOL MUSIC EDUCATION OF SENIOR PUPILS OF NOT HUMANITARIAN PROFILE

В настоящее время в значительном числе общеобразовательных учреждений реализуется система профильного обучения старшекласников. Необходимость перехода на профильное обучение определена Правительством Российской Федерации в Концепции модернизации российского образования.

Профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшекласников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [6, с. 11].

Профильное обучение преследует следующие *цели*:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшекласников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [6, с. 11].

Задачи системы профильного образования:

- достижение выпускниками школы нового, более высокого качества образовательной и профильной подготовки;

- формирование в процессе овладения системой знаний творческой самостоятельности и критичности мышления, элементов исследовательских умений и навыков, основ научного мировоззрения;
- умение использовать изученные законы развития и функционирования природы и общества, другие знания в качестве основы и средства для приобретения новых знаний, их дальнейшего расширения и углубления, самостоятельного выхода за пределы имеющейся информации с использованием для этого способов объяснения, поведения, прогнозирования;
- развитие качеств инициативной личности, позволяющих учащимся свободно ориентироваться в окружающей действительности, быть готовыми принимать самостоятельные решения, связанные с личным участием в социальной жизни общества и в трудовой деятельности;
- усвоение выпускниками нравственных норм, обычаев и традиций, накопленных обществом в труде и в быту и обеспечивающих им возможность и право функционировать в нем в качестве полноправного члена, безболезненно и успешно адаптироваться в условиях перехода страны к демократичному гражданскому обществу с рыночной экономикой [9, с. 49].

Согласно Федеральному Базисному учебному плану в старших классах могут быть введены физико-математический, естественнонаучный, информационно-технологический, гуманитарный, филологический и другие профили.

Тот или иной профиль складывается из курсов трёх типов:

- базовые общеобразовательные предметы,
- профильные общеобразовательные предметы,
- элективные (курсы по выбору).

Базовые общеобразовательные предметы обязательны для всех учащихся во всех профилях обучения. Знания, умения и навыки учащихся определяются содержанием учебников (программ), рекомендованных МО РФ для общеобразовательных школ.

Профильные общеобразовательные предметы – это курсы повышенного уровня, углубляющие базовые общеобразовательные предметы. При освоении профильных предметов деятельность учителя и ученика направлена на освоение знаний, умений, которые определены государственным стандартом.

Элективные курсы – курсы, входящие в состав профиля, способствующие углублению индивидуализации профильного обучения. Работа элективных курсов призвана удовлетворить образовательный запрос (интересы, склонности) ученика (его семьи). В информационном письме Минобразования РФ от 13 ноября 2003 г. №14-51-277/13 говорится о том, что «они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов» [6, с. 75].

Таким образом, при введении профильного обучения в старшей школе ученику (семье) предлагается совершить выбор двух уровней: сначала уче-

ник выберет профиль, а вместе с ним и набор предметов, уровень их изучения, а затем – набор элективных курсов, предложенных школой.

Прилагательное «элективный» (electus) в переводе с латинского языка означает «избранный, отобранный». Отсюда следует, что любой курс, назначенный в учебном плане элективным должен выбираться. В Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобразования РФ от 18 июля 2002 г. 3 2783) дано следующее определение: «**Элективные курсы** – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы» [6, с. 16]. Элективные курсы связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника, направленных на формирование компетенций [9, с. 49].

В отличие от факультативов и кружков курсы обязательны для посещения, именно они позволяют школьникам развить интерес к тому или иному предмету и четко определиться со своим дальнейшим выбором. «Элективные курсы принципиально отличаются от давно существующих у нас факультативов. Факультативный курс – это не обязательный, а только возможный для изучения <...> Идеология «изучаю – не изучаю» не предполагает, что выбор становится обязательным элементом общего образования. А введение элективных курсов направлено на решение именно этой задачи» [5, с. 9].

По назначению выделены несколько **типов** элективных курсов:

- *первый тип* – это своеобразное *дополнение базовых профильных курсов*, обеспечивающее повышенный уровень изучения того или иного учебного предмета;

- *второй тип* – это курсы, направленные на *интеграцию учебных предметов*, они обеспечивают межпредметные связи;

- *третий тип* – курсы, направленные на подготовку школьников к сдаче ЕГЭ или на подготовку к сдаче вступительного экзамена в вуз по данному предмету, т. е. имеет «*репетиторскую*» направленность;

- *четвертый тип* – курсы, ориентированные на *приобретение узкоспециализированных навыков*, необходимых для определенной профессии или для успешной адаптации на рынке труда;

- *пятый тип* – курсы, носящие *внепредметный характер*, которые направлены на удовлетворение тех интересов учащихся, которые не связаны с рамками школьной программы, предназначены для расширения кругозора старшеклассника[6].

Наметившиеся в настоящее время гуманизация и гуманитаризация образования по-новому обозначили проблему дифференциации учебного процесса, особенно профильной дифференциации. Проблема гуманизации общества и гуманитаризации образования возникла в ситуации острой социальной необходимости изменения общих принципов образовательного процесса в соответствии с изменением техносферы и переходом человека в новое историческое измерение.

Гуманизация образовательного процесса предполагает создание наиболее благоприятных условий для развития личности каждого ребенка, проявления его способностей. Гуманитаризация современной системы образования создает возможности для усиления роли дисциплин, воспитывающих высоко духовную и демократическую личность. Наполнение гуманитарным содержанием негуманитарных предметов открывает новые пути развития разнообразных способностей учеников, позволяет формировать у них целостное и гармоничное представление об окружающем мире.

Е. Фейнберг писал: «В наше время, которое – удачно или неудачно – иногда называют эпохой научно-технической революции и которое действительно является временем огромного развития научного знания, нет никакой опасности ослабления авторитета дискуссии; ее полезность слишком очевидна. Но есть опасность гиперболизации ее роли, принижения значения интуиции, ослабления способности к целостному и верному интуитивному суждению. Поэтому в наше время роль искусства особенно велика» [8, с. 15].

Для учащихся старших классов искусство, и музыка в первую очередь, становится жизненной потребностью, действенным фактором социализации. «В связи с глобальным распространением СМИ, посвящающих значительную часть времени искусству, в частности – музыке, её роль в становлении личности неизмеримо возросла. Музыка становится одним из наиболее действенных и актуальных факторов воспитания молодежи» [7, с. 12]. «Потребность в музыке обусловлена не только возросшим стремлением старшеклассника к постижению собственного духовного мира, самовыражению, но и сложившейся социокультурной ситуацией, в которой музыкальная компетентность молодого человека является одним из главных показателей его социометрического статуса» [7, с. 4].

Однако, в связи с многолетними сложившимися особенностями музыкального образования в общеобразовательной школе обязательные уроки музыки в старших классах не были предусмотрены. Не предусматривает их и нынешний федеральный государственный стандарт общего образования. Он рекомендует изучать музыку с 1 по 7 классы, с 8 по 9 классы – интегрированный курс «Искусство», в 10 и 11 классах – «Мировую художественную культуру». Несмотря на то, что предметы эстетического цикла (Искусство и МХК) преподаются с 8 по 11 классы, являются обязательными для изучения учащихся, тем не менее, решить проблему музыкального образования старшеклассников они не могут, в силу ограниченности часов, отводимых на изучение музыкального искусства.

Добавим к сказанному, что в этот же период традиционно завершается процесс дополнительного музыкального образования в детских музыкальных школах и школах искусств. Таким образом, и основное, и дополнительное музыкальное образование заканчивается именно тогда, когда в нем остро нуждается формирующаяся личность старшеклассника. Полученные ранее музыкальные знания и умения частично утрачиваются либо «растворяются в потоке музыкального суррогата». «Систематическое обогащение

индивидуального опыта с музыкой новыми знаниями, практическими умениями способствует положительным изменениям в её восприятии, препятствует распространению потребительского отношения к музыкальному искусству» [4, с. 5–6]. «Музыкальная классика способна воспитать иммунитет к музыкальной антикультуре и сформировать музыкальную культуру, так как обладает богатым идейно-эмоциональным содержанием и воспитывающим потенциалом» [1, с. 4–5].

«С отключением школы от руководства музыкальным развитием старшеклассников и прекращением их систематического общения с музыкальной классикой происходит разрушение основ их музыкальной культуры, заложенных в процессе семилетнего музыкального образования» [1, с. 4]. «Многие хотели бы слушать серьезную музыку и даже пробуют, но, не понимая ее, оставляют это занятие» [3, с. 4]. Тем не менее, старшеклассники музыкой активно интересуются, но только той, которая им доступна, и тогда речь идет об односторонности предпочтений, поверхности знаний о музыке. «Бесспорно, из всех искусств музыка сегодня оказывает наибольшее влияние на умы и души людей. Для молодежи она сейчас наиболее популярное и, казалось бы, наиболее известное искусство. О музыке много говорят, о ней идут жаркие дискуссии на страницах молодежных газет и журналов», однако «...сегодняшние увлечения, предпочтения и споры молодежи касаются лишь небольшой части, или сферы, музыкального искусства» [3, с. 3].

Д. Б. Кабалевский в свое время упрекал систему школьного образования в том, что она отказывает старшеклассникам в музыкальном образовании: «А ведь это именно тот возраст, когда у ребят активно формируются мировоззрение, идейные взгляды, нравственные идеалы, эстетический вкус. И в этот период школа отказывается от такого могучего средства воздействия на духовный мир ребят, каким является искусство!» [2, с. 185]. З. К. Кальниченко: «Необходимость непрерывного пополнения музыкально-эстетических знаний порождается возрастающей в современных условиях ролью искусства как средства воздействия на нравственный мир личности» [4, с. 128]. У Н. Н. Тельшевой читаем: «Именно в тот момент, когда старшеклассник более всего нуждается в помощи, грамотном руководстве и организации своей жизнедеятельности, в общении со знающим, в том числе, компетентным в музыке человеком, он этой возможности лишен, поскольку в старших классах школы музыка не преподается» [7, с. 4]. Л. А. Ежова так высказывается по этому поводу: «Возрастной уровень развития психики старших школьников, их стремление к самопознанию, «философствованию», возросшие возможности саморегуляции потенциально создают условия привлечения учащихся к освоению серьёзной музыки» [1, с. 5].

Перспективы оптимизации музыкального образования старшеклассников в настоящее время связывают с деятельностью профильных классов. Однако при этом речь идет, прежде всего, о классах гуманитарного профиля, где музыкально-образовательные дисциплины органично вливаются в общий содержательный контекст. К сожалению, с деятельностью профиль-

ных гуманитарных классов нередко отождествляется процесс музыкального образования старшекласников в целом. Между тем, содержание образовательного процесса классов негуманитарного профиля (физико-математических, естественнонаучных и т. п.) не предусматривает введения дисциплин музыкально-образовательной направленности. Учащиеся, избравшие негуманитарные профили, фактически исключаются из процесса музыкального образования.

Анализ программ элективов негуманитарных профилей и практика показывают, что чаще всего это курсы, освещающие непроработанные темы в общем курсе школьных предметов, подготовка к ЕГЭ, олимпиадам; они углубляют, расширяют знания учебного предмета, т. е. используется в основном «углубляющий» вид элективных курсов. Межпредметные связи таких курсов ограничены одной предметной областью. «Общекультурных» элективных курсов в учебном процессе классов негуманитарного профиля мы не встречали.

Аномальная ситуация в области музыкального образования старшекласников настоятельно требует своего разрешения. В сложившихся условиях необходимо изыскивать любые возможности включения элементов музыкального образования в содержание учебного процесса негуманитарных профилей. Одним из вариантов может стать использование потенциала элективных курсов, позволяющих осуществлять музыкальное образование в контексте профильной направленности обучения.

В частности, нами разработана и реализуется программа элективного курса «Математика и музыка» для учащихся профильных негуманитарных классов общеобразовательной школы. Данный курс, рассчитанный на 34 часа, в первую очередь адресован учащимся физико-математического цикла. Однако он является достаточно универсальным и может быть включен в учебный план различных профилей.

Не претендуя на решение разносторонних задач музыкального образования, курс «Математика и музыка» призван расширить знания старшекласников о музыкальном искусстве в контексте одного из многочисленных аспектов его бытования, а именно – сосредоточить внимание учащихся на осмыслении различных точек соприкосновения искусства (музыка) и науки (математика).

Целью курса «Математика и музыка» является развитие музыкальной культуры старшекласников, рассматриваемой, в соответствии с современными концепциями музыкального образования, как часть их общей гуманитарной культуры.

Основными *задачами* курса является получение учащимися знаний о музыкальном искусстве в локальной области, ограниченной заявленной тематикой курса; расширение спектра музыкальных впечатлений учащихся; углубление знаний учащихся в области теории музыки; обогащение знаний учащихся о музыкальных стилях, жанрах, направлениях, о композиторах, исполнителях, музыкантах-исследователях; реализация полученных знаний

и умений в самостоятельных творческих проектах, дальнейшее формирование умений слушать, исполнять, сочинять музыку. В конечном счете, решение поставленных задач способствует расширению музыкального кругозора старшеклассников, побуждает их к музыкальному самообразованию.

Как и любой дисциплине музыкально-образовательного цикла, курсу «Математика и музыка» свойственна диалектика эмоционального и рационального. В сравнении с базовым уроком музыки рациональное начало курса «Математика и музыка» проявляется более ярко, о чем свидетельствует само содержание курса и его тематизм. Однако это не означает утраты эмоционального начала, проявляющегося на уровне осмысления содержания курса и на уровне восприятия музыкальных произведений.

Основными дидактическими принципами, в соответствии с которыми строится программа курса и осуществляется образовательный процесс, являются:

1) Принцип интеграции.

Интеграция лежит в основе курса и является принципом построения его программы. В курсе параллельно изучается история развития математической мысли и музыкального искусства. Каждая область (в смысле музыка и математика) «живет» по своим законам, но между ними устанавливаются теснейшие идейно-нравственные и эстетические связи, обусловленные жизнью эпохи и общими закономерностями развития искусства, науки и философской жизни.

2) Принцип историзма позволяет раскрыть перед учащимися закономерности развития музыки и математики, обеспечивает понимание школьниками глубокой зависимости художественных явлений от явлений научных.

3) Принцип непрерывности и преемственности. Материал раскрывается на качественно новом уровне с учетом ранее изученного.

4) Принцип дифференциации и индивидуализации. Процесс постижения искусства – процесс глубоко личностный и индивидуальный. Он позволяет развивать творческие способности ученика в соответствии с общим и художественным уровнем его развития, личными интересами и вкусами. Защита творческих проектов, подготовка сообщений и докладов, участие в дискуссиях, рассуждения призваны обеспечить оптимальное решение проблемы развития творческих способностей учащихся, а так же подготовить их к осознанному выбору будущей профессии.

Структура и содержание курса определяют формы и организации занятий: лекции (обзорные и тематические), семинары, консультации, беседы-размышления, сообщения и доклады учащихся, практикумы и самостоятельные исследования.

На уроках предусмотрены следующие виды учебной и музыкальной деятельности: составление тезисов лекции, решение задач, составление опорного конспекта, ответы на вопросы, слушание музыки, анализ музыкальных произведений, сочинение музыки, творческие работы, презентация творческих проектов по темам курса.

Способы проверки уровня подготовленности учащихся.

Высказывания учеников на уроке представляет собой ценностно-эстетическое, то есть личное мнение, собственное отношение ученика, которое пронесено сквозь ум и сердце ученика. На этапе первоначального восприятия предлагается школьникам сделать в своих тетрадях краткие записи-наброски по поводу услышанного, сделать словесную зарисовку своего внутреннего состояния после восприятия определенной темы. На этапе осмысления восприятия – развернутые высказывания учащихся, содержащие их собственную позицию относительно изученного. Ответы-размышления могут быть как устными, так и письменными.

Формы отчетности: опрос, семинары-обсуждения, доклады и сообщения, творческие работы, защита практических работ, решение задач.

В программе элективного курса дается примерное распределение количества часов, которое учитель может изменять, исходя из конкретных условий работы с профильными классами или из своих собственных соображений.

Учебно-тематический план программы включает 2 раздела – «Искусство, наука, красота» и «Математика и музыка», 19 учебных тем.

Нами было проведено измерение художественно-эстетической потребности среди учащихся 10–11 классов. В исследовании принимали участие старшеклассники общеобразовательных классов (универсального обучения) и негуманитарного профиля.

Опытно-поисковая работа проводилась в 2006–2011 гг. на базе МОУ «СОШ №33 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Верхней Пышмы, Свердловской области. Количество учеников, принимавших участие в диагностике – 130. Для анализа результативности экспериментальной работы были выделены *контрольные классы* (классы универсального обучения) и *экспериментальные классы* (классы с углубленным изучением предметов негуманитарного цикла), изучающие в течение года элективный курс «Математика и музыка».

В задачи эксперимента входило определение уровня художественно-эстетической потребности школьников на констатирующем и итоговом этапах.

Диагностика измерения художественно-эстетической потребности проводилась по методике В. С. Аванесова. Сила художественно-эстетической потребности определялась по трем уровням (высокий, средний, низкий), в зависимости от количества набранных баллов.

Констатирующий этап исследования проводился в течение сентября каждого учебного года и по времени совпадал с началом изучения авторского элективного курса «Математика и музыка».

Диагностические показатели в математических классах выявили: на высоком уровне находятся 41,86 % учащихся, на среднем уровне – 46,69 %, на низком – 11,27 %. Показатели в общеобразовательных классах следующие: на высоком уровне находятся 41,16 % школьников, на среднем – 47,04 %, на низком – 11,76 %.

Результаты диагностики на констатирующем этапе выявили то, что художественно-эстетическая потребность старшеклассников, изучающих углубленно предметы негуманитарного цикла, не уступают художественно-эстетической потребности старшеклассников общеобразовательных классов. Данное измерение доказывает правоту высказываний о необходимости включения предметов гуманитарного цикла в учебный план классов негуманитарного профиля.

