

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции
Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г.

В двух томах

Том II

Под редакцией Т.В.Гомза

Хабаровск
Издательство ТОГУ
2017

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)
П 781

Редакционная коллегия:

М. П. Арутюнян, д-р философ. наук, проф.;
Т. В. Борзова, д-р психол. наук;
Т. В. Гомза, канд. хим. наук (отв. ред.);
Л. П. Майорова, д-р хим. наук;
И. Ф. Уманец, канд. социол. наук;
И. Н. Карпова, зам. директора библиотеки ТОГУ

Печатается по решению научно-методического совета ТОГУ.

Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апр. 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 2 т.
ISBN 978-5-7389-2332-6
Т. 2. — 213 с.
ISBN 978-5-7389-2334-0

Совершенствование образовательных технологий преподавания гуманитарных дисциплин; субъекты образовательного процесса в образовательном пространстве вуза, педагогическая поддержка студентов в процессе обучения, психолого-педагогические аспекты профессионально-личностного становления субъектов образовательной деятельности – круг вопросов авторов второй книги двухтомника.

Для специалистов высшей школы, а также читателей, интересующихся вопросами совершенствования образовательных технологий.

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)

ISBN 978-5-7389-2334-0 (т. 2)
ISBN 978-5-7389-2332-6

© Тихоокеанский государственный университет, 2017

Совершенствование
образовательных технологий
преподавания гуманитарных
дисциплин

Бычкова Г.С.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Бычкова Г.С. — канд. биол. наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии — bichkova-gala47@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности и трудности применения интерактивных методов обучения в высшей школе.

Ключевые слова: методы обучения, пассивные методы, активные методы, интерактивные методы.

The article discusses the peculiarities and difficulties of the use of interactive teaching methods in higher education.

Key words: teaching methods, passive methods, active methods, interactive methods.

Методы обучения — это совокупность приемов и подходов, отражающих форму взаимодействия учащихся и учителя в процессе обучения. В последнее время много говорится о необходимости введения в образовательный процесс активных и интерактивных методов обучения. Но в вузовской практике преподаватели чаще всего предпочитают традиционные пассивные методы. Пассивный метод предполагает такую форму взаимодействия учащихся и учителя, где учитель является лидирующей личностью, управляющей ходом урока, учащиеся подчиняются указаниям учителя и выполняют в таком уроке роль пассивных слушателей. Связь учителя с учащимися в пассивных уроках осуществляется посредством различных видов контроля: опросов, самостоятельных, контрольных работ, тестов и т. д. Современные педагогические технологии считают этот метод самым неэффективным. Но, тем не менее, он имеет свои плюсы: он отличается относительной легкостью подготовки к уроку со стороны учителя, возможностью преподнести большее количество отобранного и выстроенного логически учебного материала в ограниченных временных рамках урока. Традиционные пассивные методы успешны и эффективно работают в руках опытного педагога в тех случаях, когда аудитория состоит из взрослых учащихся, имеющих четкие цели, направленные на изучение предмета и усвоение готового, систематизированного материала за короткий промежуток времени. Доминирование пассивных методов в педагогической практике вузов объясняется так же длительными традициями их использования, недоверием к относительно инновационным методам, отсутствием собственного опыта интерактивного обучения, недостаточной методической подготовленностью педагогов, отсутствие методических разработок.

Лекция — самый распространенный вид пассивного урока в ВУЗах, где учатся взрослые, сформировавшиеся люди, имеющие четкую цель глубокого изучения конкретного предмета. На традиционных лекциях преподаватель осуществляет передачу большого количества информации в готовом виде. Лекции могут сопровождаться слайдами и видеоматериалами. Но и в последнем случае они остаются примером пассивного объяснительно-иллюстративного метода. Метод проблемного изложения в последнее время часто используется в вузовской практике. Со стороны преподавателя этот метод затратный в отношении времени, необходимого для подготовки материала, тщательного обдумывания подачи материала, эмоционального вклада. К тому же, вовлечение студентов в активное обсуждение и принятие окончательного решения задачи, поставленной на лекции, не возможно в большой аудитории. Укрупнение лекционных потоков не оставляет преподавателю выбора. В последнее время в результате увеличения нагрузки преподавателя до максимума — 900 часов в год, уменьшение в учебных планах аудиторных часов по предметам делает нагрузку преподавателей многопредметной. В течение недели и даже одного учебного дня преподаватель вынужден читать лекции по разным предметам. В таких условиях очень трудно найти время для разработки методических материалов к интерактивным занятиям и лекциям и, тем более, сохранить эмоциональный настрой на лекциях по разным предметам и темам, которые сменяются порой даже в течение одного дня. В аудитории 100 и более студентов нет возможности осуществлять обратные связи «преподаватель-студент-преподаватель» и «преподаватель-студент-студент-преподаватель», характерные для активных методов обучения. В этом плане небольшие потоки 12-25 человек позволяют выстраивать лекции с активным участием студенческой аудитории в обсуждении поставленных вопросов и примеров. В таком случае зачастую преподавателю нет необходимости самому озвучивать большой объем теоретического материала, достаточно дать студентам опорный конспект, который будет содержать основные термины, закономерности, ключевые слова для поиска информации при желании студента углубить свои знания по данной теме.

Активный метод — это форма взаимодействия учащихся и учителя, когда учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся являются активными участниками урока. Если в пассивном уроке основным действующим лицом является, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах. Эта форма требует определенной подготовки учащихся, теоретического материала или практических примеров, необходимых для совместного обсуждения темы. Активные и интерактивные методы часто отожд-

дествляют, ставя знак равенства, однако, несмотря на общность, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов [1].

Интерактивный («Inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находится в режиме беседы, диалога с кем-либо. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников с учителем, и друг с другом, на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках: направление деятельности учащихся на достижение целей урока, разработка плана урока [2]. Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от традиционных заключается в том, что, выполняя их учащиеся: закрепляют уже изученный материал, и изучают новый. Это могут быть проекты, разработанные группой студентов, представление которых могут быть вынесены на практические занятия для общего обсуждения. Если практические занятия предшествуют лекции, результаты выполнения заданий на лабораторных и практических занятиях используются преподавателем для иллюстрации теоретических положений. Как правило, в современных программах по многим дисциплинам лекционных часов вдвое меньше, чем практических и лабораторных. Это вынуждает преподавателей использовать последний вариант, хотя это не всегда бывает удачным.

В последние годы возрастает раздражение практических педагогов по поводу новых моделей образования. Это во многом объясняется отсутствием конкретных методических материалов, без которых невозможно воплотить новые педагогические идеи в практику. Даже самые творческие учителя и студенты вузов испытывают потребность в практическом освоении новых технологических решений, которые позволяют обеспечить качественное образование, соответствующее современным требованиям. Психологи со своей точки зрения отмечают, что активные методы обучения: не являются единственно верными, так как могут не соответствовать индивидуальным психологическим особенностям личности конкретного студента. Особенно, это касается студентов, обладающих крайне выраженными характеристиками интроверсии, либо имеющих существенные изменения ценностно-смысловой сферы. Из этих соображений объяснительно-иллюстративные, традиционные методы обучения являются более универсальными. Мы не вправе навязывать студентам те или иные методы, они должны иметь возможность выбора "режима обучения".

Лекции остаются одной из стандартных форм преподавания теоретических основ любой учебной дисциплины. Дискуссионным является вопрос о полном отказе от чтения лекций, то есть ведение только практических или семинарских занятий. Лекции как исчерпывающий источник информации в современном потоке и доступности информации не имеет смысла. В настоящее время современная лекция — это навигатор в современном информационном поле. С другой точки зрения логически изложенный лектором теоретический материал студенты в состоянии прочитать самостоятельно, и попытаться применить эти знания для решения практических ситуаций, когда возникающие проблемы потребуют повторного обращения такой конспект лекций позволит самостоятельно углубить знания теоретических основ для решения новых более сложных задач. Основные идеи лекции преподаватель может "дублировать" на практическом или семинарском занятии, помогая студентами комментировать и обсуждать выполнение задач, поставленных на занятии. Такой подход дает существенный выигрыш во времени, поскольку на чтение лекций, как правило, в современных программах многих дисциплин его выделяется в два раза меньше по сравнению с практическими занятиями. Распределение же времени, "экономленного" на лекциях, перераспределяется на семинары, что приводит к увеличению совокупной нагрузки преподавателей. Опыт некоторых преподавателей показал, что существенного ущерба уровню преподавания дисциплины при обеспечении студентов качественными учебниками отсутствие лекций не принесло. Точки зрения преподавателей в настоящее время различны: от полного неприятия отказа от традиционных лекций до интереса к этой идее. Одним из решений данного вопроса может являться разработка видеокурса лекций по предмету с исключением аудиторных лекционных курсов. При этом возникает очень много проблем: затраты времени преподавателем на создание видеолекции и комплекта учебно-методического материала к нему для самостоятельного изучения куса не компенсируется в полной мере; технические аспекты касаются создания специализированных кабинетов; необходимость персонала, который будет обслуживать технику. Не маловажным вопросом остается вопрос охраны авторского права на такие разработки преподавателей. Эти вопросы можно было бы решить централизованным изданием таких учебников. Наличие видеокурсов несомненно даст студентам возможность ознакомиться с лекциями разных специалистов, имеющих другую, свою точку зрения на предмет, а так же самостоятельно изучить отдельные темы. Последнее очень важно, поскольку современное образование уделяет большое внимание самостоятельной работе студентов, что находит свое отражение в учебных

планах. Такое большое количество часов, выделяемое на самостоятельную работу при отсутствии у преподавателя в нагрузку времени на организацию, контроль и разработку методического сопровождения делает выполнение студентами этого вида работы сомнительным. Несомненно, что все это соответствует современным требованиям персонализации знаний и возможности изучения дисциплин с индивидуальным темпом. Дистанционное обучение открывает для этого новые возможности. Современные интернет технологии позволяют смотреть материал лекции в удобное время, несколько раз, возвращаясь к непонятному вопросу задать вопрос преподавателю по электронной почте, или на форуме.

Одна из современных форм лекций — лекция с использованием слайдов. Признание такой лекции активной формой не бесспорно, так как слайды никак не влияют на процесс общения преподавателя и студента. Часто такие лекции, как лекция с использованием видеоматериалов, лекция в интернет-среде (видеоконференции и т.д.), "ученик в роли учителя", называют интерактивными. Если следовать изложенному выше определению, то это пассивная форма обучения не предусматривающая отклика аудитории.

Часто называют интерактивной лекцию, подготовленную группой студентов по заданной преподавателем теме и представленной аудитории. В такой лекции нет признака интерактивности, то есть не просто процесса представления информации, а активного обмена и обсуждения с вовлечением не только группы студентов, подготовивших её, но и всей аудитории. Несмотря на то, что предварительный этап требует большой подготовки: подборка материалов к докладам, организация презентаций. С педагогической точки зрения в данном случае идет речь лишь о замене "повествующей фигуры" — преподавателя на команду студентов. Хотя студентам эта форма обучения более интересна и широко в вузовской практике в последнее время. Но, оставаясь пассивной формой обучения, она значительно увеличивает нагрузку преподавателя, связанную с подготовительными работами. Возможность определить эту форму обучения как интерактивную весьма сомнительна. К активной форме обучения ее можно отнести при условии участия в ней основной массы слушателей, а это возможно при небольшой наполняемости аудитории. Если аудитория слишком велика, а представляют тему несколько человек, основная масса студентов остается пассивными слушателями. То в последнем случае лекцию нельзя отнести к активной форме. На интерактивной лекции должен быть вовлечен в дискуссию весь поток, а чтобы лекция была интерактивной, поток не должен быть очень большим и необходимо — дать время студентам пообщаться между собой. То есть, необходимо,

чтобы была включена схема «преподаватель-студент-студент-преподаватель».

Необходимость применения активных и интерактивных методов обучения, несомненно, диктуется современными требованиями к образовательному процессу в вузах. Активные и интерактивные методы обучения повышают уровень самостоятельной работы студентов, способствуют развитию их творческого потенциала. Важным остается вопрос о затрате времени и средств на разработку и внедрение инновационных методов в образовательный процесс в вузах.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование. Синергические аспекты образования. — Новокузнецк: ИПК, 2000. с. 191.
2. Симоненко Т.И. Традиции и инновации в образовании как онтологическая проблема./ Сборник материалов конференции. Серия «Simposium». Вып.29. Спб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 182-187.

Вабишев А.В., Леер В.И., Беловолов В.А.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ

Вабишев А.В. — начальник учебного отдела, адъютант; Леер В.И. — заместитель начальника учебного отдела, адъютант; Беловолов В.А. — доктор педагогических наук, профессор кафедры «Военной педагогики и психологии», e-mail: raderborn11@yandex.ru (Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ)

В статье рассматривается понятие и проблемы духовно-нравственного воспитания военнослужащих войск национальной гвардии России. Выделены духовно-нравственные качества личности военнослужащего.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, воспитание, патриотизм, гражданственность, Отечество, военнослужащий, офицер.

The article discusses the concept and problems of spiritually-moral education of servicemen of national guard troops of Russia. Selected spiritually-moral qualities of the soldier.

Key words: spiritually-moral education, education, patriotism, citizenship, Fatherland, soldier, officer.

Войска национальной гвардии России выполняют ежедневно служебные и боевые задачи по обеспечению безопасности личности, общества и государства, защиты прав и свобод человека и

гражданина от преступных и иных противоправных посягательств.

Проблема духовно-нравственных основ воспитания военнослужащих войск национальной гвардии России напрямую связана с обеспечением национальной безопасности Российской Федерации [1].

Многолетняя история складывания духовных и нравственных основ воинского служения была напрямую связана с историей зарождения Российской государственности. Географическое положение территории, будущей России, неприкрытость ее границ естественными препятствиями, расположение на перекрестке европейского и азиатского мира привели к многочисленным агрессиям и войнам. Эти факторы воспитывали у русских воинов качества, которые неоднократно отмечали противники, такие как мужество, героизм, взаимовыручку, самопожертвование. Что обуславливает особенности формирования характера, отношения людей к защите Отечества.

Духовность военнослужащих вытекает из духовности соответствующего общества, при этом имея свои особенности, весьма точно определенные известным русским мыслителем И.А. Ильиным [4;5].

Во-первых, военнослужащие и сотрудники правоохранительных органов — это "сосредоточенное воплощение государственной силы", государственной власти, как "элемент государственного бытия", как организованное множество людей, систематически "воспитывающих себя к победе и ради нее — к смерти и убийству во имя государственной цели".

Во-вторых, "каждый воин... должен носить в душе сознание государственной цели и ее волевое и эмоциональное "прятие". Поэтому служение в вооруженных силах должно быть проникнуто "живым вдохновением государственности".

В-третьих, родовая черта воина: он есть "гражданин, принявший на себя сосредоточенное бремя гражданского звания и бытия", связавший свое дело с вопросом "о личной жизни и смерти", что определяет то высокое достоинство, ту высокую ответственность и то чувство чести, без которых не-возможна армия и с которым сопряжено воинское звание. Отсюда — воин "должен верить в духовную правоту своей Родины, своего государства и своего жизненного дела" и черпать свои силы и решимость в самой государственной цели и воле к ней.

В-четвертых, военная подготовка нелепа и гибельна без духовного воспитания человека, "...армия вне достоинства и чести эфемерна как воинская сила, но подлинна как источник государственного разрушения и гибели".

Специфика воинской деятельности в сочетании с высочайшим напряжением всех духовных и физических сил с возможностью самопожертвования во имя Родины определяют зна-

чимось духовного фактора для армии, делают его важнейшим компонентом военных побед [11].

Духовные основы воинского воспитания неразрывно связаны с духовной культурой общества, народа и способствуют оптимальному функционированию Вооруженных Сил. Прежде всего они выражаются в идеях. Одной из важнейших является идея Родины. Чувство патриотизма — проявление этой идеи. Патриотизм, гражданственность являются профессионально значимыми качествами личности, включающим чувство ответственности за судьбу своего Отечества и готовность защищать его даже ценой собственной жизни. Словарь современного русского литературного языка определяет патриотизм как любовь к своему Отечеству, принадлежность к своему народу, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины. "Найти Родину, — пишет И. Ильин, — значит реально испытать соприкосновение с ней как важнейшим предметом, пережив своего рода духовное обращение" [5].

Истинный патриотизм выражается в чувстве долга перед своим Отечеством. Высшим проявлением долга, по мнению русского мыслителя Н.Ф. Федорова, является "пробуждение любви к отцам и предкам. Сознание нравственного долга сынов перед отцами... Рождаясь, сыны заступают на место отцов. Поэтому их долг — вернуть отцов к жизни" [12]. Высшим проявлением долга в России в силу ее исторической специфики, геополитического положения всегда считалась воинская служба. В.С. Соловьев писал: "Издравле всякий военный человек знал и чувствовал, что служит делу важному и хорошему, благородному, почетному, которому всегда служили первейшие люди... Это дело всегда прославлялось всеобщим молвой, освещалось и возвеличивалось в церквях" [8].

Следующая важнейшая составляющая духовного воспитания воинов — воспитание гражданственности. Суть ее очень полно выразил И.А. Ильин: "Государство в его духовной сущности есть не что иное, как Родина, оформленная и объединенная публичным правом" [4]. Быть гражданином — значит соизмерять свои интересы с интересами государства. По словам И. А. Ильина, государство есть некая духовная община, "управляющаяся единой верховной властью и связанная единством жизни, творчества и исторической судьбой"[4]. Прочность государства прежде всего заключается в "государственном настроении души и государственном правосознании" его членов. История доказывает, что без воспитания истинных граждан государство подвергает себя смертельной опасности разрушения и распада.

Бесценным материалом, через который передается духовное наследие старших поколений, являются традиции. Воинские традиции созида-

лись в условиях упорной борьбы за целостность, самостоятельность и независимость Родины. "Да не посрамим земли Русской!" — эти слова киевского князя Святослава могут быть лейтмотивом всей славной боевой истории Российской армии. Героизм, стойкость в бою, способность к самопожертвованию, верность присяге, воинскому долгу, беззаветная любовь к Отечеству — все это должно лежать в основе воспитания современных воинов, наследников славы Александра Невского, Дмитрия Донского, Суворова, Кутузова, Ушакова, Скобелева, Жукова и многих других.

Таким образом, духовными основами воинского воспитания являются те идеи, верования, устойчивые взгляды и настроения, традиции, нормы, отношения, цельные теоретические системы, которые неразрывно связаны с духовной культурой общества и способствуют оптимальному функционированию Вооруженных Сил, проявлению творчества и активности в решении задач, стоящих перед воинскими коллективами.

Решение задач обеспечения национальной безопасности страны требует от всего российского общества и каждого гражданина, и в частности от военнослужащего, «выработать» четкое представление о человеке, как духовной и нравственной личности, о смысле его жизнедеятельности и социальной ответственности. Соответствующими базовыми основаниями являются духовно-нравственные ценности, определяющие регулятивную функцию оцениваемых явлений отношениями между добром и злом. Обращение к проблеме духовных и нравственных качеств личности военнослужащего войск национальной гвардии связано прежде всего с тем, что особенностью профессии воина правопорядка в отличие от других видов деятельности является то, что нравственный аспект составляет одну из важнейших ее сторон [2;3;9;10].

Направленность профессии военнослужащего и целевое значение защиты Отечества носят нравственный и гуманистический характер. Русский философ Л.П. Карсавин указывал: «прежде чем творить, заниматься каким-то делом, человек должен сформироваться мировоззренчески, то есть духовно-нравственно. Это является именно тем субъективным условием, при наличии которого личность способна к ответственной, полезной деятельности» [6].

И.В. Манерко, исследуя в своей диссертации духовно-нравственные качества личности военнослужащих, заключает, что нравственность военнослужащего как личности включает в себя три необходимых компонента: а) нравственные знания; б) нравственные убеждения и в) нравственную потребность.

Духовно-нравственные качества военнослужащего выделяют по различным основаниям, среди которых: а) по отношению к обществу и государству — гуманность, патриотизм, верность

Отечеству, уважение к истории народа, государства, лояльность к политической власти государства, Конституции страны, общая культура личности; б) по отношению к службе в войсках — верность долгу, высокий профессионализм, управленческая культура, организованность, творчество, смелость, мужество, героизм; в) по отношению к воинскому коллективу и другим людям (семье, родителям, родным, товарищам) — благородство, доброта, честность, порядочность, великодушие, честь, принципиальность, требовательность, справедливость, личный пример, следование традициям, непримиримость к нарушениям норм профессиональной этики; г) по отношению к самому себе — достоинство, скромность, самооценка, взыскательность, честолюбие, самоконтроль, самовоспитание и самообразование, соизмерение своих действий и поступков с ценностями общества.

В целом всю совокупность духовно-нравственных качеств личности военнослужащих можно представить как систему общих, конкретных и специфических нравственных качеств.

5 апреля 2016 года на базе внутренних войск МВД России Указом Президента Российской Федерации создана принципиально новая структура — Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации (ФСВНГ). В условиях формирования ФСВНГ особое внимание уделяется повышению качества выполнения подразделениями служебно-боевых задач и требует от военнослужащих не только профессиональных знаний, устойчивых умений, навыков, но и высоких ценностных духовно-нравственных качеств.

Библиографический список

1. Стратегия Национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537
2. Беловолов В.А., Матвеев Д.Е., Беловолова С.П., Султанбеков Т.И. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социокультурный подход // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. — №6 (18). — С.155-160.
3. Беловолов В.А., Беловолова С.П. Этнокультурная направленность содержания образования // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 4. — С. 37.
4. Ильин И.А. О русском национализме // Иван Ильин "О грядущей России". Избранные статьи из книги "Наши задачи" / Под ред. Н.П.Полторацкого. М.: Военное издательство, 1993.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления // Сб. "Путь к очевидности". — М.: Республика, 1993.

6. Карсавин Л. П. Философия истории. — СПб.: А О Комплект, 1993.
7. Лепин П.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С.52.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра. — М.: Мысль, 1990. — 671 с.
9. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Межэтническая толерантность как феномен поликультурной образовательной среды военно-учебных заведений // Материалы X Международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований", 2014. — С.310-315.
10. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Организация экспериментальной работы по формированию межэтнической толерантности курсантов // European Social Science Journal. — 2016. — № 5. — С. 240-245.
11. Нургалеев В.С., Беловолова С.П., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Построение безопасного психологического пространства личности студента в вузе как психологическое явление // Гуманитарные науки и образование в Сибири.- 2014. — № 3 (15). — С.95-99.
12. Федоров Н.Ф. Сочинения. М.: Мысль, 1982. — 709с.

Вязов А.Л.

О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Вязов А. Л. — канд. юрид. наук, доц., доц. кафедры «История и теория права и государства», e-mail: vyazov58@mail.ru, (ДФ РГУП)

В статье рассматриваются отдельные факторы процесса формирования правовой культуры студентов высших учебных заведений. Анализируются факторы, влияющие на повышение уровня правовой грамотности. Рассматриваются роль и значение уровня правовой грамотности в воспитании правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура, воспитание (формирование) правовой культуры, молодежь, правосознание, правовой нигилизм

This article discusses some factors of the process of formation of legal culture of students of higher educational institutions. Analyzes the factors influencing increase of level of legal literacy. Discusses the role and importance of legal literacy in the education of legal culture.

Key words: legal culture, legal culture forming, young people, legal awareness, legal nihilism.

Правовая культура — неотъемлемая часть общей культуры народа, базируется на её началах, является отражением уровня её развития, менталитета народа. Формирование правовой культуры не есть обособленный процесс от развития других видов культуры — политической, моральной, эстетической. Вопросы формирования правовой культуры — это комплексная проблема.

В тексте Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года закреплено положение о том, что «...На развитие национальных, межнациональных (межэтнических) отношений влияют следующие негативные факторы:

а) высокий уровень социального и имущественного неравенства, региональной экономической дифференциации;

б) размывание традиционных нравственных ценностей народов Российской Федерации;

в) правовой нигилизм и высокий уровень преступности, коррумпированность отдельных представителей власти...» [5].

Правовая культура связана также и с процессом образования, и с процессом воспитания.

Как цель в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации" под термином «образование» понимается: «...единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей».

Правовая культура связана с доступностью юридической консультации. В тексте Федерального закона от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" утверждается, что «... происходит создание условий для осуществления прав и свобод граждан, защиты их законных интересов, повышения уровня социальной защищенности, а также обеспечение их доступа к правосудию» [3].

Указанные законодательные акты объединяет общность задачи — создание морально-правового климата в обществе, который гарантирует реальную свободу поведения личности и соединение с ответственностью перед обществом, обеспечивает её права, социальную защищенность, уважение её достоинства, то есть ставит человека в центр экономических, социальных, политических, культурных процессов.

К сожалению, правовая культура на сегодняшний день остаётся на невысоком уровне. В

условиях расширения правового нигилизма в российском обществе, возникает тезис о безуспешности или торможении построения правового государства, когда правосознание граждан оперирует по большей части псевдоправовыми категориями. В этой связи надежды возлагаются на позитивное развитие правосознания и правовой грамотности, формирование и развитие правовой культуры.

Правовая грамотность подразумевает не только знание норм права, но и готовность соблюдать принцип верховенства права в жизни общества и основополагающие принципы функционирования общества как системы.

Развитие правовых компетенций личности — это сложный процесс обучения, который требует не только теоретических знаний, но и практических навыков и определенного мировоззрения.

Внедрение новых форм организации образования и досуга молодежи для формирования правовой культуры и развития правовых компетенций предполагает выделение следующих факторов:

- формирование системы ценностных координат личности;
- уяснение основных правовых установок нахождения в обществе;
- адекватное восприятие правовых норм общества;
- готовность выполнять правовые нормы;
- нацеленность на повышение правовой грамотности;
- готовность отстаивать и защищать свои права и интересы;
- уважение законных прав личности в обществе.

Правовая грамотность необходима для защиты прав и интересов личности в обществе. У любого человека слово «угроза» его правам и интересам в первую очередь ассоциируется с причинением вреда личным, общественным, государственным, имущественным, неимущественным и иным интересам и благам, а в целом, общественным отношениям в этих сферах. Если эти интересы, блага и общественные отношения закреплены, регулируются и охраняются нормами права, то любая «угроза» принимает противоправный характер и, следовательно, ей противостоят отрасли права, в рамках которых происходит охрана вышеназванных, но уже правовых отношений. Поэтому угроза это чаще всего не только социальное, но и правовое явление, которое традиционно рассматривают как вид психического насилия.

Производный от существительного «угроза» глагол «угрожать» («угрозить») в толковом словаре В. Даля трактуется как «грозить, страшать, наводить опасность либо опасенье, держать кого-либо под страхом, под опаскою» [7]. Аналогичные определения понятия «угроза» можно встре-

тить в различных словарях, учебных изданиях и периодической литературе.

Если рассматривать общий механизм формирования правовой грамотности на уровне вуза, на примере формирования правовой культуры и грамотности студентов то стоит отметить, что большую роль приобретает самостоятельная деятельность студентов по повышению собственной правовой культуры и правовой грамотности.

С данной точки зрения, критериями оценки уровня правовой культуры студента юриста, выступают: грамотная речь, толерантность, адекватность и правовая вменяемость.

Представляется актуальным создание интегральных методик диагностики оценок уровня общей правовой культуры молодежи на разных этапах обучения личности (в общем, и в профессиональном образовании).

Необходима разработка диагностических средств и процедур педагогической диагностики различных аспектов правовой культуры личности, как изучаемого феномена (критического мышления, социальной активности, мотивации изучения права, развития познавательных интересов, правовой грамотности развития учащейся молодежи «на входе» в образовательный процесс и на его «выходе».

Они позволят дать объективную и всестороннюю оценку уровня правового развития в органической связи с мотивацией обучения и культурными интересами, отраженными в практике самостоятельной подготовки и свободного времяпрепровождения.

Стремление получить результаты по повышению правовой культуры и грамотности в ходе образовательной деятельности, раскрываются в рамках синергетической взаимосвязи между правовыми дисциплинами. Однако следует отметить, что использование синергетической взаимосвязи в образовательной практике имеет определенные недостатки при изучении сложноорганизованных, многоуровневых систем, при изучении которых особенно важно знание диалектики части и целого, элементного и целостного.

Если рассматривать правовой блок дисциплин как некую правовую целостность, то представляется полезным использование принципа аддитивности целого, и принцип «целое больше суммы частей», и диалектико-материалистическое понимание целостности правовых дисциплин. Право изучалось в различные периоды становления научного знания, так что право как социальное явление нельзя строго «привязать» к какому-то определенному историческому этапу или направлению исследований. Вместе с тем, в отношении изучения специфических правовых дисциплин может доминирующую роль занимать какой-то вполне определенный метод исследования.

Все это позволяет сделать вывод о том, что принцип целостности правовых дисциплин явля-

ется в основном таким, каким его делают конкретные условия подачи и обучения научному знанию. При рассмотрении образовательных методов, возможна такая ситуация, когда метод преподавания, хорошо функционирующий применительно к одной правовой дисциплине, оказывается недостаточно эффективным при изучении другой правовой дисциплины. Способ конструирования набора образовательных методик преподавания тем эффективнее, чем больше он укладывается в общий контекст системы научного знания, а не связан с какой-то одной теоретической установкой.

Диверсификация образовательных программ, обеспечивающая образовательную подготовку специалиста, востребованного на рынке труда к уровням образования и квалификациям, возможностям и потребностям обучаемого: целостное развитие профессиональных и общекультурных компетенций специалистов; преемственность содержания образования на всех этапах подготовки, адекватный выбор технологий обучения.