Итоговый этап опытно-поисковой работы проводился в мае каждого учебного года, по времени совпадал с окончанием изучения элективного курса «Математика и музыка». Он включал повторное определение уровня сформированности художественно-эстетической потребности у школьников.

Результаты итоговой диагностики измерения художественно-эстетической потребности старших школьников следующие. В экспериментальных классах на высоком уровне находятся 57,96 % учащихся, на среднем – 41,86 %, на низком – 0 %. В контрольных классах: на высоком – 44,1 %, на среднем – 49,98 %, на низком – 5,88 % школьников.

Сопоставление результатов на констатирующем и итоговом этапах опытно-поисковой работы показывает, что в экспериментальных классах показатель высокого уровня возрос на 16,1%, показатель среднего уровня спустился на 4,83 %, низкий уровень отсутствует. В контрольных классах высокий и средний уровни стали выше на 2,94 %, низкий опустился на 5,88 %. Положительная динамика развития художественно-эстетической потребности наблюдается и в экспериментальных классах, и в контрольных. Однако, в экспериментальных классах она наиболее существенна.

Таким образом, можно сделать выводы:

1) задействование потенциала элективных курсов дает возможность включить элементы музыкального образования в содержание учебного процесса негуманитарных профилей;

2) введение курса «Математика и музыка» в учебный план классов негуманитарного профиля максимально способствует решению задач профильного образования и развитию художественно-эстетических потребностей старшеклассников.

Библиографический список

1. **Ежова, Л. А.** Принципы интерпретации и отбора дидактического материала в условиях общего музыкального образования старшеклассников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Л. А. Ежова. – Кострома, 2006. – 166 с.
2. **Кабалевский, Д.** Воспитание ума и сердца [Текст] / Д. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. **Кадцын, Л. М.** Музыкальное искусство и творчество слушателя [Текст] / Л. М. Кадцын. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
4. **Кальниченко, З. К.** Формирование у учащихся старших классов потребности в музыкальном самообразовании в школьной дискотеке [Текст]: дисс. ... канд. наук / З. К. Кальниченко. – М., 1985. – 234 с.

5. **Каспржак, А. Г.** Элективные курсы – ответ на запросы ученика и учителя, семьи и государства [Текст] / А. Г. Каспржак // Директор школы, 2006. – №1. – С. 3–9.
6. Профильное обучение [Текст] / Под ред. Т. В. Цветковой. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 96 с.
7. **Тельшева, Н. Н.** Воспитание личности старшеклассника в процессе освоения синтезатора в системе дополнительного образования [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. Н. Тельшева. – М., 2006. – 19 с.
8. **Фейнберг, Е. Л.** Кибернетика, логика, искусство [Текст] / Е. Л. Фейнберг. – М.: Радио и связь, 1981. – 145 с.
9. **Щербо, И.** Реализация профильного обучения в школе [Текст] / И. Щербо // Директор школы, 2005. – №4. – С. 47–56.

Сильченкова Светлана Владимировна

Старший преподаватель, аспирант кафедры методики обучения математике, физике и информатике Смоленского государственного университета, sil-sv@mail.ru, Смоленск

ВИДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ И ИХ ИЗМЕРЕНИЕ

Silchenkova Svetlana Vladimirovna

Art. teacher, graduate department of methodology of teaching mathematics, physics, informatics Smolensk State University, sil-sv@mail.ru, Smolensk

TYPES OF PEDAGOGICAL PHENOMENA AND THEIR MEASUREMENT

Для совершенствования педагогических компетенций и успешного овладения профессией, любой педагог должен проводить исследование педагогических явлений, связанных с его деятельностью. В первую очередь это исследование успеваемости, мотивации учащихся, психологических особенностей личности. Исследуя то или иное педагогическое явление или процесс, следует учитывать их природу, происхождение, структуру.

Педагогические явления имеют ряд особенностей, на основе работы В. И. Михеева можно выделить следующие особенности педагогических явлений:

– Трудность структурирования педагогических явлений и их слабая изученность.

– Отсутствие общепринятых способов измерения педагогических явлений или процессов. Измеритель (эталон), используемый в педагогических исследованиях настолько субъективен, что говорить о точности измеряемых величин можно с большой оговоркой.

– Процесс измерения педагогических явлений часто происходит при активном взаимодействии с деятельностью обучаемых, оказывая на нее воздействие и в чем-то изменяя ее. Поэтому при изучении учебно-воспитательного процесса как динамического процесса, мы никогда не сможем отличить эффект собственного воздействия от эффекта, определяемого динамическими характеристиками процесса [1, с. 14].

Изучая педагогическое явление, следует учитывать, что оно всегда связано с объектом изучения. Педагогические объекты также имеют свою специфику. Так Б. П. Битинас считал, что специфику педагогического объекта составляют не столько его структурные элементы, сколько отношения между ними, поэтому в раскрытии структуры педагогических объектов существенное значение имеет принцип количественной обусловленности качественного своеобразия отношений между элементами.

Б. П. Битинас выделил три основных структурных свойства педагогических объектов:

- статистичность как вероятность, отказ от однозначности, жесткого детерминизма;
- многомерность как целостность изучения объекта, организацию комплексных исследований,
- иерархичность, которая характеризуется переходом на кибернетический уровень мышления, при котором сочетается вероятностный и системно-структурный подходы.

Изучение всех трех структурных свойств позволит преодолеть жесткость, односторонность и однозначность в представлениях о педагогических явлениях, поднять их исследование на более высокий методологический уровень [2, с. 73–82].

В литературе по педагогике не выявлено четкого определения педагогического явления и его видов. Изучением явлений как таковых занимались философы: И. Кант, К. Маркс, В. И. Ленин, Э. В. Ильенков, Ю. А. Богданов, Л. К. Науменко, А. А. Сорокин и др. Согласно определению В. И. Ленина и толковому словарю Д. Н. Ушакова явление – это всякое проявление чего-нибудь, событие, случай, особое свойство, состояние, которое включает в себя не только обнаружение внутреннего содержания, существенных связей объекта, но и всевозможные случайные отношения, особенные черты последнего; явления динамичны и изменчивы [3, с. 227]. По мнению Писарева В. Е. и Писаревой Т. Е. социально-педагогическими явлениями являются учитель, ученик, воспитатель, воспитанник [4]. Конечно, можно рассматривать эти понятия как педагогические явления, но скорее это педагогические объекты, круг же педагогических явлений намного шире.

Под *педагогическим явлением* будем понимать всякое особое свойство или состояние педагогического объекта; событие, случай в учебно-воспитательном процессе или социально-педагогической системе.

Для раскрытия роли и места педагогических явлений в учебно-воспитательном процессе, а также для наглядного представления структуры педагогических явлений начинающему педагогу-исследователю представим разработанную классификацию педагогических явлений.

В основу классификации педагогических явлений положим три основания: уровень их существования (аналогично классификации педагогических ценностей в работе В. А. Сластенина, и И. Ф. Исаева [5, с. 99]); по возможности измерения; структурируем педагогические явления согласно их отнесению к основным категориям педагогики: воспитанию, образованию и обучению.

Педагогические явления, как и педагогические ценности, будем различать по уровню своего существования. Используя это основание, выделим социальные, личностные и групповые педагогические явления.

Социально-педагогические явления это события, случаи, особые свойства, состояния, которые функционируют в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании и регламентирующей деятельности

общества в сфере образования. Примерами социально-педагогических педагогических явлений являются: патриотизм, престижность профессии педагога, система ценностей и др.

Групповые педагогические явления можно представить в виде событий, случаев, особых свойств, состояний, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких явлений имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью. Примерами групповых педагогических явлений являются: уровни образования, формы и методы образования и воспитания, методы педагогического исследования, межпредметные связи и др.

Личностно-педагогические явления это события, случаи, особые свойства, состояния, которые характеризуют систему личности педагога и воспитанника. Совокупность личностно-педагогических явлений содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В совокупности личностно-педагогических явлений ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые явления, служащие основанием индивидуальности.

Примерами личностно-педагогических явлений являются: успеваемость, обученность, уровень знаний, мотивация, компетентность, активность на уроке, отношение к учебе, посещаемость, психологический тип личности, коммуникативность и др.

По отнесению к основным категориям педагогики педагогические явления разделим на два вида:

1. явления, относящиеся к воспитательному процессу: коммуникативность, патриотизм, гражданская позиция, посещаемость, отношения в семье и др.;
2. явления, относящиеся к образовательному процессу: успеваемость, обученность, уровень знаний, отношение к учебе, компетентность.

Для изучения педагогических явлений, и особенно для проведения педагогического эксперимента, у исследователей часто возникает необходимость измерения педагогического явления. Для упорядочивания педагогических явлений используется шкалирование – это операция упорядочивания исходных эмпирических данных путем перевода их в шкальные оценки. Шкала дает возможность упорядочить наблюдаемые явления, при этом каждое из них получает количественную оценку [5, с. 19]. В психолого-педагогических исследованиях применяют классификацию шкал, предложенную С. Стивенсом, согласно которой четыре основных способа измерений, связанные с различными правилами называют измерительными шкалами.

По возможности измерения педагогических явлений выделим 4 группы:

1. Педагогические явления, измеряемые к *шкале отношений*, (единственной из четырех шкал имеющей абсолютный ноль). С помощью таких шкал в педагогическом исследовании могут быть измерены возраст, время выполнения заданий, стоимость (цена) учебных материалов, количество ошибок, объем заучиваемого материала в печатных листах, количество пропущен-

ных занятий. Также результаты тестирования, когда коротко и точно сформулированы вопросы, задания, на которые учащийся должен дать краткие и однозначные ответы, в правильности (или неправильности) которых нельзя сомневаться. Результатом измерений будет число правильных ответов, которое уже может измеряться в шкале отношений.

2. Педагогические явления, измеряемые в *интервальных шкалах*. При этом явление (результаты тестирования или время выполнения заданий) разбиваются на несколько интервалов.

3. Педагогические явления, измеренные в *порядковых (ранговых) шкалах*. К таким педагогическим явлениям относятся: успеваемость в баллах (пятибалльная, десятибалльная и т. д.), мотивация, активность на уроке, отношение к учебе, патриотизм и др. Каждому наименованию присваивается ранг, например, отношение к учебе: неудовлетворительное – 1, удовлетворительное – 2, положительное – 3. Частным случаем порядковой шкалы является *дихотомическая шкала*, в которой педагогические явления имеют всего две упорядоченные градации, например, явление «компетентность» можно измерить двумя уровнями, «сформирована», «не сформирована».

4. Педагогические явления измеренные, а точнее упорядоченные с помощью *номинальной шкалы (шкалы наименований)*, которая строится на отношении тождества. Каждое деление на шкале характеризует критерий, на основании которого производится классификация. Примером таких педагогических явлений являются: ученические классы, пол, национальность, предпочтения, психологический тип личности, нумерация игроков команд и др. Каждому наименованию присваивается уникальный код.

В зависимости от того, в какой шкале могут быть измерены педагогические явления с ними можно проводить соответствующие математические действия. Например, находить средний уровень возможно только для явлений, измеренных в шкале отношений или в интервальной шкале, нельзя вычислить среднюю компетентность или среднюю национальность, можно только найти наиболее часто встречающиеся (модальные) уровни явления.

Автор считает, что представляя природу существования педагогического явления и правила его измерения начинающий педагог-исследователь более точно и грамотно будет проводить изучение того или иного педагогического явления.

Библиографический список

1. **Михеев, В. И.** Моделирование и методы измерений в педагогике: Науч. -метод. пособие для педагогов-исследователей [Текст] / В. И. Мехеев. – М.: Высш. Школа, 1987. – 200 с.
2. **Битинас, Б. П.** О некоторых структурных свойствах объектов педагогического исследования [Текст] / Б. П. Битинас // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. В 2-х ч. – М., 1976. – Ч. 2. – 218 с.
3. **Ленин, В. И.** Полное собрание сочинений [Текст] / В. И. Ленин. – 5 изд. – Т. 29. – 560 с.

4. **Писарев, В. Е.** Теория педагогики [Текст] / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. – Воронеж: Издательство «Кварт», 2009. – 612 с. URL: <http://teoria.ru/oglavlenie-2> – [дата обращения: 01. 11. 2011]

5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

6. Математические методы в педагогической теории и практике [Текст]: Учебное пособие для вузов / Под ред. д. п. н., проф. Губы, В. П., д. п. н., проф. Сенькиной, Г. Е. – М.: «Принт-Экспресс», 2011. – 270 с.

Кобзев Максим Валерьевич

Аспирант Астраханского государственного университета (АГУ), преподаватель Каспийского филиала ФГОУ ВПО «Морская государственная академия имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» в г. Астрахани, natalifor@mail.ru, Астрахань

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И КОПИНГ– ПОВЕДЕНИЯ
В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
ВОДНОГО ТРАНСПОРТА**

Kobzev Maxim Vaierievich

A post – graduate student of Astrakhan State University (ASU), a lecturer of the Caspian branch of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education «Maritime State Academy of Admiral F. F. Ushakov «in Astrakhan, Maksscorpion84@mail.ru, Astrakhan

**INTERRELATION SURVIVABILITY AND KOPING – BEHAVIOR
IN A STRESSFUL SITUATION OF THE FUTURE EXPERTS
OF A SAILING CHARTER**

Профессия моряка была, и остается сложной, как и много лет назад. Ввиду целого ряда негативных факторов она каждодневно связана с воздействием на человека стресса. Практика показывает, что, несмотря на обладание будущим специалистом водного транспорта достаточно высокого уровня профессиональных знаний, позволяющих действовать в стандартных ситуациях, недостаточный уровень психологической устойчивости в сложных и нестандартных условиях способен проявить растерянность, замедленную реакцию в принятии адекватного решения, а так же неспособность предугадывать факторы, способные нанести вред здоровью и жизни людей.

По оценке экспертов в основе причин приблизительно 80 процентов катастроф в сфере водного транспорта лежат ошибочные действия экипажа судов [3].

Для совладания со стрессовыми ситуациями человек на протяжении всей своей жизни формирует так называемое копинг-поведение или копинг-стратегии – то есть целый комплекс целенаправленного поведения по овладению ситуацией для уменьшения негативного влияния стресса на организм [5].

Родоначальниками изучения данного вопроса являются психологи С. Фолкман и Р. Лазарус, которые интерпретировали копинг-стратегии, как способы совладания с сложными ситуациями и урегулированием взаимоотношений с окружающей средой. Вышеуказанные авторы ввели в словарь понятия: стрессоустойчивость и жизнестойкость («харденесс»). В настоящее время в психологической литературе уделяется большой интерес к изучению копинг – поведения, а так же механизмов психологиче-

ских защит (Грановская Р. М., Никольская И. М., Тулупьева Т. В., 2000; Чумакова Е. В., 1998; Шамшикова О. А., Шатилова Т. Г., 2002). Однако несмотря на возрастающий интерес к изучению копинг – поведению, в литературе до сегодняшнего момента отсутствует четкая общепринятая классификация механизмов психологической защиты [4]. Как отмечают авторы (Белан Е. А., 2004; Крюкова Т. Л., 2004), в отечественной психологии изучение проблем копинг – поведения находится на начальной стадии [7].

Теоретический анализ литературы показал, что понятие жизнестойкости, введенное Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди, находится на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии и прикладной области психологии стресса и совладания с ним [9].

Жизнестойкость (*hardiness*) – это система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, включающая в себя три сравнительно независимых компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска [6]. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости, в общем, мешает возникновению внутреннего напряжения в стрессовой обстановке за счет стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами и восприятия их как менее важных.

Вовлеченность (*commitment*) по мнению С. Мадди можно, интерпретировать как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [9]. Человек с выработанным компонентом вовлеченности получает удовлетворение от своей деятельности. В противоположность этому, отсутствие аналогичной убежденности вызывает у него чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни. «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность» [9].

Контроль (*control*) играет роль убежденности в том, что борьба позволяет воздействовать на итог совершающегося, пусть даже это воздействие не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому – чувство личной беспомощности. Человек с чрезвычайно развитым компонентом контроля чувствует, что сам выбирает свою деятельность, свой путь.

Принятие риска (*challenge*) – убежденность человека в том, что все действия, которые с ним случаются, оказывают содействие его развитию за счет знаний, которые извлекаются из опыта, – неважно, негативного или позитивного. Человек, как считает Д. А. Леонтьев, рассматривающий свою жизнь в качестве способа получения опыта, склонен действовать в отсутствие стабильных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая склонность к элементарному комфорту и безопасности, фактором, обедняющим жизнь индивида. Сам фактор принятия риска базируется на идее, которая лежит в основе развития через активное освоение знаний из опыта, а так же последующее их использование [6].

Психологическое совладание человека в сложных жизненных ситуациях во многом определяет эффективность его социально – психологической адаптации к изменяющимся условиям окружающей его среды. В своих трудах Арышева А. П. – 2009 рассматривает копинг – поведение, как механизм

совладания с экстремальными ситуациями, которые превосходят ресурсы человека [1]. Так же Дауменова А. Ж. разделяет данное мнение, что нагрузки психологического плана зачастую превосходят адаптационный потенциал человека, провоцируя, таким образом разного рода заболевания [2].

По мнению ряда авторов (Копина О. С., 1995; Чазова А. А., 1998; Ялтонского В. М., 1996; С. К. Ewart, 1991) теория копинг-поведения – одна из эффективных направлений преодоления человеком сложных жизненных обстоятельств, вследствие чего является значимой в курсе обучения [2]. Таким образом, актуальность и неразработанность данного направления, предопределило выбор темы для нашего исследования.

В данной статье мы представляем результаты эмпирического исследования, целью которого является изучение взаимосвязи жизнестойкости и копинг– поведения в стрессовой ситуации будущих специалистов водного транспорта. Данная методика представляет адаптированный вариант копинг-стрессового поведения, которая включает в себя перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелена на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий. В исследовании приняло участие 248 курсантов I-III курсов Астраханского речного училища.

Для достижения цели исследования, мы использовали следующие диагностические методики: «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [6], «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера. [8] При обработке данных использовался статистический пакет STATISTICA 6. 0. в результате чего была определена достоверность результатов исследования. Для окончательных выводов использовались результаты на уровне значимости $p \leq 0,1$; $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$.

На первом этапе проводилось обследование курсантов с целью определения их жизнестойкости с помощью методики «Тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Полосовые диаграммы (рис. 1) демонстрируют уровень развития жизнестойкости и ее компонентов. Установлено, что у 15 % опрошенных низкий уровень, 68 % – средний уровень, 17 % – высокий уровень развития вовлеченности. Низкий уровень по показателю контроля имеют 6 % юношей, средний – 75 %, высокий – 19 %. 11 % респондентов имеют низкий уровень принятия риска, 73 % – средний и 16 % – высокий. Наконец, по шкале жизнестойкости обнаружено 9 % с низким уровнем, 77 % со средним и 14 % с высоким.

Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» позволила определить стратегии совладающего поведения будущих специалистов водного транспорта.

Нами был проведен сравнительный анализ всех переменных методики копинг– поведения в стрессовой ситуации между 1, 2 и 3-ми курсами.

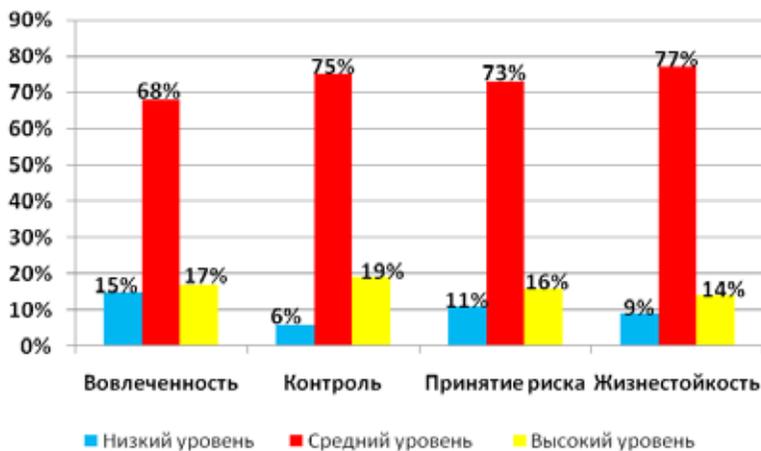


Рис. 1а. Результаты диагностики «Теста жизнестойкости»
Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой

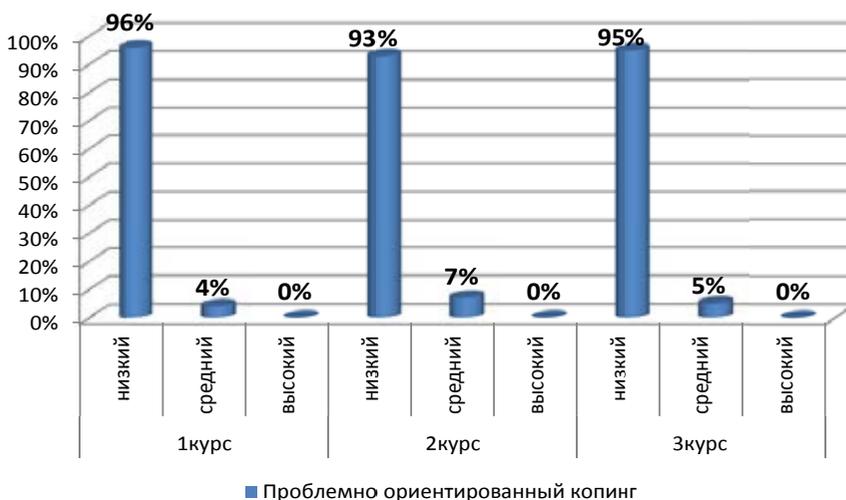


Рис. 1б. Процент соотношения показателей
по шкале проблемно– ориентированный копинг

Опираясь на полученные нами выше данные можно утверждать, что по шкале «проблемно– ориентированный копинг» на всех трех курсах преобладает количество респондентов с низким уровнем. Значительно уступает в процентном соотношении количество испытуемых с средним уровнем, и полностью отсутствует количество учащихся на всех трех курсах имеющих высокий уровень по данной шкале. Исходя из полученных нами данных мы можем говорить об отсутствии положительной динамики по данной шкале. В данном случае можно говорить об отсутствии, либо слабых попытках человека улучшить приспособляемость к негативным факторам окружающей

его среды путем трансформации когнитивной оценки сложившейся ситуации. Например, это может быть поиск информации о способах действий, либо сдерживание себя от импульсивных, а так же поспешных действий. Опираясь на полученные нами данные мы можем говорить о том, что учащийся, а впоследствии будущий специалист не способен эффективно, за максимально короткий промежуток времени решить возникшую перед ним проблему, о чем свидетельствуют показания по высокому уровню шкалы «проблемно – ориентированный копинг».

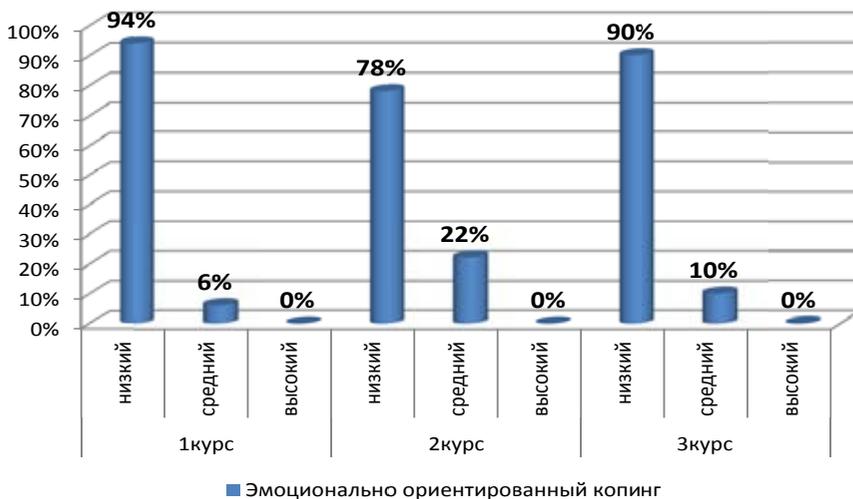


Рис. 2. Процент соотношения показателей по шкале эмоционально – ориентированный копинг

Исходя из полученных нами данных (Рис. 2) мы наблюдаем падение показателей по низкому уровню, незначительный рост на втором курсе по среднему уровню, а затем снижение показателей по среднему уровню к третьему году обучения. Низкий уровень по данной шкале по сравнению со средним представляет подавляющий процент респондентов по всем трем курсам, и 0% составил показатель по высокому уровню шкалы (так же по всем трем курсам). Причем по низкому уровню шкалы «эмоционально – ориентированный копинг» количество респондентов на первом курсе в процентном соотношении выше, чем к третьему году обучения.

Полученные нами данные позволяют утверждать, что у респондентов не высокий уровень защитного механизма по данной шкале, который имеет своей целью снижение физического или психологического влияния стресса, он не направлен именно на конструктивное изменение обстановки путем устранения самой угрожающей ситуации. В данном случае можно констатировать, что большинство испытуемых в экстремальной ситуации не способны принять проблемную ситуацию, стараясь решить те негативные проблемы, которые возникают в данной ситуации, а предпочитают дистанцироваться от нее, что отрицательным образом может повлиять на психологической устойчивости респондента в целом.



Рис. 3. Процент соотношения показателей по шкале копинг ориентированный на избегание

Опираясь на полученные нами данные путем сравнительного анализа по шкале «копинг ориентированный на избегание» (Рис. 3) по всем трем курсам мы видим, что в процентном соотношении на 1-ом и 2-ом курсах преобладает количество испытуемых со средним уровнем избегания проблемных ситуаций, а к третьему году обучения количество респондентов со средним и высоким уровнем составляет в сумме приблизительно половину против испытуемых с низким уровнем показателя. Возрастание показателей по среднему и высокому уровню происходят на третьем году обучения. Это совпадает с моментом, когда курсанты приходят на учебу после большой учебной практики, столкнувшись с реалиями выбранной ими профессии. Полученные нами данные могут свидетельствовать о следующем, после второго года обучения приблизительно половина испытуемых старается уйти от решения возникающих перед ним проблем, дистанцироваться от них, избегать контакта с окружающей действительностью. Ввиду неподготовленности человека к экстремальным ситуациям происходит блокирование процесса осознания самой негативной ситуации (что типично для данной копинг стратегии) в момент, когда индивид сталкивается с эмоциональным дискомфортом. Данный копинг может быть полезен лишь в ситуациях непродолжительного стресса, однако в стрессогенных обстоятельствах данную модель поведения можно расценивать, как неадаптивную реакцию.

Нами был проведен сравнительный анализ трех курсов по шкале «отвлечение» (Рис. 4). На всех трех курсах преобладающим является средний уровень, однако наиболее высокий показатель в процентном соотношении по среднему уровню шкалы «отвлечение» мы наблюдаем к третьему курсу. Далее по высокому уровню данной шкалы к третьему году обучения мы наблюдаем лишь незначительный прирост в процентном соотношении. Опираясь на полученные нами данные можно сказать, что к третьему курсу наибольшее количество респондентов абстрагируется от определенной части реальности. Это можно объяснить тем, что обучающийся потенциаль-

но готов избегать сложные, связанные с риском ситуации. В данном случае уместно предположить, что таким образом защитные механизмы предохраняют психику человека от разрушительного воздействия. Респондент психологически не готов воспринять сложные, связанные с риском для жизни ситуации, которые присутствуют в сфере водного транспорта, а так же всю полноту сложностей, связанных с данного рода профессией. Данная тенденция впоследствии способна негативно отразиться на процессе повышения степени психологической устойчивости, на восприятие реальности сопряженной с угрозой для жизни, с высоким психологическим напряжением, а значит на продолжительности и качестве их работы как специалистов.

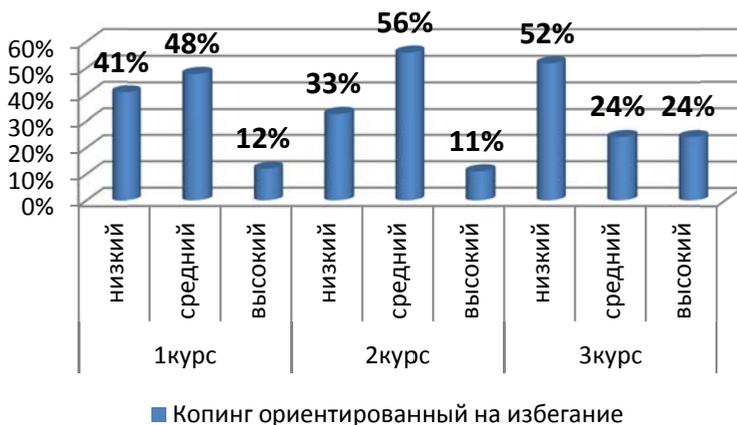


Рис. 4. Процент соотношения показателей по шкале отвлечение



Рис. 5. Процент соотношения показателей по шкале социальное отвлечение

По шкале «социальное отвлечение» (Рис. 5) нами был проведен сравнительный анализ по всем трем курсам испытуемых. Исходя из полученных данных можно констатировать, что наблюдается отрицательная динамика от первого к третьему годам обучения по низкому уровню. Аналогичную картину мы можем наблюдать и по среднему уровню данной шкалы. Противо-

положительную картину мы наблюдаем по высокому уровню шкалы «социальное отвлечение», в данном случае прослеживается положительная динамика от первого курса к третьему, в процентном соотношении на данном уровне мы видим более значимый результат. Наиболее высокий показатель по низкому уровню данной шкалы мы наблюдаем у первого курса. Так же наиболее высокий показатель среди всех трех курсов по среднему уровню прослеживается у первого курса, а по высокому уровню в процентном соотношении наиболее значимым является результат у третьего курса. В данном случае можно говорить о том, социальное отвлечение является как некий способ совладания с трудностями, т. е. своеобразный уход от проблем, проблемных ситуаций путем присутствия в коллективе. Можно сказать, что таким способом респондент снижает разрушительное воздействие стресса на свою психику, т. е. человек чувствует себя в социуме более защищенным, ему легче справляться со стрессом. К третьему году обучения данная тенденция возрастает, что так же может свидетельствовать о неспособности респондента в одиночку к действиям в сложных, чрезвычайных ситуациях.

Таблица 1

Взаимосвязь между жизнестойкостью и копингами поведения в стрессовых ситуациях

Переменные		Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Жизнестойкость	Проблемно-ориентированный копинг	0,0104	p=0,940
	Эмоционально-ориентированный копинг	-0,4328	p=0,001
	Копинг ориентированный на избегание	-0,1297	p=0,341
	Субшкала отвлечение	-0,2998	p=0,025
	Субшкала социальное отвлечение	0,1321	p=0,332

Из таблицы 1 видно, что выявлено значимая ($p < 0,05$) отрицательная корреляция жизнестойкости с эмоционально-ориентированным копингом, и субшкалой «отвлечение». Отрицательный коэффициент корреляции указывает на то, что высокий уровень жизнестойкости связан с низкими значениями для шкал «эмоционально-ориентированный копинг», «отвлечение», или наоборот, чем ниже уровень жизнестойкости, тем выше баллы для признаков «эмоционально-ориентированный копинг» и «отвлечение».

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: для высокого уровня жизнестойкости не характерна выраженность таких стратегий совладания, как эмоционально-ориентированный копинг и отвлечение, на что указывают выявленные значимые отрицательные коэффициенты корреляции. Исходя из вышеизложенного можно утверждать,

что чем выше жизнестойкость человека, тем чаще он выбирает для себя копинг поведения наиболее конструктивный, т. е. обладая высокой степенью жизнестойкости респондент старается контролировать свой эмоциональный фон, стараясь в экстремальной ситуации не давать волю своим чувствам, эмоциям, а так же не отвлекаться на то, что способно снизить степень жизнестойкости. Так же полученные нами данные могут свидетельствовать об отсутствии, или о слабой психологической подготовке среди будущих специалистов в данном учебном заведении. Учитывая специфику моряков можно говорить о необходимости внедрения целенаправленной психологической подготовки в процесс обучения будущих специалистов водного транспорта.

Библиографический список

1. **Арышева, А. П.** Конституциональная репрезентация как психологический фактор оптимизации копинг – поведения личности [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Арышева А. П. – Новосибирск., 2009. – С. 3, 6.
2. **Дауменова, А. Ж.** Психолого – педагогические условия развития адаптивных копинг– стратегий у субъектов специфического образовательного пространства [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Дауменова А. Ж. – Нижний Новгород., 2010. – С. 4.
3. **Дулин, В. Н.** Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Дулин В. Н. – Калининград., 2006. – С. 3–4.
4. **Колосова, Т. А.** Копинг – поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Колосова Т. А. – СПб., 2007. – С. 6.
5. Копинг – стратегии у успевающих и слабоуспевающих подростков [Электронный ресурс], Электрон. страница. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=471592>, свободный. – Загл. с экрана.
6. **Леонтьев, Д. А.** Тест жизнестойкости [Текст] / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006.
7. **Михайлычева, И. В.** Копинг – поведение младших подростков с различными рисками девиантного поведения [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / Михайлычева И. В. – Иваново, 2008. – С. 3.
8. Психологическая защита: направления и методы: Учебное пособие/ Маликова Т. В., Михайлов Л. А., Соломин В. П., Шатрова О. В. – СПб.: Речь, 2008. – 231 с.
9. Maddi S., Harvey R., Khoshaba D., Lu J., Persico M., Brow M. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and Performance // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, № 32. P. 575–598.

Тихаева Виктория Викторовна

Аспирант кафедры иностранных языков, Волгоградского государственного технического университета, tilsitka@yandex.ru, Волгоград

ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА УЧАСТИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

Tikhaeva Victoria Victorovna

Post-graduate of Chair of Foreign Languages Volgograd State Technical University, tilsitka@yandex.ru, Volgograd

INFLUENCE FACTORS ON ADULT EDUCATION PARTICIPATION IN MODERN GERMANY

В современном мире значение дополнительного образования (ДО) взрослых постоянно растет. Это связано как с экономическими, культурными, так и с политическими изменениями во многих странах. Каждая страна развивается собственным путем, в зависимости от национальных особенностей, географического положения, политического устройства и т. д. В любой стране можно выделить различные слои населения, характеризующиеся определенными признаками, как, например, социальный статус, наличие или отсутствие образования, доход и другие. Все это естественным образом влияет на индивидуума, который решает, необходимо ли ему научиться чему-то новому, обновить устаревшие знания или вообще поменять профессию. Кто, как, почему и зачем решает получить ДО в различных областях? Очевидно, что для ответа на этот вопрос нужно проводить исследования в данной сфере. В нашей стране таких исследований пока нет. В связи с этим, нам представляется немаловажным изучение зарубежного опыта, и мы выбрали Германию, страну, которая имеет сеть организаций, работающих в сфере ДО и исследующих рынок дополнительных образовательных услуг.

Федеральное министерство образования и исследований (das Bundesministerium für Bildung und Forschung) представляет собой главную организацию, уполномоченную отслеживать развитие ситуации в области ДО взрослых. Для этого оно проводит различные исследования либо самостоятельно, либо поручает это другим исследовательским институтам. Одно из таких исследований под названием «Социальное и региональное различие в отношении и интересах к дополнительному образованию» («Soziale und regionale Differenzierungen von Weiterbildungsverhalten und -interessen»), проведенное на всей территории Германии, впервые изучало воздействие социальной среды на отношение к ДО. Ответственными организациями

за проведение этого исследования стали кафедра общей педагогики и исследования образования университета Людвиг Максимилиана в Мюнхене (под руководством проф. Р. Типпельта) и университет Дюссельдорфа (проф. Г. Барц). Руководители этого проекта отмечали, что «целью этого исследования было составление всеохватывающей топографии ландшафта ДО взрослых Германии с позиции адресатов и участников» [1, с. 6]. В соответствии с этим были изучены взгляды на ДО взрослых, мотивы и барьеры.