Скоординированность целей функционирования систем базового и дополнительного образования для развития правовой грамотности, внедрение новых форм повышения правовой культуры, в том числе в рамках организации досуга, ориентированного на раскрытие творческого потенциала обучаемых, углубленное освоение профессии, создание социально-культурной среды учебного заведения послужат основой формирования системы ценностных координат личности.

Развитие факультативной деятельности предполагает укрепление материально-технической и учебно-производственной базы, обеспечивающей включение студентов в различные виды образовательной активности, творчества, организацию рационального досуга и интенсивность его использования.

Для целей развития правовой грамотности и правовой культуры представляется полезным установление тесных связей с социально-культурными учреждениями, общественными организациями в целях внедрения технологий освоения бытовой, молодежной, традиционной и других видов культуры.

Форма занятий со студентами должна быть построена таким образом, чтобы студенты по собственному выбору принимались за углубленную разработку той или иной актуальной, по их мнению, темы по правовым дисциплинам. Такой подход способствует развитию у студентов навыков самостоятельной работы с нормативным материалом, специальной научной литературой и тем самым приобщает их к методике научного исследования. Самостоятельная работа студентов по развитию правовой грамотности достигнет своей цели, если она действительно обогатит каждого пониманием необходимости поддержания и развития личной правовой культуры. Для

успешного достижения этой цели, обучающиеся должны активно проявлять себя на практических занятиях, подготавливать доклады, принимать активное участие в обсуждениях и дискуссиях.

Роль повышения правовой грамотности и формирования правовой культуры личности состоит в углублении базового образования, расширении его палитры, адаптации человека к новым видам деятельности, техническим и технологическим инновациям, и реализации социальных и творческих возможностей личности, ее индивидуальных способностей к самообразованию и самосовершенствованию в формировании мотивов постоянного обучения.

В условиях необходимости формирования и повышения уровня правовой культуры молодежи представляются ключевыми факторами: научный потенциал личности и общества; оптимальное сочетание регуляции и саморегуляции, прямые и обратные связи; соотношение социальных, экономических, политических и духовных факторов развития общества; многоаспектный переход к решению объективно существующих проблем путем интеграции усилий всех субъектов культурной политики.

В качестве заключения можно отметить, что уровень правовой культуры личности связан не только и не столько с образовательной сферой, сколько со стилем жизни и персональным выбором по приобретению книг, периодических изданий для повышения правовой грамотности, пользования туристическими и экскурсионными услугами.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/104540/#block_100#ixzz4As2650Ga
2. Федеральный закон от 9 октября 1992 г. № 3612-1 "Основы законодательства Российской Федерации о культуре" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://base.garant.ru/104540/#block_100#ixzz4As2650Ga
3. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. № 324-ФЗ "О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12191964/#ixzz4As02pw6Z>
4. Постановление Правительства РФ от 25 августа 2001 г. № 629 "О федеральной целевой программе "Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстре-

- мизма в российском обществе (2001 — 2005 годы)" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/1586359/#ixzz4Arylf7kk>
5. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70284810/#ixzz4As3CIBkI>
 6. Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 г. № 808 "Об утверждении Основ государственной культурной политики" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/591385/#ixzz4As7XCULg>
 7. Толковый словарь живого великорусского языка / Соч. В.И. Даля. ... [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://v-dal.ru/>

Герасимов П.В.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ
МПИ СВ. ИОАННА БОГОСЛОВА**

П.В. Герасимов — ст. преп. кафедры философии и теологии факультета религиоведения Московского православного института св. Иоанна Богослова. E-mail: pavel-gerasimov@mail.ru

В статье рассматривается реализация модели религиоведческого образования на примере подготовки бакалавров по направлению «Религиоведение» в Московском православном институте св. Иоанна Богослова.

Ключевые слова: религиоведение, философия религии, высшее образование, образовательная модель.

The article deals with the implementation of the model of religious studies on the example of a bachelor program in Religious Studies at the Moscow Orthodox Institute of St. John the Theologian.

Key words: religious studies, philosophy of religion, higher education, educational model.

В настоящее время роль религиоведческого образования в России трудно переоценить. Вопросы, связанные с особой областью научного знания, определяемого академической средой как религиоведения, касаются многих важных вопросов российского общества [4, с. 39]. В то же время, в России религиоведение представляет собою молодую, развивающуюся науку, где одним из главных направлений деятельности является разработка образовательных программ по религиоведению [1, 2, 7]. Изменение образовательной парадигмы, необходимость соответствия требо-

ваниям стандартов ФГОС ВО порождает многочисленные проблемы, связанные с организацией учебного процесса по подготовке бакалавров по направлению «Религиоведение». Несмотря на то, что вопросам подготовки религиоведов посвящен ряд исследований, тем не менее остается главным вопросом, какие именно дисциплины и в каком объеме должна содержать программа подготовки религиоведов [4, с. 39-40].

При разработке образовательной программы рекомендуют в первую очередь исходить из компетентностной модели выпускника или профессионального стандарта. Однако ни профессиональный стандарт, ни компетентностная модель ФГОС ВО не объясняют, как именно следует распределить учебные дисциплины, чтобы достичь требуемых компетенций. По прежнему традиционный метод дисциплинарного деления остается ведущим при непосредственной организации учебного плана. На Факультете религиоведения Московского православного института св. Иоанна Богослова разработан подход, позволивший сформулировать целостную модель образовательного процесса в области религиоведения и воплотить ее в конкретные дисциплины учебного плана.

Предварительно следует обратить внимание на два момента: Московский православный институт св. Иоанна Богослова является негосударственным и конфессионально ориентированным вузом. Специалисты давно отмечают, что негосударственные вузы обладают рядом преимуществ. Они быстрее разрабатывают «свои оригинальные учебные планы, программы, методы обучения» [8, с. 34]. В свое время «именно они преподали коллективам государственных вузов уроки быстрого реагирования на изменения» [8, с.35]. С другой стороны бытует мнение, «что "конфессионально ангажированный" подход к изучению религии ненаучен. ... При обсуждении этого вопроса необходимо исходить из фактов, а факты говорят, что конфессиональное религиоведение существовало, существует и развивается. ... В конфессиональном религиоведении содержатся адекватные, достоверные результаты» [6, с. 15]. Более того, авторы указывают: **«При разработке содержания и методического обеспечения дисциплин, связанных с религией, должны привлекаться представители конфессий в качестве специалистов по работе с первоисточниками. Социально-культурная ситуация, сложившаяся сегодня в РФ, требует совместного тесного сотрудничества между государством, религиоведами, теологами и религиозными организациями»** [1, с. 324]. В аспекте, рассматриваемом в данной статье, такая задача была осуществлена коллективом разработчиков программы религиоведческого образования, создавшим не имеющий аналогов учебный план подготовки бакалавров религиоведения.

В первую очередь была создана модель религиозного образования [4]. Исходя из того, что религиоведение «включает в себя ряд академических дисциплин» и блок «философского религиоведения» [4, с. 40], были вычленены основные области академического знания, необходимые для получения бакалаврами требуемых компетенций. В модели был сформулирован основной методологический принцип: «история религии понимается как исследовательский подход, призванный описать и постичь становление религии как в имманентных историко-религиозных связях, так и в общем социально-историческом и историко-культурном контексте» [4, с. 40]. Исходя из исторического подхода в модели религиоведческого образования формируются ряд областей знания, которые в образовательной программе обозначены как «Модуль 1. Религиоведческие дисциплины», «Модуль 2. Философия», «Модуль 3. Религия, государство и общество». Изучению христианства посвящено два отдельных модуля: «Модуль 5. История христианства», «Модуль 7. Православное богословие» [5, с.4]. Это сделано по ряду существенных причин: во-первых, философия религии в основном представляет собою европейскую философию, соотносимую с европейским христианством [3, с.5,6]. Во-вторых, христианство, а именно православное христианство, является государствообразующей религией в России. В-третьих, акцент на изучении православия связан с конфессиональными особенностями вуза, где проходила разработка учебного плана. Модуль 6 «Библейское богословие» связан с изучением основы всякой религии — священных текстов. А современное развитие библеистики требует специального изучения этой области религиозных верований. Наконец, Модуль 4 «Культурология» позволяет объединить дисциплины, освещающие культурно-исторический аспект взаимодействия религии и общества. Остановимся на содержании основных блоков.

Блок религиоведческих дисциплин представляет собою ряд основных дисциплин, обязательных для структуры современного религиоведения: «История религий», «Феноменология религии», «Психология религии», «История религиоведения». При этом основное учебное время отведено дисциплине «История религий» как базовой для уровня бакалавриата. Здесь было особое внимание уделено дисциплине «История религий», которая в учебном плане дробится на ряд курсов: «Мифология», «История религии неписьменных народов», «Религии Древнего мира: Передний Восток», «Религии Древнего мира: Индоевропейские религии», «Религии Древней Индии», «Религии Дальнего Востока», «Современные религии Южной Азии», «Авраамические религии». Такое построение курса позволяет охватить генезис практически всех основных не-

христианских религий мира в историческом контексте и современном состоянии с необходимой для квалифицированного религиоведа обстоятельностью.

Блок «философского религиоведения» связан с изучением религиозных верований, составляющих основу «религиозной практики и вообще действий верующих» [3, с. 33]. Авторы предлагают изучать систему религиозных верований как идеационную картину религии, сопоставимую с системами «светских естественных верований» и создающую условия для сравнительного религиоведения [4, с. 42-43]. Соответственно такой подход позволяет сделать акцент на двух блоках: философском и теологическом [7, с. 281]. При этом теология понимается как «базисный идеационный компонент религии, ее смысловое ядро, вероучительную основу, а также процесс идейной экспликации такого идеационного компонента религии» [4, с. 43]. Философия преподается в традиционном для академической среды понимании как история философии, т. к. специальность «Религиоведение» отнесена к области философских наук. Теология же распределяется на два подраздела: теология как процесс воплощается в истории теологической мысли в модуле «Философия»; а теология как смысловое ядро воплощается в отдельном модуле «Православное богословие». Представляет интерес распределение учебных дисциплин, осуществленное в контексте истории философско-теологической мысли так, чтобы история философии соответствовала в определенной степени истории теологии. Дисциплине «Философская мысль Античности» в некоторой степени соответствуют дисциплины «Греческая патристика», «Латинская патристика». Далее по хронологии следует «Философская и богословская мысль Византии», «Философская и теологическая мысль латинского Средневековья». «Философская мысль эпохи Возрождения» ставится в параллель «Теологической мысли XVI века», «Философская мысль XVII — XIX веков» ставится в соответствии «Теологической мысли XVII — XIX веков», а «Философская мысль XX — XXI века» сопоставляется с «Теологической мыслью XX — XXI века». Завершает блок «История русской философии» и «Современная философия религии».

Модули 5 и 7 учебного плана представляют блоки дисциплин, посвященных православию. В первую очередь, следуя обозначенному в модели историческому подходу к религии, дается история христианства как истории церкви: «История Древней Христианской Церкви», «История восточных христианских Церквей», «История западных христианских конфессий», «История Русской Православной Церкви». Завершает блок «История и практика миссионерства». Это позволяет максимально широко и полно преподавать историческое и современное положение христиан-

ских конфессий. Модуль 7 «Православное богословие» дает практически полную структуру основных разделов православного богословия: «Православное богословие. Системный очерк», «Догматическое богословие», «Литургическое богословие», «История канонического права», «Сравнительное богословие», «Нравственное богословие», «Практическое богословие». Завершает блок «Русское богословие IX — XX века» как итог развития православного богословия в России.

Наконец, Модуль 4 «Культурология» составлен из дисциплин, раскрывающих культурологический аспект истории религий. В первую очередь здесь важна дисциплина «История и теория мировой культуры», позволяющая связать многие аспекты религиозного знания с историей развития мировой культуры, а также знакомящая будущих религиоведов с современным теоретическим подходом к явлениям культуры, среди которых религия — один из важнейших. Дисциплина «Русская культура и православие» показывает аспект взаимодействия религии и культуры в истории России. Дисциплины «Основы общегражданского и религиозного протокола и этикета», «Эстетические проблемы в религиоведении» знакомят с рядом важных теоретических и практических преломлений религиоведческого знания.

Подводя итог, можно сказать, что система учебных дисциплин образовательной программы, реализуемой Факультетом религиоведения Московского православного института св. Иоанна Богослова, полностью соответствует сформулированной модели религиоведческого образования. Данная программа позволяет ознакомить студентов с важнейшими разделами религиоведения в максимальной полноте. Кроме чрезвычайно подробного курса истории религий студенты получают философское образование аналогично программе философских факультетов государственных вузов, а богословские дисциплины преподаются в соответствии с традицией и порядком, принятыми в духовных академиях Русской Православной Церкви. Именно эти три базовых направления — история религий, история философии и история теологии — составляют дисциплинарную основу религиоведческого образования. А история культуры позволяет приобрести необходимую широту взглядов на явления и факты культуры.

Библиографический список

1. Гридина В.В. Актуальные проблемы преподавания религиоведения в государственных вузах / Наука и культура России. Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности и культуры памяти святых

- равноапостольных Кирилла и Мефодия. г. Самара 26–27 мая 2011 г. Самара: Самарский государственный университет путей сообщения, 2011. — 404 с.
2. Каракозов С.Д., Петров Д.А., Худжина М.В. Формирование основной образовательной программы в условиях приведения в соответствие требованиям ФГОС высшего образования профессиональным стандартам (на примере направления подготовки бакалавров «Информатика и вычислительная техника» и профессионального стандарта «Программист» // Преподаватель XXI века. №4, 2015. С. 22-34.
3. Кимелев Ю.А. Философия религии: Системный очерк. — М.: Издательский дом «Nota Bene», 1998. — 424 с.
4. Кимелев Ю.А., игумен Петр (Еремеев), Шмидт В.В. Модель религиоведческого и теологического образования в системе образования России // Евразия. Духовные традиции народов. № 3, 2012. — М.: Лаборатория ИАРИП РПУ, 2012. — С. 39-46.
5. Рабочий учебный план подготовки бакалавров по направлению 47.03.03. «Религиоведение», профиль общий. Одобрен Ученым советом МПИ св. Иоанна Богослова (Протокол №09 от 15.09.2016 г.)
6. Религиоведение: учебник для бакалавров / под ред. И.Н. Яблокова. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 479 с.
7. Степанова Н.А. Методологические подходы к формированию теолого-религиоведческого знания в светском вузе // Тысячелетие просветителя Руси: проблемы просвещения в зеркале духовной школы. Сборник материалов II Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции. г. Псков, 24-25 ноября 2015. — Псков: Псковский государственный университет, 2015. — С. 280-284.
8. Трайнев В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / В.А. Трайнев, С.С. Мкртчян, А.Я. Савельев. — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2010.

Ильиных А.В., Кузьмин П.В.

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНО РАЗРАБОТАННОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА

Ильиных А.В. — преп. кафедры «Конституционное и муниципальное право», e-mail: alexflyhigh@yandex.ru; Кузьмин П.В. — преп.

кафедры «Конституционное и муниципальное право», e-mail: ghost696@rambler.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается использование в образовательном процессе специально созданного Интернет-ресурса (Информационная система УИК) в целях обеспечения повышения наглядности материала, его информативности, более упрощённого усвоения, возможности обращения к инновационным методам в образовании, повышения успеваемости студентов.

Ключевые слова: информационная система УИК, метод кейс-стади, выборы, электронный образовательный ресурс.

The article describes the use in the educational process a specially created online resource (Information system PEC) in order to enhance clarity of the material, its informative and more simplified absorption, recourse to innovative methods in education, improve student performance.

Key words: information system PEC, method «case studies», elections, e-learning resource.

В условиях конкуренции между юридическими вузами в борьбе за студентов, развития системы менеджмента качества, требований новых образовательных стандартов внедрение инноваций в образовательном процессе является той «отправной точкой», которая направлена на повышение качества образования и соответственно привлечение большего числа студентов.

Образовательный процесс в современных условиях требует инновационных подходов в преподавании, в том числе по наиболее распространённым дисциплинам юридического цикла. На кафедре «Конституционное и муниципальное право» традиционно такими дисциплинами являются Конституционное право и Муниципальное право, а также связанная с ними — Избирательное право и процесс.

В целях повышения интереса студентов к изучению отдельных, на наш взгляд, очень важных с практической точки зрения, тем, а соответственно и к учебным дисциплинам в целом, был разработан электронный образовательный ресурс: «Удалённый помощник для членов участковых избирательных комиссий при организации и проведении выборов» (далее — Информационная система УИК). Информационная система УИК размещена на сайте в сети Интернет: <http://project166800.tilda.ws>. Указанное обстоятельство делает информационный ресурс общедоступным, не требующим установки специального программного обеспечения. Любой пользователь сети Интернет может беспрепятственно открыть Информационную систему УИК на своём устройстве. Именно поэтому при осуществлении образовательного процесса даже при отсут-

ствии компьютеров в аудитории студенты могут зайти на ресурс со своих планшетов и телефонов, оснащённых доступом к сети Интернет.

Обращение к Информационной системе УИК — это организация образовательного процесса с использованием интерактивных технологий. Электронный ресурс может рассматриваться как учебно-методическое пособие, в том числе предназначенного для самостоятельного изучения студентами соответствующих тем дисциплин. Вместе с тем, Информационная система УИК удобна при проведении практических занятий с использованием методов кейс-стади и игровых технологий.

Информационная система УИК — это пошаговая инструкция членам участковой избирательной комиссии, в роли которых предлагается побывать студентам, для организации и проведения выборов любого уровня. Система состоит из главной страницы, пяти разделов и вспомогательных страниц.

Главная страница, помимо приветственной части и краткого описания, содержит навигационную схему (прикреплённую ссылками к пяти основным блокам) и дорожную карту — временную шкалу (диаграмму Гантта).

Разделы представляют собой пошаговое описание действий членов участковых избирательных комиссий с учётом распределения полномочий, а также описание возможных ситуаций и рекомендаций по поведению при возникновении споров. В каждом разделе есть три категории информационных блоков:

- текстовые блоки (в том числе имеющие графическое оформление);
- блоки, имеющие ссылки на памятки;
- блоки-документы.

Информационная система УИК предусматривает разрешение проблемных вопросов, которые могут возникать в процессе подготовки к голосованию и проведения досрочного голосования, основанные на анализе более чем десятилетнего опыта работы участковой избирательной комиссии на базе Тихоокеанского государственного университета. Подробно составлены рекомендации по информированию избирателей, даны предостережения от возможных нарушений законодательства с целью исключения жалоб от населения и возможного привлечения к юридической ответственности.

На главной странице имеются ссылки на памятки.

Для удобства использования имеются дополнительные клавиши:

- стрелка в левом нижнем углу, возвращающая в начало раздела;
- блок в правом верхнем углу, вызывающий список блоков.

Новизна и инновационная составляющая. Методика преподавания с использованием Ин-

формационной системы УИК впервые внедрена для дисциплин конституционно-правового цикла. Так, она применима в отношении темы «Избирательное право и избирательные системы Российской Федерации» дисциплины Конституционное право; темы «Институты непосредственной демократии в системе местного самоуправления» дисциплины Муниципальное право России и в отношении большинства тем дисциплины «Избирательное право и процесс». Более того, новизна заключена в самом сочетании инновационных методов преподавания (кейс-стадии, игровые технологии) и использования специально разработанного электронного образовательного пособия, которое по своей структуре является авторским.

Инновационная составляющая безусловно связана не просто с рациональным использованием имеющихся материальных ресурсов, а с их существенной экономией. Это обусловлено тем, что в рамках внедрения представленной инновации в образовательном процессе нет необходимости тратить средства на создание специального программного обеспечения. Информационная система УИК создана и размещена в сети Интернет на бесплатном хостинге. Но даже размещение на платных ресурсах не повлечёт значительных материальных затрат.

Информационная система УИК может являться основой для проведения теоретических и практических исследований в области избирательного права и процесса, а также направлена на повышение правосознания и привитие высокого уровня правовой культуры студентам в части отношения к выборам в органы государственной власти и органы местного самоуправления.

Информационная система УИК полезна практическим работникам — членам участковых избирательных комиссий как в преддверии подготовки к избирательной кампании, так и в её процессе вплоть до дня голосования и составления финансового отчёта об использовании денежных средств. В этом плане имеется перспектива развития Информационной системы УИК. Например, она может быть трансформирована в систему мониторинга и контроля за деятельностью УИК. Создание уникальных и надлежащим образом защищённых точек входа в систему для председателей участковых комиссий позволит вышестоящей комиссии транслировать чёткие и понятные инструкции по организации деятельности. Система мониторинга и контроля может выполнять коммуникативную функцию и осуществлять напоминания о необходимости совершения определённых действий председателями УИК и членами их комиссий, в том числе информирование о непредвиденных или незапланированных мероприятиях. В дальнейшем возможна трансформация в экспертную систему — компьютерную систему, способную частично заменить специалиста

в вопросах организации выборных процедур и разрешения проблемных ситуаций.

Кроме того, Информационная система УИК может быть использована как средство популяризации процесса выборов путём создания приложений на платформах Android и iOS для избирателей, позволяющих оперативно доводить информацию, а также привлекать внимание граждан, что, в конечном итоге, позволит поднять правовую культуру и повысить активность гражданской позиции электората.

Наличие подтверждения эффективности представленных в работе методик в практике преподавания. С начала 2017 года Информационная система УИК активно внедряется в образовательный процесс. Те студенты, с которыми в рамках преподаваемых дисциплин были проведены занятия с использованием представленного ресурса, проявили достаточно высокий интерес к изучению соответствующей темы. В этом плане отметим четыре обстоятельства.

Во-первых, проведённое анкетирование показало следующее: 90% студентов отметили простоту и понятность изложения материала, а также полезность ресурса как в образовательном цикле, так и в непосредственной работе, указав что данный метод ведения образовательной деятельности является куда более удобным, доступным и интересным, нежели стандартное проведение практических занятий.

Во-вторых, анкетирование среди лиц, принимавших участие в деятельности участковых избирательных комиссий, но не обладающих специальными знаниями в области избирательного права и процесса, показало, что данная группа на первое место ставит лаконичность изложенного материала, а также его соответствие законодательству РФ. Опрошенные отметили, что электронный способ изложения материала удобнее многостраничных законов и иных печатных материалов.

В-третьих, повышенный интерес со стороны студентов к изучению материала в интерактивной форме обусловил повышение успеваемости. Например, по теме «Институты непосредственной демократии в системе местного самоуправления» дисциплины Муниципальное право России успеваемость возросла на 20%.

В-четвёртых, в отличие от прошлых лет сразу несколько студентов изъявили желание принимать участие в научных конкурсах по вопросам избирательного права и процесса, в том числе проводимого в рамках Студенческой весны конкурса студенческих работ по юриспруденции в номинации «Избирательное право» под эгидой Избирательной комиссии Хабаровского края.

В целях подтверждения эффективности и значимости в образовательном процессе использования Информационной системы УИК результаты представленных авторами работ отправлены

на Всероссийский конкурс на лучшую работу по вопросам избирательного права и избирательного процесса, повышения правовой и политической культуры избирателей (участников референдума), организаторов выборов, участников избирательных кампаний в номинации «Электронный образовательный ресурс» (итоги конкурса должны быть опубликованы в мае 2017 года).

Уровень внедрения представленных методик в реальный образовательный процесс. Реализация в образовательном процессе методов кейс-стади и игровых технологий с использованием Информационной системы УИК в настоящее время ведётся по трём дисциплинам: Конституционное право, Муниципальное право России и Избирательное право и процесс, так как все эти дисциплины в большей или меньшей степени связаны с избирательным правом.

Приведём два примера методики работы с Информационной системой УИК.

В первую очередь, обратим внимание на возможность применения метода кейс-стади. Обращение к данному методу не является уникальным, хотя сам метод считается инновационным, так как в юриспруденции используется далеко не повсеместно. И.В. Зыкова отмечает следующие этапы реализации принципа кейс-стади при изучении юридических дисциплин: существующая правовая проблема; самостоятельное изучение и обсуждение данной правовой ситуации студентами; совместное обсуждение найденных путей решения данной ситуации в аудитории под руководством преподавателя [1, с. 8].

О. Берг во многом приравнивает метод кейс-стади к деловой игре и выделяет такие его признаки как: наличие участников деловой игры, её руководителя и заданной ситуации; моделирование динамичной управленческой, хозяйственной, административной или другой ситуации, которая может возникнуть в той или иной организации; проблемность ситуации, а часто и конфликта; неполная формализация ситуации и, как следствие, наличие в ней неопределённости, требующей самостоятельных, нешаблонных решений; динамичность обстановки и её зависимость от предыдущих решений участников кейса; наличие мотивации, побуждающей участников игры действовать так же, как и в реальной жизни [2, с. 20].

Не вдаваясь в дискуссии о правильности приведённых мнений, отметим, что использование метода кейс-стади может иметь индивидуальный и групповой характер при желательном коллективном обсуждении потенциального выхода из сложной заданной ситуации.

В рамках кейса при обращении на практическом занятии к теме «Институты непосредственной демократии в системе местного самоуправления» на Муниципальном праве России студентам предлагается конкретное задание, как правило, связанное с составлением какого-либо доку-

мента, необходимого в работе участковой избирательной комиссии, а также задаётся нестандартная ситуация, которая может произойти в работе участковой избирательной комиссии, например, «вброс» бюллетеней, неоднократная «порча» бюллетеня с просьбой выдать новый бюллетень, появление на избирательном участке избирателя, который ранее заявлял о предоставлении ему возможности проголосовать вне помещения для голосования и т.п. В указанных ситуациях студентам предлагается воспользоваться Информационной системой УИК. В данном случае будут задействованы отдельные структурные элементы системы для поиска решения. Притом электронный ресурс, зачастую, может не располагать информацией, которая является решением ситуации. Студент должен проанализировать размещённый контент для того, чтобы прийти к верному варианту ответа.

Что касается использования метода игровых технологий, то, как правило, Информационная система УИК в этом случае будет задействована либо полностью, либо в части одного из пяти разделов. Студентам предлагается организовать и провести выборы как участковой избирательной комиссии. Соответствующий процесс воспроизводится полностью: от начала формирования комиссии до составления финансового отчёта; либо в части: например, организация голосования в день выборов. И в первом, и во втором случаях Информационная система УИК выступает в качестве ресурса для получения информации обо всех электоральных процедурах, начиная от составления документов и заканчивая осуществлением конкретных действий. В итоге в деловой игре происходит распределение полномочий участников с целью воспроизведения электоральных действий в рамках организации выборов на конкретном избирательном участке.

Таким образом, применение методов кейс-стади и игровых технологий в совокупности с использованием Информационной системы УИК в преподавании отдельных дисциплин конституционного-правового цикла является инновацией в образовательном процессе университета, которая направлена на упрощение усвоения материала студентами и, в конечном счёте, на повышение качественного аспекта образования. Сама Информационная система УИК — это электронный образовательный ресурс, представляющая собой авторский проект, который может быть использован не только студентами университета, но и лицами, непосредственно организующими и проводящими выборы на уровне участковых избирательных комиссий.

Библиографический список

1. Зыкова И.В. Использование метода кейс-стади (case-study) при обучении студентов

- юридического факультета // Юридическое образование и наука. — 2012. — № 1. — С. 7-8.
2. Берг О. Тренинги и обучение // Кадровый вопрос: электронный журнал. — 2013. — № 10. — С. 9-49.
 3. Информационная система УИК [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://project166800.tilda.ws>.

Ищенко А.Р.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПО ПРОБЛЕМЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Ищенко А.Р. — канд. биол. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: strelec53@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к профилактической работе со школьниками подросткового возраста по вопросам сохранения репродуктивного здоровья.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, патологии беременности и родов, пороки развития, сексуальная культура, самосохранительное поведение, половое просвещение.

In the article describes the problem of preparation of future teachers for preventive work with pupils of adolescent age on issues of preserving reproductive health.

Key words: reproductive health, pathology of pregnancy and childbirth, birth defects, sexual culture, health behavior, sex education.

Репродуктивное здоровье — состояние полного физического, психического и социального благополучия, характеризующее способность людей к зачатию и рождению детей, возможность сексуальных отношений без угрозы заболеваний, передающихся половым путем, гарантию безопасности беременности, родов выживание и здоровье ребенка, благополучие матери, возможность планирования следующих беременностей в том числе, предупреждение нежелательных [2]. Несмотря на то, что демографическая ситуация в России с каждым годом становится лучше, состояние репродуктивного здоровья подростков вызывает обеспокоенность.

Возникающие расстройства репродуктивного здоровья проявляются в форме снижения способности к зачатию ребенка, и, как следствие этого, увеличения числа бесплодных пар, учащения патологии беременности и родов, неспецифических хронических воспалительных заболеваний половых органов, ухудшения состояния плода (вплоть до его гибели) вследствие гипотрофии, гипоксии, пороков развития, снижения качества здоровья

новорожденного (вплоть до смертельных исходов), увеличения числа детей-инвалидов [6, с.65].

Негативная тенденция снижения сексуальной культуры отрицательно сказывается на различных сторонах жизнедеятельности молодежи. Проявлением отмеченной тенденции является самый высокий в мире процент аборт, венерические заболевания половой сферы, брошенные дети, разводы среди молодых семей. На эту проблему, прежде всего, обращают внимание исследователи в области медицины (Л.В. Квиткова, 2005; Е.А. Коломеец, 2006; О.А. Кибель, 2006; З.К. Борисова, 2008; Е.В. Лозовая, 2014 и др.).