Результаты этого исследования были получены после репрезентативного телефонного опроса 3000 людей в возрасте от 19 до 75 лет. Основной задачей было выявить факторы влияния на участие в профессиональном и общем ДО и установить, воздействует ли социальная среда на решение получить ДО. Следует отметить, что в немецкой андрагогике имеется четкое деление ДО на профессиональное (*berufliche Weiterbildung*) и общее (*allgemeine Weiterbildung*). Поэтому мы будем рассматривать факторы влияния на обе эти сферы отдельно.

Согласно общепринятому в немецкой андрагогике понятию, участником/ участницей в области **профессионального ДО** считается тот, кто в течение последних 12 месяцев принимал участие в одном или нескольких профессиональных курсах. К ним относятся: переквалификация (*Umschulung*); повышение квалификации с целью продвижения по службе (*Aufstiegsfortbildung*); введение в специальность на рабочем месте (*Einarbeitung*); повышение квалификации с целью адаптации (*Anpassungsweiterbildung*), а также другие специализированные учебные курсы [2, с. 142].

Для определения приоритетов факторов влияния на участие в ДО были необходимы многомерные исследования, которые проводились в рамках анализа контрастных групп. Что касается социальной среды, как одного из факторов, то исследователи отмечали, что частично индикатор среды (*Milieu-Indikator*) соотносится как с социо-демографическими признаками, так и с признаками образования и занятости, такими как школьное образование, профессиональное образование, профессиональный статус и т. д. [3, с. 15].

Для анализа были выбраны следующие активные переменные: возраст, пол, трудовая деятельность, школьное образование, профессиональное образование, профессиональное положение, экономическая сфера, величина предприятия, государственная служба, работа по сменам, место проживания, наличие в семье детей младше 14 лет, доход, социальная среда.

Необходимо уточнить, что результаты этого исследования касаются исключительно немецких граждан. У этой группы доля участия в профессиональном ДО составила 54%. Участие в ДО с процентной долей ниже среднего показали, прежде всего, люди старше 55 лет; люди с начальным школьным образованием или первоначальным профессиональным образованием; с низким доходом; неработающие люди; рабочие низшего звена; женщины. Результаты исследования контрастных групп об участии в профессиональном ДО показаны на рисунке 1 [2, с. 144].

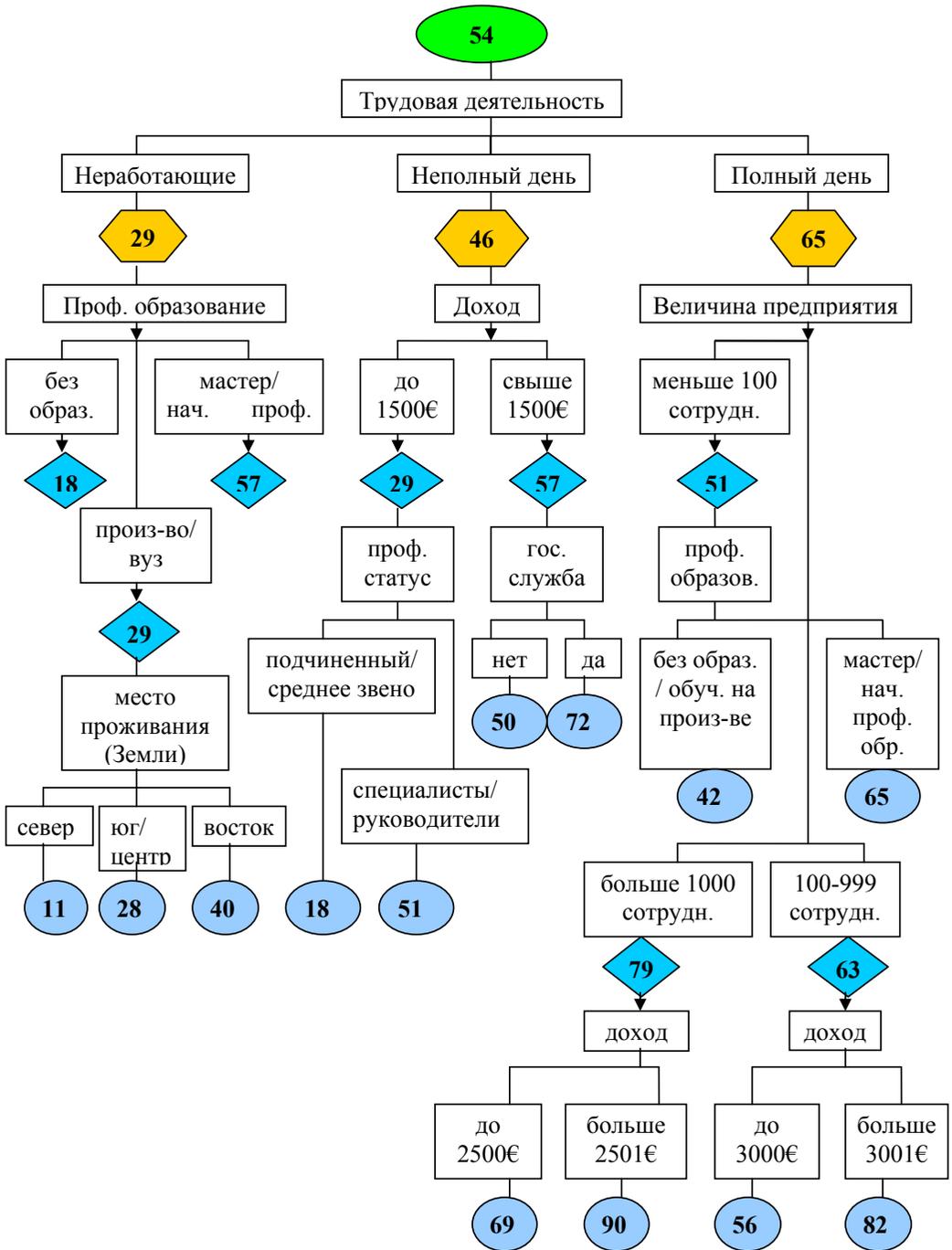


Рис. 1. Факторы влияния на доли участия в профессиональном дополнительном образовании взрослых

Как видно из рисунка, из всех учитываемых факторов самое большое влияние на участие в профессиональном ДО взрослых оказывает *трудовая деятельность* (Erwerbstätigkeit). При этом следует отметить то факт, что доля участия людей, работающих полный рабочий день в два раза больше,

чем неработающих (65% против 29%). Доля участия людей, работающих неполный рабочий день, составляет 46%.

Для названных групп вторыми по степени влияния факторами являются:

- Для работающих полный рабочий день (Vollzeitbeschäftigte) вторым важным фактором влияния оказалась **величина предприятия**. Разница в доли участия составляет 51% для работающих полный рабочий день на предприятиях с количеством сотрудников меньше 100 и 79% для работающих полный рабочий день на предприятиях с количеством сотрудников от 1000 и выше.

- Для работающих неполный рабочий день (Teilzeitbeschäftigte) вторым по значимости фактором влияния стал **доход** семьи. Доля участия этой группы, имеющей доход от 1500 евро или больше, почти вдвое больше, чем у людей, чей доход колеблется в пределах 1500 евро (57% против 29%).

- Для неработающих (Nichterwerbstätige) вторым решающим фактором выступает **профессиональное образование**. Доля участия у неработающих с дипломом мастера или сопоставимым специальным образованием составляет вдвое больше, чем у неработающих, прошедших обучение на производстве (в качестве учеников мастеров) и втрое больше, чем у неработающих без профессионального образования.

Дальнейшее дифференцирование показало, что на третьей ступени анализа действуют следующие факторы влияния, причем цифры в скобках означают, как часто определенный фактор влияния проявляется на третьей ступени: место проживания (1х), профессиональный статус (1х), работа в государственных организациях (1х), профессиональное образование (1х), доход (2х).

Обобщая вышеизложенные результаты относительно участия в профессиональном ДО взрослых, мы приходим к двум значимым выводам:

1. Сильнейшим фактором влияния на участие в профессиональном ДО является **трудовая деятельность** индивидуума.

2. Социальная среда, как одна из переменных, взятых за основу, не относится к важнейшим факторам влияния на доли участия в профессиональном ДО.

Для сферы **общего ДО** участником считается тот, кто посещал один или несколько курсов в течение последних 12 месяцев по представленным в вопроснике 16 темам. Анализ сферы общего ДО также касается только немецких граждан и наглядно изображен на рисунке 2 [2, с. 146].

Доля участия в общем ДО по всем землям Германии составила 40%. Самые часто посещаемые курсы общего ДО – это электронная обработка данных/интернет (EDV/Internet), языки (Sprachen), практические знания (praktische Kenntnisse) и вопросы здоровья (Gesundheitsfragen).

Сильнейшим фактором влияния в области общего ДО является не трудовая деятельность населения, а возраст (Alter). Доля участия 18-24-летних составляет здесь больше, чем в два раза у группы 60-74-летних (57% против 24%). Участие 25-59-летних насчитывает 44%.

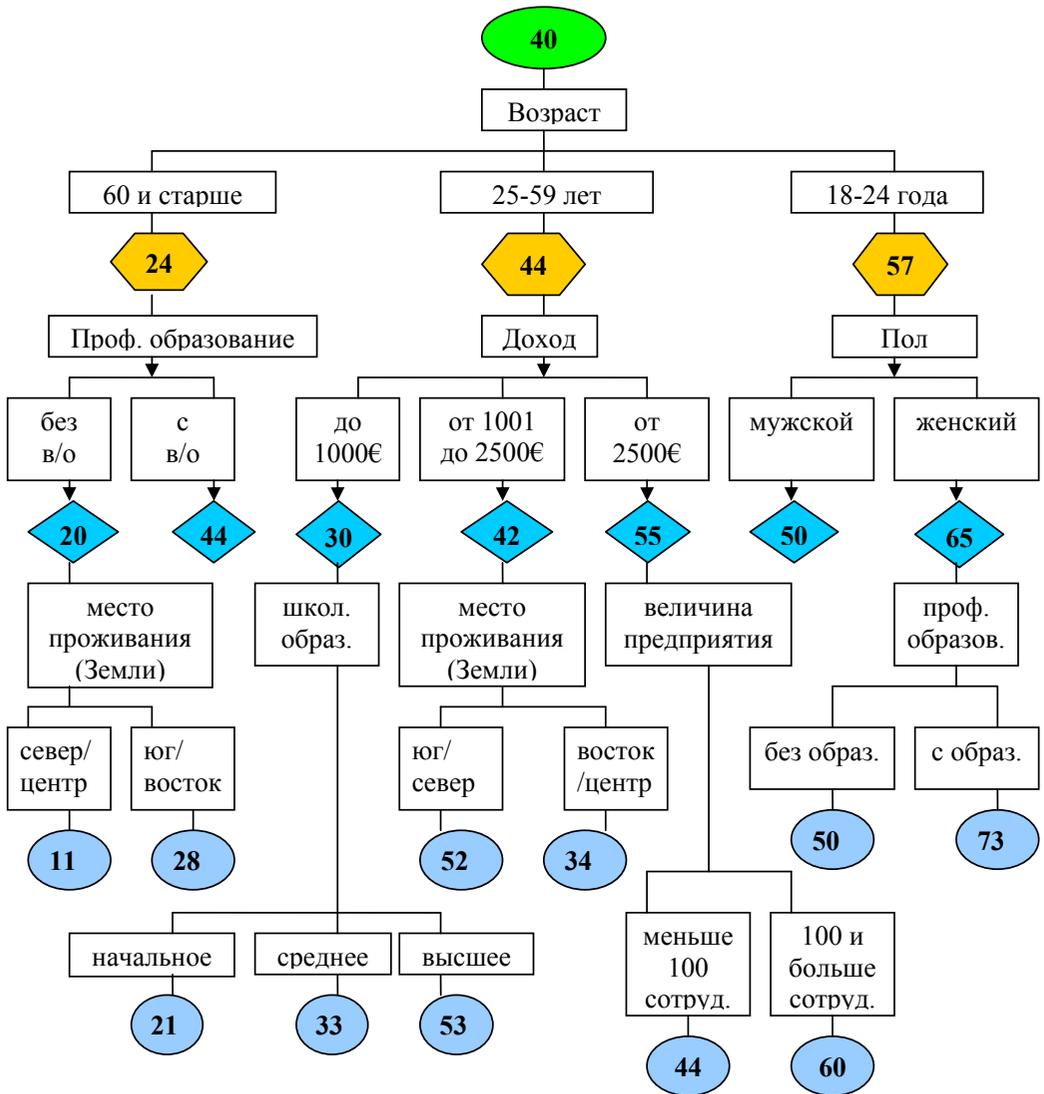


Рис. 2. Факторы влияния на доли участия в общем дополнительном образовании взрослых

Второй по значимости фактор влияния также отличается в зависимости от возрастной группы:

- У 60-74-летних на втором месте факторов влияния стоит **профессиональное образование**. Опрошенные с высшим образованием участвуют в общем ДО значительно чаще, чем те, у кого его нет (44% против 20%).

- В *средней возрастной* группе вторым значимым фактором оказывается тот же, что и в профессиональном ДО – **доход**. При этом люди с доходом свыше 2500 евро участвуют намного чаще в общем ДО, чем люди с доходом от 1000 евро или меньше, что составляет показатель ниже среднего (55% против 30%).

• У 18–24-летних впервые появляется такой признак как *«половая принадлежность»* в качестве второго важного фактора влияния. Женщины в этой возрастной группе принимают участие в общем ДО чаще мужчин (65% против 50%).

На третьей ступени исследования в зависимости от группы следующие факторы влияния становятся значимыми: место проживания (2х), аттестат о среднем образовании (1х), величина предприятия (1х), профессиональное образование (1х).

Результаты исследования в области общего ДО показали:

1. Самым сильным фактором влияния на участие в общем ДО является *возраст*.

2. В сфере общего ДО возникает признак *«пола»* у одной из групп в качестве фактора влияния.

3. Признак *«социальной среды»* здесь также не проявился ни у одной из групп в качестве фактора влияния.

Таким образом, в проведенном многомерном анализе связь между социальной средой и долями участия в профессиональном и общем дополнительном образовании до третьей ступени исследования контрастных групп не обнаружилась. Другие факторы, которые значительно соотносятся с социальной средой, как, например, возраст, среднее и профессиональное образование, занятость и т. д., влияют на доли участия в ДО намного сильнее, чем сама социальная среда.

Следует учитывать, что представленные здесь результаты касаются вопроса, какие факторы влияют на участие в профессиональном и общем ДО взрослых. Что касается других вопросов, таких как, какие темы курсов или провайдеров ДО выбирают участники, то результаты исследования свидетельствуют о влиянии социальной среды [3, с. 147]. В рамках этого исследования также была собрана информация об участии социальных групп как в профессиональном, так и в общем ДО. Немецкие ученые Р. Типпельт и Г. Барц выделяют следующие социальные группы в Германии: «элита» («Etablierte»), «постматериалисты» («Postmaterielle»), «современные деятели» («Moderne Performer»), «консерваторы» («Konservativen»), «приверженцы традиций» («Traditionsverwurzelten»), «ностальгирующие по ГДР» («DDR-Nostalgischen»), «городская группа» («Bürgerliche Mitte»), «потребители-материалисты» («Konsum-Materialisten»), «эксперименталисты» («Experimentalisten») и «гедонисты» («Hedonisten») [1, с. 12].

В профессиональном ДО «современные деятели» из десяти социальных групп показали самый высокий процент участия, составивший 67%. Второе и третье места заняли «эксперименталисты» с 65% и «потребители-материалисты» с 61%. Доли участия ниже среднего оказались, прежде всего, у «ностальгирующих по ГДР» (46%), «консерваторов» (45%) и «приверженцев традиций» (45%). Последние три группы участвовали почти во всех видах профессионального ДО взрослых с показателем ниже среднего.

В общем ДО взрослых между социальными группами также обнаружались четкие различия в долях участия. «Эксперименталисты» показали коэффициент в 58%; «постматериалисты» – 48%; «современные деятели» – 47%. «Приверженцы традиций», «консерваторы» и «ностальгирующие по ГДР» с соответствующими показателями в 30%, 28% и 26% участвуют реже остальных групп [1, с. 24].

Проведенное немецкими учеными-андрагогами исследование о факторах влияния на участие в дополнительном образовании взрослых в Германии дало нам возможность выделить следующие ключевые моменты:

- Важнейшими факторами влияния на участие в профессиональном ДО является *трудовая деятельность* населения, а в общем ДО – возраст.

- На втором этапе исследования в обеих областях ДО взрослых действуют такие факторы влияния, как «*доход*» и «*профессиональное образование*». Третий фактор влияния в профессиональном ДО – *величина предприятия*, в общем ДО – *половая принадлежность*.

- На третьей ступени анализа особенно отчетливо проявляется различие в долях участия в сравнении *Восток-Запад* (Ost-West-Vergleich). В профессиональном ДО доля участия в новых Землях выше, чем в старых, в общем ДО наоборот ниже.

- Независимое влияние социальной среды на участие в дополнительном образовании не наблюдается ни в профессиональном, ни в общем дополнительном образовании взрослых.

Библиографический список

1. Barz, H., Tippelt, R. Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland: Praxishandbuch. – Bielefeld, 2007. – 192 с.
2. Kuwan, H. Berichtssystem Weiterbildung IX: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. – Berlin/Bonn, 2006. – 473 с.
3. Rosenblatt, B., Bilger, F. Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland: Sozialforschung. – München, 2008. – 94с.

Вострокнутов Евгений Владимирович

Аспирант кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, lomov@pgta.ru, Пенза

**ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА¹**

Vostroknutov Evgeney Vladimirovich

A postgraduate of the chair of pedagogy and psychology of higher school of Penza State Technological Academy, lomov@pgta.ru, Penza

**ARRANGING SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY
OF HIGHER TECHNICAL SCHOOL STUDENTS
IN CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH**

Сегодня пристальное внимание уделяется подготовке кадров технического профиля. По словам Президента России Д. А. Медведева, стране катастрофически не хватает инженеров, а тем, кто способен и хочет стать инженером, нужно обеспечить достойные условия обучения. Ведь в условиях рыночной конкуренции и модернизации страны ведущая роль в инновационном развитии России принадлежит наукоёмким и высокотехнологичным отраслям производства. Современный инженер должен сочетать в себе талант ученого, конструктора и менеджера, уметь объединять специалистов различного профиля для совместной работы, т. е. обладать определенным набором компетенций. Это социальный заказ общества высшему образованию, который лежит в основе Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Согласно ФГОС ВПО целью обучения в высшей школе является формирование у студента набора общекультурных и профессиональных компетенций. Под профессиональными компетенциями в стандартах подразумевается готовность к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: проектно-конструкторская, производственно-технологическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая, монтажно-наладочная, сервисно-эксплуатационная [1]. Среди этих видов профессиональной деятельности научно-исследовательская деятельность (НИД) имеет особое значение. Об этом свидетельствует Концепция долгосрочного социально-

¹ Статья выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 11-36-00705м.

экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в которой отмечается, что «одним из главных условий развития системы высшего профессионального образования является вовлеченность студентов и преподавателей в фундаментальные и прикладные исследования», что позволит «не только сохранить известные в мире российские научные школы, но и вырастить новое поколение исследователей, ориентированных на потребности инновационной экономики знаний» [2, с. 42].

Психолого-педагогические основы научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) раскрыты в трудах С. И. Архангельского, В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. В. Давыдова, и др. Изучением практики научно-исследовательской и учебно-исследовательской работы студентов занимались И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.

И. А. Зимняя рассматривает НИД в широком контексте информационного пространства, где сама деятельность выступает как процесс активности студента [3].

В. В. Давыдов выделяет следующие компоненты НИД: информационный (получение информации об уже имеющихся знаниях, обобщение этих знаний, фиксация); аналитико-критический (анализ и критика имеющихся знаний, постановка проблемы исследования на основе выявления частично или полностью неопознанных сторон темы исследования); собственно-исследовательский (проведение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, фиксация промежуточных результатов исследования); трансляционно-оформительский (порождение сообщения в виде научного документа, фиксирование окончательных результатов исследования и получение новых знаний) [4].

Следовательно, под НИДС будем понимать вид творческой, познавательной деятельности, связанной с поиском решения задач с ранее неизвестным результатом. Особенностью процесса НИДС является индивидуальный подход к творческой самореализации каждого студента. Результат НИДС – интеллектуальный продукт, включающий в себя новое знание; развитие критического мышления, познавательной активности, самостоятельности, инициативы в учебе [5, с. 124].

НИДС в вузе можно подразделить на учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС) и внеучебную НИД, которая, в свою очередь, включает в себя НИДС, дополняющую учебный процесс, и НИДС, параллельную учебному процессу [6].

УИРС – деятельность, которая определяется учебным планом и рабочими программами, создаёт предпосылки для вовлечения студентов в активную исследовательскую работу. УИРС предполагает высокую активность и самостоятельность студентов в учебном процессе, что способствует более глубокому усвоению программного материала, приобретению не только определенного объема знаний, но и устойчивых навыков их практического применения.

Внеучебная НИДС непосредственно связана с учебным процессом, однако протекает во внеаудиторное время и имеет качественную специфику, относительную самостоятельность и собственную логику. Её особенностями является то, что она основывается на принципах самостоятельности и добровольности студентов и объединяет студентов разных факультетов, специальностей, курсов и уровней подготовки.

Основной задачей НИДС, дополняющей учебный процесс, является выход за рамки программы обучения, индивидуализация образовательного процесса, создание предпосылок для обеспечения продолжения обучения в аспирантуре.

Целью НИДС, параллельной учебному процессу, является научная профессионализация студентов под руководством преподавателей и научных сотрудников.

В силу специфики вузов возможны различные виды НИДС. Для технического вуза наиболее характерны определенные виды НИДС, представленные на рисунке [7, с. 138].



Рис. Виды НИДС в техническом вузе

Анализ различных видов НИДС показывает, что в техническом вузе научная деятельность формирует у студента навыки как выступления в боль-

шой аудитории для привлечения внимания к своей работе (конференции, выставки и др.), так и кропотливого поиска литературных и справочных источников для разработки новых технических решений. Это позволяет, с одной стороны, получить опыт проектно-конструкторской деятельности, а с другой, заложить основы лидерских и управленческих умений. Именно поэтому активизацию НИДС необходимо начинать с первых дней обучения в высшей технической школе, и ключевая роль здесь должна отводиться профессорско-преподавательскому составу.

Требования к уровню сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности представлены в ФГОС ВПО. Для выявления содержания профессиональных компетенций студента технического вуза был проведен анализ ФГОС ВПО по следующим направлениям подготовки бакалавров: 151000 «Технологические машины и оборудование» [8], 201000 «Биотехнические системы и технологии» [9], 230400 «Информационные системы и технологии» [10]. К профессиональным компетенциям студента в НИД относится:

- готовность к созданию, освоению и обеспечению качества новой техники;
- способность применения прогрессивных производственных технологий;
- готовность к участию в проведении научных исследований;
- умение оформлять результаты исследований в виде статей и докладов на научно-технических конференциях;
- способность организовывать защиту прав на объекты интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы, программы для ЭВМ и базы данных);
- создание портфеля новшеств и инноваций.

Следовательно, процесс формирования профессиональных компетенций у студентов технического вуза в области НИД будет эффективным при создании в вузе условий развития и совершенствования научного творчества молодежи: организационных, методических, материально-технических. По нашему мнению, важнейшим из этих условий является наличие в вузе определенной инфраструктуры, обеспечивающей концентрацию трудовых, материальных, финансовых и иных ресурсов, сохранение и укрепление базисного, определяющего характера науки для развития высшего образования, привлечение к научной деятельности молодых исследователей (учащихся школ, лицеев, техникумов, студентов и аспирантов).

В Пензенской государственной технологической академии (ПГТА) за отдельные направления НИДС отвечают различные структурные подразделения. Так, кафедры отвечают за УИРС, включающую в себя изучение дополнительной литературы, подготовку докладов и рефератов, написание курсовых и выпускных квалификационных работ. Привлечением студентов во внеучебную НИДС в ПГТА занимается студенческое научное общество (СНО) «Идея», отдел подготовки научных кадров, молодежный инновацион-

но-технологический центр (МИТЦ), сектор интеллектуальной собственности, центр учебно-научно-инновационной деятельности (ЦУНИД). Причем данные структурные подразделения курируют определенные виды внеучебной НИДС. СНО «Идея» и отдел подготовки научных кадров активизируют участие студентов в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах по специальностям и отдельным предметам и выставках научно-технического творчества молодежи (НТТМ). МИТЦ обеспечивает участие студентов в грантах по поддержке молодежи, инновационных форумах. ЦУНИД и сектор интеллектуальной собственности привлекают студентов к деятельности по созданию объектов интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы, программы для ЭВМ и базы данных).

Итак, организация НИДС в ПГТА включает в себя несколько этапов. На первом этапе студенты 1-го и 2-го курсов привлекаются к участию в ежегодной студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования». Специфика этой конференции в том, что студенты старших курсов выступают научными руководителями студентов младших курсов. Кроме того, на этом этапе проводится конкурс эссе «Наука в моей жизни», «Интеллектуальный марафон», вузовский тур конкурса на лучшую научную работу студентов. Второй этап предполагает включение наиболее активных студентов в состав СНО «Идея». На третьем этапе студенты, принимающие активное участие в НИДС, выбирают направление научного исследования, по которому они будут заниматься в дальнейшем. Четвертый этап характеризуется участием студентов в конкурсах научно-исследовательских работ, олимпиадах по специальностям и отдельным предметам, привлечением студентов в изобретательскую и патентно-лицензионную деятельность. На пятом этапе осуществляются публикации студентов в сборниках научных трудов, участие в выставках НТТМ. Шестой этап предусматривает участие студентов в конкурсах грантов, проводимых ПГТА («Наука – шаг в будущее») и российскими научными фондами («По», программа «УМНИК» и др.), в молодежных инновационных форумах («Селигер», «Инженеры будущего» и др.). Седьмой этап открывает перспективу поступления в магистратуру и аспирантуру и возможность в последующем остаться работать преподавателями на кафедрах в академии.

Результатом организации НИДС в ПГТА, основанной на компетентностном подходе, является положительная динамика формирования профессиональных компетенций в области НИД, выраженная в увеличении таких показателей, как:

- численность студентов, участвовавших в НИДС;
- число экспонатов, представленных на выставках с участием студентов;
- количество объектов интеллектуальной собственности, созданных в соавторстве с профессорско-преподавательским составом;
- количество премий, наград и дипломов, полученных студентами по результатам участия в мероприятиях регионального, всероссийского и международного уровней.

Таким образом, НИД является неотъемлемой частью успешной подготовки студентов вуза, оказывая позитивное воздействие на формирование профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/spe_new_list.plx?substr=&st=2011&qual=0.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. 194 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ifar.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология: Учебное пособие [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
4. **Давыдов, В. В.** Деятельность: теория, методология, проблемы [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Просвещение, 1990. – 215 с.
5. **Корчагина, М. В.** Теоретические основы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности в высшей школе [Текст] / М. В. Корчагина // Теоретические и прикладные аспекты личностно профессионального развития: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Часть 1. – Омск, 2011. – С. 123–125.
6. **Ведерникова, Л. В.** Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования [Текст] / Л. В. Ведерникова, О. А. Поворознюк // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 98–102.
7. **Вострокнутов, Е. В.** Научно-исследовательская работа студентов технического вуза – фактор целевой подготовки конкурентоспособных кадров для предприятий закрытых административно-территориальных образований [Текст] / Е. В. Вострокнутов, О. В. Кулямин // Технологическое образование: Теория и практика. Международный межвузовский сборник научных статей. – Ульяновск: УлГ-ПУ, 2011. – С. 136-140.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 151000 «Технологические машины и оборудование» (квалификация (степень) бакалавр). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 9. 11. 2009 г. – № 556. – 28 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 201000 «Биотехнические системы и технологии» (квалификация (степень) бакалавр). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22. 12. 2009 г. – № 806. – 29 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 «Информационные системы и технологии» (квалификация (степень) бакалавр). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14. 01. 2010 г. – № 25. – 35 с.

Селюнин Кирилл Вячеславович

аспирант Курского государственного университета художественно-графического факультета, ассистент кафедры рисунка, kirill.seliunin@yandex.ru, Курск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ИСТОРИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЖА В КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ



Seljunin Kirill Vjacheslavovich

the post-graduate student of Kursk state university of is art-graphic faculty, the assistant to chair of drawing, kirill.seliunin@yandex.ru, Kursk

PSYCHOLOGICAL IMAGE OF THE HISTORICAL CHARACTER IN A BOOK ILLUSTRATION

Иллюстрированные публикации памятников древности, по сути, были первой вехой в развитии документальной исторической иллюстрации. В условиях, когда способы механического воспроизведения рисунка еще не были изобретены, гравюра оставалась самым надежным средством передачи визуальной информации. Несмотря на адекватность изображения археологическому материалу, иллюстрация зачастую несла на себе печать авторства своего создателя, рисовальщика, который относился к памятнику истории как к художественному объекту.

Документальные публикации различных артефактов оказали влияние на формирование исторической иллюстрации, которую лишь формально можно разделить научно-популярную и художественно-историческую, так как реально они не различались. Иллюстрации к историческим произведениям новых авторов в той же степени, как и иллюстрации к художественным произведениям на исторические темы, получают разнообразные психологические детали, но не воссоздающие реальный предметный мир древности. Исторические персонажи, такие герои как Александр Македонский, Гай Юлий Цезарь и др. обретают не в вполне реальные портреты, по причине недостатка их психологической составляющей [см.: Книга из собрания...]. Психологическая иллюстрация становится более осязаемой, более точной образной. Мифологизированный характер исторических трудов, как древних, так и современных, определил художественный метод самой книжной иллюстрации. История должна была увлекать читателя, вызывать интерес для того, чтобы просвещать и передавать дух эпохи. Г. Б. Марли, французский историк XVIII в. отмечал, что «история одухотворяется именно благодаря живописанию», когда читатель книги становится «зрителем, который видит все происходящее собственными глазами» [Марли, 1993 г.].

Зритель просматривая иллюстрации в произведении нередко сталкивается с банальным подходом изображения того или иного героя произведения. Существенным оценочным критерием передачи героя является целостность восприятия образов, всего повествования. Важным фактором является то, что из художников-иллюстраторов мало кто «видит» в персонаже помимо различных атрибутов и предметики цельное содержание психологического образа. Образ возникает в мышлении не как сумма отдельных элементов, а как цельная, единая психологическая картина. М. Горький считал, что читатель должен воспринимать образы автора сразу, как удар, а не задумывался над ними. А.П. Чехов добавлял, что беллетристика должна укладываться в секунду. В качестве примера представим образ Бонапарта Наполеона: низкорослый мужчина с выдвинутыми вперед подбородком и грудью, римским профилем и треуголкой.... Теперь представьте Наполеона без треуголки, и обмундирования... как вы изобразите этого человека?



**Рис.2. Пример формального подхода (Суворов А.В.),
Иллюстрация из книги «Предания старины» Автор Селюнин К.В.**

И зрители, и художники привыкли видеть, и рассматривать тот или иной образ в первичной структуре. А ведь чтобы отобразить персонаж, нам необходимо подойти к решению этой задачи с иной точки отчета, т. е. через психологическое восприятие данного образа. Необходимо максимально глубоко проникнуться переживаниями персонажа, постараться понять его мироощущение, изучить данную эпоху, культуру, быт. Не маловажным фактором исследования образа личности являются его религиозные взгляды.

Все вышеперечисленное в равной степени относится не только к художественному произведению, но и к самим канонам и законам передачи сюжета и героя в иллюстрации. Иллюстрация может быть выделена как самостоятельный жанр изобразительного искусства благодаря одному обязательному признаку. Ее рассказ определяется не свободным выбором художника, а историческим произведением. Ее назначение - «осветить», «сделать наглядным» то, о чем рассказывается в книге, - события и действия, а также общую идею, которая побудила автора написать книгу. Иными словами художник - иллюстратор поддерживает текст автора своими иллюстрациями. Нельзя, однако, оценивать художественное качество иллюстрации только на том основании, что она нравится или не нравится. Такие оценки могут объясняться недостаточным знакомством с историческими произведениями, неразвитой еще способностью анализировать. Не нужно забывать о том, что находящиеся вокруг образа различные атрибуты времени и эпохи, не должны заслонять собой психологическую конкретику. Они могут и должны гармонично связываться с изображаемым персонажем. Очень важно знать что, вся атрибутика определенной эпохи может задавливать психологическую целостность портрета, а сам персонаж не может заслонять своей психологической завершенностью декорации соответствующие его времени.

В качестве еще одного примера – можем рассмотреть личность Амир Тимура (Тамерлана). На исторической арене он выделяется значительно ярче и многогранней, чем остальные его современники. Образ Тамерлана всегда привлекал внимания и интерес и художников, и писателей. В данном случае наблюдается тот же метод, который мы использовали с Наполеоном. Но разница в том, что Наполеон гораздо понятнее и ближе, чем персона Тимура. Между ними виден не только промежуток времени, т. е. разрыв в веках, но и иная культура, и иной характер. Изображая Тамерлана художники, включая иллюстраторов, стараются внести в картину максимальное количество элементов отображающих социальное, воинское положение, подчеркнуть его религиозную принадлежность к Исламу. Мысленно устранив с иллюстрации всю амуницию, включая коня, шлема, меча и т.д. Его нельзя назвать Тамерланом, если бы иллюстрация была безымянной... Метод психологической иллюстрации, позволяет нам изобразить исторического персонажа, без косвенных указателей. Данные элементы, отображающие всю атмосферу и предметный мир не в состоянии передать живой характер и глубину личности предстоящую перед нами. Без передачи внутреннего мира образа, метод психологического портрета мы просто напросто не увидим. Ведь данный подход диктуется самим историческим произведением.

[Историческое произведение принято рассматривать как результат художественного творчества, закрепленный в художественном тексте. Это своеобразный способ познания жизни, средство восприятия и воссоздания действительности. Окружающий мир отражается в искусстве в особой художественно-образной системе. В художественной литературе слово служит средством, как говорил М. Горький “пластического изображения” действи-

тельности. Важный элемент исторического произведения – сама оценка персонажей. Яркие, самобытные, запоминающиеся персонажи, через действия которых идет развитие сюжета, реализуется замысел произведения – это основа успеха художественного произведения у читателей.

Главная задача художника-иллюстратора в этой сфере – понять значение каждого персонажа в общей структуре произведения и определить степень полноты его раскрытия. Ведь в создании художником образов героев решающую роль играет внутренняя связь событий, обстоятельств, характеров и творческое мышление. Читатель, как правило, склонен воспринимать героев исторического произведения вполне реальными личностями, иногда он даже отождествляет себя с каким-нибудь из персонажей.



Рис.3. Пример психологического подхода к изображению исторического образа (Чингиз-хан), Иллюстрация из книги «Жестокий век», Автор Селюнин К.В.

Для понимания замысла автора ему важно знать его отношение к происходящим событиям, к отдельным персонажам.