Вместе с тем, репродуктивное здоровье, складывающееся из сексуального здоровья, безопасных методов планирования семьи, безопасного материнства, активно-положительного, здоровьесберегающего поведения, являются важнейшими элементами культуры общества и нуждаются в общественном внимании.

В психолого-педагогических исследованиях обращение к проблеме рисков репродуктивного здоровья и поведенческих паттернов подростков и юношества с позиций социогуманитарной парадигмы чрезвычайно редко. Можно назвать немногих исследователей, работающих в этом направлении (Е.В. Дмитриева, 2006; В.В. Мартынова, 2007; Э. Корхонен, 2008; Г.В. Гатальская, 2009; Е. В. Сердюк, 2015 и др.). Между тем, необходимо формировать у подростков и юношества ценностное отношение к своему здоровью, в том числе, и к репродуктивному его компоненту. Безусловно, нужны собственные усилия в организации самосохранительного поведения, однако помощь в этом вопросе должна, прежде всего, исходить от взрослых — семьи, школы. Методологической базой формирования ответственности учащихся за свое здоровье должна быть профилактическая работа учителя, обладающего высоким уровнем информированности и компетентности в вопросах сохранения репродуктивного здоровья.

К сожалению, сегодня в Российской Федерации образовательные программы в вузах не нацеливают будущего учителя (и даже биолога) на проведение такой работы. Однако наши наблюдения и опрос в школьной среде в период преподавания факультативных курсов «Гигиеническое и половое воспитание», «Этика и психология семейной жизни», когда они были разрешены (конец 80-х, начало 90-х годов), показали большую заинтересованность учащихся в вопросах, связанных с репродуктивным здоровьем. Более того, и студенты — будущие учителя проявляют интерес к этой проблеме, не только преломляя ее к себе, но и с позиций организации профилактической работы со школьниками.

Работа по подготовке будущих учителей, которые готовы вести с учащимися профилактическую работу по предупреждению нарушений ре-

продуктивного здоровья, проводится нами на занятиях по дисциплине «Возрастная анатомия и физиология», в рамках научно-исследовательской и просветительской деятельности, защиты курсовых, реферативных и выпускных квалификационных работ.

Социальный институт семьи, родительства слабо выполняет функцию по подготовке детей к сексуальной жизни и реализации ими своих репродуктивных прав и возможностей. Наши совместные со студентами исследования, проведенные в 2015 году, показали, что информацию о сексуальных отношениях 40% девушек и 34% мальчиков 14–17 лет узнали от своих сверстников и лишь 35% девушек и 20% мальчиков получили ее в семье. Факт недостатка информирования в вопросах репродуктивного здоровья отмечают 74% девушек и 30% мальчиков. В частности, школьники отметили, что число аборт увеличилось из-за недостатка информации о мерах предохранения от нежелательной беременности (62% девушки и 30% мальчики). Данные анкетирования показали, что 100% девушек и 84% мальчиков считают, что инфекциями, передающимися половым путем, можно заразиться через рукопожатие.

Школьники назвали оптимальным для вступления в сексуальные отношения возраст 13–15 лет (32% девушки) и 16–18 лет (65% мальчики).

Анализ собственных исследований [5, с. 121–127] и освещение проблемы репродуктивного здоровья в образовании позволил нам выявить ряд противоречий:

– между потребностью в целостном воспитании подростков (молодежи) с целью формирования знаний о репродуктивном здоровье и отсутствием системы полового воспитания и сексуального просвещения в образовательных учреждениях разного уровня и грамотных педагогических кадров для проведения данной работы в организованных подростковых коллективах и среди молодежи;

– между достигнутым уровнем разработки педагогических вопросов по репродуктивному здоровью подростков (молодежи) и отсутствием у них навыков самосохранительного сексуального и репродуктивного поведения, в формировании которых, первичным звеном являются знания, согласно принятой в педагогике дидактической триады: знания, умения, навыки.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, обозначенную названием статьи.

Существуют различные точки зрения на половое просвещение подростков. Противники полового воспитания считают, что знание молодыми людьми особенностей полового и психосексуального созревания, вопросов планирования семьи, методов контрацепции побудит их к ранним половым связям, инициирует сексуальную актив-

ность [1]. Однако в конце 1990-х гг., когда преподавание в школах факультативных курсов «Гигиеническое и половое воспитание», «Этика и психология семейной жизни» уже не проводилось процент лиц, вступающих в ранние половые связи, значительно увеличился. Так, гинекологическое обследование, проведенное в 1998-1999 гг. в ряде средних школ выявило, что 97% девочек ведут половую жизнь с 16 лет, а в крупных городах этот возраст еще меньше — 13 лет. Наблюдается явное расхождение между физиологическим, социальным и психологическим развитием девочек [4].

Пора понять, что, если в нашей стране существуют ранние половые связи, то, не пряча, как страус голову в песок, необходимо объяснять учащимся, что такое репродуктивное здоровье, репродуктивные и сексуальные права и обязанности, биологический, психологический, социальный и социально-психологический аспекты репродуктивного здоровья.

Чтобы успешно осуществлять подготовку учащихся к получению знаний по вопросам репродуктивного здоровья, студенты должны знать закономерности развития человека в процессе онтогенеза. Основы здоровья человека закладываются в детском и подростковом возрасте. Последний является особенно важным для развития женской и мужской половой системы и характеризуется как половое созревание.

Физические и половые изменения в организме подростков опережают их психоэмоциональное и социальное развитие. Бурно растет тело, развиваются половые железы, меняется половое, психосексуальное и психосоциальное развитие. Поскольку развитие идет неравномерно, отдельные органы и системы созревают в различное время, то у некоторых подростков наблюдается несоответствие между календарным и биологическим возрастом. С повышением активности гипоталамуса меняются корково-подкорковые отношения. Кора головного мозга становится менее активной, может наблюдаться снижение интеллектуальных способностей, проявляться агрессия. Нередки проявления физического недомогания, «потеря сил», повышения артериального давления, нехватка кислорода для питания мозга. Имеют место психологические и социальные проблемы, связанные с проявлением сексуального влечения. Поэтому в данном периоде жизни легко создаются отрицательные модели сексуального поведения.

Просветительская деятельность студентов в школьной среде по вопросам репродуктивного здоровья осуществляется с учетом этапов полового и психосексуального развития. В просвещении подростков особое значение имеет учет этапа формирования стереотипа полоролевого поведения, который продолжается весь пубертатный период и проявляется в публичном выражении

половой идентичности, согласно принятым в обществе нормативам. Большое значение для будущих учителей имеют в этой работе полученные знания по возрастной психологии. На презентациях по вопросам репродуктивного здоровья школьники обычно задают много вопросов по этой теме. Формирование стереотипа полоролевого поведения имеет огромное значение в становлении роли мужчины и женщины в семье.

Студентам в просветительской работе с подростками крайне важно учитывать и другой этап формирования психосексуальных ориентаций — период, когда происходит выбор объекта влечения и реализация влечения (платонического, эротического и сексуального). На протяжении всего подросткового периода необходимо формирование системы сексуальных ценностей и правил взаимоотношения с лицами противоположного пола, что в конечном итоге будет определять отношение подростка к своему репродуктивному здоровью.

В рамках научно-исследовательской деятельности студенты работают над развитием темы репродуктивного здоровья по направлениям: «Основы охраны репродуктивного здоровья» (Абрашкина Н.); «Отношение студентов к вопросам семьи и брака» (Харитонов Д.); «Исследование факторов, влияющих на репродуктивное здоровье подростков. Профилактика заболеваний репродуктивной сферы в школе» (Романовская Е.); «Анализ влияния вредных привычек матери на развитие плода. Использование материала в школе» (Семеренко Г.); «Профилактика и предупреждение нарушений репродуктивного здоровья подростков нанайской национальности» (Киле Я.).

Проблемы влияния алкоголя, курения, наркотических веществ и других вредных воздействий на репродуктивное здоровье отражаются в реферативных сообщениях и курсовых работах студентов. С докладами студенты выступают на научных и отчетных конференциях, обогащая знания аудитории будущих учителей в сфере репродуктивного здоровья детей и молодежи. Благодаря получаемым знаниям формируются навыки самосохранительного сексуального и репродуктивного поведения среди будущих учителей.

Для того чтобы получить объективный ответ о вреде или пользе полового просвещения, эксперты Всемирной организации здравоохранения провели во многих странах мира исследования о влиянии информированности молодежи на их половое поведение. Установлено, что в тех странах, где были разработаны образовательные программы по половому просвещению резко, снизились инфекции, передающиеся половым путем, ВИЧ/СПИД, беременность в подростковом возрасте, аборт у девушек в возрасте 15 — 19 лет. Уровень подростковой беременности в большинстве стран Западной Европы колеблется от 5 до

25 случаев на 1000 девушек в возрасте 15 — 19 лет. [3, с. 9–10]. В России также необходимо половое просвещение. Отсутствие информации о функциональных и психологических последствиях аборта, курения, употребления алкоголя и наркотических веществ, заболеваний, передающихся половым путем и под воздействием переохлаждения, ухудшают качество жизни, создают риски для репродуктивного здоровья. Начинать эту работу нужно с подготовки будущих учителей, которые с учетом возрастных особенностей, непрерывно, в системе и комплексно смогут обучать и воспитывать у подростков ценностное отношение к своему репродуктивному здоровью. Профилактика нарушений репродуктивного здоровья в подростковой среде является одной из самых важных и пока еще не решенных педагогических проблем.

Исследование этой проблемы, разработка студентами образовательно-воспитательных моделей факультативных курсов для школьников подросткового возраста может внести определенный вклад в подготовку будущих учителей для профилактической работы со школьниками в вопросах охраны репродуктивного здоровья.

Библиографический список

1. Аваткова И.И. Помогите подростку войти во взрослую жизнь: половое воспитание / И.И. Аваткова. — М.: Пед. о-во России, 2005. — 96 с.
1. Бодрова В.В. Репродуктивное поведение как фактор депопуляции в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ebiblioteka.ru/>
2. Вайнер Э. Основы демографического воспитания школьников: беседы классного руководителя / Э. Вайнер // Здоровье детей. — 2007. — №1.
3. Ворник Б.М. Журналистам о репродуктивном и сексуальном здоровье: пособие / Б.М. Ворник, Н.Я. Жилка, В.П. Коломиец, К.А. Талаев; под ред. Б.М. Ворника. — Киев: ИЦ «Семья», 2003. — 192 с.
4. Ищенко А.Р. Отношение молодежи к вопросам семьи и брака / А.Р. Ищенко, Д.А. Харитонов, И.В. Ермолаева // Сборник по итогам препод. конф. Научные чтения: Биология. Экология. Химия. Образование. — Хабаровск: Изд-во ДВГГУ. — 2009.
5. Квашенко В.П. Профилактика нарушений репродуктивного здоровья в рамках планирования семьи / В.П. Квашенко // Вестник гигиены и эпидемиологии. — 2001 — №2.

Калачева Т. Л., Махарадзе Н. С.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»**

Калачева Т. Л. — зав.каф., канд. юрид. наук, доц. кафедры «Гражданское право и предпринимательская деятельность», e-mail: 001183@pnu.edu.ru; Махарадзе Н. С. — канд. юрид. наук, доц. кафедры «Гражданское право и предпринимательская деятельность», e-mail: 003785@pnu.edu.ru (ТОГУ)

Авторы рассматривают компетентностный подход в аспекте квалификационных требований, профессиональных стандартов с целью обеспечения интересов всех субъектов, взаимодействующих в сфере подготовки квалифицированных кадров, востребованных на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, юриспруденция, профессиональный стандарт, оценка квалификации, работодатель, обучающийся, рынок труда.

The authors consider the competence approach in the aspect of qualification requirements, professional standards in order to ensure the interests of all subjects interacting in the field of training qualified personnel in demand on the labor market.

Key words: professional competence, jurisprudence, professional standard, qualification assessment, employer, trainee, labor market.

Одной из важнейших задач вуза является формирование кадровых ресурсов, соответствующих требованиям, инновационного развития экономики и современным социальным условиям жизни.

Совершенствование образовательного процесса, переход на уровневую систему образования актуализировали задачу формирования компетенций в процессе обучения. Принципы Болонского процесса восприняты российским образованием, принимаются как объективная реальность, однако подходы могут быть различными.

Сегодня вопросы компетентностного подхода являются актуальными в связи с введением с 1 сентября 2017 года Федерального государственного образовательного стандарта ФГОС 3 «+» по направлению подготовки «Юриспруденция» [3].

Если для инженерных направлений подготовки в ближайшее время ожидается ФГОС уже четвертого поколения, юристы за основу формирования компетенций должны ориентироваться на ФГОС 3 «+».

Невозможно дать полную характеристику ФГОС 3 «+». Он вызывает ряд вопросов, в т.ч.

критического характера, но это уже иная тема для обсуждения и дискуссий.

Сегодня, в принципе, сформировалось понятие компетенции, которое используется в системе образования. Оно включает три основных элемента: знание, умение применять знание, т.е. владеть знанием и третий элемент — практический навык. Одной из отличительных особенностей компетентностного подхода является оценка результатов образования, их значимости за пределами самой системы образования с учетом требований рынка труда, требований к квалификации предъявляемых работодателем.

Следует согласиться, что понятие компетенции шире понятия квалификации [4, с. 220]. Для выпускника юридического направления подготовки различие этих категорий представляется значимым. Целесообразно подробнее остановиться на правовой основе отдельных категорий. В мае 2015 года внесены изменения в системообразующий акт в сфере трудовых правоотношений. В раздел IX Трудового кодекса Российской Федерации (далее — ТК РФ) внесены существенные изменения [1].

Сам раздел IX называется теперь «Квалификация работника, профессиональный стандарт, подготовка и дополнительное профессиональное образование работников». Позитивно следует оценить появление в этом разделе (ст. 195¹ ТК РФ) понятий «квалификация работника» и «профессиональный стандарт». Под квалификацией работника понимается уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работника.

Профессиональный стандарт — это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции.

Значительное количество новых правил раздела IX Трудового кодекса РФ вступили силу с 1 января 2017 года, в частности о праве работника на подготовку и дополнительное профессиональное образование, на независимую оценку квалификации.

Сфера юриспруденции — одна из наиболее противоречивых. С одной стороны, значительное количество граждан, имеющих диплом юриста. С другой стороны, отмечается недостаток квалифицированных юристов. Юристы стабильно входят в ТОП-20 запросов работодателей. В последние два года можно наблюдать интересную позитивную тенденцию. Несмотря на отсутствие баланса между спросом и предложением, напряженную ситуацию на рынке труда, опытные, квалифицированные юристы, способные молодые выпускники юридических направлений подготовки, востребованы работодателями.

В настоящее время осуществляется переход от рынка дипломов к рынку квалификаций. Теперь на сакраментальные слова выпускника, обращен-

ные к работодателю «...цены Вы мне не знаете!...», работодатель вполне объективно может оценить соискателя. Для этой оценки есть правовые основания. Если человек пришел без навыков, работодатель может предоставить и время на стажировку. На основании профстандартов разрабатываются и должностные инструкции. Поправки, внесенные в Трудовой Кодекс РФ позволяют сделать вывод об отсутствии запрета работать не по специальности. Например, частным компаниям государство не может устанавливать жесткие требования — кого брать на работу.

По многим отраслям профстандарты уже утверждены Министром Российской Федерации. Они являются современным инструментом взаимодействия системы образования и работодателя на рынке труда. Внедрение профессиональных стандартов уже коснулось госслужащих. Их оценивают не только по стажу, опыту работы, но и по личностным качествам, способности воспринимать новые технологии, принимать самостоятельные решения. С 1 января 2017 года вступил в силу федеральный закон «О независимой оценке квалификации» [2].

Для выпускников юридического направления подготовки при отсутствии профессионального стандарта такая оценка актуальна. Студенты юридического направления подготовки нашего вуза уже в течение 3-х лет используют процедуру независимой оценки квалификации на добровольной основе и получают соответствующие сертификаты, подтверждающие высокую квалификацию. Выпускник университета, освоившие непрофессиональную подготовку, получившие второе высшее образование могут подтвердить знания, умения, практические навыки. Не секрет, что выпускники, обучающиеся по очно-заочной форме обучения, получившие 2-е высшее образование (юридическое) составляют конкуренцию на рынке труда.

Представляется, что меняются, на наш взгляд, подходы к формированию профессиональных компетенций в условиях реализации профстандартов, и требований к квалификации.

Какие новые курсы, программы необходимы для выпускников-юристов? Опытных юристов, способных возглавить юридическую службу солидной компании, значительно меньше, чем молодых специалистов без опыта или с минимальным опытом. Работодателю требуется юрист с опытом (от 3 до 5 лет) причем с опытом работы в определенном сегменте. Например, в сфере правового обеспечения жилищного коммунального хозяйства. Учитываются отрасль, сегмент рынка, опыт участия в судебных процессах. Число вакансий в сфере юриспруденции несколько увеличилось, хотя соотношение спроса и предложения не меняется. По итогам мониторинга Высшей школы экономики востребованы юристы в сфере международного права, в т.ч. международного

частного права, налогового, финансового права. Очень во время обозначила тенденции в экономике через «арбитражную призму» председатель Арбитражного суда Хабаровского края З. Ф. Софрина. Она много лет возглавляла государственные комиссии ГЭК и ГАК по гражданско-правовому профилю в нашем университете. Самый высокий рост дел и заявлений связан с банкротством, затем — корпоративные споры, налоговые, и дела, связанные недвижимостью. [5, с. 1-2]. Следовательно, необходимо направить усилия на формирование у выпускников-юристов компетенций в этих востребованных сферах деятельности. Очевидно, что талантливый выпускник, прошедший обучение недавно, обладающий знаниями современного (надо отметить, значительно трансформированного) законодательства, быстрее найдет работу. Но требование к наличию опыта (не менее 3-5 лет) очень часто закрывает двери даже перед выпускниками, имеющими дипломы с отличием. В таких случаях наличие сертификата о независимой оценке квалификации является значимым.

Представляется уместным высказать ряд суждений относительно форм участия представителей работодателей в реализации основных образовательных программ по направлению подготовки юриспруденция. Формы их участия определены в федеральных государственных образовательных стандартах. На наш взгляд, явно недостаточно участие представителей юридического сообщества, работодателей в реализации ООП. Необходима их работа на условиях внешнего совместительства (а не «гипотетической» почасовой), что требует оптимизации штата кафедр и параметров учебной нагрузки.

Еще на одну тенденцию следует обратить внимание. На наш взгляд, практическая направленность обучения начинает преобладать над знаниями. Это явно выражено. Лекционные занятия сведены до минимума. Заменяют ли хорошую лекцию дистанционные курсы? Госэкзамен выпускники по направлению подготовки юриспруденция (бакалавриат) сдают только по профильной дисциплине, исключено выполнение выпускной квалификационной работы, отсутствует и преддипломная практика. При таком подходе о формировании каких общепрофессиональных и профессиональных компетенций идет речь? Фундаментом профессиональных компетенций являются знания. Они формируются не только на практических и семинарских занятиях, но и в научных конференциях, дискуссиях. Однако можно наблюдать отсутствие знания самого предмета дискуссии. Он теперь для студентов оказывается менее значимым. Современные выпускники юридического направления подготовки заинтересованы в изучении теории, доктринальных положений, догматических категорий, которые являются аксиомой юриспруденции.

Совершенно обоснованно студенты-юристы задают вопрос: почему же из итоговой государственной аттестации исключен для бакалавров экзамен по теории государства и права? Эта дисциплина — «математика», азы юриспруденции. Что касается выпускной квалификационной работы, преддипломной практики, по нашему мнению, они должны быть возвращены в учебные планы. Для этого необходимо решение Ученого совета университета.

И еще одно направление наших суждений в рамках темы. Знания и навыки не могут оставаться неизменными. Особенно знания в сфере юриспруденции. Современное законодательство динамично. Мы это остро ощущаем, изучая например, правовые институты гражданского права, трудового права, процессуальных отраслей.

Общение с работодателями позволяет сделать вывод: работодателю необходим определенный набор профессиональных компетенций. Возможно по запросу работодателя представлять этот набор компетенций, или необходимый ему учебный курс, программу? Представляется, что ответ на этот вопрос требует изучения и обсуждения. Дело не в том огромном количестве вузов, которые осуществляют подготовку по юриспруденции, а в профессиональных компетенциях, учебных курсах, программах, которые они предлагают. Трудно спрогнозировать, какие юристы потребуются в будущем. Но образовательные программы, новые курсы необходимо формировать сегодня.

Например, не лишено смысла предложение о появлении в вузах менеджера, который осуществляет по запросу работодателя формирование компетенций, учебных курсов и программ. Как получить специалиста будущего, какие направления подготовки будут востребованы? Эти и другие вопросы, имеющие непосредственное отношение к теме наших суждений, были рассмотрены в рамках очень интересного, на наш взгляд, мероприятия. В МГУ им. Ломоносова в декабре 2016 года была организована форсайт-сессия конгресса «Инновационная практика: наука плюс бизнес» [6, с. 220]. Выводы, точки зрения, предложения, обсуждаемые в рамках данного мероприятия, имеют значение в т.ч. и для подготовки юристов, востребованных на рынке труда.

Библиографический список

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (в ред. 03.07.2016) // Собрание законодательства РФ. — 2016. — № 52 (Часть V). — Ст. 7483.
2. Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ "О независимой оценке квалификации" // Со-

брание законодательства РФ. — 2016. — № 27 (Часть I). — Ст. 4171.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>. — 29.12.2016.
4. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнение европейских экспертов) / Под ред. В. И. Байденко. — М. : исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — С. 220.
5. Софрина З. Ф. Через арбитражную «призму» видны тенденции в экономике // Тихоокеанская звезда. — 03.03.2016. — С.1-2.
6. Колесникова К. Как получить суперспециалиста будущего? //Российская газета. — 13 дек. 2016. — №282(7150). — С. 10.

Конобеев Г. М.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ И ДУХОВНЫЙ ТРУД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Конобеев Г. М. — канд. филос. наук, доц. кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин Хабаровского филиала ВГУЮ, e-mail: kongmich@mail.ru

В статье даётся понятие и характеризуется роль духовного труда студентов в формировании их профессионализма и личности в процессе обучения в вузе, показаны негативные последствия для обучаемых и общества в целом в случае его отсутствия.

Ключевые слова: духовность, духовный труд, сила личности, личностный рост, профессионализм.

The article is devoted to the definition and role of spiritual labor of the students in formation of their professional and personal skills in the educational process at the university. It shows negative consequences for learners and society in general in case of absence of spiritual labor.

Key words : spirituality; spiritual labor; power of personality; personal growth; professionalism.

Всякая система образования, особенно современного, нуждается в периодическом переосмыслении своих основ — целей, связей с политико-правовой, хозяйственно-экономической и духовно-идеологической сферами общества, с этапами эволюции сознания человека, с актуальными проблемами формирования и развития личности. Первостепенному вниманию подлежат проблемы,

названные современным чилийским мыслителем и педагогом Д. С. Соммером «искушением цивилизацией». Этим термином современный последователь философской традиции герметизма обозначил круг проблем, рожденных научно-технической цивилизацией Запада, потерявшей человека в погоне за умножением и совершенствованием материальных благ и комфорта, проблем, сдерживающих и парализующих духовно-созидательные силы человека и общества. Имея в виду современный западный мир, Д.С. Соммер, убежденно и аргументированно заявляет, что в реальности современная западная культура — это антикультура в том смысле, что игнорирует, ограничивает и подавляет развитие истинно человеческих способностей, поощряя только те, которые копируют способности компьютеров или машин. Одна из главных проблем обучения, по мнению Д. С. Соммера, заключается в обескураживающем отсутствии действительно эффективных методик обучения, где понимание стояло бы выше запоминания. Детей заставляют изучать сложные предметы, не научив сначала думать.

Предельно политизированное российское общество, сбросив идеологические шоры советской системы образования, а вместе с ними и достижения отечественной педагогики, не нашло ничего лучшего, чем копировать подходы, технологии и систему оценок западной системы образования (как и культуры в целом), не отвечающих требованиям сегодняшнего дня. Общераспространенный в школе стиль, подхватываемый вузовской системой обучения, развивает в ученике *умственную пассивность*: ребенок должен полностью открыться для любой обязательной, даваемой в авторитарной форме информации, большая часть которой проникает в мозг сублиминально (то есть ниже порога сознания).

Хорошие врачи, архитекторы, инженеры, адвокаты поддерживают работу системы. Но, как отмечает Д. С. Соммер, если разобраться, им не достает человеческих качеств, поскольку они, как и все, получили ограниченное образование, базирующееся на запоминании, которое не развивает сознание, так как основано исключительно на принципе «обладать» и полностью игнорирует принцип «быть».

Принцип «быть», согласно западной философской традиции, обозначает максимально допустимую полноту воплощения человеческого в человеке и его жизнедеятельности. «Быть», по убеждению Э. Фромма и целого ряда выдающихся социальных мыслителей-гуманистов, противопоставляется, с одной стороны понятию и принципу «казаться», выдавать свою посредственность за желанную полноту человеческих качеств и способностей, а с другой стороны, термин «быть» — это антитеза понятию «иметь», то есть обладать чем-то не как естественным качеством, атрибутом своего Я, а как чем-то купленным,

присвоенным, украденным у других, а не выработанным своим, прежде всего, духовным трудом. [2, с.34]

Процесс духовного развития личности и общества предполагает внесение духовного начала во все сферы общества, во все виды профессиональной и повседневной жизнедеятельности человека. Отмечаемые сегодня процессы и формы нравственной и социальной деградации населения нашей страны есть следствие умаления значимости и прекращения им духовного труда ввиду его невостребованности в обслуживании «упростившихся» в период либерально-отъемных реформ общественных отношений.

Возрастание масштабов деструктивного поведения — аддиктивного, преступного, суицидного и других, криминализация общества есть, на наш взгляд, прямое следствие игнорирования и нарушения духовно-нравственного закона *обязательного духовного труда личности и общества*, вытекающего из природы человека и определяющего подлинно человеческое начало и бытие человека. Ведь, если индивид, член социальной группы или исторической общности прекращает мыслить, переживать всю полноту своего деятельного бытия, чем превращается в «неподлинную» личность» (Э. Фромм), это значит, что мыслить и чувствовать за него будут другие и делать это так, как удобно им, а бездумный индивид превращается в объект манипуляции, в исполнителя чужой, возможно, эгоистически-потребительской, злой и преступной воли.

В то время, как духовный труд — насущное требование процесса эволюции и реальное противоядие кризису, духовно трудятся единицы из многих тысяч, остальные предпочитают либо говорить о духовности как о чём-то трудно воплотимом в наше «казённо-меркантильное» время, гордиться духовными подвигами прошлого, либо отождествлять духовность с религиозно-церковной пропагандой — «опиумом народа». Результат — неспособность создать в настоящем ни подлинных духовных лидеров, ни поля «сборно-синергического» приложения своих далеко не исчерпанных внутренних сил.

Самореализация и её эволюционная обусловленность. *Самореализация* — это процесс, заключающийся в осознании собственных задатков, потенциала, таланта и в их грядущем воплощении в каком-нибудь выбранном виде деятельности — в профессии или хобби, а также во всех доступных человеку видах деятельности своего внутреннего потенциала. Самореализация — это процесс формирования целостной, сильной личности и воплощение её потенциала в плодотворной деятельности. Потребность в самореализации была изначально заложена природой в каждом конкретно взятом индивидууме. Процесс эволюции человеческого сознания и всего феномена человека на всех его стадиях с необходимостью

предполагает и требует воплощения в деятельности — профессиональной и повседневной выработанных индивидом внутренних качеств и сил. Согласно учения А. Маслоу и его иерархии потребностей самореализация представляет собой наивысшую потребность личности.

Духовный труд, как способ существования человеческой духовности, её утверждения и развития, определяется нами как затрата внутренних, психо-духовных сил на поиск, усвоение и воплощение в деятельности (повседневной и профессиональной) ценностей и смыслов бытия. Духовный труд как труд ума и души человека в их взаимосвязанном единстве — не просто размышление, бесстрастное оперирование понятиями, не только переживание определённых психических состояний. Качество подлинно духовного труда достигается синтезом чувства и мысли, «сердечным размышлением», «умной молитвой». Это чувство, обретшее мудрость, и мысль, проникнутая возвышенной страстью.

Духовный труд предшествует любому виду человеческой деятельности — предметно-практической (трудовой), познавательной, воспитательной, организационной, игровой, общению или художественному творчеству и он остаётся сердцевинной всех её видов в ходе их развёртывания и совершенствования. Духовный труд породил подлинно человеческий способ деятельного бытия. Утверждать, что именно трудовая деятельность «превратила обезьяну в человека», даровав ему разум, так же наивно, как утверждать, что это сделала религиозная, нравственная или художественно-эстетическая практика дочеловеческих существ.

Духовный труд общества — это всегда борьба за человека, не за его материальное обеспечение, сытое существование и роскошь быта, а — за его духовное развитие, личностный рост. Это борьба общества, его духовно зрелого слоя за человечность всех и всего человеческого в социуме. Духовный труд общества может дать свои результаты лишь в опоре на духовный труд широких слоёв населения, при его поддержке политико-организационной сферой — государством, правом, социально-политическими лидерами страны. Для этого последние должны быть духовно пробуждёнными людьми, сделавшими духовный труд повседневной нормой своей жизнедеятельности, ставшие примером для соотечественников и особенно молодёжи. Невозможен духовный труд общества, руководимого бездуховными или духовно ущербными людьми, практикующими избирательное применение норм права и аморализм.