Умение чувствовать органичность, жизненность, естественность поведения каждого персонажа, вовремя почувствовать фальшь и отличить “ходячие схемы” от полнокровных исторических героев – вот главное умение художника-иллюстратора. В хорошем историческом произведении поступки действующих лиц подчинены внутренней логике развития художественного образа. Поэтому у настоящего мастера они выходят живыми, почти осязаемыми, поэтому их судьба так волнует читателя, их действия во многом влияют на развитие повествования. В связи с этим К. Паустовский отмечал, что персонажи, оживающие по воле писателя, тотчас же начинают жить своей жизнью и сопротивляться навязываемому им писателем плану. Здесь необходимо отдать должное психологическому аспекту.

Художнику необходимо рассмотреть отдельные составляющие образа в их единстве, представить себе, воссоединить их, “увидеть” героя в целом. И здесь художник действует как бы в “обратном порядке”: от художественного текста движется к отправной точке работы писателя – к замыслу. Иллюстратор, как и интерпретатор литературного текста, создает произведение на основе чужого творения, и ему также нужно понимание литературного источника, соединенное с интуитивным постижением внутренней логики этого произведения.

Изобразительная интерпретация исторического произведения формируется и создается под воздействием многих внешних (общепринятых и традиционных) и внутренних (индивидуальных) факторов, субъективных и объективных причин. Всевозможные размышления и ощущения при знакомстве с историческим источником воплощаются художников в изображениях. Существующий комментарий к произведению литературы, а также исторические факты принадлежащий времени его иллюстрирования, является одним из объективных факторов влияния на работу художника; эмоциональная реакция на текст, личные исследования – субъективные факторы. Большая роль здесь отводится и двойному времени иллюстрации.

Художник, следуя за автором, показывает время, созданное писателем в произведении, но делает это «графическим языком», присущим времени читателя, где наравне со своими новациями он может использовать ранее возникшие материалы и структуры. На иллюстратора влияют и другие произведения мировой культуры, появившиеся в разное время, формировавшие его мировоззрение и тип интеллекта. Следовательно, одно и то же историческое творение в разные годы воспринимается не одинаково. Создававшиеся многими авторами иллюстрации к нему будут существовать как ее варианты. Таким образом, интерпретационная роль книжной иллюстрации заложена в основе этого жанра искусства. Являясь пояснением, дополнением, подтверждением содержания, апеллируя к образному миру, созданному писателем, иллюстрация, будучи изображением и информационной средой, несет и функцию творческой интерпретации.

Иллюстраторы – сторонники «исследовательского – аналитического» направления. Как правило, являются не только толкователями литературного сочинения, но и своего рода учеными – исследователями, и пытаются решить психологические, нравственные, эстетические, а подчас и философские проблемы. Большую роль в формировании первых профессиональных шагов отечественной книжной графики этого периода сыграли художники круга «Мира искусства». Среди них своими произведениями выделяется А. Н. Бенуа. Именно он первый начал творить искусство книги как соединение в образном единстве полиграфических элементов графики издания и литературного текста. Созданные им иллюстрации к «Медному всаднику» (1903 г.) стали подлинными шедеврами художественного синтеза.

Характер иллюстрирования исторических книг был связан с самим уровнем исторического описания эпох. Мифотворчество исторического знания

определило художественный историзм как документальных, так и сюжетных изображений. Образы античной и национальной (средневековой) истории менялись на протяжении столетия. Общая тенденция изменения образа истории – это уточнение и конкретизация вследствие использования документальных публикаций памятников материальной культуры, и с тем, что нас особенно интересуют оригинальные, самостоятельные решения художников, выдержавшие испытание временем. А также с попыткой – объективно взглянуть на творческий процесс иллюстрирования романа, изобилующий кроме достижений перепадами, инерцией, откатами назад.]¹ В таком изучении открывается немало поучительного, как в несовместимости яркой художественной фантазии и элементарно понятой сюжете, так и в ином контрасте – между одухотворяющими работу иллюстратора мыслью и наблюдениями над жизнью и стереотипным повторением персонажей произведения, описанных батальных сцен, как упоминалось выше.

Конечно, иллюстративные решения не однозначны, различны по отображению в них духа исторического творения, насыщенности идеями, образами, переключками с содержанием текста. Художник воспроизводит свое творческое мышление, постижение сути произведения писателя, учитывая его структуру, его речевые обороты, старается соотнести графику с художественной формой сочинения. От таланта художника, его профессионализма, интеллекта, и мышления, глубины понимания литературного творения зависит иллюстрирование и внешний облик книги. Книжная иллюстрация содержит информационные (повествовательные) качества. Исторические тексты не только просвещали и развлекали, но и являлись источниками художественных образов, пополнивших арсенал изобразительного искусства через посредничество иллюстраторов.

Исходя из выше сказанного, мы можем сделать смелые выводы о данном исследовании. А именно, что без определенного набора литературы, глубокого исследования, внутреннего содержания характера, и духовного мира персонажа, художник – иллюстратор не сможет воспроизвести образ. Психологическая концепция рисунка позволяет нам заглянуть в личность изнутри, а не только снаружи. С данной базой знаний, умений – художник передает образ более доступно, грамотно и ясно.

Рисунки к статье выполнены Селюниным К. В. (Автор иллюстрации к книгам: «Жестокий век» 2009 г., «Новые предания старины», 2010 г.)

¹ Дехтерев Б.-Что такое книжная иллюстрация

Мухина Юлия Рамилевна

Аспирант кафедры «Теория и методика обучения физике» Челябинского государственного педагогического университета, julia-bantik@mail.ru, Челябинск

**АКТИВИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ИТ-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ**

Mukhina Yuliya Ramilevna

*Postgraduate student of department «The theory and methods of teaching physics»
The Chelyabinsk state pedagogical university, julia-bantik@mail.ru, Chelyabinsk*

**IT SPECIALTIES STUDENTS RESEARCH ACTIVITY'S
INTENSIFICATION ON THE PRACTICAL LESSONS IN PHYSICS**

Исследовательская деятельность является высшей формой учебно-познавательной деятельности студентов. Знания и умения, полученные с помощью самостоятельного решения проблем, отличаются глубиной, прочностью и действенностью. Новые стандарты высшего профессионального образования для инженерных специальностей включают в себя требования к формированию компетенций в области научно-исследовательской деятельности. Не исключение и ИТ-специалисты (направления обучения «Информатика и вычислительная техника», «Информационные системы и технологии»), для которых умения самостоятельно анализировать проблему, осуществлять поиск и анализ информации по проблеме, решать проблему с помощью современных информационных технологий являются основой их будущей профессиональной деятельности независимо от ее направления. Кроме того, для студентов, работа которых в будущем будет связана с решением производственных или научно-технических задач, крайне важно овладение компетенцией в области планирования и проведения экспериментальных исследований.

Будущая профессиональная деятельность ИТ-специалистов имеет следующие особенности:

1. Исследовательский характер деятельности – самостоятельное решение широкого круга задач, в том числе и нестандартных.
2. Постоянное профессиональное совершенствование, связанное с огромными темпами развития информационных технологий.
3. Деятельность связана с коллективным решением задач или с постоянным взаимодействием с другими специалистами.

4. Необходимость освоения дополнительных дисциплин из-за прикладного характера информационных технологий, которые выступают средством решения задач в различных предметных отраслях.

В связи с данными особенностями профессиональной деятельности IT-специалистов мы видим необходимость в разработке нового подхода к обучению, основанного на исследовательском методе обучения и интеграции предметного и профессионального содержания. В данной статье рассмотрена методика обучения физике студентов IT-специальностей. В качестве основной цели данной методики выступает формирование не только ЗУНов по физике, но и профессиональных компетенций через активную исследовательскую деятельность на основе вычислительного физического эксперимента.

Физика – это наука, изучающая и объясняющая различные закономерности природы. Она является основой многих инженерных дисциплин. Содержание вузовского курса физики неизменно включает в себя решение большого числа задач и проведение лабораторных работ. В тоже время все дисциплины профессионального цикла направлены на изучение различных информационных технологий, одной из которых является технология компьютерного моделирования. В физике как науке на современном этапе широко используется особый метод познания – вычислительный эксперимент, основанный на компьютерном моделировании. Поэтому целесообразно интегрировать исследовательские физические задачи и вычислительный эксперимент.

Анализируя особенности профессиональной деятельности, требования к подготовке IT-специалистов [1;2] и специфику предмета физики мы построили следующую модель компетентности, которую студенты могут достигнуть при обучении физике на основе вычислительного эксперимента (рисунок 1).

Основной целью обучения физике в таком случае является активизация исследовательской деятельности через использование вычислительного эксперимента для решения исследовательских физических задач.

На основе исследований по активизации учебно-познавательной деятельности [3–5], а также специфики обучения физике IT-специалистом можно построить модель активности и активизации деятельности студентов (рис. 2).

Таким образом, в основу активизации мы положили связь физического содержания предмета с профессиональными навыками. В связи с особенностями профессиональной деятельности IT-специалистов, мы полагаем, что наиболее приемлемым является метод проектов. Проекты будут основаны на особом методе познания – вычислительном эксперименте, суть которого состоит в создании компьютерной модели изучаемого процесса (явления) и проведения с данной моделью экспериментов с целью изучения объекта моделирования.

Итак, основой нашей методики являются интеграция предметного содержания физики (исследовательские физические задачи) и профессиональных умений (методы вычислительного эксперимента) на основе метода проектов.

Компетентность в области вычислительного физического эксперимента

Компетенции:

в области использования информационных технологий для решения практически задач; в области проведения научных исследований.

Знания, умения, навыки:

1. Знания о:
 - физических понятиях, законах, теориях;
 - современных информационных технологиях;
 - методах научного исследования.
2. Умения в области исследовательской деятельности на основе вычислительного эксперимента:
 - умение ставить задачу и выдвигать гипотезы ее решения;
 - умение производить сбор и анализ информации;
 - умение решать физические задачи в общем виде (формализация);
 - умение использовать программные средства для создания и отладки компьютерных физических моделей;
 - умение планировать и проводить вычислительный эксперимент;
 - умение анализировать результаты экспериментов и представлять результаты в виде выводов, графиков, таблиц, обобщенных схем.
3. Умения и навыки работать в коллективе:
 - умение распределять задания внутри группы;
 - умение оценивать свои возможности и брать ответственность за свою деятельность;
 - умение выступать перед аудиторией;
 - умение задавать и отвечать на вопросы.



Обобщенные способы деятельности:

1. Использование вычислительного эксперимента в качестве метода исследования.
2. Сотрудничество и кооперация с коллективом при разработке проектов (создание и исследование компьютерных физических моделей)

Личностные и профессионально важные качества:

1. Активность в познавательной и профессиональной деятельности.
2. Ответственность и исполнительность.
3. Готовность к сотрудничеству и кооперации с коллегами.
4. Стремление к постоянному профессиональному совершенствованию, пополнению знаний и навыков.

Рис. 1. Структура компетентности в области вычислительного физического эксперимента



Рис. 2. Модель активизации исследовательской деятельности ИТ-специалистов на практических занятиях по физике

Согласно Е. С. Полат [6] к использованию метода проектов предъявляются определенные требования. Рассмотрим их применительно к практи-

ческим занятиям по физике с использованием элементов вычислительного эксперимента:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения. В нашем случае мы будем использовать физические задачи с проблемным содержанием, решение которых осуществляется на базе знаний по физике и по информационным технологиям.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. В нашем случае результатом является компьютерная модель физического процесса (явления), которую можно использовать для изучения этого процесса (явления) и для решения целого класса задач.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов). В решение задач по физике на основе вычислительного эксперимента можно выделить шесть этапов:

- постановка задачи и ее анализ;
- формализация задачи;
- выбор информационных технологий и программных средств для решения задачи;
- реализация решения с помощью выбранных программных средств;
- планирование и проведение экспериментов с моделью;
- анализ и интерпретация результатов.

5. Использование исследовательских методов. Для решения физических задач на построение компьютерных моделей исследовательская деятельность должна состоять из следующих этапов:

- постановка проблемы и определение задач исследования;
- выдвижение гипотезы;
- сбор данных;
- формализация задачи;
- выбор современных информационных технологий и программных средств;
- реализация модели с помощью программных средств;
- тестирование и верификация модели;
- проведение эксперимента с моделью;
- анализ полученных данных;
- оформление конечных результатов;
- подведение итогов, выводы и выдвижение новых проблем исследования.

Рассмотрим структуры занятий по физике на основе метода проектов. В таблице приведены различные виды деятельности студентов на основе метода проектов.

**Структуры организации деятельности студентов IT-специальностей
на занятиях по физике при создании проектов
на основе вычислительного эксперимента**

Этапы вычислительного эксперимента	Цель деятельности		
	Углубление и систематизация знаний, совершенствование умений	Обобщение и систематизация знаний, совершенствование умений	Самостоятельное приобретение знаний и умений
	Виды деятельности по преобладающему типу самостоятельной работы		
	Эвристическая	Эвристическая	Творческая
Постановка задачи	Проблемная беседа по выдвижению гипотезы	Беседа по выдвижению гипотезы	Создание проектов – внеаудиторная групповая самостоятельная работа
Формализация задачи	Аудиторная групповая самостоятельная работа	Подготовка к конференции – внеаудиторная индивидуальная самостоятельная работа	
Выбор ИТ			
Создание модели	Аудиторная и внеаудиторная индивидуальная самостоятельная работа		
Планирование и проведение эксперимента			
Анализ результатов			
Подбор и решение задач	Обсуждение результатов эксперимента		Организация конференции
Защита проектов			
Контроль	Проверка решения задач	Проверочная работа по решению задач	

Деятельность по первой структуре направлена на освоение методики создания проектов на основе физического вычислительного эксперимента. Основные этапы создания проектов выполняются под контролем преподавателя. Вторая структура направлена на самостоятельное создание проектов отдельными студентами по заданию преподавателя и выступление с данными проектами на конференции. Деятельность по последней структуре направлена на создание групповых семестровых проектов всеми студентами и отчетом по данным проектам на итоговой конференции в конце семестра.

Рассмотрим основные методические особенности организации таких занятий. Во-первых, для первого вида деятельности необходимы методические рекомендации по выполнению проектов, которые включают:

- цели и задачи проекта,
- теоретическое введение,
- описание ключевых этапов создания модели,
- контрольные вопросы, на которые студенты должны дать ответ после выполнения экспериментов (вопросы служат ориентиром для планирования экспериментов с моделью).

Для данной деятельности подойдут задания по изучению основных явлений и процессов, входящих в стандарт изучения физики. Например, статистические распределения Максвелла и Больцмана, гармонические и затухающие колебания и др. Задания лучше делить на варианты, так в случае изучения статистических распределений группу можно разделить на подгруппы с отдельными заданиями: изучение распределения Максвелла, распределения Больцмана, барометрической формулы, а в случае изучения колебаний – на подгруппы: колебания на примере пружинного маятника, физического маятника, математического маятника и колебательного контура. На первом занятии студенты выполняют под руководством преподавателя первые четыре этапа, затем в индивидуальном порядке во внеаудиторное время следующие три этапа с помощью методических рекомендаций. На следующем занятии преподаватель организует обсуждение результатов работы каждой группы по следующему плану:

1. Формулировка задачи.
2. Небольшое теоретическое описание задачи (основные формулы, законы, теории, положенные в основу создания модели).
3. Описание основных этапов создания модели с помощью программного средства.
4. Правила работы с моделью.
5. План проводимых экспериментов.
6. Выводы по результатам экспериментов.
7. Подбор классов физических задач, которые можно решить с использованием данной модели. Возможные способы использования модели.
8. Допущения принятие при построение модели и ограничения, с которыми можно использовать модель.
9. Возможные направления усовершенствования и развития модели.

После обсуждения модели выкладываются в общий доступ, и преподаватель организует контрольную работу в виде задач, которые студенты должны решить с помощью моделей. При этом задачи должны быть направлены на использование всех моделей.

Вторая структура деятельности направлена на подготовку к занятию-конференции, которая включает выполнение всех этапов вычислительного эксперимента. Преподаватель раздает задания отдельным студентам, обсуждает план создания модели и проведения вычислительного эксперимента, при необходимости консультирует их во внеаудиторное время. Студенты самостоятельно выполняет все этапы с помощью дополнительной литературы и средств Internet. Для конференции лучше выбирать задания входящие в

курс физике, но не достаточно раскрытые на семинарских и практических занятиях. Например, изучение различных видов соударения шаров или графическое представление электростатического и магнитного полей.

На самой конференции студенты представляют свои модели как проекты по представленному выше плану, а слушатели осуществляют контроль по плану:

1. Все ли этапы решения задачи выполнены?
2. Правильно ли осуществлена формализация задачи (аналитическое решение)? Например, за счет проверки размерности.
3. Правильно ли выбрана информационная технология и программное обеспечение для решения данной задачи? Является ли этот выбор оптимальным?
4. Корректно ли осуществлена реализация решения в выбранной программе? Использованы ли необходимые функциональные возможности программы?
5. Проведено ли тестирование корректности работы модели?
6. Реализован ли вычислительный эксперимент? Насколько правильно спланирован эксперимент?
7. Сопоставимо ли полученное решение реальному протеканию физических процессов (явлений)?

После осуществляется проверочная работа, как и в предыдущей структуре деятельности.

Последний вид деятельности предполагает выполнение достаточно крупного по объему проекта, возможно выходящего за рамки стандарта изучения курса физики. Например, создание модели ускорителей заряженных частиц, модели опыта Милликена, модели аттракциона Лоренца, модели работы различных оптических устройств и пр. Задания раздаются в первой части семестра, чтобы у студентов оставалось 1,5–2 месяца на создания проектов. Студенты делятся на группы по 3–5 человек. По завершению проекта, кроме самого проекта студенты должны предоставить подробный отчет о выполненной работе с указанием ответственных за каждый этап проекта. На итоговую конференцию необходимо пригласить преподавателя по информационным технологиям для экспертной оценки создания проектов. Защита проектов осуществляется по тому же плану, что и в предыдущей структуре.

Организация исследовательской деятельности на основе вычислительно-го эксперимента по методу проектов позволит:

- сформировать научно-исследовательские компетенции, входящие в стандарт обучения;
- подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности;
- показать возможность применения профессиональных навыков к конкретной предметной области (физике).