Философия духовности, неустанный духовный поиск — традиционное поле внутренней деятельности россиян, возможно, наш главный вклад в культуру человечества. Россияне гордятся своей духовностью, но живут в поле её напряжения «не

от хорошей жизни» и, нередко, говорят ей «до свидания», добившись благополучия и сытости.

Препятствия на пути самореализации. Самореализация по своей сути есть творческий процесс, созидание нового, эволюционно значимого в развитии человека и человечества. Духовный труд всегда созидателен, приобщён к вечным ценностям бытия и поэтому, по определению, является процессом творчества. Условия социокультурного кризиса препятствуют реализации многих социальных закономерностей, не позволяя реализоваться конструктивным силам общества и личности. Это относится и к закону обязательного духовного труда. Понимая зависимость реализации закона от объективных условий функционирования общества и от индивидуальных качеств и усилий человека, необходимо выявить главные препятствия конструктивного развития общества и личности. Такими препятствиями на уровне субъекта деятельности выступают невежество, лень и податливость социальным соблазнам и страхам. А со стороны общества — имитационный и манипулятивный характер его воздействий на человека. Что касается современной России, это — зачаточное состояние гражданского общества, декларируемое, но не реализующее свои задачи и функции социальное правовое государство, бездействия таких социальных институтов как общественное мнение, СМИ, политико-правовая система, функционирующая в режиме запретов и наказаний, а не развития и раскрепощения творческого потенциала населения.

Война человека с самим собой как следствие бездуховности. Совершенно очевидно, пишет американский психиатр и психоаналитик Карл Меннингер, — что человек в течение всей жизни в той или иной мере занимается самоуничтожением». [1, с.5]. Меннингер анализирует в своей работе следующие виды саморазрушения и самоуничтожения: самоубийство и членовредительство; полихирургия; аскетизм и мученичество; алкогольная зависимость; антиобщественное поведение и др. Анализируя различные виды самодеструкции, К. Меннингер приходит к выводу, что в этих явлениях «компоненты саморазрушительных побуждений аналогичны мотивам фактического самоубийства, основаны на стремлении наказать себя, агрессивности и искаженном либидо». Объяснением этого феномена, по мнению автора, является гипотеза Фрейда относительно инстинкта смерти и первичных разрушительных импульсов, противостоящих инстинкту жизни или изначальной созидательной силе; при этом биологическая и психологическая составляющие феномена жизни взаимодействуют, подчиняясь определенной цикличности. [1, с. 10 -14].

Помимо внутренних причин самоуничтожения и саморазрушения существуют и внешние, социокультурные причины. Являясь существом био-

социальным, человек программируется двояко — своей биологической природой и обществом. Столетия существования жесткого, авторитарно-тоталитарного управления страной превратило россиян в психологических и социальных мазохистов, удивительным, на первый взгляд, образом направляющих на самих себя недовольство общественным строем, социальным неравенством и несправедливостью как нормой жизни сменяющих друг друга поколений. Эти закрепляемые веками нормы и являются основополагающей внешней причиной российского пьянства, обмана, воровства, экономической, насильственной и других видов преступности, самоубийств и других форм девиантно-деструктивного поведения, произрастающих на почве неверия и бездуховности.

Почему в России война с собой теснит самореализацию? Ответ прост и убедителен: потому, что между властью и народом исторически воспроизводится разрушительный *антагонистический*, а не сплывающий нацию *антагональный* и *агональный* тип противоречия. Объясняет эту разрушительную для страны и народа ситуацию низкий, вечно догоняющий Запад уровень сознания и культуры основной массы населения и традиционно жёсткое, «византийское» самодурственно-бездумное политико-властное управление страной.

Самореализация, может состояться и принести желанные плоды человеку и обществу лишь при условии адекватного образования и самообразования. Их искажение и имитация в значительной мере объясняют то состояние российского социума, которое определяется как перманентный кризис и вековая российская «безнадёга». Развитие и управление своим внутренним миром, поддержка и реализация истинно человеческих качеств на школьной и студенческой скамье должны стать нормой российского образования, как и духовный труд обеих сторон педагогического процесса.

Библиографический список

1. Меннингер К. Война с самим собой. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
2. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2006.

Ларина Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ

Ларина Е.А. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Теории и методики педагогического и дефектологического образования», e-mail: ella_rina@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются практико-ориентированные технологии по формированию интонационной выразительности речи у студентов, получающих специальность учитель-логопед.

Ключевые слова: учитель-логопед, речевая культура, коммуникативная компетенция, формирование интонационной выразительности речи.

This article describes the practice-oriented technologies on formation of intonation expressiveness of speech in students receiving a specialty teacher speech therapist.

Key words: teacher speech therapist, speech culture, communicative competence, formation of intonation expressiveness of speech.

В связи с требованиями парадигмы высшей школы важно готовить выпускников вузов нового поколения с учетом формирования разносторонней личности будущего специалиста. На современном этапе к качеству подготовки учителей-логопедов предъявляются все новые требования, чему есть ряд объективных и субъективных причин. Система профессионального педагогического образования переходит от ориентировки на освоение суммы знаний и умений, требуемых для овладения специальностью, к ориентации на формирование профессиональных компетенций — умений действовать в различных профессионально и личностно значимых ситуациях, используя имеющиеся знания и порождая новые (С.Н. Шаховская) [3].

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование определены общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции. В частности, в ОК-2 указано, что выпускник, освоивший программу бакалавриата должен обладать готовностью совершенствовать свою речевую культуру, т.е. развивать собственную коммуникативную компетенцию.

Под термином «*речевая культура*» понимается культура владения словом, обмен сообщениями с наивысшей степенью эффективности; это система знаний, умений и навыков по осмыслению ситуаций, порождению и восприятию высказывания. Отличительными показателями культуры речевой деятельности являются правильное четкое произношение (или написание), коммуникативная целесообразность речи (ее точность, выразительность и т.д.), структурно-логическое построение текстов, применение невербальных средств, объективное понимание со стороны слушающего, читающего. Интонационная выразительность речи является составной частью речевой культуры.

В данной статье мы рассмотрим приемы совершенствования коммуникативной компетенции, а именно, одну из ее составляющих — интонационную выразительность речи, формирование которой расширяют возможности профессиональной деятельности студентов.

Коммуникативная компетенция педагога рассматривается как совокупность умений, обеспечивающих возможность установления межличностных отношений, обмен информацией, проявление рефлексивного поведения (И.А. Поварова). Это знания о способах ориентации в различных ситуациях, в свободе владения вербальными и невербальными средствами общения (Л.А. Петровский); система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуации личностного взаимодействия (Г.А. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов). Структурные компоненты коммуникативной компетенции составляют умения устанавливать контакт, поддерживать обратную связь, обмениваться коммуникацией, ориентироваться на партнера, учитывать его личностные особенности.

Интонационно выразительная сторона речи является важной предпосылкой для формирования коммуникативной компетенции. Понятие *«интонационная выразительность речи»* многопланово, оно включает содержание, выбор лексики, допускаемые нормой литературного языка словоупотребления и синтаксические обороты, композиционное строение и интонационную выразительность (Э.Х. Богданова) [1]. С лингвистических позиций выразительность — это вариативность фонетической системы языка, которая принимает «более активные» и «менее активные» элементы в реализации смысла, актуализирует эти отношения, делая одни маркированными относительно других. С психолингвистической точки зрения, выразительность произнесения — это выделенность одних элементов речевой цепи относительно других, что обуславливает оптимизацию передачи смысла (Р.М. Тихонова). Главными критериями выразительности речи принято считать: устойчивое дыхание, хорошо звучащий голос, нормативное литературное произношение звуков. Правильность и чистота речи тесно связана с ее интонацией (А.М. Антипова, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, А.Р. Зиндер, В.И. Петрянкина, А.М. Пешковский, А.А. Реформатский, Н.Г. Торсуева, Л.В. Щерба).

Задача формирования у студентов, получающих специальность учитель-логопед, интонационной стороны речи связана с будущей профессиональной деятельностью, она детерминирована социальными преобразованиями и изменением коммуникационной, языковой ситуации в обществе. Нормативное интонационно выразительное оформление речи специальных педагогов является средством совершенствования звучащей речи

детей дошкольного и школьного возраста, имеющих речевые нарушения. Учитель-логопед представляет речевой образец, на который ориентируются дети в процессе развития речи и освоения речевых функций. Эта особая наглядность (А.Р. Лурия, Е.Г. Сафронова) которая создает оптимальную речевую среду, она позволяет «впитывать» языковые нормы и тем самым предупреждать или корректировать речевые ошибки (А.Ф. Ломизов, М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин). Логопед должен не только демонстрировать собственные технические стороны овладения просодией, но и уметь показать детям способы обучения этим инструментарием, объяснить для чего он нужен, в какой ситуации общения, с кем и как им можно пользоваться. Речь логопеда должна быть образцом и для окружающих: родителей и педагогического коллектива. Специалист может во время задать «речевой» вектор для родителей, обеспечить единый речевой режим в специальном детском учреждении, обучать средний и младший персонал культуре речи. Помимо указанных аспектов, связанных с непосредственной логопедической работой, хочется отметить и расширение профессиональной сферы учителя-логопеда: обучение профессиональным выразительным навыкам педагогов, артистов, дикторов, политиков и т.д.; языковая практика с иностранными студентами.

Формирование интонационной выразительности речи базируется на принципе комплексного развития всех систем речевого аппарата и их деятельности в тесной взаимосвязи между собой. В процессе тренировок необходимо сформировать координированные действия дыхательного, голосового, артикуляционного аппарата и двигательного тонуса под влиянием волевых импульсов, поступающих из центрального аппарата речи — головного мозга, под контролем речевого слуха (Л. Хоппе). Среди имеющихся методик наибольший и интерес, на наш взгляд, представляют работы Е.С. Алмазовой, Г.В. Артоболовского, Л.С. Бейлинсон, Ю.С. Василенко, В.В. Емельянова, И.И. Ермаковой, Х. Кобленцера, И.П. Козляниновой, А.Ф. Ломизова, М.Р. Львова, Б.С. Найденова, О.С. Орловой, А. Пиз, З.В. Савковой, Н.М. Соловьевой, Г.П. Фирсова, Э.В. Чарели. Исходными положениями при развитии интонационной выразительности речи являются: — оптимальная координация индивидуального дыхательного ритма с изменениями мелодии голоса; — соединение артикуляции и естественных жестов и мимики; — начало и удерживание оптимального физиологического дыхания; — быстрый, беззвучный и свободный добор воздуха на вдохе и экономичное распределение воздуха на выдохе; — индивидуальное членение речи на смысловые отрезки в соответствии с индивидуальным ритмом дыхания; — скольжение речевой мелодии вокруг средней линии, филировка тональности; — выра-

ботка правильной осанки и достижение необходимого мышечного тонуса; — поддержка постоянного эмоционального контакта с собеседником, внимание, концентрация и направленность к объекту коммуникации; — приспособление голоса к акустике помещения.

Преподаватель высшей школы, работающий со студентами, получающими специальность учитель-логопед, может практически ориентировать студентов на значимость и необходимость формирования у них интонационной выразительности речи, создавать условия для актуализации студентами теоретических и практических знаний, приобретаемых в рамках изучаемых дисциплин «Логопедия. Раздел: Нарушение голоса. Нарушение темпа речи», «Практикум по постановке голоса и выразительности чтения», «Логопедические технологии», «Психолингвистика» и дисциплин медико-биологического цикла в области изучения механизмов речи, слуха, теории голосообразования. Нацеливать студентов на знание теоретических положений риторики, изучающей теорию красноречия, способы построения выразительной речи во всех областях речевой деятельности; языковедческих наук — лингвистика текста, стилистика и культура речи, семиотика, герменевтика, теория речевой деятельности. А также смежных наук на стыке языкознания, теории литературы, логики, философии, этики, эстетики, педагогики и психологии, которые определяют методику работы над интонационной выразительностью речи.

Студенты факультета начального, дошкольного и дефектологического образования ТОГУ могут изучать спецкурс «Практико-ориентированный курс по формированию у педагога интонационной выразительности речи как компонента коммуникативной компетенции», где имеют возможность овладеть первичными знаниями речевой техники [2]. В ходе данной работы со студентами ставятся следующие задачи: — подготовить студентов вуза к успешному общению в сфере профессиональной деятельности; — сформировать речевые (интонационно выразительные) навыки устного делового контакта; — обеспечить овладение коммуникативной компетенцией.

Любое педагогическое воздействие имеет ожидаемые результаты. Студенты должны знать:

- принципы, научные направления, методологические подходы к организации и проведению занятий по формированию интонационно выразительных навыков устного профессионального общения;
- место интонационной выразительности речи в системе формирования коммуникативной компетенции коррекционного педагога.

Студенты должны уметь:

- точно выполнять комплекс заданий по формированию интонационно выразительных навыков;
- разрабатывать индивидуальные программы по формированию интонационной выразительности речи;
- обосновывать отбор компонентов содержания индивидуальных программ.

В ходе обучения студентам рекомендуется теоретическая литература (лингвистическая, психолингвистическая, психологическая, этическая) для проработки и изучения, которая предваряет практически-тренировочный этап. Ставятся вопросы, преимущественно поискового проблемного характера, задания репродуктивного и творческого плана. В системе упражнений, направленных на развитие интонационных коммуникативных умений, выделяются два основных типа: упражнения, направленные на развитие слуховой культуры, которые носят преимущественно аналитический характер и упражнения, направленные на развитие произносительной культуры, носящие преимущественно синтетический характер. В ходе выполнения подобных упражнений предметом практического освоения становятся элементы, составляющие интонационное оформление связного текста и фразы как единицы связного текста, где минимальный контекст может быть создан посредством использования речевой ситуации. Практические задания предполагают не только тренировку речевых навыков студентов, развитие их языкового чутья и оценочного отношения к своей и чужой речи, но и проверку степени усвоения теоретических положений риторики, стилистики и учения о культуре речи; отдельные упражнения специально ориентированы на закрепление интонационно выразительных умений. К некоторым упражнениям приводятся образцы их выполнения, в отдельных упражнениях после текста даны задания, которые носят главным образом обобщающий и повторительный характер; они направлены на закрепление теоретического материала по частным вопросам и выработку умений на основании анализа фактического материала делать выводы. Часть упражнений носят контрольно-тренировочный характер, рассчитанный на самостоятельную работу. То есть, предлагаемая работа представляет собой коммуникативно ориентированный курс по обучению интонационной выразительности речи, который проводится в рамках проводимых занятий, спецкурса и в не учебное время (тематика курсовых, выпускных квалификационных работ, подготовка статей, выступлений к научно-практическим конференциям, индивидуальные консультации). Приведем примерные темы для теоретической и практической проработки: 1. Интонационно выразительная речь как предпосылка для формирования коммуникативной компетенции педагога. 2. Интонационная вырази-

тельность речи — составная часть культуры речевой деятельности. 3. Риторика как наука и искусство. 4. Средства речевой выразительности. 5. Фонетические, лексические, грамматические средства выразительности речи. 6. Техника звучащей речи. 7. Методика работы над выразительностью устной речи. 8. Технология формирования выразительности речи. 9. Частные методики по речевому тренингу. 10. Паралингвистические средства выразительности.

Резюмируя сказанное, хочется отметить, что тенденция совершенствования подготовки учителей-логопедов в русле развития культуры устной вербальной коммуникации приведет к повышению их общей культуры и уровня гуманитарной образованности, возрастанию профессионального статуса. Все это соответствует настоятельным потребностям современного общества.

Библиографический список

1. Богданова, Э.Х. Обучение выразительному чтению в языковом вузе / Э.Х. Богданова // Иностранный язык в высшей школе. — М., 1987. Выпуск 20.— 143 с. — С. 126–132.
2. Ларина, Е.А. «Практико-ориентированный курс по формированию у педагога интонационной выразительности речи как компонента коммуникативной компетенции (курс по выбору) по логопедии и олигофренопедагогике (ДППФ — 2) для специальности 050715 «Логопедия»/ Е.А. Ларина // Дальневост. гос. гум. ун-т. — Хабаровск, 2008. — 134 с. (8, 4 п.л.).
3. Шаховская, С.Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов / С.Н. Шаховская // Логопед в детском саду. — 2007. — № 8. — С. 26–28.

Логинова В.А.

ФРЕЙМОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Логинова В.А. — канд. экон. наук, доц. кафедры «Экономика и менеджмент» ТОГУ, e-mail: 000234@pnu.edu.ru.

В статье рассматривается понятие фрейма и фреймовых технологий, типизация фреймов, отличия фреймов от других активных форм обучения, приведены примеры использования фреймов в обучении студентов экономико-управленческого направления подготовки.

Ключевые слова: фрейм, фреймовые технологии, слот, когнитивная модель

This article describes the frame concept and frame technologies, the classification of frames, the differences between frames and other active forms of training, and examples of the use of frames in the students training of the economic and management profile.

Key words: frame, frame technologies, slot, cognitive model.

Фреймовые способы представления знаний в педагогике являются объективной инновацией, вызванной необходимостью интенсифицировать учебный процесс, что обусловлено увеличивающимися темпами накопления знаний и роста информации в связи с ускорением научно-технического прогресса. В различных зарубежных и российских исследованиях разработаны отдельные элементы концепций, модели фреймового подхода в обучении, фреймовый инструментарий (совокупность схем, таблиц, текстовых фреймов сценарного типа) для различных естественных и гуманитарных дисциплин в основном для средней школы. Результаты исследований показали, что использование фреймов увеличивает обученность пониманию и формулированию физических величин в 1,5 — 2 раза, а обученность пониманию физического смысла и формулировки коэффициентов пропорциональности в физических законах возрастает в десятки раз [1]. Вместе с тем использование фреймовых технологий при обучении управленческим и экономическим дисциплинам слабо изучено и представляется актуальным.

Термины "фрейм", «фреймовая технология» заимствованы из теории системного изложения знаний американского исследователя М. Минского [2]. Фрейм представляет собой когнитивную модель — абстрактный образ стандартных стереотипных ситуаций в символах — жесткую конструкцию (каркас). Фрейм также рассматривается как каркасная, рамочная, матричная структура обобщенного знания, которая в схемном или графическом виде накладывается на большинство тем и разделов изучаемой дисциплины и поэтому имеет универсальный и стереотипный характер.

Фреймы для представления знаний имеют следующие признаки: стереотипность, повторяемость, наличие рамки (ограничения), возможность визуализации, ключевые слова, универсальность, скелетная форма (наличие каркаса с пустыми окнами), ассоциативные связи, фиксация аналогий и обобщений.

Любой содержательный фрейм состоит из единиц хранения знания (информации) — слотов, которые представляют собой пустые окна или строки (заполняемые обучающимися текстом), ключевые слова как связки между слотами и правила, задающие методику и условия проговаривания текста [3].

Фрейм, в качестве дидактического средства можно рассматривать в двух аспектах: во-первых, как информационный массив, который характеризуется конкретным способом структурирования и интегрирования учебной информации, т.е. познавательного-содержательного аспекта; во-вторых, как алгоритм последовательности изучения учебного материала, т.е. организационно-методический аспект.

Разработка фреймовых структур предполагает следующие уровни систематизации знаний:

- выделение ключевых понятий;
- выделение сущностных признаков этих понятий;
- сравнительное сопоставление признаков различных изучаемых понятий;
- установление иерархии понятий;
- знаково-содержательное "сгущение" учебного материала — перевод информации в графически-символическую, структурированную форму.

Существуют различные подходы к типизации фреймов. Минский М. [2] предлагает четыре типа лингвистических фреймов: синтаксический; семантический; тематический фрейм (представление стереотипных ситуаций); повествовательный (способ передачи информации). Другой подход [4] предполагает деление фреймов на следующие виды:

- фреймы — структуры, которые используются для обозначения объектов и понятий (например, для управленческих и экономических дисциплин — внешнеторговая операция, кредит, аккредитив);
- фреймы — роли (агент — принципал, экспортер — импортер);
- фреймы — сценарии (собрание акционеров, банкротство);
- фреймы — ситуации (нарушение сроков поставки, обнаружение дефекта товара, нарушение сроков поставки).

Фреймовая технология позволяет успешно реализовать выполнение следующих задач обработки учебного материала [5]: анализ и структурирование учебного материала; выделение основных положений; установление связей между отдельными элементами; визуализация; трансформация вербальной информации в невербальную, что способствует уменьшению временных затрат на ее представление и усвоение; определение последовательности учебных действий.

Использование метода фреймового представления знаний можно квалифицировать как интенсивную технологию, которая позволяет увеличить объем изучаемого материала без увеличения учебного времени; акцентировать внимание обучающихся на ключевых понятиях рассматриваемой темы; формировать навыки установления ассоциативных, причинно-следственных связей между понятиями, событиями, элементами системы;

наглядно структурировать учебный материал; оперировать новым инструментом анализа — фреймовым.

Следовательно, к критериям, отличающим фрейм от множества других подобных объектов, относятся [1,3,7]:

- каркасная структура представления стереотипной учебной информации текста, (высказывания, коммуникативной ситуации);
- наличие системы слотов и системы ключевых словосочетаний (предложений, слов), количество и месторасположение которых не меняется при изменении наполнения слотов;
- ключевые слова, словосочетания, предложения, входящие в каркас, как связки между слотами;
- правила, заложенные во фрейме в скрытом, не явном виде, задающие методику проговаривания текста: в каркас фрейма вводится жесткая конструкция ключевых словосочетаний, предложений на основе определенных правил (то есть во фрейме заложена процедура проговаривания текста);
- этапы проговаривания информации, содержащейся во фрейме, осуществление которых приводит к целостному восприятию текста;
- многократность использования фреймовых схем-опор;
- возможность самостоятельного применения фреймовых схем-опор при изучении новых стереотипных ситуаций.

По мнению ряда специалистов [8, 9] фреймовая форма проведения занятия:

- повышает существенно мотивацию обучения, эффективность и продуктивность учебной деятельности;
- обеспечивает работу всей группы, позволяет обучающимся развить познавательную активность,
- формирует творческие способности и самостоятельное мышление;
- учит пониманию проблем, решению их научными методами, которые обучающийся осваивает и изучает вместе с преподавателями;
- меняет саму природу образовательной педагогической среды, наполняя ее духом сотрудничества, развития человека.

Таким образом, использование фреймовых технологий, относящихся к интенсивным технологиям обучения, направлено на формирование самостоятельного мышления студентов.

В дисциплинах экономико-управленческого направления фреймовые технологии можно использовать, в частности, для исследования различных классификаций, которые, как правило, являются методологической основой изучения дисциплины. В частности, при изучении понятия

и классификации внешнеэкономических операций использование фреймовой структуры позволяет сформировать понятийный аппарат, который получает развитие при изучении отдельных внешнеторговых операций. Данный фрейм может быть использован и как информационный массив, характеризующий разнообразие видов внешне-торговых операций, так и алгоритм изучения этих операций в дисциплине. В качестве экзофреймов выступают классификационные признаки внешнеторговых операций.

Фреймовые опоры (фреймы) могут быть использованы для формирования навыков публичных выступлений, что необходимо при проведении различного рода рабочих совещаний, представления нового продукта или технологии, подведения итогов деятельности организации и другой профессионально значимой информации. Поскольку фреймовая опора подразумевает некий каркас из структурированной информации, стереотипность, она может быть в таком виде применена к любой теме, содержанию презентации профессиональной тематики. Примером использования фрейма-сценария является задание по составлению досье на фирму по предложенному алгоритму.

Опыт использования фреймов в различных дисциплинах экономико-менеджерского направления позволяет судить об эффективности использования фреймовых технологий, повышении уровня самостоятельной работы обучающихся, формировании навыков самостоятельной работы с литературой, улучшении усвояемости материалов.

Библиографический список

1. Гурина Р. В. Сайт профессора Гуриной [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.gurinarv.ulsu.ru/index.php/2011-01-16-14-33-30.html>,
2. Минский М. Фреймы для представления знаний [Текст] : моногр. / М. Минский. — М.: Энергия, 1979. — 151 с.
3. Гурина Р. В. Фреймовые опоры [Текст] : моногр. / Р. В. Гурина. — М.: НИИ школьных технологий, 2007. — 96 с.
4. Представление знаний фреймами. Определение. Типы фреймов. Основные свойства фреймов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://fkn.ktu10.com/?q=node/3484>
5. Ткач Е. Е. Фреймы и их применение в методике преподавания информатики [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_963/content/tkach.pdf/
6. Гурина Р. В. Методика конструирования фреймовых схем-опор [Текст] / Р. В. Гурина // Образовательные технологии. — 2013. — №1. — С. 79-82.;
7. Гурина Р. В. Фреймовые опоры [Текст] : моногр. / Р. В. Гурина. — М.: НИИ школьных технологий, 2007. — 96 с.
8. Буртовая Н. Б. Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров [Текст] / Н. Б. Буртовая // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. — 2010. — № 5. — С. 142–148.
9. Уразова, М. Б. Фреймовая технология как способ формирования самостоятельного мышления студентов педагогических вузов [Текст] / М. Б. Уразова, Ш. Н. Эшпулатов // Вестник ТГПУ. — 2011. Выпуск 4 (106). — С.163-165.

Максим А.А.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ ЖУРНАЛИСТОВ

Максим А.А. — канд. полит. наук, ст. преподаватель кафедры телерадиожурналистики Высшей школы журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета; e-mail: aa.maksim@inbox.ru

Отношение общества к СМИ подчеркивает диссонанс между медиаобразом реальности и запросами аудитории. В этой связи актуальным становится вопрос профессиональной культуры журналиста. Она формируется в рамках высшего образования и требует постоянной работы специалиста по самообразованию и повышению квалификации.

Ключевые слова: журналистика, медиаобраз, телевидение, медиаобразование, ценности.

The public's attitude towards the media emphasizes the dissonance between the media image of reality and the audience's requests. In this regard, the issue of the journalist's professional culture becomes actual nowadays. It is formed within the higher education and requires the constant work of a specialist in self-education and professional development.

Key words: journalism, media image, television, media education, values.

В современную эпоху информация окружает нас повсюду. Ежедневно мы посвящаем в среднем почти 4 часа социальным сетям и интернет-ресурсам, более 2 часов телевидению и еще более 2 часов радио и печатным источникам информации [1, с.5]. При этом качество информации, с которой мы сталкиваемся, может радикально отличаться. Это и скандальные баннеры таблоидов, и жаркие словесные баталии на форумах и в социальных сетях, и серьезные аналитические ма-

териалы, подкрепленные данными и комментариями экспертов. Для аудитории СМИ актуальным становится вопрос, как разобраться в многообразии поступающих сведений и научиться вычлнять действительно стоящее. И одним из проводников в мире информации должен стать журналист. Это должен быть не просто человек, умеющий профессионально искать информацию и грамотно ее излагать. В образовании будущих журналистов приоритетным становится осознание студентами социальной и профессиональной ответственности.

У журналистики существует социальное предназначение «как системы задач по адекватному информационному обеспечению жизнедеятельности массовой аудитории и социальных институтов в соответствии с их информационными потребностями» [2, с.58]. Адекватное информационное обеспечение при этом надо понимать как способствующее развитию, совершенствованию общества.

Исследователи выделяют у средств массовой информации целый ряд функций:

- информационная — предоставление максимально полной информационной картины действительности;
- регулятивная — воздействие на общепринятые стандарты поведения, формирование общественного мнения;
- нормативная — способность формировать социальные ценности и нормы;
- просветительская — предоставление аудитории необходимой информации о правах, обязанностях и возможностях;
- социального контроля — формирование и корректировка социальной политики;
- политической социализации общества;
- эмоциональной разрядки — уменьшение или снятие напряжения.

Все эти в функции в той или иной мере должны способствовать просвещению аудитории, повышению уровня её грамотности. Несмотря на растущее проникновение социальных сетей в качестве источников информации, СМИ пока остаются основным средством получения информации о стране и мире для большей части аудитории.

Для российских медиапользователей в качестве источника информации большое значение имеет телевидение. Такая традиция сформировалась благодаря особым свойствам тележурналистики — вездесущности, экранности и непосредственности, которые делают информацию, поданную с экрана более доступной для восприятия. Одними из наиболее востребованных и рейтинговых передач на телевидении являются новости. Они всегда привлекали особое внимание зрителей, так как «это и есть тот поток реальной ежедневной информации, который помогает ощутить себя участником некоторых процессов» [3, с.113].

По данным ВЦИОМ, телепередачи остаются основным источником информации о событиях в окружающем мире для 57% россиян, хотя и с некоторым падением популярности [4].

В связи с этим встает вопрос о качестве новостей. Выбирая информацию для своих материалов, журналисты всегда должны задаваться вопросами: зачем нужна эта информация? Какое социальное и культурное значение она имеет? Имеет ли она значение для аудитории в принципе? Качество социальной ответственности — вот то, на что в первую очередь должно быть направлено образование современного журналиста. Весь курс обучения в вузах выстроен таким образом, чтобы помочь студентам сформировать устойчивое мировоззрение, определить для себя нравственные приоритеты. Цель — подготовить профессионала, опирающегося в своей работе на гуманистические ценности.

Нужно отметить, что профессиональный состав редакций неоднороден. Зачастую работать журналистами приходят люди из других профессий. И их успехи в СМИ делают актуальной дискуссию о необходимости специального журналистского образования. Многие действующие медиарботники настаивают, что полноценно научиться журналистике можно только на практике. Действительно, практика имеет большое значение в подготовке журналистов. Однако высшее образование даёт не только специальность, но и определенный ценностный базис, который в дальнейшем дает человеку импульс для дальнейшего развития. «Необходимо учитывать как рыночный, так и социальный заказ на специалиста, который не только умеет хорошо зарабатывать деньги, но и осознает свою ответственность перед обществом и конкретными людьми, сопричастность судьбе страны» [5, с.27].

Если представить картину мира в виде пирамиды, то у ее вершины должны находиться убеждения — представления, знания, идеи, которые определяют отношение человека к реальности. Это синтез рационального, эмоционального и волевого начал в человеке. Главное, что должен понять человек, решивший посвятить себя работе в средствах массовой информации, «журналистика есть дело сначала общественное, а затем уже производственное или личное. Не осознав себя человеком, у которого в руках находится мощное средство воздействия на современников и потомков, их объединения или, наоборот, разъединения, не ощутив полноту ответственности перед обществом и людьми, сотрудник редакции не может считать себя зрелым профессионалом» [6, с.44].

Процесс формирования профессиональной культуры можно рассматривать как освоение комплекса её составляющих: социологической, правовой, нравственно-этической, психологической, логической культуры. Также в этот список

составляющих входит и информационная культура. Она проявляется в высокой культуре мышления и познания и рассматривает журналистскую работу как призвание. Зрелая информационная культура предполагает наличие чувства ответственности у каждого журналиста [7].

Однако производственная реальность СМИ такова, что очень быстро молодого журналиста затягивает в водоворот информации. Пытаясь упрочить свои профессиональные позиции и завоевать авторитет коллег, журналисты включаются в гонку за новостями, забывая, зачем они это делают. Приоритет вновь переходит к формам и технологиям творчества. Широко используются достижения различные техники для поиска интересных ракурсов съемки. Некоторые журналисты сохраняют критическое отношение к действительности, но оно превращается в тотальный скепсис, когда критике подвергается любое явление и ничто не находит у журналиста позитивный эмоциональный отклик.

В ежедневной работе редакций большое значение имеют шаблоны — поиска информации, подачи новостей. Это позволяет ускорить процесс обработки потока сведений, однако и загоняет журналистов в стереотипное мышление. Эту тенденцию легко проследить, проанализировав, например, частоту упоминания тех или иных регионов в эфире новостей и информационные поводы. Достаточно беглого взгляда на содержание выпусков новостей, чтобы понять, что картина мира, предлагаемая телевидением, формируется неоднородно и необъективно. На примере материалов о российских регионах становится очевидно, что «картина распределения сюжетов выглядит фрагментарной: в ней заметно выделяются отдельные «пятна» информационной освещённости. При этом наблюдается стабильно повышенное внимание к одним регионам и практически полное «игнорирование» других в течение нескольких лет. Это указывает на то, что новостной поток формируется не столько из-за наличия или отсутствия значимых региональных событий, сколько под влиянием других факторов: степени вовлечённости региона в общероссийские процессы, активности корреспондентов, наличия или отсутствия связей с региональными информационными службами, определёнными задачами или предпочтениями руководства телеканалов и т.д.» [8, с.70].

Перекос в распределении внимания СМИ подтверждают результаты контент-анализа. Исследование, которое проводилось в мае-июле 2014 года, показало, что до 40% материалов, вышедших в эфир в период исследования, относятся к событиям, происходившим в Москве, республике Крым и Санкт-Петербурге. Около 10 регионов набирают от 1,5% до 2% эфирного времени, в основном за счет происшествий или официальных мероприятий. Ещё 71 регион России появля-

ется в выпусках всего 1-3 раза в месяц в среднем. Как правило, внимание журналистов привлекают либо ухудшение погоды, либо события, характерные для этого конкретного региона (например, национальные праздники) [9]. Так в медиасреде формируются стереотипы восприятия тех или иных областей, которые транслируются аудитории. Получается, что СМИ реализуют свои социальные функции в малой степени, во многом случайно и неосознанно. Журналистика как социальный институт характеризуется большой включённостью в развитие общества, социально-политической и социокультурной сферы. И дисбаланс в реализации ряда функций может стать толчком для нарушения стабильности всей социальной системы в целом.

Рассмотреть пример формирования стереотипов восприятия можно на примере медиаобраза Курильских островов. Это небольшая территория, по меркам России, имеющая важное геополитическое, социокультурное и историческое значение. В 2016 году СМИ обратили внимание на Курилы после ряда политических заявлений и визита президента России в Японию. Значительная часть материалов об островах в информационных передачах федеральных телеканалов была посвящена российско-японским переговорам о принадлежности территорий. Основные действующие лица событий — президент России Владимир Путин и премьер-министр Японии Синдзо Абэ. Большая часть сюжетов была выполнена в пафосной риторике, с помощью которой российские журналисты стремились выразить эффективность выбранной Кремлем политики. Однако материалы отработаны в большей мере в событийном ключе и существуют в своеобразном вакууме. То есть у зрителя, не знакомого с ситуацией, не появляется понимания истории вопроса, значимости этих территорий для России и современного социально-экономического состояния региона.

«Несоответствие запросам общества на глубокую сущностную аналитику — традиционному пониманию миссии журналистики приводит к падению авторитета СМИ и журналистской профессии, разрыву между ожиданиями аудитории и предлагаемым информационным продуктом. Общество оказывается хорошо развлекаемым, но очень мало информированным» [10, с.145]. Чтобы увидеть противоречия, которые формируются в ходе ежедневной практики редакций СМИ, важно время от времени отрываться от производственной практики и вспоминать теоретические основы профессии — в виде семинаров, курсов переподготовки, повышения квалификации. Смена ракурса позволяет свежим взглядом оценить предназначение журналиста в общечеловеческом смысле. Также экспертный анализ текущей работы позволяет практикам взглянуть на свою работу со стороны, оценить эффективность работы и познакомиться с актуальными требованиями к

профессии. Наконец, образование — это возможность для журналиста обогатить свой творческий потенциал, изучая опыт работы коллег, прошлых и настоящих. Всё вместе это служит формированию адекватной профессиональной культуры, на основе которой специалист может адаптироваться к быстро меняющимся условиям коммуникативной и культурной среды.

Библиографический список

1. Медиапотребление в России. Ключевые тенденции за 2016 год. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www2.deloitte.com/ru/ru/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/2016/media-consumption-in-russia.html>
2. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики. — М., 2007.
3. Зверева Н.В. Школа регионального тележурналиста. — М., 2004.
4. **Пресс-выпуск № 3284.** Медиапотребление сегодня: пять основных фактов. 13.01.2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116026>
5. Макарова Л.С., Ручина Л.И. Журналистское образование в ННГУ им Н.И. Лобачевского: актуальные аспекты и тенденции развития // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2008. — № 4.
6. Корконосенко С. Г. Основы теории журналистики. — СПб., 1995.
7. Шестёркина Л.П. Современные подходы к формированию профессиональной культуры студентов-журналистов в условиях университетского телерадиовещания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 109
8. Грибок М.В. Образы регионов России в телевизионных новостях: геоинформационный подход // Культурная и гуманитарная география. — 2012. — Т. 1. №1.
9. Максим А.А. Региональная информация в федеральных теленовостях как фактор формирования картины мира // Медиаскоп. 2016. Вып. 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mediascope.ru/?q=node/2092>
10. Семилет Т.А. Ценности и смыслы журналистского образования: оппозиционность парадигм // Ценности и смыслы. — 2016. — №4 (44).

Малыхина О.А.

ИСТОРИЯ АНТИЧНОЙ МАТЕМАТИКИ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Малыхина О.А. — кан. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: malolga15@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются дидактические аспекты организации и проведения курса «История античной математики» для студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили обучения «Математика» и «Информатика»).

Ключевые слова: история античной математики, студент; цели и содержание дисциплины, модуль, формируемые компетенции.

The article deals with the didactic aspects of the organization and conduct of the course «History of antique mathematics» for students of the direction of preparation 44.03.05 «Pedagogical educations» (profiles of training «Mathematics» and «Informatics»).

Key words: history of antique mathematics, student; the purposes and content of discipline, the module, the formed competences.

Курс «История античной математики» предназначен для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения «Математика» и «Информатика»; имеет общий объём 3 зачётные единицы — 108 часов, из которых 54 отводится на аудиторную и 54 на самостоятельную работу.

Дисциплина «История античной математики» (Б1.В. ДВ.5.1) относится к вариативной части дисциплин по выбору, изучается на 5 курсе в десятом семестре; по итогам изучения дисциплины студентам выставляется зачёт.

Целями указанной дисциплины являются:

- формирование у студентов историко-методологических знаний, относящихся к основным периодам античной математики;
- понимание роли наиболее выдающихся ученых античности в развитии математики и в возникновении научных направлений.

Для изучения данной дисциплины необходимы знания, умения, способы деятельности, сформированные в ходе изучения математических дисциплин: дискретная математика, математический анализ, алгебра, геометрия, теория чисел, числовые системы, соответствующих образовательным программам.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию

информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

- готовность к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе (компетенция ОК-7 формируется частично);
- владение основными положениями классических разделов математической науки и методики математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом (компетенция СК-1 формируется частично);
- владение культурой математического мышления, логической и алгоритмической культурой, способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь между различными математическими дисциплинами, реализовывать ос-

новные методы математических рассуждений (СК-2) (компетенция формируется частично);

- знать: универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость в различных областях человеческой деятельности, роль и место математики в системе наук, значение математической науки для решения задач, возникающих в теории (СК-3).

Разделы дисциплины, количество часов, отведённых учебным планом на их изучение с разбивкой по видам учебной работы, формы текущего контроля представлены в табл. 1.

Краткое содержание дисциплины, разбитое на 3 модуля, соответствующих разделам курса, сформулировано в табл. 2.

Таблица 1

Общие сведения по разделам курса «История античной математики»

№	Раздел дисциплины	Семестр	Количество часов на различные виды учебной работы			Формы текущего контроля
			Лекции	Семинар. занятия	Сам. работа	
1.	История математики в Ионийский период (около 600–450 до н.э.)	110	4	8	6	Оценка работы на семинарских занятиях
2.	История математики в Афинский период (около 450–300 до н.э.)	110	6	12	24	Оценка работы на семинарских занятиях
3.	История математики в Эллинистический (около 300–150 до н.э.) и завершающий (около 150–60 до н.э.) периоды	110	8	16	24	Оценка работы на семинарских занятиях. Реферат

В табл. 3 указаны перечень всех видов деятельности и максимальное количество баллов, выставляемые за них. Описанная модульно-балльная система обучения прошла апробацию в 2015–2016 учебном году на факультет естественных наук, математики, физики и информационных технологий (ФЕНМИТ) Педагогического института Тихоокеанского государственного университета.

Рассмотренные дидактические аспекты дают ясное представление о целях, содержании модулей обучения, формируемых компетенциях, позволяют увидеть этапы контроля и систему модульно-балльной оценки знаний студентов по дисциплине «История античной математики».

Следует заметить, что нами не рассматривалась форма и методика проведения лекционных и семинарских занятий, которые имеют свою специфику.

Основными образовательными технологиями при проведении лекций и семинаров у студентов пятого курса должны быть технологии развития критического мышления и учебной дискуссии.

Дисциплина «История античной математики» (Б1.В. ДВ.5.1) относится к вариативной части дисциплин по выбору. Также к вариативной части дисциплин по выбору принадлежит разработанный нами для студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями «Математика» и «Информатика»), курс «История математики XVII–XVIII вв.».

Кроме этих двух курсов по выбору у студентов нет возможности изучать историю математики, даже хотя бы в сжатом объёме, который бы охватывал все периоды её развития. Дисциплина «История математики» учебным планом для студентов вышеуказанного направления не предусмотрена.

По результатам работы в семестре студент может получить автоматически «зачтено». Студент, не получивший автоматического зачёта, обязан пройти дополнительное тестирование. Максимальное число баллов за тестирование — 20. Студент не допускается к сдаче тестирования для получения зачёта, если он набрал меньше 35 баллов.

Таблица 2

Основное содержание трёх модулей обучения курса «История античной математики»

№№	Название модуля	Содержание модуля
1.	История математики в Ионийский период (около 600–450 до н.э.)	Характеристика периода: накопление элементарных сведений по геометрии, наличие зачатков теории двойственности, элементов стереометрии, формирование общей теории делимости и учения о величинах и измерениях; переход от мистической математики к научной дисциплине , основанной на дедуктивном методе. Роль выдающихся ученых: Фалеса, Анаксагора, Гиппократ Хиосского, Пифагора, Демокрита и др. в развитии математики
2.	История математики в Афинский период (около 450–300 до н.э.)	Развитие специфических греческих математических дисциплин, наиболее значительными из которых были геометрия и алгебра. Геометризация математики: поиск решения чисто алгебраических задач (линейные и квадратные уравнения) с помощью наглядных геометрических образов. стремление найти выход из затруднительного положения, в котором оказалась математика, вследствие открытия иррациональных величин. Опровержение утверждения, что соотношения любых математических величин могут быть выражены через отношения целых чисел. Влияние сочинений Платона, Феодора Киренского, Теэтета в разработке проблемы несоизмеримости отрезков. Евдокс Книдский и его общая теория отношений
3.	История математики в Эллинистический (около 300–150 до н.э.) и завершающий (около 150–60 до н.э.) периоды	Эпоха эллинизма — высшая ступень развития античной математики. Значение основного центра математических исследований — Александрийского Музейона. Аксиоматическое построение математики, «Начала» Евклида. Прикладные аспекты математики (Герон Александрийский и др.). Инфинитезимальные методы в античной Греции. Математическое творчество Архимеда (анализу бесконечно малых величин, использованием математики в прикладных целях и применение её для разрешения проблем в области физики, механики и др.) Теория конических сечений Аполлония. Самостоятельные достижения римской математики — создание системы грубо приближенных вычислений и написание нескольких трактатов по геодезии. Значительный вклад Диофанта в развитие античной математики: разработка методов алгебраических исчислений. Усиление религиозно-мистического интереса к числам, разработка подлинной теории чисел (Никомах Герасский). Влияние острого кризиса рабовладельческого способа производства и переход к феодальной формации на регресс в математике

Таблица 3

Балльная оценка видов деятельности студентов

№	Виды деятельности	Максимальное количество баллов
11.	Посещение лекционных занятий: каждое занятие 1 балла	9
12.	Работа на семинарских занятиях: каждое занятие 2 балла	36
13.	Выполнение домашних заданий по лекционному материалу	10
14.	Дополнительные виды деятельности (подготовка дополнительных математических сообщений, исторических комментариев и др.)	15
15.	Подготовка и защита реферата	30
16.	Итого	100

Дисциплина «История античной математики» изучается один семестр, видом итогового контроля является зачёт.

«Зачтено» ставится только в том случае, если студент набрал от 55 до 100 баллов и прошёл итоговый контроль №5 в полном объёме.

Шкала для выставления зачёта после дополнительного тестирования содержится в табл. 4.

Нам кажется странным и необоснованным, что студенты, один из профилей обучения кото-

рых, является «Математика», должны ограничиться либо историей античной математики, либо историей математики XVII–XVIII вв.

Таблица 4

Шкала для выставления зачёта после дополнительного тестирования

Баллы за семестр	Автоматическая оценка	Баллы за тестирование	Общая сумма баллов	Итоговая оценка
86–100	«зачтено»	–	100	«зачтено»
71–85		0–20	71–85 86–100	«зачтено»
55–70		0–20	55–77 71–85 86–100	«зачтено»
35–54	–	0–20	55–74	«зачтено»
< 35	–	–	< 35	«не зачтено»

Без рассмотрения периодизации, исторических и методологических аспектов всех периодов развития математики как науки, роли величайших учёных мира, в том числе и отечественных, внёсших существенный вклад в математику, образование студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Математика» и «Информатика»), будет неполноценным; сформировать даже частично компетенцию СК-2 (способность понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь между различными математическими дисциплинами и т.д.) невозможно.

Мишурин Л.Н., Якубовский Ю.В.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА»

Мишурин Л.Н. — ст. преп. кафедры «Экономика предприятия», e-mail: 562937@mail.ru;

Якубовский Ю.В. д-р тех. наук, проф. кафедры «Экономика предприятия» (ШЭМ ДВФУ)

Рассмотрены основные характеристики и особенности внедрения компетентно-ориентированного подхода в сферу технологического развития образования. Проанализированы основные проблемы высшей школы для бакалавриата направления «Экономика», предложены пути их решения.

Ключевые слова: компетенции, компетентно-ориентированный подход, экономика, образовательные технологии, инновации в образовании.

Basic descriptions and features of introduction of competence-oriented are considered — the oriented approach in the sphere of institution of

higher learning education. The basic problems of higher school are analysed for bachelor direction "Economics", the ways of their decision are offered.

Keywords: competence, competence-oriented approach, economics, educational technology, and innovation in education.

В настоящее время система образования России находится на этапе активной её модернизации, принципиальных нововведений, что определяется общими экономическими и социальными переменами, происходящими в обществе. Все более остро назревает вопрос применения компетентно-ориентированного подхода в сфере образования. Например, в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013 — 2020 годы» в качестве приоритетного направления формулируется подход, направленный на развитие всех аспектов компетентности выпускника вуза [1].

Успешность равноправного вхождения России в мировую экономическую систему во многом зависит от научно-технологического потенциала страны, развитие которого поддерживается постоянно формирующимся инженерно-экономическим корпусом, уровнем и качеством новых инженерных, технологических и управленческих решений. Во всем многообразии деятельности производственных систем реального сектора экономики России, повышается запрос на совершенствование компетенций, как инженера, так и экономиста-менеджера. Назрела необходимость проведения модернизации традиционных подходов к подготовке начального звена управленческих кадров для промышленных наукоемких высокотехнологичных производств [2]. Определилась объективная потребность в совершенствовании содержания и методов образовательной практики обучения экономистов-менеджеров с высшим образованием для промышленных предприятий, в

соответствии с усложнившимися задачами профессиональной деятельности в условиях интенсивных изменений производственных экономико-технологических систем, ростом конкуренции и мировыми вызовами финансовых и банковских институтов.

Подготовкой новых кадров занимается высшая школа, которая претерпевает реформирование в связи с переходом на трехуровневую систему: бакалавр, магистр и аспирант, согласно следованию Болонским соглашениям. Основные требования к регламенту учебного процесса определены Федеральным отраслевым и стандартами ФГОС от 2000 года, с развитием и уточнением второго и третьего поколений ФГОС3+

В основу ФГОС3+ по направлению обучения закладывается парадигма сквозного образовательного процесса «бакалавриат — магистратура — аспирантура». Осуществляется образовательный подход от «простого к наиболее сложному» пониманию мироздания. Высшая школа должна получить возможность организации принципа «саморазвития». Количественное наполнение обучающихся «бакалавриат — магистратура — аспирантура» условно составляет отношение: 100-20-4 чел. Естественно, наиболее многочисленная группа обучающихся — это бакалавриат, где должны быть заложены основополагающие для образовательного направления «компетенции», заменившие употребляемые ранее понятия: знать, уметь, владеть навыками. Здесь сосредоточена основная часть профессорско-преподавательского состава (ППС) со своими стереотипами педагогической практики и организации учебного процесса.

«Базисные (базовые согласно ФГОС) дисциплины по направлению «Экономика», читаемые профилирующими кафедрами, позволяют студенту получить достаточные теоретические знания для рядовой экономической деятельности в широком диапазоне секторов хозяйственной и государственной службы, но при отсутствии компетенций «Project-management» [4]. Вариативное дополнение профессиональных знаний должно способствовать получению компетенций для вида деятельности сектора экономики, т.е. профилю подготовки. В нашем случае, это экономика предприятий промышленного сектора. Особую важность приобретают междисциплинарные связи, например, между экономическими, гуманитарными, естественнонаучными и организационно-технологическими знаниями. Восприятие знаний как целостной информационной системы позволяет человеку эффективно генерировать новые знания с использованием возможности латерального мышления. Последнее дополняет традиционное логическое мышление. Применение такого подхода существенно расширяет возможности создания инноваций различного рода

— продуктовых, технологических, организационных, маркетинговых и т.д.

До реформирования вся образовательная программа экономиста-менеджера (инженера-экономиста) с высшим образованием была рассчитана на 5 лет дневного обучения, включала до 10 тысяч часов теоретического и практического обучения. При этом наполнение основными дисциплинами федерального уровня (ГОС II) составляло 8300 часов (или 84 %), в том числе обязательная инженерно-технологическая компонента с физикой, химией и экологией в объеме до 2 тысяч часов (20 %). Последнее определяло способность экономиста-менеджера после окончания хорошо адаптироваться в организации промышленного производства, что выгодно отличало его от всех иных специалистов с высшим экономическим образованием. И давало возможность в учебном плане конструировать модель будущего промышленного руководителя-организатора на ранних стадиях его проектирования, т.е. задавать необходимые знания, умения, навыки, а, следовательно, совместно с производственно-технологической практикой и дипломным проектированием формировать будущие компетенции.

С переходом на двухуровневую систему обучения, а по ФГОС3+ на трехуровневую, обучение бакалавров осуществляется в течение 4 лет, но образовательный процесс строится таким образом, что на профессиональные экономические дисциплины отводится 40 % учебного времени, т.е. бакалавр получит высшее экономическое образование, которое, однако, не способствует самостоятельному участию в организационно-управленческом процессе инновационного производства. Выпускник бакалавриата, как правило, не умеет мобилизовать и эффективно применять полученные знания и навыки на самостоятельное решение конкретных профессиональных задач, поскольку не обучен проектировать, конструировать производственные системы и их элементы. Иначе говоря, выпускник вуза не достигает уровня необходимой компетентности для быстрого и полноценного включения в свою профессиональную деятельность.

Осуществление государственной политики перехода страны на интенсивный инновационный путь, что определено в Стратегии развития России до 2020 года, предполагает существенные изменения в системе высшего образования и подготовки кадров, способных и готовых к такой творческой деятельности.

Обращаясь к историческому прошлому, институт инженеров-экономистов в советском высшем образовании существовал с 1927 года и выполнял весьма важную роль в становлении промышленной индустрии нашей страны. «Эффективное индустриальное производство с позиций задач организации и управления на предприятии (корпорации) по направлениям деятельности в

условиях середины и конца XX века, можно формализовать пятью началами: производство, конкурентоспособность, инновации, инвестиции, администрирование», каждое из которых имело свою историческую мотивацию необходимости, свою значимость и не могло быть никак проигнорировано [3].

Эти начала и должны составлять основную долю вариативной составляющей знаний, навыков и умений в подготовке бакалавра направления «Экономика» для промышленных производств (т.е. не менее 20 % от учебного плана). При этом используя весь наработанный современный научный багаж по технологиям осуществления инновационной деятельности, содержания практики и значимости всего спектра инноваций от совокупности результатов развития научно-технического прогресса. Поэтому следует *давать* студенту бакалавриата *будущие компетенции* для профессиональной деятельности на основе творческого подхода, т.е. реализации способности и готовности к оригинальному созидательному труду путем преобразования ресурса «знаний» на создание экономического роста от повышения эффективности производства. А основа знаний для профессиональной деятельности должна базироваться на восприятии и понимании задач инновационного развития промышленного производства по требованиям постиндустриального технологического уклада [5].

В связи с изложенным общую часть образовательной программы бакалавриата следует рассматривать как единое целое пространство, которое заполняется сначала знаниями по традиционным педагогическим технологиям. И это достаточно хорошо научились осуществлять ППС различных профилирующих кафедр согласно гуманитарного, естественнонаучного и профессионального циклов дисциплин. Создается система необходимого набора знаний (промежуточных образовательных компетенций) по аналогии метода четырех основных подходов к решению сложных управленческих проблем. Эти общепринятые технологии упаковки знаний с минимальными объемами в пространстве накопителя подобно информационным системам. Далее следует с определенными промежутками времени располагать «знания» целенаправленного вида профессиональной деятельности согласно вариативной составляющей учебного плана и выстраивать междисциплинарные коммуникации по всему образовательному спектру для развития творческих компетенций субъектов образовательного процесса.

Поэтому задачей образовательного сообщества в подготовке бакалавров направления «Экономика» для предприятий промышленного производства, должно быть стремление обеспечить выпускнику способность сразу же после окончания вуза приступить к исполнению своих профес-

сиональных обязанностей с достаточной результативностью. Эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций, что будет являться одним из условий осуществления инновационного развития общества.

Такую задачу должна осуществлять в основе выпускающая кафедра при общем распределении баланса технологий педагогики: 50 % и более традиционных методов образования и до 50 % компетентностно-ориентированных инновационных технологий.

Тогда все вариативные дисциплины следует читать в едином ключе через призму научно-исследовательского процесса с научно — технологического развития промышленного производства составляющей реального сектора экономики. Компетентностно-ориентированные инновационные технологии в сфере обучения бакалавров направления «Экономика» для предприятий промышленного производства должны встраиваться как дополнение к образовательной системе традиционной модели через использование широкого спектра подходов: когнитивно-инновационного, проектно-конструктивного, организационно-коммуникативного и аксиолого-праксисологического, которые чаще всего присущи процессам научных исследований экономико-технологических процессов по разработке и реализации базисных инноваций высокоразвитых секторов реальной экономики.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013 — 2020 годы (утвержденная Распоряжением правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р)
2. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утвержденная указом президента от 1 декабря 2016г. № 642)
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе Текст. / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика, 2003. -№ 10.
4. Мишунина Л.Н., Якубовский Ю.В. «Совершенствование организации учебного процесса высшей школы по направлению «Экономика» для наукоемких производств» // журнал «Проблемы высшего образования», материалы международной научно-методической конференции, Хабаровск, 10-12 апреля 2013, // издательство Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет, 2013.
5. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность как «мишень» для системы повышения квалификации педагогических и управленческих работников / С. Г. Молчанов // Управление качеством профессионального образования. Челябинск, 2001.

Молчанова Е.Г.

**ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОД И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ**

Молчанова Е.Г. — канд. истор. наук, доц. кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, e-mail: lenmolch@mail.ru, (ТОГУ)

Статья посвящена историко-антропологическому подходу и его применению в преподавании истории. Автор характеризует данный подход, и утверждает, что его применение повышает интерес студентов к истории, и формирует у молодого поколения личностное, эмоционально окрашенное восприятие прошлого.

Ключевые слова: историко-антропологический подход, методика преподавания истории, историческая антропология, история повседневности, историческая психология.

The article is concerned to historical and anthropological approach and its implementation in teaching of History. The author of the article states that the implementation of the approach increases interest of the students in History and creates personal and emotional perception of the past.

Key words: historical and anthropological approach, teaching principle in history, historical anthropology, daily occurrence history, historical psychology.

В последние десятилетия XX — начале XXI века в мировой исторической науке происходят серьезные трансформации. Меняются представления ученых как о содержании исторического развития, так и о логике и методике исторического познания. Возникают и находят свое применение в практике новые подходы, исследователи обращаются к новым комплексам проблем и аспектам исторических событий. Содержание и методика преподавания истории также претерпевает изменения, как под влиянием «социального заказа», так и новых достижений исторической науки.

Одним из главных инновационных направлений является «антропологизация» истории, ее трансформация в науку о человеке и его историческом времени. Эти новые подходы сформировались в Европе еще в 1960–1970-е годы в основном под влиянием идей французской школы Анналов. Представители этой школы и их последователи считали, что история — это наука не только о прошедших событиях, но главным образом о людях во времени. И если представители традиционной истории считают, что люди в разные исторические эпохи не отличались друг от друга, то представители антропоцентрированной истории не соглашались с этим. Они утверждают су-

ществование в разные эпохи принципиально различных типов личности, различных способов «быть человеком».

Таким образом, становление исторической антропологии и родственных ей направлений было связано с тем, что появилась потребность вернуть человека в историю. Было важно понять, чем люди в разные эпохи отличались друг от друга, каковы мотивы их поведения, особенности мышления. Историк-антрополог имеет в виду, что люди — это мыслящие и эмоциональные существа. Их идеи, ценности, чувства, ментальные нормы, повседневная жизнь так же должны быть предметом исторического исследования, как и производительные силы, социально-экономические структуры, войны, дипломатия или политические события.

Определяя содержание и границы историко-антропологического подхода, нам представляется наиболее приемлемым определение М.М. Крома. Этот исследователь говорит о некоем «поле» историко-антропологических исследований, на котором рядом расположены (и часто пересекаются) такие направления, как история ментальностей, историческая антропология, микроистория, история повседневности, новая культурная история. Для всех видов антропологической истории, по мнению автора, «характерен перенос акцента с исследования государственных институтов, экономических структур, больших «воображаемых» общностей (класс, нация и т.д.) — на изучение микромиров, взаимодействия людей в небольших группах, стратегий поведения индивидов и семей; а также переход от описания «исторических моментов» и громких событий к анализу рутины и повседневности» [1]. По сути, в данном определении дан перечень проблем, которые могут анализировать не только исследователи, но и использовать преподаватели истории в школе и высших учебных заведениях.

В России активная разработка историко-антропологической тематики началась в 90-е гг. XX в. Однако внедрение этих знаний в преподавание истории в школе и большинстве региональных высших учебных заведений находится в начальной стадии. О необходимости внедрения историко-антропологического подхода говорится и в «Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории». В частности указывается, что «именно человеческое наполнение и измерение истории служит источником и инструментом формирования у молодого поколения личностного, эмоционально окрашенного восприятия прошлого. Величие побед и тяжесть поражений убедительно раскрываются через жизнь и судьбы людей. Поэтому особенно важно, чтобы в учебниках было отражено присутствие человека в конкретных событиях. Данью антропологическому подходу является характе-

ристика интересов и устремлений, ценностей, мотивов поведения людей.»[2].