Кроме того, активная исследовательская деятельность, связанная с будущей профессией, должна вызвать интерес у студентов к достаточно сложной науке физике, тем самым повысить активность студентов и качество обучения. Так в ходе педагогического исследования нами были получены следующие показатели:

1. Увеличились полнота усвоения знаний и полнота сформированности умений в области физике;
2. Возрос уровень самостоятельности студентов;
3. Повысился интерес к предмету физика;
4. Возросли коммуникативные качества студентов;
5. Произошел перенос знаний не только с профессиональных предметов в физику, но и на оборот: знания и умения по моделированию и вычислительному эксперименту стали использоваться по дисциплинам профессионального цикла (информационные технологии, моделирование систем, основы теории управления и др.).

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» / Утвержден министерством образования и науки РФ 9.11.09 №553.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 «Информационные технологии и системы» / Утвержден министерством образования и науки РФ 16.02.10 №25.
3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. **Каменева, Г. А.** Педагогические условия активизации учебно-познавательной деятельности студентов физико-математического факультета (на примере изучения базовых дисциплин) [Текст]: дис. ... кандидата педагогических наук / Г. А. Каменева. – Челябинск, 1999. – 181 с.
5. **Низамов, Р. А.** Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов [Текст] / Р. А. Назимов. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1975. – 202 с.
6. **Полат, Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

УДК. Г 908(07)

Бадъин Михаил Михайлович

Аспирант кафедры физической географии и геоэкологического образования Нижегородского государственного педагогического университета, friend041@yandex.ru, Нижний Новгород

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ГЕОКРАЕВЕДЕНИЕ
НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ»**

Bad'yin Mikhail Mikhailovich

Postgraduate student of department of physical geography and geoeological education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Friend041@yandex. ru, Nizhny Novgorod

**THE THEORETICAL-METHODICAL PECULIARITIES
OF INFORMATION OF GEOGRAPHICAL STUDYING
OF LOCAL LORE IN PROCESS OF STUDYING THE ELECTIVE
COURSE OF GEOGRAPHICAL LOCAL LORE
OF THE NIZHNY NOVGOROD REGION**

На сегодняшний день, общество находится в состоянии перехода от индустриального века к информационному, оно заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Информационные и коммуникативные технологии являются катализатором развития науки и общества. В настоящее время информатизация затронула все сферы жизни человека, в том числе и образование.

Использование информационно-коммуникативных технологий в современной школе – это необходимый этап развития отечественной системы образования. Основными направлениями государственных программ, направленных на развитие информационного общества, является создание системы информационного и научно-методического обеспечения развития образования и применение новых информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе.

Таким образом, одним из условий реализации современной стратегии развития образовательного процесса является внедрение информационных и коммуникативных технологий в современной школе. Это предполагает изменение целей, задач и содержания образования, методов и форм обучения, которые будут направлены на эффективное внедрение информационных технологий в образовательный процесс. Важнейшей задачей информати-

зации образования, является формирование ИКТ-компетентности, которая обеспечивает эффективную деятельность учащихся в современном информационном обществе.

Проблемой интеграции информационных и коммуникативных технологий в образовательный процесс занимались многие отечественные психологи (В. Г. Зархин, И. В. Ермакова, А. К. Маркова, К. А. Абульханова). Они отмечают важность разработки проблемы поиска возможностей использования информационных технологий в образовательном процессе, т. к. информационные технологии представляют собой новое, особое культурное пространство, отвечающее современным требованиям модернизации образования. Применение информационных и коммуникативных технологий позволяет развивать познавательную активность учащегося, которая является важной психологической особенностью старшего школьника. В этом возрасте происходят качественные изменения в структуре мыслительных процессов, т. е. важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает. У учащихся 8-9 классов возникает стремление подражать взрослым. Это приводит к тому, что подростки выходят за рамки школьной программы и начинают готовиться к будущей профессиональной деятельности. Как отмечают ведущие педагоги, необходима интеграция в содержание образования понятий, способов деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностных позиций [1]. Таким образом, современное образование должно быть ориентировано на личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Методологические аспекты информатизации образования рассматриваются в работах И. В. Роберт, Е. С. Полат, С. В. Панюковой, Н. Ю. Гончарова, А. И. Тимошенко и других. Информатизация образования понимается как обогащение методологии и практики оптимального использования современных средств информационных и коммуникативных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Целью информатизации образования является освоение человеком культуры и развитие личности, т. е. формирование индивидуальных и коллективных способов деятельности, знаний и установок. Результаты образования проявляются и проверяются в действиях: в умении эффективно применять соответствующие способы деятельности, в воспроизведении и использовании нужных знаний, в правильном определении целей и путей своей деятельности. Информатизация образования предполагает включение в число приоритетных целей образования – информационно-коммуникационно-технологической компетентности (ИКТ-компетентности) [6].

Значительное место в формировании ИКТ-компетентности занимает географическое образование (Д. В. Новенко, Н. Н. Петрова, В. С. Тикунов, Н. В. Правикова). Использование информационных и коммуникативных технологий на уроках географии обеспечивает не только наглядность в предо-

ставлении информации, но и мощный инструмент для поиска, построения, анализа и передачи информации о географических объектах и процессах.

Внедрение краеведческого материала в содержание географического образования значительно увеличивает познавательную активность учащегося. Для комплексного изучения природы, населения, хозяйства, культуры и социальной организации своего края необходима реализация страноведческого подхода в школьное географическое образование (Н. Н. Баранский, Я. Г. Масшбиц, В. П. Максаковский).

Все перечисленные выше исследования составляют основу для конструирования методической системы использования информационных и коммуникативных технологий в школьном географическом краеведении, которая представлена на двух уровнях теоретико-методологическом и методическом (схема 1). Первый уровень включает подходы, отражающие использование информационных и коммуникативных технологий в школьном географическом краеведении и принципы обеспечивающие использование подходов в школьном географическом краеведении.

В основу создания методической системы заложены следующие подходы: культурно-краеведческий, информационно-компетентностный и страноведческий подходы.

Культурно-краеведческий подход предполагает воздействие на все сферы сознания личности через знакомство с явлениями, объектами, экологическими проблемами на основе изучения природы родного края. Теоретическая и практическая направленность в изучение родного края оказывает воздействие на развитие познавательного, аксиологического, практико-созидательного компонентов географической культуры.

Информационно-компетентностный подход направлен на формирование способностей у учащихся решения учебных задач связанные с использованием информационно-коммуникативных технологий. Предполагает готовность к познавательной, коммуникативной и практико-ориентированной деятельности учащегося.

Страноведческий подход направлен на комплексное изучение родного края, систематизируя и обобщая разнообразные данные о природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации.

В школьном географическом краеведении реализация культурно-краеведческого, информационно-компетентностного и страноведческого подхода обеспечивается при помощи следующих дидактических принципов: *демонстрационно-наглядный принцип* отражает создание целостной системы компьютерной визуализации изучаемого материала, посредством использования разнообразных компьютерных программ; *принцип коммуникативности* направлен на создание атмосферы взаимноинтересного и взаимопользующего диалога (между учащимся и учителем, между учащимся и системой, между двумя или несколькими учащимися), создание условий для совместного творчества и для самостоятельного обучения; *личностно-деятельностный принцип* связан с поиском учащимися личностного смысла изучения через

систему практикумов, коммуникативных, проектно-творческих заданий и задач; *принцип социализации* направлен на осуществление развития социальных способностей личности, а именно социального самоопределения и социального взаимодействия; *оптимизации содержания и состава информационно-методического обеспечения учебного процесса* понимается обеспечение необходимыми научно-педагогическими, учебно-методическими, информационно-справочными, инструктивно-организационными, нормативно-правовыми, техническими и другими материалами необходимыми в обучении и воспитании учащихся; *принцип самостоятельности* определяет мотивационную сферу учащихся, через участие в целеполагании своей деятельности, что способствует творческому достижению принятых ими целей деятельности; *принцип практической направленности* заключается в том, что в рамках компьютерного практикума у школьников формируются ИКТ-компетентность, которая в условиях информатизации образования становятся необходимыми не только на занятиях, но и в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессий.

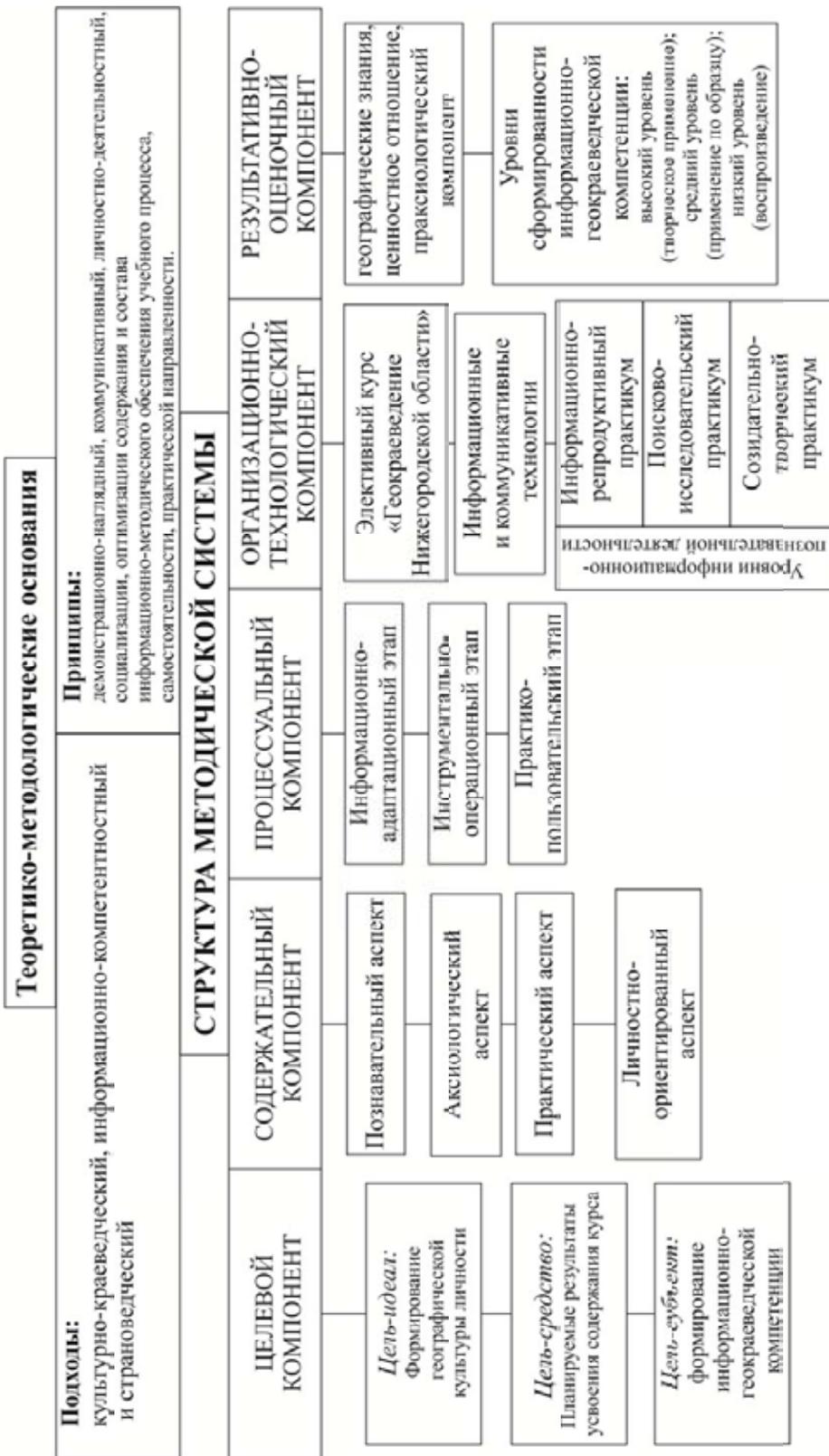
Второй уровень методической системы представлен единством целевого, содержательного, процессуального, организационно-технологического результативно-оценочного компонентов.

Целевой компонент представлен трехкомпонентной целью. Цель идеал выражена в формировании географической культуры личности. Цель-средство определяется через планируемые результаты усвоения научного содержания. Цель-субъект направлен на формирование информационно-географической компетентности, которая ориентирована на процесс обеспечения географического краеведения методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ.

Информационно-географическая компетентность – способность учащихся к регистрации, сбору, обработке, хранению, продуцированию географо-краеведческой информации об объектах, явлениях и процессах, как в учебно-имитационных моделях, так и реально протекающих процессах, на основе использования информационно-коммуникативных технологий.

Содержательный компонент предполагает отбор географо-краеведческой информации и информационно-коммуникативных технологий, в качестве учебной основы для получения учащимися географических знаний, освоения методов исследовательской деятельности, приобретению ценностных ориентаций. Структура содержательного компонента ориентирована и основана на целевом компоненте развития географической культуры личности (познавательный, аксиологический и практический аспекты) и формирование географо-географической компетентности (личностно-ориентированный аспект). Нами был разработан элективный курс «Географическое краеведение Нижегородской области» с использованием информационных и коммуникативных технологий. Программа курса состоит из пяти разделов, в которых изучаются геология и рельеф, климат и гидрография, почвы, животный и растительный мир, экологические проблемы Нижегородской области.

Методическая система использования информационных и коммуникативных технологий в школьном географическом краеведении



Процессуальный компонент. Внедрение информационных и коммуникативных технологий в географо-краеведческом курсе происходит постепенно и комплементарно содержательному компоненту методической системы. Применение коммуникативных технологий должно измениться от визуализации учебной информации об изучаемом объекте, к реализации интерактивного диалога при помощи ИКТ-средств и моделирование реальных или учебно-имитационных процессов и явлений. Изменяются и функции учителя – от авторско-наставнического к консультирующей. Формирование информационно-географо-краеведческой компетентности происходит последовательно и включает три этапа: информационно-адаптационный, инструментально-операционный и практико-пользовательский этапы.

Информационно-адаптационный этап – это первая ступень освоения географической информации, у учащихся формируется целостное представление о Нижегородской области. Учащиеся составляют визитную карточку Нижегородской области, где систематизируются и обобщаются данные о природе, населении, хозяйстве, культуре и социальной организации Нижегородской области. Учащиеся знакомятся с основными понятиями областями применения геоинформационных технологий. На данном этапе информационно-коммуникативные технологии используются учителем в качестве средства визуализации материалов урока: показ презентаций и научных фильмов, использование готовых электронных карт.

Инструментально-операционный этап освоения географо-краеведческой информации соответствует первый, второй, третий и четвертый разделы элективного курса. В элективном курсе география Нижегородской области изучается не только с научно-теоретической точки зрения, но и включает гуманистический и культурный аспекты. Изучая компоненты природы Нижегородской области, учащиеся начинают активно использовать информационно-коммуникативных технологий. В своей деятельности учащиеся используют и геоинформационные системы: Quantum GIS для анализа и построения картографического изображения, SASplanet, GoogleEarth для получения и анализа космических снимков, а так же осуществляют самостоятельный поиск и отбор информации в глобальных сетях. Использование геоинформационных систем учащимися осуществляется по четким алгоритмам действий. Учащиеся получают навыки по подготовке картографической основы, привязке и векторизации карт, создание атрибутивной информации, построение 3D-моделей местности.

На *практико-пользовательском этапе* происходит организация и активизация самостоятельных навыков работы, расширение и углубление исследовательской деятельности. Данному этапу соответствует пятый раздел элективного курса, посвященный изучению экологической ситуации в Нижегородской области. Изучение экологических проблем происходит от общего к частному, от изучения глобальных экологических проблем к экологическим проблемам Нижегородской области. Учащимся предлагается создание проекта по описанию своего памятника природы. Данный этап пред-

полагает использование широкого спектра геоинформационных систем, создание собственных тематических карт. Учащиеся делают шаг от умения использовать ИКТ для решения географо-краеведческих задач, к умению решать географо-краеведческие задачи, используя ИКТ.

Организационно-технологический компонент. Увеличению функций самостоятельного познания и овладения компьютерных и коммуникативных технологий способствует выполнение учащимися практикумов, которые постепенно усложняются и выполняют свою функцию в формировании информационно-географо-краеведческой компетенции: информационно-репродуктивный, поисково-исследовательский, созидательно-творческий практикумы.

Информационно-репродуктивный практикум раскрывает роль и задачи географии как науки и области практического применения информационных и коммуникативных технологий в повседневной жизни.

На *поисково-исследовательских практикумах* учащиеся приобретают навыки использования информационных и коммуникативных технологий, формируется способность решать возникающие задачи, используя современные информационные ресурсы.

Созидательно-творческий практикум направлен на закрепление полученных знаний и практическое применение информационно-коммуникативных технологий. На данном этапе учащимся предлагается выполнить проект по созданию памятника природы.

Результативно-оценочный компонент основан на проверке сформированности географо-краеведческой информации у учащихся на базе следующих критериев: географические знания (полнота, глубина, осознанность), ценностное отношение (доминантность), праксиологический компонент (принципиальность).

Сформированность информационно-географо-краеведческой компетентности определяется уровнями освоения информационно-коммуникативными технологиями от воспроизведения (низкий уровень) и работы по образцу (средний уровень) до творческого применения (высокий уровень) различных программ для решения учебных задач.

В настоящее время ведется активное и эффективное внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс школьного географического образования, что является важным фактором для развития современного информационного общества.

Библиографический список

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. **Гончарова, Н. Ю.** Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный [Текст] / Н. Ю. Гончарова, А. И. Тимошенко // Сибирский педагогический журнал, №3. – 2009. – С. 75–85.