Говоря о необходимости внедрения историко-антропологического подхода в учебный процесс, мы ни в коем случае не имеем в виду отказ, от «объективного» изучения фактов и исторических событий. Речь идет о дополнении их методом изучения истории «изнутри», с позиции самих участников исторического процесса.

Не является секретом, что в настоящее время историческая образованность молодежи снижается. Многолетний опыт преподавания истории у студентов, обучающихся на неисторических факультетах высшего учебного заведения, показывает в основном, относительно невысокую мотивацию изучения истории и, к сожалению, большинство студентов не проявляют должных знаний по предмету. Поэтому преподавателям истории важно искать новые подходы и методики, а самое главное, повышать интерес и мотивацию учащихся.

По наблюдениям, наибольший отклик молодежи вызывают проблемы, которые лично их затрагивают. Интерес вызывает то, какими были люди в разные времена, как они справлялись с трудностями, экстремальными ситуациями, откуда они черпали ресурсы, каковы были мотивы тех или иных поступков. То есть внедрение историко-антропологического подхода, привнесение «человеческого измерения» в изучение истории повышает мотивацию и интерес студентов.

Обращение к микроистории, истории повседневности, с одной стороны, вызывает живой эмоциональный отклик учащихся, может создавать у них эффект «отождествления» с историческим персонажем, повышает интерес к историческим событиям. С другой, стороны, занимаясь изучением частных явлений, через отдельное (жизнь и повседневность отдельных людей, семей) позволяет постигать общее, господствующие тенденции и явления.

Антропологически ориентированная история, находится на стыке разных наук — истории, психологии, культурологии, этнологии, социологии, лингвистики, искусствоведения и др. Поэтому применение данного подхода в преподавании истории в вузе значительно расширяет эрудицию и кругозор студентов. А в преподавании на гуманитарных факультетах также может способствовать освоению основной специальности.

Подводя итог, необходимо сказать, что историко-антропологический подход в преподавании истории имеет существенное значение. Его применение повышает интерес студентов к историческим событиям, способствует развитию важных для будущих специалистов компетенций. Молодые люди, получая опыт понимания исторических событий, мотивов людей прошедших времен, смогут применять свои навыки при анализе современных событий, видеть причины тех или

иных поступков людей, корни значимых социально-психологических процессов.

Библиографический список

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21Проект_Концепции_УМК.pdf
2. Кром М.М. История России в антропологической перспективе: история ментальностей, историческая антропология, микроистория, история повседневности [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.Achronicle.narod.ru/krom.html>

Панова Н.П.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ И КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Панова Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Биология, экология, химия», e-mail: briz0754@mail.ru (ТОГУ)

В статье раскрывается значимость географии в современном мире, проблемы формирования географической образованности будущих специалистов, предлагаются некоторые пути и средства её решения.

Ключевые слова: будущий специалист, культура, противоречия, фактор, интеграция, средства образования

The significance of geography in a modern world and problems of building of geographical education are developed in this article. Some ways how to solve these problems are offered in this article.

Key words: future expert, culture, oppositions, factor, integration, methods of education

В настоящее время образование стало одним из главных факторов, обеспечивающих устойчивую стабильность общества. В системе знаний высшей школы география — одна из дисциплин, дающих представление о научной географической картине мира. Специфика современной науки в её интеграции естественных, общественных и технических составляющих научного знания. Современная география изучает взаимосвязи в целостной системе «человек — природа — хозяйство — окружающая среда».

В программе ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище» география названа в числе четырёх общечеловеческих областей знаний XXI века — философии, истории, географии, иностранных языков. Едва ли найдется другая наука, которую в

равной степени интересовали бы вода и суша, рельеф Земли и атмосферные процессы, живая природа и территориальная организация жизни и деятельности людей. Синтез этих знаний и характеризует современную географию.

Роль дисциплины в подготовке будущего специалиста к жизни и профессиональной деятельности, к поведению в природе и обществе огромна, поэтому значение географических знаний трудно переоценить. Именно география даёт возможность увидеть и комплексно оценить ту или иную проблему, вскрывает причины дисбаланса отношений человека и природы, даёт представления о ранимости нашей планеты, о величии страны и её мощном природно-ресурсном потенциале, о необходимости бережного отношения к красотам природы дальневосточной земли. В связи с этим и по причине особого положения географии в научной дифференциации, она даёт широкую возможность для формирования образованности и культуры человека.

Вышесказанное является подтверждением того, что географическая образованность может быть основой становления географической культуры, которая, в свою очередь, составная общечеловеческой.

В узком смысле дефиниция «культура» трактуется как «возделывание. «воспитание», «образование», «развитие».

В самом широком смысле под культурой понимают всё, что создано людьми в процессе физического и умственного труда для удовлетворения разнообразных потребностей, это высшее проявление человеческой образованности и компетентности [1, с. 5 — 6]. Уже в этой трактовке очевидна прямая связь с культуры с образованием.

О значении географической культуры как части общечеловеческой говорили и писали многие известные люди — М.В. Ломоносов, Н.В. Гоголь, К.Д. Ушинский, А.С. Берг, Н.Н. Баранский и другие. Многие рассматривали школьную географию как будущую основу для продолжения формирования географической образованности в высшем учебном заведении.

Педагогический терминологический словарь рассматривает несколько толкований термина «образованность». В контексте данной статьи приемлемо определение образованности как «...качества разившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, сохранять и обогащать её, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя» [1, с. 93]. Географическая образованность является одним из краеугольных камней общечеловеческой культуры

Вопрос о географической культуре, географической образованности молодого поколения, а,

следовательно, и всего народа, продолжает оставаться весьма актуальным, об этом свидетельствуют проведённые в 2015, 2016 годах Российским географическим обществом Всероссийский географический диктант, инициатором которого стал Председатель Попечительского Совета общества В.В. Путин [3]. Основной целью его явилась оценка уровня географической грамотности населения страны.

Проведённое мероприятие показало в 2016 году незначительную положительную динамику (со средних 55 баллов до 60 — 69), что указывает на возрастающий интерес к географии. Для дальневосточников был разработан один из трёх вариантов заданий, но, к сожалению, при проведённом анализе результатов большая часть отвечающих не смогла дать правильные ответы и показать высокий уровень знаний географии родного края. Показательным является и тот факт, что самой многочисленной группой были люди с высшим образованием и наличием учёной степени.

Изучение и анализ научно-методической литературы, результатов Всероссийского географического диктанта, диссертационных исследований за последнее десятилетие, а также собственный опыт преподавательской деятельности в школе и вузе позволяет выделить некоторые *противоречия*:

- между возросшими требованиями общества к уровню образованности и культуры будущих специалистов и традиционными системами их профессиональной подготовки;
- между знаниевым подходом в профессиональном образовании и компетентностным подходом к её результатам.

Эти противоречия и определили проблему: какими способами можно формировать и развивать у студента вуза географическую образованность, являющуюся составной частью географической культуры?

Безусловно, названные противоречия не могут возникать на географических факультетах вузов. В педагогическом институте ТОГУ после нескольких лет перерыва в 2016 году возобновился набор на профильное обучение «Биология с дополнительной специальностью география» (причём общеизвестно, что в естественно-научной иерархии и достоверных научных причинно-следственных связях доминирующая роль принадлежит географии).

На наш взгляд, поставленная проблема большей частью может быть решена в рамках высшего педагогического образования определёнными путями средствами, ориентированными на оптимизацию учебных программ вуза и собственную активность участников процесса подготовки. Наше исследование направлено на выявление возможностей формирования географической образованности будущих специалистов в период

обучения в вузе. Мы предлагаем к рассмотрению опробованные варианты нашей работы.

География как дисциплина изучается в педагогическом вузе по ФГОС только на направлении «Экология и природопользование». В симбиозе с такими дисциплинами как «Геоэкология», «Учение о гидросфере», «Основы природопользования», «Урбоэкология», «Экологическое образование» и другими создаются условия для овладения географическими знаниями.

По мнению акад. В.П. Максаковского [2, с. 9], понятие о географической культуре включает в себя:

- географическую картину мира;
- географическое мышление;
- методы географии;
- язык географии.

Для первых двух компонентов методы и язык географии служат средством или инструментом формирования. Не вызывает сомнения тот факт, что умение владеть языком географии — географической терминологией и понятиями, чтением географической карты, способствует развитию географического мышления, здесь нами в период обучения используется классический репродуктивный метод дидактики — изучение и сдача географической номенклатуры. Для качественного усвоения количество географических объектов дифференцировано по курсам:

- карта мира — 186 объектов, 1 курс, «Геоэкология»;
- карта Российской Федерации — 248 объектов, 2 курс, «География»;
- карта Дальнего Востока и Хабаровского края, 108 объектов, 3 курс «География Дальнего Востока и Хабаровского края» (осенний семестр);
- политико-административная карта Российской Федерации, 98 объектов, 3 курс «Охрана окружающей среды», (весенний семестр).

Среди гуманитарных специальностей ТОГУ направление «Социальная работа» имеет семестровый элективный курс географии Дальнего Востока. У этих студентов проблема формирования географической образованности и культуры реализуется, в основном, через географию населения. Эффективными формами работы с будущими социальными работниками являются беседы, диспуты, семинары, обсуждения, встречи с известными людьми из представителей коренных народностей. Непременным условием закрепления географических знаний является экскурсия в краеведческий музей для знакомства с культурой и бытом народов, населяющих Хабаровский край и дальневосточную землю.

При анализе образовательных блоков вуза нами была найдена интегрированная основа в форме межпредметных связей с обязательной дисциплины «История», входящей в состав

ФГОС всех поколений. Ни одна из дисциплин не имеет таких широких возможностей, как названная.

«География — история в пространстве, история — география во времени» — говорил известный французский географ, историк Ж.Ж. Элизе Реклю.

Кроме того, «Культурология», «Философия», «Концепция современного естествознания», «Безопасность жизнедеятельности» — все эти дисциплины дают возможность взаимосвязи с географией, способствуют конкретизации научных понятий и законов географической картины мира.

В нашей работе при попытке рассмотреть проблему формирования географической образованности студентов вузов особо хочется обратить внимание на подготовку технических специалистов. Здесь не следует списывать со счетов транспортные факультеты и специальности ДВГАПС, ТОГУ такие как «Автомобильный транспорт», «Железнодорожные дороги» и другие, где невозможно не применять знания географии в будущей профессиональной деятельности, но получение их не предусмотрено рамками ФГОС.

Сказанное позволяет сделать вывод, что:

- во-первых, проблема формирования географической образованности, и, как следствие, географической культуры, высшей школе имеет место быть;
- во-вторых, частичное решение проблемы просматривается в реализации межпредметных связей обязательных дисциплин образовательных стандартов;
- в-третьих, преподаватели вузов в лице историков, философов, инженеров, программистов могут активно повлиять на формирование географической образованности и культуры студентов

Библиографический список

1. Коджасперова Г.М. Педагогический словарь. — М., 2005.
2. Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. — 1998. — 416 с.
3. Результаты Всероссийского географического диктанта. Сайт РГО: <https://www.rgo.ru/>

Проконова А. С.

АКТИВИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК КОМПОНЕНТА ИХ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Проконова А.С. — старший преподаватель кафедры «Изобразительное искусство», e-mail:

pannaDVGGU@mail.ru (Педагогический институт ТОГУ)

Исследование посвящено развитию визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе их профессионального образования, в частности такого ее компонента, как визуальное мышление. Представлен обобщенный анализ проблемы исследуемого феномена и проведено экспериментальное исследование его активизации в учебном процессе. Рассмотрены и сопоставлены уровни развития визуального мышления (низкий, средний, высокий), сделаны соответствующие выводы.

Ключевые слова: визуальная культура, мышление, профессиональное образование, учитель изобразительно искусства.

The study focuses on the development of the visual culture of the future teachers of fine arts in the process of their professional education, in particular such components as visual thinking. Presents a theoretical analysis of the problem of the phenomenon being studied and the experimental studies of its activation in the educational process. Examined and compared the levels of development of visual thinking (low, medium, high) and made appropriate conclusions.

Keywords: visual culture, thinking, vocational education, teacher of fine arts.

В процессе становления будущих учителей изобразительного искусства, наряду с профессиональными знаниями, навыками и умениями, прописанными федеральным стандартом, значительное внимание необходимо уделять их *визуальной культуре*, результат развития которой представляется в форме профессионально и социально значимых качеств личности, развивающихся у студента. В некоторых исследованиях по педагогике профессионального образования, основываясь на опыте ученых в данной области, мы давали характеристику *визуальной культуре* педагога-художника, как профессиональному и личностному качеству специалиста, способного к грамотному, эстетически обусловленному анализу изобразительных средств и пространственных решений произведений искусства, знающего различные художественные традиции, стили, направления и способы личного самовыражения мастера [6, с. 48]. Полноценное развитие *визуальной культуры* студента на этапе профессионального обучения не может проходить самостоятельно, без участия высшей школы и создания соответствующих условий.

В развитии визуальной культуры будущего педагога-художника весьма важно оказать содействие повышению активности его личности, проявляющуюся в качестве инициативности и само-

стоятельности в совершенствовании культурного потенциала. Для нас важно, чтобы активизация оказывала положительное воздействие на такие психологические процессы личности будущего учителя, как визуальное *восприятие, мышление, память и воображение*, так они являются компонентами визуальной культуры (Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.В. Любимов, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.).

Остановимся на активизации такого важного психологического процесса для педагога-художника, как *визуальное мышление*, так оно непосредственно задействуется при восприятии и анализе языка изобразительного искусства, его изобразительных средств, пространственных и образных решений, идейно-эмоциональное содержание и заложенных в нем ценностей. В психологической науке его анализировали зарубежные (Р. Арнхейм, А. Бергер и др.) и отечественные (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие) ученые-психологи.

Процесс мыслительной работы с визуальными образами, происходящий в человеческом мозге, по мнению американского ученого А. Бергера, задействует оба полушария — правое и левое. Если левое полушарие (логическое) способное более точно фокусировать внимание на объекте, нежели правое (творческое), оно, в то же время, быстрее устаёт. Правая часть мозга обеспечивает общее наблюдение за окружающей средой, но когда необходимо рассмотреть детали, ему требуется помощь левого полушария [1, с. 41]. То есть, *визуальное мышление* является одновременно и творческим и логическим процессом. У наших специалистов — будущих учителей ИЗО в силу профессиональной специфики в большей степени развито правое полушарие.

Отечественный психолог В.П. Зинченко считает, что развитие *визуального мышления*, основой которого является деятельность с образами, порождение новых образов и смыслов — это важнейшее средство преобразования «глаза видящего» в «глаз знающий» [2, с. 58]. Продуктом визуального мышления является порождение новых образов и смыслов, создание новых визуальных форм, несущих определённую смысловую нагрузку и делающих значение «видимым». Развитие *визуального мышления* нам видится необходимым для визуальной культуры учителей ИЗО.

Проводя диагностирующий этап нашего исследования на факультете искусств, рекламы и дизайна, мы исследовали начальный уровень критериев визуальной культуры первокурсников, в том числе и мышления. Визуальное *мышление* студенты задействовали при прохождении методики А. А. Мелика-Пашаева «Эстетическое восприятие произведения искусства» [4], когда они

анализировали картину нидерландского художника Питера Брейгеля «Крестьянские танцы».

Данный этап представлял для студентов первого курса особую сложность, поскольку многие из них не были знакомы ни с сюжетом, ни с творчеством П. Брейгеля. Однако мы не ставили главной задачей исследования проверку знаний студентов, так как студентам еще предстоит изучение истории живописи. Основополагающим для нас был мониторинг способностей первокурсников посредством визуального анализа изобразительных средств понимать смысл идейно-эмоционального содержания картины. В методике «Беседа о картине», было определено три основных уровня начального этапа визуального мышления:

Первый уровень, низкий. Зритель не замечает истинный пафос картины, определяя его чаще всего как выражение веселья, беспечности. При этом картина обычно оценивается положительно, она «нравится» зрителю.

Низкий уровень визуального мышления характерен для 65 % первокурсников. Это объясняется непониманием студентами не только сюжета картины, но и изобразительных средств, с помощью которых автор доносить смысл до зрителя.

Второй уровень, средний. Зритель замечает неоднозначность воздействия на него картины. Однако зритель еще не достигает глубокого понимания содержательной стороны этой неоднозначности, не дает обобщенных характеристик воздействия картины. При этом произведение может оцениваться как положительно, так и отрицательно.

Средний уровень выявлен у 24 % первокурсников, для которых оказалось несложным понять эмоциональный настрой картины, но для подробного анализа выразительных средств и глубокого понимания идейного смысла им не хватило навыков «визуально грамотного зрителя».

Третий уровень, высокий. Зритель осознает и тонко характеризует двойственное воздействие картины П. Брейгеля, сложность ее идейно-эмоционального содержания, её пафоса, находит выразительные формулировки для ее передачи. Оценка пафоса картины подкрепляется более или менее развернутым анализом конкретных изобразительных средств, которыми достигается ее выразительность.

Самая немногочисленная категория — 11 % студентов, обладающих высоким уровнем визуального мышления. Они внимательнее других вглядываются в лица персонажей, замечая выражение тревоги, объясняют неслучайность наличия в картине некоторых объектов, пространственных, тоновых и цветовых решений: герб, церковь на заднем плане, диагонали, яркие цветовые акценты, мрачный тон, и другое. То есть, оценка идейно-эмоционального содержания картины подкреплена более или менее развернутым анализом

изобразительных средств, которыми достигается ее выразительность.

Проведение методики «Беседа о картине» помогло нам наглядно увидеть, что 2/3 участников эксперимента, к сожалению, обладает низким уровнем визуального мышления, и что высшей школе необходимо принимать меры для совершенствования этого качества, которое является одним из критериев развития визуальной культуры будущего специалиста и необходимо ему в профессиональной деятельности.

В качестве путей и средств активизации визуального мышления студентов ФИРИД, как критерия визуальной культуры, нам видится внедрение в учебный процесс активных методов обучения, побуждающих студентов к мыслительной деятельности. Реализуем мы наши задачи через дисциплину профессионального цикла «История изобразительного искусства», целью которой является определение направлений и содержания качественных преобразований мирового искусства, раскрытие специфики взаимодействия культур, рассмотрение многообразия культурных форм в мире. Это позволит в процессе обучения создавать ситуации, максимально приближенные к реальным, где благодаря эмоциональному насыщению учебного процесса, появится возможность задействовать психологические качества обучающихся.

В качестве активных методов, используемых в учебном процессе для его развития, мы остановились на технологии деловой игры, призванной имитировать те или иные практические ситуации (А.П. Панфилова, В.Я. Платов) [5]. Перед нами стояла задача в создании максимально приближенных к реальности условий моделирования процесса труда. Однако процесс развития визуального мышления студентов ФИРИД не ограничивался внедрением активизирующих технологий. Проведению деловой игры предшествовало прохождение студентами учебной (музейной) практики, где они были ознакомлены со структурой выполнения анализа произведения искусства.

Наша деловая игра называлась «Конкурс искусствоведов», где студентам предстояло написать статью о «неизвестной» картине. Каждый участник работал индивидуально, так как уровень мышления у каждого свой. По условиям деловой игры, представленные вниманию студентов произведения не должны быть им знакомы из программы по «Истории изобразительного искусства», чтобы они опирались не на имеющиеся знания о произведении, а на собственное визуальное мышление. В связи с этим участникам эксперимента были представлены иллюстрации выпускных квалификационных работ ранее обучавшихся на факультете студентов. Мы предоставили возможность каждому искусствоведу выбрать картину для анализа самостоятельно, после чего участники приступили к написанию статей,

которые должны будут представлены на конкурсе.

По завершении выполнения искусствоведческого анализа, конкурсанты представляли свои работы на суд других участников и ведущему конкурса в лице преподавателя. Завершающим этапом проведения деловой игры «Конкурс искусствоведов» было традиционное совместное обсуждение итогов.

Для оценки статей искусствоведов по результатам проведения конкурса были разработаны следующие критерии:

- 1) подробный анализ содержания картины (жанр, мотив, образные решения);
- 2) оценка художественно-выразительных средств (рисунок, цвет, свет, пластика форм) и композиционных прием в пространственном решении произведения;
- 3) наличие аксиологического подхода к анализу произведения (художественные и общечеловеческие ценности);
- 4) понимание авторской позиции в написании картины;
- 5) грамотная письменная речь;
- 6) целостность выполнения работы.

Согласно нашим критериям оценки работ студентов, мы определили три уровня визуального мышления:

Первый уровень, низкий. Искусствоведческий анализ выполнен сжато, в нем не раскрыты все содержательные компоненты картины. Оценка художественно-выразительных средств и композиционных приемов носит фрагментарный ха-

Диагностика уровня визуального мышления

Уровни	Группы	
	Экспериментальная	Контрольная
Низкий (№ 1)	14 %	65 %
Средний (№ 2)	34 %	24 %
Высокий (№ 3)	52 %	11 %

Из результатов можно видеть динамику в сторону улучшения уровня визуального мышления в сравнении с этапом предварительной диагностики. Данное качество является важнейшим компонентом целостной визуальной культуры будущих специалистов, следовательно, в дальнейшем учебный процесс освоения теоретических и художественно-практических дисциплин направления Педагогическое образование «Изобразительное искусство и технология» необходимо направлять на улучшение его показателей. Тем не менее, высокий уровень становления одного из показателей визуальной культуры еще не демонстрирует ее качественного развития, так как она многогранна и обширна и целостна. Критериями полноценного развития визуальной культуры можно также считать аксиологический потенциал личности учителя ИЗО; духовное и профессиональное совершенствование; умение вести диалог с уча-

щими, коллегами и автором художественного произведения; понимание символично-образного языка искусства; творческое воображение; визуальная память; способность к эмоционально-эстетическому сопереживанию. Создаваемы педагогом высшей педагогические условия необходимо направлять на становление и совершенствование всех компонентов визуальной культуры будущих учителей изобразительного искусства.

Второй уровень, средний. Искусствоведческий анализ представлен в целостном описательном виде. В нем раскрыты содержательные компоненты, а также оценены художественно-выразительные средства композиционные приемы, но не достаточно развернуто, порой фрагментарно. Речь грамотная, частично имеет художественную окраску. Намечены попытки найти ценностное содержание и понять авторскую позицию. Данные уровень продемонстрировали 34 % студентов.

Третий уровень, высокий. Искусствоведческий анализ представлен в целостном, развернутом виде. Раскрыты все содержательные компоненты картины (жанр, мотив, образные решения). Дана оценка художественно-выразительным средствам (рисунок, цвет, свет, пластика форм) и композиционным приемам пространственного решения произведения. Письменная речь грамотная, имеет художественную окраску. Участники затрагивают ценностное содержание картины и стараются понять и донести позицию автора. Высший уровень показали большинство обучающихся — 52 %.

Итоги проведения деловой игры «Конкурс искусствоведов» мы сопоставили с результатами диагностической методики «Беседа о картине», выявлявшей уровни эстетического восприятия искусства респондентов.

Библиографический список

1. Бергер, А. Видеть — значит верить. Введение в зрительную коммуникацию, 2-е изд. / А. Бергер. — М.: ИД Вильямс, 2005. — 288 с.
2. Зинченко, В.П. Наука о мышлении. Развивающее обучение / В.П. Зинченко. — М., 2002. — 71 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Учебное пособие для студентов вузов / А.Н. Леонтьев. — М.: Академия, 2005. — 352 с.
4. Мелик-Пашаев А.А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей: Методические рекомендации для педагогов общеобразовательных школ / А.А. Мелик-Пашаев. — Дубна: Феникс+, 2009. — 272 с.
5. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / Учебное пособие для студ. вузов // А.П. Панфилова. — М.: Академия, 2009. — 192 с.
6. Прокопова А.С. Критерии эффективности развития визуальной культуры будущих педагогов-художников / XX международная научно-практическая конференция: Интеллектуальный капитал и способы его применения: ежемесячный научный журнал. № 2 (20). // А.С. Прокопова. — Новороссийск: Educatio, 2016. — стр. 48 — 51
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб: Изд-во Питер, 2002. — 720 с.

Селеверстов Р.Е.

О НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Селеверстов Р.Е. — канд. филос. наук, доц. кафедры «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», e-mail: 26011973@list.ru (ТОГУ)

Рассматривая ценностное содержание образования, автор анализирует такие негативные тенденции как коррупция, противостояние интеллектуальной и духовной деятельности. В статье рассматриваются причины этих явлений и возможные механизмы их преодоления

Ключевые слова: этика образования, коррупция, обучение, воспитание, гражданское общество.

When seeing education valued content, the author analyzes such negative trends as corruption, intellectual and spiritual activities opposition. The article views these phenomena causes and possible ways how to overcome them.

Key words: education ethics, corruption, teaching, upbringing, civil society.

Заявленная тема неоднозначна и имеет множество аспектов. Этика в образовании — это принципы и правила взаимоотношений в образовательном сообществе вообще и в каждом отдельном учебном заведении, в преподавательском коллективе, в отношениях между преподавателями и студентами. Вместе с тем, это преподавание

этики как таковой в качестве отдельного предмета и преподавания социально-гуманитарных дисциплин, дополненных этической проблематикой [2, с. 7]. Нас интересует этика образования как социального института, т.е. ценностное содержание образования.

Одна из наиболее активно обсуждаемых в этой области проблем — проблема коррупции в образовании. Нельзя сказать, что взяточничество в вузах — это новое явление. И в советский период оно имело место и были хорошо известны ставки для поступления в престижные вузы и факультеты. Но сегодня эта проблема принимает несколько иной характер: она вышла за рамки приема в вузы и проникла в процедуры оценки знаний и в сам процесс обучения.

Эти негативные тенденции имеют свои причины. В вузах страны немало студентов, не имеющих профессиональной ориентации. Так, начиная с 1995 г., в вузы поступают юноши призывного возраста, бегущие от службы в армии и от участия в военных действиях. Феномен бегства от призыва в армию стал особым социальным фактором негативных перемен в высшем образовании. В вузы устремляются также молодые люди, не сумевшие найти достойную работу. Эти студенты, не имея профессиональной мотивации, считают целью обучения получение диплома, а не знаний. В свою очередь коррумпированный набор студентов не может не сопровождаться коррумпированным оцениванием знаний, а значит и коррумпированным образованием. Причем студентов, симулирующих обучение, вузы стремятся сохранить для поддержания своего статуса.

Эти деструктивные процессы в образовании, имеющие объективные предпосылки, мешают вузам выполнять их главную миссию — давать знания, позволяющие стать хорошим специалистом, и формировать личность как полноценного члена общества.

Коррупция провоцируется также низкой заинтересованностью российского общества в качественном образовании, непониманием важности глубоких и разносторонних знаний. Некоторые студенты даже не осуждают коррупцию и считают, что можно и заплатить за возможность не тратить время на «ненужный» предмет, высвободив его для занятий по «нужным» дисциплинам. И есть даже мнение, что взятки оправданы, ибо компенсируют неадекватную оплату труда преподавателей.

Коррупция в российском обществе приобрела системный характер. Она определяется установками самого общества и политикой самого государства в области образования. Однако это не значит, что с ней невозможно и тем более не нужно бороться. И в обществе, и в государстве есть силы, осознающие пагубность коррупции для страны и готовые энергично противостоять ей. Борьба с коррупцией должна носить целост-

ный, системный характер и осуществляться не только средствами тщательной оперативной работы правоохранительных органов, но и с помощью образовательных, административных и организационных мер. Однако эти разнородные меры будут результативными лишь при условии утверждения высоких профессионально-этических принципов и стандартов в образовательном пространстве и выработке механизмов преодоления [1, с. 35].

Мы должны понять, что прозрачная и открытая система образования — это один из основополагающих факторов благополучия общества. В России, где роль общественных институтов в образовании слишком мала, это признание должно исходить от государства и сопровождаться действенными мерами. Не ограничиваясь профессиональной подготовкой, высшее образование должно систематически и разносторонне пропагандировать фундаментальные нравственные ценности, прояснять их значение в профессиональной деятельности. Общественное мнение уже подходит к необходимости нравственного и ценностного образования. В вузах разрабатываются программы воспитательной работы, нацеленные на формирование у студентов духовно-нравственных ценностей.

Однако сегодня многие исследователи с тревогой говорят о том, что российское общество находится в состоянии духовного вакуума или аномии. Этот термин введен французским социологом Э. Дюркгеймом и буквально означает безнормность: старые идеалы рухнули, а новые не сложились. В процессе реформирования российского общества многие устремились к материальному преуспеванию и видят главную цель в достижении личного успеха, который чаще всего соотносят с материальным благополучием. В 90-е гг. XX в. социалистическая идея была заменена идеей: рынок отрегулирует все. Реализуя лозунг «Обогащайтесь», многие отказались от нравственности вообще. Стихийный передел собственности осуществлялся в нашей стране по праву сильного: надо было оказаться в нужное время в нужном месте. Это создало массу социальных конфликтов и не случайно сегодня дискутируется вопрос о том, какие формы собственности обеспечат социальную гармонию в обществе.

Выбор в пользу материальных благ часто осуществляется в ущерб духовным и нравственным ценностям. В этой связи вспоминается известный литературный персонаж И. С. Тургенева, который отдавал предпочтение исправным сапогам, а не Венере Милосской и не поэзии А. С. Пушкина. А ведь именно прагматический тип мышления всегда придавал русской культуре огромную привлекательность и неотразимое обаяние. Усиливающаяся коммерциализация культуры ведет к усилению дегуманизации общества. Диктатура рынка оказалась способной деформи-

ровать культуру гораздо сильнее, чем политическая цензура.

Эти изменения в обществе не могли не найти своего отражения в системе образования. Не может не вызывать беспокойства то обстоятельство, что в современной системе образования исчез идеал воспитания, который при социализме был сформулирован как формирование гармонически развитой личности. На Западе многие функции берет на себя гражданское общество. Если гражданин отступит от норм морали, то, независимо от его статуса, вмешаются мощные институты гражданского общества. Мы же оказались в ситуации, когда еще не сформировалось в полной мере гражданское общество и нет государственных институтов, которые бы серьезно занимались вопросами нравственности и духовного развития личности. Перед системой образования в основном стоит задача дать знания, пока что обучение и воспитание не стали неразрывными составляющими образования. История человеческой культуры свидетельствует, что противостояние интеллектуальной и духовной деятельности порождает негативные тенденции в обществе, оборачивается для него тяжелыми последствиями. Лишенный всякой духовности разум безразличен к добру и злу, у него элиминировано нравственное чувство, он становится беспощадным и жестоким. Фантастические образы машинной цивилизации чудовищны именно вследствие полной бездуховности.

Безусловно, что в духовной культуре утрачивается то, что невозможно встроить в контекст современной жизни. Культуру нельзя рассматривать только как эстафету преемственности. В развитии культуры есть этапы качественных перемен, которые заставляют радикально переосмысливать традиции. Но, вместе с тем, надо помнить, что есть непреходящие ценности и формировать у молодежи глубокое уважение к тому, что было предметом гордости на протяжении многих веков.

Библиографический список

1. Галицкий Е.Б., Левин М.И. Коррупция в системе образования. Информационный бюллетень. — М.: ГУ-ВШЭ, 2014.
2. Этика образования /Под ред. В.И. Бакштановского и Н.Н. Карнаухова. — Тюмень: НИИПЭ, 2005.

Селеверстова Г.А.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Селеверстова Г.А. — канд. филос. наук, доц. кафедры «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», e-mail: galactika@mail.ru (ТОГУ)

В статье утверждается, что главной целью системы современного вузовского образования должна стать не передача обучаемым готовой суммы знаний, а методологическое образование, которое формирует культуру мышления, критическое отношение к действительности, творческие навыки, способность к самообразованию.

Ключевые слова: методологическое образование, творческие навыки, способность к непрерывному образованию, культура самообразования.

The article distinguishes that it's not ready — made knowledge transition that must be modern university education main goal, but methodological education which forms principle of thinking, critical attitude towards reality, creative skills, ability to self — education.

Key words: methodological education, creative skills, self-education culture, ability to continuing education.

Наше время — время динамичного развития социальной жизни и масштабных задач — предъявляет очень высокие требования к каждому из нас. Сегодня мало быть хорошим исполнителем, а важно осмысленно и творчески подходить к решению задач, видеть свое дело в общей связи с другими. Сегодня, когда утверждается плюрализм мнений, надо уметь объективно оценивать действительность, вести диалог, учиться уважать чужое мнение, но в тоже время аргументированно отстаивать свою точку зрения. Все это требует от нас разумной ориентации в окружающей действительности, но она не является врожденной, ей нужно обучаться. При этом лучшей школой разумного мышления является усвоение высших достижений культуры, и, прежде всего, наиболее глубокого из них — философии. Иными словами, сама жизнь предъявляет очень высокие требования к преподаванию философии.

К сожалению, и в прошлом, и сегодня философия понимается многими представителями управленческих слоев как абстрактное знание, предельно удаленное от повседневной жизни. За последние годы значительно сократилось количество часов, отведенных на изучение философии. В этой связи нам представляется важным напомнить о функциях философии, о ее роли в жизни общества, а также в системе образования.

В решении вопроса о функциях философии не было и нет единодушия. В.У. Бабушкин выделяет около десяти функций философии: интегративную, аксиологическую, критическую, эвристическую, отражательно-информационную, социально-гуманистическую и др. [2, с. 37]. М.Н. Алексеев считает, что, говоря о функциях философии, мы должны иметь в виду ту роль, которую она играет по отношению к другим наукам и к прак-

тике. Соответственно, подлинных функций, раскрывающих роль философии, две — мировоззренческая и методологическая. Все другие функции, выделяемые рядом философов, вполне укладываются в названные [1, с. 45].

Нам представляется, что главной целью современного образования, особенно социально-гуманитарного, должна быть не передача обучаемым суммы знаний и навыков в готовом виде, а методологическое образование, которое формирует культуру мышления, критическое отношение к действительности, творческие навыки, способность к самостоятельному усвоению знаний. В этой связи отродно отметить, что В.В. Путин на всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук, выделяя основные проблемы образования, подчеркнул, что современному российскому обществу нужны глубокие мировоззренческие и методологические исследования. Причем эти исследования не должны подчиняться текущей конъюнктуре.

В истории человечества каждая эпоха диктовала свои требования к системе образования. Эпоха, начавшаяся с середины XX в., кардинально отличается прежде всего скоростью обновлений социально значимых технологий и научных знаний. В прошлом они были практически неизменны на протяжении жизни одного поколения, а потому система образования должна была и в детстве, и в юности наполнять ум обучающихся необходимой информацией.

Сегодня ситуация иная: в течение жизни одного поколения успевают смениться несколько поколений технологий. Причем скорость обновлений технологий и знаний так высока, что они могут устареть быстрее, чем длится процесс обучения в вузе. Вот почему система образования, как общего, так и высшего, сложившаяся в прошлом и нацеленная на то, чтобы вложить в головы обучаемых готовые к употреблению знания и навыки, изжила себя. В педагогике такой тип образования называют информационно-кодированным.

Современная система образования требует от обучаемого инициативы, развития аналитического мышления и творческих навыков, культуры самообразования и способности к непрерывному образованию. Эти качества позволят поддерживать профессиональный уровень и переходить в другие профессии, если освоенные в прошлом профессиональные знания и навыки становятся невостребованными.

Таким образом, принципы образования, сложившиеся в прошлом, неадекватны новой эпохе. Современная система образования должна ориентироваться на достижение иных целей и соответственно строиться на иных принципах. Сегодня как никогда актуальны слова М. Монтеня, философа XVI в.: ум хорошо устроенный, лучше, чем ум хорошо наполненный.

Нам представляется, что на данном этапе развития российского общества в качестве важнейшей выступает критическая функция философии и соответственно долг каждого преподавателя в процессе преподавания философии формировать критически мыслящую личность, способную к объективному анализу действительности. К такому выводу подводит знакомство с социальной философией крупного британского философа К. Поппера и, прежде всего, знакомство с его работой «Открытое общество и его враги» [3]. Центральным понятием социальной философии К. Поппера является понятие «открытого общества». Общество, основанное на системе жестких предписаний и необсуждаемой системы ценностей, К. Поппер называет закрытым. Открытое общество культивирует либеральные ценности и, прежде всего, ценности индивидуальной свободы. Конечно, обществу необходимы определенные государственно-правовые институты, гарантирующие практическую реализацию этих ценностей. Но дело не только в этом. Согласно Попперу, открытое общество — это не только общество либеральных свобод, но и общество, в котором сознательно культивируется дух рационального критицизма, свободного обсуждения принимаемых решений. Для разумного управления обществом недостаточно выбрать людей умных, компетентных, моральных. Если в обществе не существует традиции рационального критицизма, то даже самые умные, компетентные и высоко нравственные политики могут совершить непоправимые ошибки. Ведь благими намерениями выложена дорога в ад. Но если в обществе существует культура рационального обсуждения принимаемых решений, то они будут корректироваться, что избавит общество от печальных ошибок и трагических последствий.

Таким образом, К. Поппер связал философское обоснование либерализма с принципом рационального критицизма. А это значит, что, двигаясь по пути развития открытого общества, мы должны создавать в обществе соответствующую атмосферу, формировать у членов общества критическую позицию. И, конечно же, для решения этой задачи большие возможности создаются в процессе преподавания философии.

Но здесь мы подходим вплотную к вопросу о взаимоотношении философии и общества, философии и политической системы. Нужна ли сложившейся политической системе критически мыслящая личность и нужна ли ей философия, формирующая эту личность? Анализ показывает, что вопрос этот остро стоял на протяжении всей истории советского государства.

В 1938 г. после опубликования «Краткого курса истории ВКП (б)» было объявлено, что он дает официальное толкование основных вопросов марксизма и исключаются его произвольные трактовки. Так утверждается единомыслие, неко-

гда предложенное Козьмой Прутковым. Критическая философская мысль в стране была задушена, философия занимается апологетикой и комментированием. Вульгарная политизация превратила философию из системы критического и творческого осознания действительности в догматическую конструкцию. И хотя сложившаяся бюрократическая система обвиняла философию в абстрактном теоретизировании и схоластике, в этом проявилось официальное лицемерие, ибо сложившейся системе нужны были не критика, не смелое прогнозирование будущего, а оправдание текущей политики и принимаемых решений.

Важнейшим условием развития общества по пути демократии является культивирование того стиля, который можно назвать рационально-критическим. Сегодня же часто под видом обсуждения мы видим беззастенчивое желание дискредитировать оппонента, навязать свою точку зрения, которая продиктована личными, партийными пристрастиями. Все это создает серьезные препятствия на пути формирования открытого общества, и долг преподавателя философии помочь молодым людям разобраться в бурном потоке происходящих сегодня событий, дать их оценку, выработать собственную позицию. А это значит, что в процессе преподавания философии мы не должны бояться политизированных занятий и обсуждения в студенческой аудитории актуальных, злободневных проблем современной жизни.

Библиографический список

1. Алексеев М.Н. Об определении материалистической диалектики и ее функциях // Вест. Моск. ун-та. — Сер. 7, Философия. — 1985. — №1.
2. Бабушкин В.У. О природе философского знания. — М., 1989.
3. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2. — М.: Межд. фонд «Культ. инициатива», 1992.

Симорот С. Ю.

НОВЫЕ СТАНДАРТЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Симорот С. Ю. — канд. юрид. наук, доцент каф. «Правоведение», e-mail: ssimorot@mail.ru (ТОГУ)

В статье сформулированы новые педагогические вызовы Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3+ применительно к формированию коммуникативных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, педагогические вызовы, ораторское мастерство.

The article announced new educational challenges of the federal state educational standards of higher education in relation to the formation of 3+ communication competence of students.

Key words: communication competence, pedagogical challenges, oratory.

ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01. «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г.) и ФГОС ВО по специальности 40.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности» (уровень специалитета) (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г.) ужесточили требования к результатам освоения программ бакалавриата и специалитета. Автора статьи интересовали коммуникативная составляющая подлежащих формированию компетенций и те профессиональные вызовы, которые новые ФГОС ВО 3+ поставили перед преподавательским сообществом.

Так, бакалавр в рамках общекультурных компетенций должен обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. В общепрофессиональном плане — логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Среди профессиональных компетенций выделим способность правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации и давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности [1].

Обучающиеся на уровне специалитета, помимо вышеизложенного, должны уметь вести полемику и дискуссии, применять психологические методы, средства и приемы при решении профессиональных задач, а также быть способным преподавать юридические дисциплины в организациях, осуществляющих образовательную деятельность [2].

Таким образом, перед обучающим поставлена «простая» задача — создать из слушателя идеального успешного оратора, обладающего богатым словарным запасом и образностью речи, знанием психотипов людей и владеющего технологиями убеждающих воздействий, идеальной техникой речи, личным вербальным имиджем. Очевиден факт, что набор вербального потенциала сугубо индивидуален. Студент, обладающий рядом некоторых врожденных характеристик (высокий темпоритм, низкий тембр голоса, органичное строение речевого аппарата, сильный тип нервной системы), однозначно имеет конкурентное преимущество в овладении навыками ораторского мастерства. Никто не отрицал и гендерных различий речевой деятельности. Наличие зон речи в обоих полушариях головного мозга, программирование языковых центров на лучшее управление письменной речью, речевой

мультитрекинг, да даже высокий уровень эстрогена (гормона, который помимо прочего еще и улучшает дикцию) — на уровне физиологии наделяет женщин большими способностями к коммуникации. Специфика мужской речевой деятельности иная. Это меньший, чем у женщин, уровень способности к декодированию невербальных сигналов, более четко оформленная структура вербальной модели разговора, генетически заложенное понимание и любовь к терминологии и фразеологии (у мужчин имеется особая область мозга, отвечающая за словарь), буквальное восприятие слов, логичность и целесообразность в разговоре [2, с. 103-150].

Итак, первый вызов преподавателю исходит от самой природы. Целесообразно применять при обучении юношей и девушек ораторскому мастерству, дисциплинам спецподготовки различные технологии, которые учитывали бы гендерные различия формирования и развития речевых навыков, особенности психологии восприятия речи, специфику строения вербальных конструкций, количественные параметры речевой деятельности. В смешанных группах эти необходимости налагают на ответственного преподавателя дополнительные требования к креативности и умению выстраивать индивидуальные педагогические маршруты с каждым обучающимся.

Второй вызов — это время, формирующее «социальное лицо» обучающегося, с которым мы — преподаватели — взаимодействуем. В целях исследования отношения студентов к вербальному общению, выявления уровня «гаджетозависимости» было проведено анкетирование студентов специальности ПОНБ (правовое обеспечение национальной безопасности), бакалавров, обучающихся по направлениям «Юриспруденция», «Экономика», а также представителей студенческих групп «технической» направленности. Также были проанализированы результаты опроса студентов групп Ж(б)–51, Т(б)–51, СР(б)–51, Л(б)–51, ПП–51 на тему «Влияние гаджетов на процесс обучения в высшей школе». Автор благодарит своих коллег — преподавателей кафедры «Правоведение» Юридического института ТОГУ канд. юрид. наук, доц. Е. В. Хадькину, ст. преп. Е. В. Кравчука, преп. Е. В. Еремину за помощь в проведении анкетирования.

На вопросы анкеты ответили 220 человек. Опрошено 62 человека. Возможно, численный охват не столь велик, но полученные данные все же позволяют выявить ряд тенденций относительно роли гаджетов в обучении и эволюции коммуникативных компетенций обучающихся. На вопрос «Считаете ли Вы необходимым обучение ораторскому искусству для студентов вашей специальности?» 116 человек (53 %) ответили «да, обязательно»; 93 человека (42 %) считает, что «возможно для общего развития»; 9 человек (4 %) полагают, что для их специальности обучение ораторскому мастерству необязательно; 1 человек задался вопросом «Что такое ораторское мастерство?». В целом, оче-

виден интерес к развитию собственных компетенций оратора. На второй вопрос «Сколько времени Вы смогли бы провести без телефона» — 87 человек (40 %) ответили «несколько часов»; 74 человека (34 %) озвучили завидную независимость от средств связи и выбрали ответ «сколько угодно»; 42 человека (19 %) — сутки; 15 человек ответили «философски» — «смотря где и с кем», «смотря с какой целью». Однако были и ответы «и часа не выдержу», «вообще не могу без телефона». Среди мессенджеров наибольшей популярностью (причем как у 18-летних, так и у людей иных возрастных категорий) пользуются WhatsApp (192 человека — 74 %); VK (ВКонтакте) — 34 человека (13 %), Skype — 12 человек (5 %). Составителя анкеты интересовал вопрос «Какого рода информацию Вы смогли бы сообщить только вербально (не используя письменную речь)?». Среди ответов лидируют: «самые радостные события жизни» — 93 человека (36 %); «самые печальные события жизни» — 57 человек (22 %). 53 человека (21 %) выбрали ответ «нет такой информации», т. е. несмотря на тотальную встроенность информационных технологий и устройств в современную жизнь, самую эмоционально насыщенную информацию наши студенты предпочитают сообщать лично, «вживую», не используя средства связи в качестве посредника.

Следующий вопрос был сформулирован так «Отмечаете ли Вы сокращение вербального (устного) общения среди людей Вашего поколения?». 97 человек (45 % от общего числа анкетированных) отметили, что «люди больше общаются с телефоном, чем друг с другом»; 59 человек (27 %) согласились с утверждением, что «разные поколения общаются по-своему»; 23 % студентов (это 49 человек) хватает как речевой, так и письменной коммуникации. Вопрос № 7 анкеты составлялся с целью отразить уровень речевого общения отвечающего. 60 % респондентов (125 человек) не чувствуют (применительно к себе лично) недостатка речевого общения; 56 человек (27 %) согласились с утверждением, что общение посредством гаджетов вытесняет «живую» коммуникацию; 13 % (26 человек) отметили, что «для нашего времени естественно уменьшение личного вербального общения».

Восьмой вопрос анкеты заставлял задуматься о зависимости от социальных сетей. Результат приятно удивил. 133 человека (62 %) не считают себя зависимыми от социальных сетей (и это, в основном, люди 18-летнего возраста!). 35 % (76 чел.) подобную зависимость признали. Анализ ответов на следующий вопрос прояснил ситуацию с чтением студентами младших курсов книг на бумажных носителях. 86 % ответили утвердительно на данный вопрос. Конечно, спектр названий был весьма обширен — от научной и учебной литературы до модных книжных новинок и «50 оттенков серого», но факт остается фактом. Студенты читают книги. А это, по мнению автора, ставит под сомнение выводы о «клиповом» сознании молодежи, неспособности к

длительному сосредоточению, склонности к поверхностному скачиванию информации, приоритете информационного «интернет-поиска». Последний вопрос анкеты звучал следующим образом: «Какой текст Вы предпочитаете для более глубокого уяснения и понимания материала?». 148 человек (69 %) — ответили «на бумажном носителе»; 27 % (59 человек) — не видят разницы между восприятием материала в электронном виде и на бумажном носителе. Только 8 человек (4 %) отдали свое предпочтение текстам в электронном виде.

Третий вызов — требования обучающихся к самим себе, постоянное саморазвитие, непрерывное наращивание своего профессионального «богатства». На определенном этапе, наверно, многие из преподавателей сталкиваются с искушением «профессиональной лени», со снижением планки требовательности к себе. Есть готовые тексты лекционного курса, отработанные методики проведения практических занятий, проверенные тесты. Этот инструментарий используется из года в год без качественного переосмысления его эффективности в каждой новой группе студентов, с каждым другим обучающимся. Иногда уровень озабоченности подтверждением своей квалификации выше, чем уровень адекватной рефлексии собственной профессиональной компетентности. Полученные в юности примеры стереотипных моделей преподавания, основанных на линейном, полярном, неадаптивном типе мышления сформировали профессиональные установки, с трудом поддающиеся принципам дивергентного мышления. Анализ ответов студентов на вопрос «Каково влияние гаджетов на процесс обучения в высшей школе» выявил заставляющую задуматься ситуацию. Более половины опрошенных (опрос был анонимным) в качестве причины «постороннего» использования гаджетов на парах («посмотреть прикольные картинки», «почитать новости») указали скуку, «затрудное» ведение занятия, «отсутствие значимой информации в излагаемом материале», «отсутствие интереса». Думается, что ответственность за подобное положение дел лежит, в первую очередь, на педагоге. Это вызов всем представителям сообщества обучающихся системно увеличивать референтность собственной фигуры как Учителя, коуча, тренера, носителя знаний, способного учитывать требования природы, времени, социального запроса. Наверное, мало кто с удовольствием выходит за рамки собственной «зоны комфорта», но педагогические вызовы — константа российского образования, постоянно поддерживающая преподавателя в «педагогическом тоне».

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01. «Правовое обеспечение национальной безопасности»

- (уровень специалитета) [Электронный ресурс]. Режим доступа: Официальный интернет-портал правовой информации [http // www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru) (дата обращения — 24.03.17)
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01. «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. Режим доступа: Официальный интернет-портал правовой информации [http // www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru) (дата обращения — 24.03.17)
3. Пиз А., Пиз Б. Язык взаимоотношений. — М. : Эксмо, 2013.

Ткач Р.С.

НОКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ткач Р.С. — канд. пед. наук, декан факультета физической культуры, e-mail: romantkach73@gmail.com (ТОГУ)

Статья посвящена описанию основных идей ноксологического подхода, реализуемого в профессиональной подготовке студентов, обучающихся на факультете физической культуры — будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: ноксологический подход, культура безопасности жизнедеятельности, профессиональная подготовка студентов, факультет физической культуры.

The article is devoted to the description of the basic ideas of the noxological approach realized in the professional training of students studying at the faculty of physical culture — future teachers in physical education and life safety.

Key words: noxological approach, safety culture of life activity, vocational training of students, faculty of physical culture.

В процессе профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры — будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности — важной, по нашему представлению, является опора на ноксологический подход как наиболее адекватный цели и задачам университетского образования.

Ноксологический подход предполагает активизацию развития культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся.

Ноксологическое образование представляет собой специально организованный процесс воспитания, обучения и развития личности, направленный на формирование норм поведения, мировоззрения,

приобретение человеком компетенций по обеспечению безопасности жизнедеятельности — своей и общества в целом. Ноксологическое образование обладает определенной спецификой, обусловленной такой категорией, как опасность.

С чем связана необходимость активизации внедрения ноксологического подхода в образовании? Отвечая на этот вопрос, можно привести следующие аргументы:

- XXI век представляет собой век высоких технологий и активного использования технологических средств, в связи с этим обстоятельством в современном мире растет роль человеческого фактора: человек сам становится важнейшим компонентом в системе безопасности;
- в настоящее время на смену постиндустриальному обществу приходит общество риска, и в этих условиях жизнь человека обретает черты рискогенности: человек не успевает осознать растущие степени риска;
- сегодня явно прослеживается связь между техногенными катастрофами, чрезвычайными и экстремальными ситуациями и уровнем знаний, культуры, морали людей.

Жизнедеятельность в таком современном обществе требует развития ноксологической культуры (культуры безопасности). При этом следует заметить, что ноксологическая культура формируется на базе знаний ноксосферной картины мира.

В развитии ноксологической культуры студентов факультета физической культуры важно учитывать особенности российского менталитета:

- запаздывающее реагирование;
- повсеместное использование метода проб и ошибок;
- поразительная неосведомленность, неграмотность в области безопасности;
- игнорирование опасностей.

Все эти аспекты способствуют тому, что ноксологический подход в профессиональной подготовке студентов становится по-особенному востребованным, актуальным, значимым.

Предметная область ноксологического образования включает изучение следующих аспектов:

- окружающей человека среды обитания;
- особенностей взаимодействия человека со средой обитания;
- взаимовлияния человека и среды обитания с точки зрения обеспечения безопасной жизни и деятельности;
- методов создания среды обитания допустимого качества.

Своеобразным ядром содержательной части предметной области ноксологического образования является круг опасностей.

Важными объектами исследования предметной области являются биологические и технические системы как источники опасности, к которым относятся следующие:

- человек;
- человеческое сообщество;
- природа;
- техника;
- техносфера и ее компоненты (производственная, городская, бытовая среды);
- среда обитания в целом как совокупность социума и техносферы, характеризующаяся набором биологических, физических, химических, информационных и социальных факторов, оказывающих влияние на условия жизни и здоровье человека.

Существенным в организации ноксологического образования является доминирование изучения опасностей и методов безопасности, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни. Такое практико-ориентированное содержание может стать серьезным стимулом, повышающим эффективность процесса обучения.

В процессе профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры — будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности — важным является формирование у них цельного представления об опасных и чрезвычайных ситуациях, которые возникают в процессе жизнедеятельности и практических мерах защиты от их последствий.

В рамках реализации ноксологического подхода особое внимание уделяется осмыслению, анализу и обсуждению следующих проблем: дестабилизирующие факторы современности; научно-методические основы безопасности жизнедеятельности; терроризм в современном мире и возможности борьбы с ним и его последствиями; профилактика экстремизма; технологии оценки качества образовательного процесса при обучении безопасности жизнедеятельности; педагогические технологии в обучении безопасности жизнедеятельности; управление рисками; статистическая обработка научных данных в области безопасности жизнедеятельности; культура безопасности жизнедеятельности; противопожарная безопасность; профилактика наркомании; феноменология здорового образа жизни; экологическая безопасность; безопасность в быту и др.

Библиографический список

1. Рождественский Ю.В. Словарь терминов. (Общобразовательный тезаурус): Общество. Семiotика. Экономика. Культура. Образование. М.: Издательства «Флинта», «Наука», 2003. — 87 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров Ю.А. Педагогический словарь. М.: Издательский дом «Академия», 2005. — 176 с.
3. Катастрофы и образование. Под редакцией Воробьева Ю.Л. М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 176 с.
4. Мошкин В. Воспитание культуры личной безопасности // Основы безопасности жизнедеятельности. — 2000. — № 8. — С. 13–16.
5. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. — Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. — 318 с.
6. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. — М.: Прометей, 1997. — 201 с.

Трифонова Т.М.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Трифонова Т.М. — канд. биол. наук, ст. преп. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: zam-obcsh@mail.ru. (ТОГУ)

В статье анализируются итоги проведения педагогической практики студентов и на основании этого рассматриваются возможные пути улучшения уровня подготовки педагогических работников.

Ключевые слова: модернизация образования, педагогическая практика, образовательный процесс, учитель, Федеральный государственный образовательный стандарт.

In article results of carrying out student teaching of students are analyzed and on the basis of it possible ways of improvement of level of training of pedagogical workers are considered.

Key words: modernization of education, student teaching, educational process, teacher, Federal state educational standard.

Модернизация системы педагогического образования предполагает повышение качества профессиональной деятельности педагогических работников, способных на высоком профессиональном уровне эффективно реализовывать основные образовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Новые требования к качеству школьного образования, выраженные в ФГОС, утверждение профессионального стандарта педагога предполагают необходимость изменения в организации, содержании и технологиях подготовки будущих учителей.

Студенты кафедры «Биология, экология и химия» факультета ФЕНМиИТ Педагогического института ТОГУ получают глубокую теоретическую подготовку, в том числе и в рамках психолого-педагогических дисциплин, а также методики обучения и воспитания биологии и химии в соответствии с учебным планом. Реализация учащимися полученных теоретических и методических знаний проходит в период педагогической практики, кото-

рая является неотъемлемым и обязательным компонентом образовательного процесса. Именно педагогическая практика является связующим звеном между теоретической подготовкой студентов и их самостоятельной работой в образовательных учреждениях. В процессе осуществления педагогической деятельности у студентов развиваются педагогические способности и профессионально значимые качества личности учителя (расположенность к детям, самообладание, педагогический такт, справедливость и т.д.).

Педагогическая практика должна быть соответствующим образом организована. Перед студентами обозначаются цели и задачи практики, четко формулируются основные этапы их педагогической деятельности, выдается форма отчетной документации, которую ребята предоставляют по итогам практики.

Однако качественная организация педагогической практики, методические, а также психолого-педагогические рекомендации не всегда позволяют студентам-практикантам избежать трудностей, которые могут возникнуть на любом из этапов практики.

По результатам наблюдения за студентами-бакалаврами пятого курса в течение педагогической практики 2016-2017 учебного года и последующего их анкетирования было выявлено следующее:

1. Длительный перерыв между изучением дисциплин «Методика обучения и воспитания химии» и «Методика обучения и воспитания биологии» и педагогической практикой привел к затруднениям в составлении планирующей документации учителя-предметника, разработке поурочного плана, четкой организации временных интервалов основных этапов урока.
2. У большинства студентов-практикантов в ходе педагогической практики возникли трудности в преподавании химии. В своих рассуждениях наши выпускники одной из причин данной ситуации называют недостаточное количество часов, отведенных на дисциплину «Методика обучения и воспитания химии».
3. Особенно тяжело было тем ребятам, которые оказались в таких общеобразовательных учреждениях, где отсутствовало соответствующее оборудование и реактивы. Конечно, не соответствие материальной базы кабинета химии Требованиям к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов федерального компонента государственного стандарта общего образования [2] усугубляет и без того трудный для студентов процесс овладения профессионально-педагогическими умениями и навыками самостоятельного ведения учебно-воспитательной работы. Отсутствие наглядных средств обучения не позволяет реализовать в полной мере практическую составляющую процесса

обучения школьников. А это в свою очередь сказывается на качестве их подготовки.

4. На вопрос «Что было для Вас самым трудным/тяжелым во время прохождения педагогической практики?» студенты отвечали, что нелегким оказался период адаптации к учителям-наставникам, школьникам, а также педагогическому коллективу в целом. Несомненно, что успешное «вхождение» в коллектив во многом определяет дальнейшую эффективность педагогической практики, способствует повышению интереса к профессиональной педагогической деятельности.
5. Целесообразно проведение педагогической практики на протяжении двух лет. Одной педагогической практики, которую студенты пятого курса прошли на последнем году обучения, оказалось недостаточно для успешной реализации всего потенциала практического обучения студентов-бакалавров.

К примеру, согласно Болонскому соглашению в университетах Великобритании учебный процесс для студентов, получающих степень бакалавра в области образования, длится 4 года, а педагогическая практика в учебном процессе занимает в целом 1 год. Образовательный процесс в университетах Германии представляет собой прохождение двухлетней педагогической практики [1, с. 412].

Несомненно, что в целом длительность педагогической практики целесообразно увеличить. Считаю необходимым введение двух видов педагогической практики: ознакомительной на предпоследнем курсе и собственно педагогической на последнем году обучения, в рамках которой студенты будут осуществлять самостоятельную деятельность в качестве учителя химии и биологии.