3. **Калина, И. И.** О мерах, направленных на внедрение современных образовательных технологий [Текст] / И. И. Калинина // Вопросы образования, №3 – 2005. – С. 5–32.
4. **Панюкова, С. В.** Использование информационных и коммуникативных технологий в образовании [Текст] / С. В. Панюкова – М.: Академия, 2010. – 224 с.
5. **Роберт, И. В.** Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] / И. В. Роберт – М.: ИИО РАО, 2008 – 275 с.
6. **Семенов, А. Л.** Качество информатизации школьного образования [Текст] / А. Л. Семенов // Вопросы образования, №3 – 2005. – С. 248–270.
7. **Чернобабова, К. В.** Информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности учащихся [Текст] / К. В. Чернобабова // Сибирский педагогический журнал, №1. – 2008. – С. 361–370.

Акимова Ольга Ильинична

Старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик обучения Оренбургско-го государственного педагогического университета, akimovaolga_72@mail.ru, Оренбург

**ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ
(КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА**

Akimova Olga Ilinichna

The senior teacher of chair of special pedagog-ics and techniques of training of the Orenburg state pedagogical univer-sity, akimovaolga_72@mail.ru, Orenburg

**ABOUT FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
OF GRADUATES OF SPECIAL (CORRECTIONAL)
SCHOOLS OF VIII KIND**

Проблема профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида, то есть поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения, на сегодняшний день является одной из самых актуальных в специальной педагогике.

Обозначенная проблема является государственной и определяется нормативными актами, правами и возможностями данной категории учащихся. Особая актуальность этого вопроса определяется тем, что ежегодно около 22,5 тысяч выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида встречаются с проблемой трудоустройства, и изначально причина кроется в несформированности профессионального самоопределения умственно отсталых старшекласников [1]. Как показывает опыт, выпускники специальных (коррекционных) школ VIII вида сталкиваются с большим количеством проблем, устраиваясь на работу.

Анализ исследований в области специальной педагогики позволяет отметить, что у рассматриваемой категории лиц нарушены процессы восприятия и представления, памяти, мышления и другие (Т. Н. Головина, Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский и др.). По данным многих отечественных и зарубежных дефектологов, у умственно отсталых детей чаще, чем у нормальных, встречаются недостатки произношения. У многих эти недостатки объясняются не столько нарушением артикуляционного аппарата, сколько слабостью развития фонематического слуха, т.е. малой дифференцирован-

ностью слуховых восприятий. Для учеников специальных (коррекционных) школ VIII вида характерны двигательные затруднения, которые чаще всего выражены «в динамических нарушениях функции соответствующих групп мышц», в недостаточной координированности мелких мышц рук [7].

Важное теоретическое положение, выдвинутое Л. С. Выготским, которое легло в основу разработки вопросов содержания образования, заключается в том, что нельзя строить обучения умственно отсталых детей, только учитывая и корригируя их недостатки. По мнению Л. С. Выготского, характеризовать такого ребенка как задержанного в физическом и психическом развитии, ослабленного и т.д. – верно только наполовину, потому что отрицательной характеристикой несколько не исчерпывается положительное своеобразие этого ребенка [2]. Многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что у умственно отсталых детей школьного возраста обнаруживается не только нарушение отдельных психофизических функций, но и относительная сохранность других. Таким образом, обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида осуществляется с учетом не только особенностей, но и возможностей таких детей.

Исследования в области специальной педагогики позволяют отметить, что на начальных этапах формирования профессионального самоопределения у умственно отсталых детей особых расхождений с нормой не наблюдается. Сложности начинают проявляться в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения – профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед умственно отсталыми школьниками встает проблема соотнесения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями [9].

Особенности проявления отдельных структур направленности и самосознания у умственно отсталых были предметом исследования Н. Л. Колосминского, Н. Г. Морозовой, Ж. Н. Назамбаевой, К. М. Турчинской и других авторов [5, 7, 8; 11]. Они доказали, что профессиональная направленность и самосознание умственно отсталых учащихся имеет свои особенности. Проблему развития направленности личности следует рассматривать с позиции формирования системы относительно постоянных, доминирующих мотивов поведения, устойчивых профессиональных интересов, самооценки, положительного отношения к трудовой деятельности.

Знания умственно отсталых школьников среднего звена о профессиях ограничены. Ученики не могут четко разграничить профессии на промышленные, сельскохозяйственные, творческие и т. д. Учащиеся не имеют достаточно четких, конкретных представлений о тех отраслях народного хозяйства, в которых они могли бы трудиться. Им не известны собственные возможности и сведения о профессиональной пригодности к тому или иному виду труда. Например, многие учащиеся не проявляют устойчивого интереса к изучаемой профессии, у некоторых явно завышены профессиональная самооценка и уровень притязаний. Они претендуют даже на профессии, связанные с интеллектуальным трудом, что говорит о высоком уровне при-

тязаний и о сильно завышенной самооценке. Вследствие этого профессиональные намерения расходятся с возможностями овладения профессией [3].

Проявление профессиональных интересов у умственно отсталых школьников в различные периоды их обучения имеет свои особенности: у учащихся 5-го класса наблюдается широкий диапазон интересующих (в плане желаний работать в будущем по данной специальности) их профессий – от конструктора и космонавта до грузчика и дворника. Это объясняется низкой критичностью этих учеников, недостаточными знаниями, малым жизненным опытом и несоответствием между их интересами и осознаваемыми возможностями. Устойчивость интересов невелика. Интересы поверхностны. Прежде всего, обращает на себя внимание заинтересованность профессией – либо интересуется широкий круг профессий, либо ни одна. В ряде случаев возникновение неосознанного отрицательного отношения к профессиональному трудовому обучению связано как с особенностями психофизического развития, так и с внешними факторами (обстановка в учебных мастерских, непривлекательность работы).

У учащихся старших классов диапазон интересующих их профессий сужается и охватывает известные им профессии или те, о которых они имеют довольно конкретное представление. Речь теперь идет (за некоторыми исключениями) о доступных им профессиях, о которых они узнают от родителей и в школе. Это профессии производственного характера и сферы обслуживающего труда.

Умственно отсталые учащиеся старших классов обнаруживают интерес к тем условиям работы, в которых они будут находиться после окончания школы; практические занятия им нравятся больше на производстве, чем в школе.

Существенным компонентом интереса выступает мотив. Учащиеся 5-7 классов затрудняются мотивировать свой интерес к той или иной профессии. Большинство из них указывает на отдельные, внешне привлекательные, но не существенные стороны. В качестве другого мотива выдвигается желание работать вместе с родителями. Лишь незначительное число учащихся называет существенные качества профессии, ее значимость. У многих учащихся обнаруживается значительное несоответствие между названными профессиональными интересами и содержанием профессионального обучения в школе, что говорит о качестве профориентационной работы [10].

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида наиболее успешно овладевают общепрактическими и трудовыми навыками на 7-8 годах обучения. В этот период у них появляется потребность обсуждать вопросы будущего [7]. Представления о выбираемой профессии носят, как правило, практическую направленность, что связано с характером трудового обучения в школе и с уже приобретенными трудовыми навыками и умениями. Однако при этом умственно отсталые школьники отдают явное предпочтение таким недоступным для них специальностям, как водитель, учитель и т. д. Лишь к концу обучения в школе они начинают отдавать предпочтение доступным для них производственным профессиям (швея, столяр, маляр и

др.). Также обнаруживается завышенная самооценка, имеющая тенденцию к объективизации по мере взросления ученика [6].

Для учащихся с нарушением интеллекта характерным является нарушение ориентировки в сложной жизненной ситуации, тем более при выборе будущей профессии.

Анализ психолого-педагогической литературы, изучение и анализ современной ситуации в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволил выявить причины, затрудняющие выбор профессиональных намерений учащихся: недостаточное знание учащимися мира профессий; низкая культура психологических знаний учащихся, недостаточная осведомленность их (и их родителей) о своих способностях, индивидуально-психологических особенностях, склонностях; отсутствие знаний о профессиональной пригодности; несоответствие их профессиональных, физических, интеллектуальных возможностей той оценке, которую они себе дают, их притязаниям. В подобном случае можно говорить о неадекватности этих личностных качеств действительному положению вещей [4].

Нами отмечено, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, то есть профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Исходя из этого, важность процесса профессионального самоопределения невозможно недооценивать.

Наиболее благоприятный трудовой прогноз отмечается у лиц *с легкой степенью умственной отсталости и с основным типом дефекта психики*. Их отличает эмоциональная устойчивость, уравновешенность и отсутствие сопутствующих заболеваний. Они проявляют высокие возможности восприятия, высокую концентрацию внимания, хорошую работоспособность. У них легко формируются общественно ценные потребности и интересы, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам. В период обучения они нуждаются в руководстве и помощи. Трудовые навыки у них формируются постепенно, но по мере освоения несложных профессий и видов физического труда (с умеренным, а в некоторых случаях даже значительным физическим напряжением), они хорошо адаптируются к условиям обычного производства и могут работать в течение нормированного рабочего дня с полной нагрузкой, легко приспосабливаясь к необходимости длительной работы стоя.

При трудоустройстве лица с легкой степенью умственной отсталости и с основным типом дефекта психики признаются трудоспособными, могут выполнять ручные, швейные, сапожные, мелкие слесарные, столярные, плотничные работы, а также подсобный труд на производстве. Наиболее оптимальной для них является групповая форма организации труда (звено, бригада) с участием здоровых работников. В этих случаях положительное влияние оказывает рабочая группа, создающая условия для взаимопонимания, выработки адекватных трудовых навыков, стимулирования интереса к

труду. Трудовая адаптация лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности и с основным типом дефекта психики бывает затруднена только при длительном отрыве от трудовой деятельности в связи с обострением болезни, также при отсутствии трудовых навыков вследствие неправильного воспитания. В этих случаях целесообразной формой трудовой деятельности являются особо созданные условия как этап реабилитации.

Таким образом, профессиональное самоопределение умственно отсталых подростков затруднено в связи с бедностью жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью понятий, представлений, незрелостью чувств, интересов, неадекватностью самооценки. Поэтому профессиональное самоопределение умственно отсталых детей должно осуществляться под руководством школы, семьи, общества. Выпускники специальной (коррекционной) школы VIII вида, как правило, не достигают такого уровня профессионального самопознания, который позволил бы им самостоятельно объективно соотнести свои предпочтения со своими возможностями. Однако, при этом, они понимают необходимость труда, выражают желание трудиться и стать полезными членами общества.

На процесс профессионального самоопределения учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида особое влияние оказывает факт выбора профиля трудового обучения с учетом местного производственного окружения, его потребностей в рабочих кадрах и возможностей, трудоустройства учащихся по месту жительства. Специальности, выбираемые для профессионально-трудоустройства в старших классах часто не представляют интереса для учащихся, а лишь восполняют пробелы в свободных трудовых единицах на предприятиях.

Многие специальные (коррекционные) школы VIII вида заботятся о судьбе своих выпускников и помогают им в получении профессии, а также содействуют их трудоустройству как в открытом рынке труда, так и организуя на своей базе производственные мастерские.

Особо хотелось бы отметить, что одним из этапов профессионального самоопределения является продолжение обучения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида в профессиональных училищах, трудоустройство на предприятия.

По данным двух регионов: республики Башкортостан и Оренбургской области можем проследить позицию (см. табл. 1).

На протяжении с 2002 по 2009 годы лишь от 30 до 53% выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида Республики Башкортостан продолжают обучение в профессиональных училищах. Остальные выпускники остаются в лучшем случае с той специальностью, азы которой были получены в школе, а в худшем – «не у дел». По окончании профессионального училища соотношение трудоустраиваемых выпускников значительно уменьшается в сторону уменьшения. Этот факт объясняется, на наш взгляд, тем, что независимо от наличия у выпускников специальных (коррекционных)

школ VIII вида профессии, работодатели с нежеланием относятся к приему на работу лиц с ограниченными возможностями.

Таблица 1

Трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида Республики Башкортостан

Учебный год выпуска	Количество выпускников	Прошли обучение в ПУ		Профессиональная деятельность	
		количество	%	количество	%
2001-2002	120	36	30	18	15
2002-2003	135	54	40	27	20
2003-2004	130	39	30	26	20
2004-2005	140	49	35	42	30
2005-2006	130	52	40	26	20
2006-2007	150	72	48	42	28
2007-2008	180	90	50	72	40
2008-2009	200	106	53	82	41

Несколько иначе представлены данные по Оренбургской области. На протяжении с 2002 по 2009 годы от 40 до 80% выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида Оренбургской области продолжают обучение в профессиональных училищах. Такой высокий процент выпускников объясняется, на наш взгляд тем, что с 2005-2006 учебного года на базе Государственного образовательного учреждения «Новотроицкая специальная (коррекционная) школа - интернат VIII вида № 2 для детей с отклонениями в развитии» организована работа ПУ-22 города Новотроицка. Таким образом, функционирует комплекс: школа – ПУ. Учащиеся школы автоматически переходят в указанное училище, продолжают заниматься по общеобразовательным дисциплинам в стенах своей родной школы-интерната. При этом выпускники школы знакомы с мастерами производственного обучения, педагогами.

По окончании профессионального училища соотношение трудоустроенных выпускников значительно меняется в сторону увеличения по сравнению с группой выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида республики Башкортостан. Этот факт объясняется, на наш взгляд, тем, что у выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида, получивших дополнительную профессиональную подготовку в ПУ, больше возможностей трудоустроиться и по той причине, что работодатели поддерживают тесную связь со школой-интернатом и ПУ-22, организуют конкурсы профессиональной направленности, так как в регионе имеются вакансии рабочих специальностей, которыми учащиеся с умственной отсталостью овладевают достаточно успешно. Это наводит на мысль, что у данной группы лиц с умственной отсталостью процесс профессионального самоопределения сложиться успешно. В Государственном образовательном учреждении «Новотроицкая специальная (коррекционная) школа - интернат VIII вида №2 для

детей с отклонениями в развитии» с 2008 года внедряются элементы модели «Поддерживаемое трудоустройство». Первые программы поддерживаемого трудоустройства были использованы в основном для поддержки людей с нарушениями в интеллектуальном развитии и были наиболее успешными в работе с людьми, имеющими легкую и умеренную степени нарушений. Поддерживаемое трудоустройство основано на том, что хорошие результаты могут быть достигнуты с помощью подбора подходящей работы, обучения и поддержки на рабочем месте.

Таблица 2

Трудоустройство выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида Оренбургской области

Учебный год выпуска	Количество выпускников	Прошли обучение в ПУ		Профессиональная деятельность	
		количество	%	количество	%
2001-2002	100	40	40	35	35
2002-2003	105	63	60	55	52,4
2003-2004	102	57	55,9	54	55,1
2004-2005	124	84	67,75	78	62,9
2005-2006	114	80	70	66	57,9
2006-2007	105	79	75	68	64,76
2007-2008	110	82	74,5	78	70,9
2008-2009	130	104	80	98	75,38

Однако не стоит оставлять без внимания тот факт, что в городе Оренбурге имеется три специальных (коррекционных) школы VIII вида, которые на сегодняшний день не имеют специальной материально-технической базы для того, чтобы организовать профессиональную подготовку в том виде, чтобы выпускники могли бы без обучения в ПУ трудоустроиться. Именно эти учебные заведения должны быть охвачены относительно доступной, в материально-техническом плане, системой внеурочной деятельности, представленной работой кружков, мастерских и др.

Наш опыт показывает, что в круг вопросов, решаемых в процессе реализации педагогической работы по профессиональному самоопределению выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида, входят:

- профессиональное просвещение умственно отсталых учащихся (через расширение общего кругозора школьников, знакомство с конкретными специальностями);
- психологическое изучение и классификация профессий (знакомство с профессиями, которыми могут овладеть выпускники с умственной отсталостью);
- пропаганда профессий, наиболее востребованных обществом и овладение которыми доступно для выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида;

- изучение учащимися своих индивидуально-психологических особенностей и возможностей (через использование различных психодиагностических методик, адаптированных для школьников со сниженным интеллектом);
- индивидуальные консультации с целью оказания помощи конкретному воспитаннику в выборе профессии;
- профессиональные пробы, которые предусмотрены на каждом этапе реализации программы и заключаются в выполнении учащимися конкретного вида деятельности, связанного с какой-либо профессией.

Библиографический список

1. **Агрба, М. В.** Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод пособие / М. В. Агрба, Е. О. Гордиевская, Е. М. Старобина [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 304 с.
2. **Выготский, Л. С.** О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Дефектология. – 1976. – № 6. – С. 23–31.
3. **Дульнев, Г. М.** Формирование личностных качеств у учащихся вспомогательной школы и процесс трудового обучения / Г. М. Дульнев // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М., 1971. – С. 56–82.
4. **Захаров, Н. Н.** Профессиональная ориентация школьников [Текст] / Н. Н. Захаров. – Москва [б. и.], 1988. – 62 с.
5. **Коломинский, Н. Л.** Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязаний в процессе профессионально-трудовой подготовки [Текст] / Н. Л. Коломинский // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 70–74.
6. **Мирский, С. Л.** Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителя / С. Л. Мирский. – М.: Просвещение, 1966. – 104 с.
7. **Морозова, Н. Г.** Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н. Г. Морозова. – Москва [б.и.], 1969. – 21 с.
8. **Назамбаева, Ж. И.** Некоторые особенности личности выпускников вспомогательной школы [Текст] / Ж.И. Назамбаева // Дефектология. – 1978. – № 1. – С. 6–9.
9. **Петрова, В. Г.** Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва [б.и.], 2002. – 43 с.
10. **Пинский, Б. И.** Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский. – Москва [б.и.], 1985. – 52 с.
11. **Турчинская, К. М.** Профорентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – Киев, 1976. – 178 с.

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также приставные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 600 знаков с пробелами – 7 строк);

– ключевые слова (5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установ-

ленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2012

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: И. С. Сидоренко
Программист: В. В. Ильенко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: jornal.nspu@mail.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 31,23. Уч.-изд. л. 22,31.
Подписан в печать: 26.12.2011 г. Тираж 500 экз. Заказ № 111.

Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28