1. Наиболее качественно практическая часть курсового проекта студентов будет представлена в том случае, если разработка и анализ практического материала будет осуществляться во время педагогической практики или после нее. Это отмечают также и наши выпускники. В настоящее время выполнение студентами курсового проекта по дисциплинам «Методика обучения и воспитания химии» и «Методика обучения и воспитания биологии» осуществляется задолго до прохождения ими педагогической практики.
2. Рассматривая проблему организации педагогической практики, следует помнить и о том, что эффективность ее во многом зависит и от самих студентов, от их желания и стремления к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. В своих анкетах все студенты подчеркнули важную роль этих трех неотъемлемых составляющих процесса становления личности учителя.

Педагогическая подготовка студентов направления 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки: биология, химия), безусловно, должна соответствовать основным тен-

денциям модернизации системы педагогического образования. Именно поэтому, организация, как педагогической практики, так и в целом образовательного процесса требует дополнительного анализа и корректировки с учетом новых требований к качеству подготовки педагогических работников.

Библиографический список

1. Исаева Т.А. Педагогическая практика в образовательном процессе высших учебных заведений России и за рубежом (на примере университетов Великобритании, США, Германии) // Молодой ученый. — 2012. — № 4 (39). — С. 412–413.
2. Методкабинет.РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: hhhp://www.методкабинет.рф/index.php/trebovaniyakonascheniyu.html/

Турчевская Б.К.

ДИАЛОГ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ

Турчевская Б.К. — канд. филос. наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, e-mail: bkturchevska@inbox.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются исследования понятий вопрос и вопросно-ответная ситуация. Подтверждается, что диалогические методы обучения повышают эффективность процесса познания. Проводится анализ методологического и формально-логического подходов к изучению вопросно-ответной ситуации.

Ключевые слова: обучение, вопрос, ответ, диалогический метод, вопросно-ответное взаимодействие, диалог.

The article discusses the research of the concept question, question-answering situation. It is confirmed that the Dialogic teaching methods increase the efficiency of the learning process. The author analyzes the methodological and formal-logical approaches to the study of question-answering situation and reveals the contradictory nature of the question.

Key words: question, answer, dialogical method of question-answering interaction, dialogue.

Для решения учебно-познавательных задач дисциплин гуманитарного цикла интерактивное обучение, основанное на межличностном взаимодействии субъектов, остаётся ведущей формой организации обучения. Традиционное обучение является передачей образцов знания одного субъекта или сообщества другому субъекту или субъектам.

Диалог — логико-коммуникативный процесс, в котором участники взаимодействуют посредством своих смысловых позиций. Это взаимодействие

ведёт к творческому синтезу. Это продуктивная и оперативная форма обмена информацией. Как явление диалог развивался исторически, изменял свои формы.

Сократический диалог (исследовательский) предполагает равноправное положение партнёров, когда каждый имеет право не только слушать собеседника, но высказывать свою точку зрения, отстаивать её, требовать обоснованных ответов на поставленные вопросы.

Среди аристократов Древнего Рима распространён был риторический диалог, характеризующийся активностью лишь одной из сторон. Примером могут служить речи Цицерона. Скорее всего, это монолог популяризаторского характера, дискуссия исключается, один говорит, остальные — слушают.

В обучении широко применяются эти формы диалога. Так современная лекция является синтезом сократического и риторического диалога: внешне она носит риторический характер, но её насыщенность проблемными элементами делают её сократической. Диалог лектора и слушателей помогает не только доносить необходимую смысловую информацию, но и формировать нужные представления, убеждения по многим значимым вопросам.

Традиционное обучение проявляет свои особенности при сопоставлении поддерживающего и инновационного типов обучения [1; 2].

Поддерживающее обучение направлено на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы и таким образом обеспечивает преемственность социокультурного опыта. Этот тип обучения соответствует вузовскому образованию.

В педагогике продолжается поиск более совершенных методов и методологий усвоения информации и трансформации ее в знание. Для чего предлагается повысить активность обучающихся, с помощью различных приемов: «методологии участия», «педагогика сотрудничества» и других.

В основном все приемы рассчитаны на усиление (за счет активизации обучения) емкости памяти. Однако, возможен и другой путь: повышение емкости не памяти, а самой информации, чтобы в единицу времени можно было преподнести наибольшее количество информации. Уплотнять информацию удастся и за счет открытия более глубокого уровня познания мира, когда новые понятия, законы, теории в «снятом» виде сохраняют старую информацию. Это уже гносеологическое решение проблемы.

Новые условия требуют инновационного типа обучения, уделяя внимание таким когнитивным технологиям, которые смогут обеспечивать логическую переработку информации, эффективное понимание обучающимися реального мира, интеллектуально развивать их, адаптировать к жизни в информационно перенасыщенной среде.

Диалогические методы обучения повышают эффективность процесса познания, превращая учеб-

ный диалог из метода передачи учебной информации в метод её самостоятельного получения, при котором усиливаются познавательные способности обучаемого. Динамичное увеличение массива информации развивает когнитивную деятельность человека, и на практике отражает его речевую и мыслительную деятельность.

Новые знания не даются в готовом виде, они открываются непосредственно на занятии, так как не только преподаватель, но и студент должны задавать вопросы, каждый может быть вопрошающей стороной в диалоге. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы, чаще говорят, развивают речь и мышление [3, с. 70 — 72].

Отношение вопрос — ответ считается ядром диалога. Вокруг этой вопросно-ответной ситуации формируются другие, неявно формулируемые элементы его структуры. Это могут быть, например: цели и мотивы диалога, критерии отбора точек зрения, которые приводятся либо в подтверждение, либо для опровержения обсуждаемой темы.

Современный процесс обучения направлен скорее всего на повышение информированности студентов. Найти информацию не проблема, проблема в том, как наиболее эффективно её воспринять, выделить важное и существенное в ней, как передать без искажения смысл понятия. Важно понимать, что для информационных процессов характерны два разнонаправленные тенденции: при получении информации нам необходимо уметь её сворачивать, минимизировать при восприятии (написание конспекта лекции); а при передаче, воспроизведении — происходит развёртывание информации, мы стремимся к избыточности информации (ответ на семинаре по конспекту).

Из этого следует, что цель педагога — воспитание человека спрашивающего, думающего, самостоятельного, а не просто умеющего находить правильные ответы на вопросы. Действительно, вопросы — необходимое и предварительное условие всякого суждения. Именно вопрос и поиск ответа на него составляет содержание нашего мышления. Формулирование вопросов и поиск ответов на них — реальный способ для педагога влиять на развитие мышления обучаемых

[4, с. 49].

Предлагаемый материал позволяет обратить внимание на следующее: вопросительное высказывание можно рассматривать и с точки зрения формальной структуры, и с точки зрения его содержания (осмысленности информации). Анализ вопроса делает возможным его изучение как формы мысли, обозначая проблему правильного вопроса в образовательном процессе.

В работе Э. Фромма «Иметь или быть» хорошо представлена роль вопроса в системе образования. По мнению автора, студенты, ориентирующиеся на обладание, стремятся усвоить схему лекции, записать фразы лектора, получить ответы, которые можно выучить. Такое простое усвоение чужих

ответов приводит к тому, что студенты не стремятся к поиску чего-то нового, «ибо все новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают», между этими студентами и «содержанием лекций так и не устанавливается никакой связи, они остаются чуждыми друг другу» [5, с. 36].

Для другой группы студентов (в отношении вопросно-ответных процедур) главным во взаимоотношениях с миром является бытие. Они ведут себя иначе: не являются вместилищем для чужих ответов, на лекциях активны, полученная информация для них фоновое знание, а не пассивный балласт. Э. Фромм замечает, что у них «рождаются новые вопросы, возникают новые идеи и перспективы. Для таких студентов слушание лекции представляет собой живой процесс» [5, с. 36; 6].

Собственные вопросы, задаваемые лектору, изменяют самого спрашивающего. Если обладание (по Э. Фромму [5]) характеризуется пассивностью и запоминанием, то бытие или настоящее существование это и новые идеи, и собственные вопросы, и развитие самого субъекта.

Вопрошающая активность направляется на поиск неизвестного, его определение, а вопросно-ответное взаимодействие является необходимым элементом в продвижении от незнания к знанию и от неполной информации к информации исчерпывающей.

При рассмотрении диалога как вопросно-ответного взаимодействия можно выделить формально-логический и методологический подходы.

Б.И. Фёдоров, предлагающий формально-логический подход, обращает внимание на специфику вопроса, место его в процессе познания, логическую структуру вопроса, требования к постановке правильного вопроса. Именно этот подход позволяет исследовать вопросно-ответную ситуацию и обеспечить информационно-содержательную адекватность в диалоге.

Диалог может состояться при выполнении следующих условий:

- наличие не менее двух участников;
- наличие процесса обмена информацией, т.е. взаимной реакции собеседников на получаемую информацию;
- адекватное восприятие информации участниками диалога» [7, с.149 — 150].

Если основными элементами диалога являются вопрос и ответ, то не лишним будет обратить внимание на некоторые требования к ним:

- вопрос — это логическая форма, которая включает в себя исходную (базисную) информацию с одновременным указанием на её недостаточность;
- вопрос вне контекста не имеет смысла (вопрос ни о чём);
- предпосылки вопроса должны быть истинными (риторические, некорректные вопросы исключаются);

- вопрос должен быть сформулирован просто, в случае сложного вопроса для получения полного и правильного ответа вопрос должен быть разбит на несколько простых [4, с. 48].

Рассматривая методологический подход, предложенный В.Ф. Берковым, обратим внимание на следующие виды вопросно-ответных ситуаций в зависимости от способов их разрешения: задача, проблема, информационный вопрос, научный вопрос [8, с. 8 — 10].

- Задача — вопрос, ответ на который выводится из самого условия задачи. Решение задачи вытекает с необходимостью из её данных, на основе определённых правил.
- Проблема — задача, метод решения которой неизвестен.
- Информационный вопрос — возникает в спорах, дискуссиях, общении между людьми. Если ответ не найден вследствие ограниченности познания в той или иной области, то такой вопрос может стать проблемой.
- Научный вопрос — разновидность информационного вопроса, близкого к проблеме. Решение научного вопроса заключается в нахождении некоторой процедуры действий, подчинённых уже известной схеме [8, с. 8 — 10; 4].

Вопрос заставляет сомневаться и в универсальности (абсолютности) знания или информации, и в самом принципе непротиворечивости мышления.

Интерес к методологии постановки вопроса проявлял Г.Г. Гадамер. Он обращал внимание на грамотное вопрошание, считая, что вопросительная интонация обязательна. Это обеспечивает правильность постановки вопроса. Однако в вопросах, которые предназначены для тестирования и выявления остаточных знаний по философии, педагогике, психологии отсутствуют вопросительные слова, знак вопроса, нет определённости и ясности предпосылки вопроса. Некоторые вопросы сформулированы необоснованно трудно, что мешает их пониманию.

Г.-Г. Гадамер применил понятие педагогического вопроса. В образовательном процессе «экзаменатору известно то, о чём он ставит свой вопрос..., он уже знает ответ» [9, с.32].

«Педагогический вопрос, задаваемый на таких условиях, герменевтика требовала назвать непедagogичным. Он может иметь себе только одно оправдание, что по ходу дела экзаменационная беседа преодолевает противоестественность подобного расспрашивания, подводя в конечном счёте к «открытым» вопросам» [9, с.34].

Противоречивая природа вопроса отражает противоречивость объективного мира. Вопросно-ответное взаимодействие развивает критическое мышление, вырабатывает самостоятельность в выражении собственной точки зрения. Это и будет обеспечивать обучающимся успешную логическую переработку информации, интеллектуально разви-

вать их, адаптировать к жизни в информационно перенасыщенной среде.

Библиографический список

1. Ляченков Н.В., Ярыгин А.Н. Проектирование технологии совершенствования подготовки магистрантов к инновационной деятельности // Вектор науки ТГУ . 2014. №4 (30). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tehnologii-sovershenstvovaniya-podgotovki-magistrantov-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.02.2017).
2. Ярыгин А.Н., Палфёрова С.Ш. Математические модели в преподавании экономических дисциплин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2009. — № 7.
3. Вишнякова Т.В. Проблемно-диалоговое обучение как способ формирования исследовательской компетентности школьников // Вестник БГУ. — 2012. — № 1-1.
4. Турчевская Б.К. Вопросно-ответное взаимодействие как элемент обучения // Universum: Общественные науки : электрон. научн. журн. 2017. № 3(33). URL:<http://7universum.com/ru/social/archive/item/4470> (дата обращения: 09.05.2017).
5. Фромм Э. Иметь или быть. — М.: Прогресс, 1990.
6. Сорокина Г.В. Диалог сквозь века: образовательное коммуникативное пространство // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/dialog-skvoz-veka-obrazovatelnoe-kommunikativnoe-prostranstvo> (дата обращения: 18.01.2017).
7. Фёдоров Б.И., Зубань Е.Н., Любимов Г.П. Элементы логической культуры. — СПб: «Специальная литература», 1996.
8. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли. — Минск: Изд-во БГУ, 1972. — 136 с.
9. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. — М., 1991.

Шалобанова Н.П.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Шалобанова Н.П. — преподаватель кафедры «Гражданское право и предпринимательская деятельность», e-mail: 010284@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения, используемые в образовательном процессе и их влияние на формирование профессиональных компетенций студентов-юристов.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, компетенции, профессиональные умения и навыки, практическое занятие, деловая игра.

The article deals with interactive teaching methods used in the educational process and their impact on the formation of professional competencies for law students.

Key words: interactive methods of educating, competence, professional skills and abilities, practical lesson, business game.

Процесс обучения можно охарактеризовать как особый вид творческой деятельности, целью которой является создание неповторимых занятий. В свою очередь организация занятия, его эмоциональный фон, использование возможных средств обучения определяются ситуационными факторами, ряд из которых невозможно спрогнозировать. Много зависит от личности студента с ее индивидуальными качествами, которые находятся под воздействием множества факторов, преобразующих ее.

На эффективность и успешность обучения оказывают влияние такие факторы как научно-исследовательская инициатива студентов, их познавательный интерес. Формирование активной познавательной позиции студента должно быть основным направлением процесса подготовки и реализации практического занятия. На данном положении акцентировано внимание в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее — ФГОС ВО), которые характеризуются переориентацией высшего образования на личностную парадигму и компетентностный подход. Одним из требований, закрепленных в ФГОС ВО, является широкое использование при организации учебного процесса активных и интерактивных форм проведения занятий для формирования необходимых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В современном вузе происходит переход от информативных форм и методов обучения к интерактивным; от знаниевого к деятельностному подходу. Это новая ступень организации учебного процесса [5]. Поэтому введение интерактивных форм обучения является одним из приоритетных направлений совершенствования подготовки студентов

Интерактивное обучение — обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Интерактивные методы (от англ. *inter* — “между”; *act* — “действие”) наиболее соответствуют личностноориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение, т. е. коллективное, обучение в сотрудничестве, причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса [3, с. 2].

Коллективное обучение означает, что каждый вносит свой собственный индивидуальный вклад, в процессе работы идет обмен идеями, способами деятельности и знаниями. Под наблюдением преподавателя организуется индивидуальная, парная и

групповая работа. В основе интерактивности методов обучения лежат принципы взаимодействия, активности обучаемых, обратной связи, опирающиеся на групповой опыт. Формируется среда образовательного общения [2, с. 103].

Остановимся на тех видах интерактивных методов обучения, которые на наш взгляд наиболее приемлемы и более эффективны при проведении практических занятий со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Юриспруденция».

Интерактивные формы обучения могут применяться как при подготовке лекционных, так и практических занятий. Полагаем, что при обучении студентов-юристов интерактивные методы наиболее рационально использовать на практических занятиях. Это обусловлено тем, что практическое занятие относится к высокому уровню интерактивности с соответствующим методическим обеспечением для реализации взаимодействия, в котором преподаватель выступает в качестве эксперта, консультанта, организатора. Кроме того, на практическое занятие — как одну из важных форм обучения отводится значительная часть времени в учебных часах.

В классификации интерактивных методов следует выделить две группы игровые (деловая игра, тренинг) и неигровые (кейс метод, дискуссия, «мозговой штурм»), методы кооперативного обучения).

Игровые методы предполагают неформальное взаимодействие участников, помогают студентам раскрыть личностные качества, выработать навыки делового общения и эффективного решения поставленных задач. В качестве примера следует привести моделирование ситуаций максимально приближенных к практической деятельности юриста (в форме юридической консультации, судебного разбирательства). Один из участников деловой игры формулирует определенную правовую проблему и обращается за консультацией к другому участнику, тем самым студенты приобретают умения и навыки по работе с нормативно-правовыми актами, грамотному и юридически обоснованному изложению ответа. Студенты могут также смоделировать ситуацию с использованием реального примера на основе судебной практики.

Другим вариантом игрового метода является постановка перед студентами задачи по разработке юридических ситуаций с заведомо заложенными ошибками. Далее обучающемуся предлагается изложить ситуацию, другому — отметить замеченные ошибки и назвать правильное решение. Такая интерактивная форма обучения развивает у студентов навыки анализа, логического мышления и аргументированного изложения правовой информации.

Использование на практических занятиях вышеизложенных форм интерактивного обучения студентов позволяет более эффективно проводить консультации по правовым вопросам в юридической клинике, которая функционирует на базе юридического факультета. Юридическая клиника — это форма обучения студентов-юристов, которая за-

ключается в оказании бесплатной, специализированной, безвозмездной, профессиональной юридической помощи нуждающемуся населению. Так, клиническое юридическое образование позволяет студентам-юристам полностью реализовать на практике полученные навыки и научиться применять нормы права в реальной профессиональной ситуации [4].

Формой интерактивного обучения являются также практические занятия в компьютерных классах, во время которых студенты осуществляют поиск и анализ судебной практики, нормативно-правовых актов, проводят работу со справочно-правовыми системами, научными электронными библиотеками.

Считаем, что немаловажную роль в интерактивном обучении студентов-юристов играет проведение занятий в форме экскурсий в учреждения и организации, которые осуществляют юридическую деятельность. Примером являются экскурсии в суды. При проведении данных экскурсионных занятий студенты посещают залы судебных заседаний, знакомятся с информационными технологиями, которые применяются в судопроизводстве, а также общаются с сотрудниками аппарата, обеспечивающими деятельность суда. Студентам предоставляется возможность понаблюдать за ходом судебного процесса, проводимого с использованием систем видеоконференц-связи, а после завершения судебного заседания они могут задать интересующие вопросы представителям суда. Подобные экскурсии погружают студентов в реальную атмосферу их будущей профессии.

Одним из показателей эффективности применения интерактивных методов обучения являются итоги государственной аттестации студентов, в частности результаты выполнения выпускной квалификационной работы (далее — ВКР). Защита выпускной квалификационной работы — завершающий этап обучения, ее качество служит средством оценки сформированности профессиональной компетентности будущих юристов. ВКР позволяет оценить умения и навыки студентов по выявлению правовых проблем и по предложению путей их решения. Кроме того защита ВКР дает студенту возможность продемонстрировать навыки публичного выступления.

Следует отметить, что ФГОС ВО предоставляет образовательным организациям право не включать защиту выпускной квалификационной работы в состав государственной итоговой аттестации [1, с. 11]. Полагаем, что исключение ВКР из итоговой аттестации студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция», не

позволит в полной мере оценить уровень подготовки выпускников и эффективность применяемых в процессе обучения методов, в том числе и интерактивных.

Таким образом, для достижения основной цели образовательного процесса — подготовки квалифицированных специалистов, существуют разнообразные методы и приемы, среди которых интерактивное обучение занимает одну из ведущих позиций. Данная форма обучения ориентирована на практическую деятельность юриста, для того, чтобы будущие специалисты после окончания ВУЗа имели основные навыки работы в сфере юриспруденции. Это позволяет выпускникам юридического факультета быть более конкурентоспособными в условиях современного рынка труда.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. №1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru.-29.12.2016>.
2. Городилова М.А., Чигрина И.Ю. Применение активных и интерактивных методов обучения для развития исследовательских умений курсантов // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 6-8 апр. 2016 г. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. — С. 100-105.
3. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». — 2012. — №2.
4. Данилина О. П., Хохлова Е. М. Юридическая клиника как форма интерактивного обучения юристов // Огарев-online. — 2015. — №5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journal.mrsu.ru/arts/yuridicheskaya-klinika-kak-forma-interaktivnogo-obucheniya-yuristov>
5. Емелькина Е.В. Интерактивные методы в обучении современного юриста, их результативность и связь с развитием практической направленности в образовательном процессе // Мир науки и образования. — 2015. — №2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.mgirm.ru/World_of_science_and_education/2015/2/Emelkina.pdf

Субъекты образовательной
деятельности в образовательном
пространстве вуза

Андреев Н.В., Блинов Л.В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПРОФИЛЯ**

Андреев Н.В. — преподаватель кафедры «Архитектура и урбанистика», e-mail: andreo_27@mail.ru (ТОГУ); Блинов Л.В. — доктор пед. наук, профессор, кафедры ТиМПидО, e-mail: astrax@list.ru (ТОГУ).

В статье рассматривается проблема выбора и использования педагогических технологий организации образовательного процесса бакалавров архитектурно-художественного профиля, учитывающих особенности художественного пути познания мира и специфику художественной деятельности. Обосновывается необходимость рассматривать педагогические технологии с позиции концептуального взгляда на образное восприятие и отображение обучающимися окружающего мира.

Ключевые слова: художественный путь познания мира, художественная деятельность, художественный образ, педагогическая технология, методы организации художественного образования.

The article considers the problem of selection and use of pedagogical technologies, organization of educational process of bachelors of architectural and artistic profile, taking into account the peculiarities of the artistic way of understanding the world and the specificity of artistic activity. The necessity to consider educational technology from the position of the conceptual perspective on imaginative perception and the display of students of the world

Key words: the artistic way of understanding the world, art activities, art image, educational technology, methods of organization arts education.

Проблема выбора педагогических технологий в организации образовательного процесса бакалавров архитектурно-художественного профиля, которые учитывали бы специфику художественной деятельности, сопряжена с двойственностью подходов к рассмотрению сути использования педагогической технологии во взаимосвязи методов с ней.

В первом подходе, рассматривающем педагогические технологии как последовательное достижение определенных целей определенной концепции, методы являются составной её частью и обозначаются как структурные элементы этой технологии.

Во втором подходе педагогические технологии соотносят с эффективными способами организации определенной деятельности обучающихся в рамках выполнения одного задания (игровая, исследовательская, проектная и другие виды деятельности), что требует использования нескольких технологий и что, соответственно, делает их частью выбранной методики [5].

Такая двойственность объясняется тем, что педагогические технологии относятся к социальным технологиям, суть которых изменение личности человека. При этом необходимость их использования обусловлена идеей сделать учебный процесс полностью управляемым [4, с. 150], предоставив определённую свободу выбора педагогу в методологии и механизме реализации образовательных программ, что делает их возможными широкого применения на различных образовательных ступенях. Однако необходимо осознавать, что изменение личности обучающегося в образовательном процессе происходит по направлениям, связанным с двумя путями познания мира: научном и художественном, имеющими свою специфику, которую нужно учитывать при организации учебного процесса.

Их специфика представляется в следующем. Научному пути познания мира, согласно Э. Г. Винограй [2] присуща доказательная база: рациональность, доказательность, проверяемость, системность, подтверждаемость, которые на практике сопряжены с необходимостью расчленённого восприятия мира. Художественный путь познания мира, наоборот рассматривает мир целостно, не расчленённо на основе образности, с особым видением человека себя в нём, возникающем на обращённости к чувственно-эмоциональной сфере; творческом замысле, интуитивном проникновении в суть явления [2, с. 141–143]. Кроме того, именно исходя из сущности художественного пути познания мира, согласно А. И. Солженицыну, создаётся художественное произведение, которое строится на образе, а не на понятии. [7, с. 8].

Б. М. Неменский обозначает различие данных путей познания с позиции наличия предмета и инструмента познания Мира, пути освоения опыта и итогов самого познания. Так если предметом научного пути познания является реальность, то художественного — отношение к этой реальности. В научном пути познания инструментом является понятие (объективная форма), в художественном (познании через искусство) — художественный образ как его субъективная форма. Познание посредством научного пути происходит на основе изучения содержания, познание в художественном пути (освоение опыта в искусстве) — на основе его проживания. Отсюда как результат, если итогом научного пути познания Мира являются полученные знания, связанные с миропониманием человека, то

итоном художественного пути познания — мироотношение человека [6].

Специфика художественного пути познания Мира и художественной деятельности обусловили суть художественного образования, заключающуюся в направленности на формирование образного восприятия окружающего Мира, на развитие способности личности к преобразованию окружающего Мира и созиданию себя по законам красоты.

С этих позиций, учитывая, что одним из основных видов деятельности обучающегося в области архитектуры и дизайна является художественная, то педагогическую технологию лично-личностно-профессиональной подготовки бакалавра архитектурно-художественного профиля мы определили, как технологию организации условий личностного развития и профессионального становления обучающегося (формирования его профессионализма и мастерства) под воздействием внешних и внутренних факторов, которые мы представили в виде художественно-образовательной среды. Продиктовано это возможностями определённых условий (при их педагогизации) как компонентов художественно-образовательной среды на основе принципа целостности и системности быстро и адекватно реагировать на вызовы современности в области образования, в центре которой находится личность обучающегося.

Проведённое исследование на факультете архитектуры и дизайна в 2013-2016 гг. (ныне институт архитектуры и дизайна) позволило компонентами художественно-образовательной среды определить: *социокультурный*, связанный с взаимоотношениями и взаимодействиями в системе «педагог — обучающийся», обусловленный восприятием бакалавра в виде образа выпускника представленного трёхкомпонентной моделью «Личность-Творец-Художник»; *программно-учебно-деятельностный*, включающий психолого-педагогическое сопровождение обучающегося по освоению ООП; *творчески-конкурсный*, обуславливающий вовлечённость обучающихся в художественно-творческую деятельность; *антропогенный* (искусственная природа), представляющий собой созданные сознательной волей человека (коллективно и индивидуально) объекты; *природный* (первичная природа), состоящий из ландшафтов, климата, погодных и природных явлений, форм флоры и фауны, которые в творческой деятельности являются основой в поиске образца для «подражания», создания художественных образов.

Доминанта в профессиональной учёбе определила специфику подготовки бакалавров архитектурно-художественного профиля — развитие способностей образного восприятия и отображения явлений и проявления природной и техногенной среды в художественной деятельности,

которая осуществляется при освоении образовательной программы. Это дало нам право, учитывая точку зрения В. Н. Андреева [1, с. 11] на совокупность методов как мотиваторов рождения идей и У. Гордона [3] аналогий как специальных орудий активизации процесса творения, определить педагогическую технологию организации художественно-образовательной среды как совокупность ряда методик развития у обучающегося образного восприятия природы и образного отражения её в художественной деятельности.

По итогам эксперимента значимыми среди методов образного восприятия природы мы выделили:

Метод мотивации, оказывающий влияние на осознание обучающимися значимости тем, заложенных в программе архитектурного рисунка для их лично-профессионального роста, преобразования окружающей среды. Его суть — создание ситуации вдохновения от занятия к занятию, требующего подбора иллюстративного материала, разработок презентаций, позитивного настроения на работу с обучающимися, ориентацию на успешность решения задач.

Метод целостного видения задания — заключается в создании целостного восприятия этапов работы над итоговым художественным рисунком как художественным проектом. Направлен на целостное видение целей, задач и восприятие итогового продукта изучаемой основной темы, включающей ряд подготовительных заданий демонстрирующих существующую взаимосвязь между вспомогательными и основными темами, заложенными программой.

Метод актуализации каждой темы во всем курсе архитектурного рисунка. Направлен на осознание необходимости каждой темы для лично-профессионального роста обучающегося. Предполагает стимулирование оптимизации мыслительных и творческих поисков создания художественных проектов в аудиторной и самостоятельной деятельности, в том числе поисково-исследовательской. При поиске аналогов существующих решений в выполняемых заданиях, делается акцент на определение концептуальных положений разработки проектов в искусстве на примере старых и современных мастеров. Метод требует в организации занятий постановки проблемных ситуаций и алгоритма их решения, продуманности всех этапов занятия от постановки задач до подведения его итогов, перевода изученной темы на новую последующую на основе осмысления значимости выполнения самостоятельной работы, направленности поисков вспомогательного материала.

Метод активизации поиска вариативных решений поставленных задач в создаваемом художественном проекте требует использование вариативных интерактивных форм проведения занятий, включая презентации, раскрывающие

теоретические и практические составляющие изучаемой темы, демонстрации этапов выполнения форэскизов, эскизов, графических работ с применением мастер-класса, педагогического рисунка.

Среди методов образного отражения природы мы выделили:

Метод осознания сути преобразовательной деятельности, связанный с поиском «нового» взгляда на «старые вещи, явления», базирующийся на определённой концепции (идеи) выполняемого задания, определения индивидуального и общественного значения будущей работы.

Метод синектики, разработанный У. Гордоном и адаптированный в нашей практике в архитектурном рисунке. Заложенные в его основе два базовых процесса творчества: превращения неизвестного в известное, а затем известного в неизвестное направлены на развитие способности у обучающихся проникать в фантастический мир архитектуры, что осуществляется с помощью личностной, символической и фантастической аналогии и учёта сути шести звеньев этапов, порождающих художественный замысел и материализующих его в художественный образ, изложенных В. С. Шубинским [9].

Метод развития силуэтного видения природы, предполагает работу «от пространства листа», «от пятна», «от линии», «от тона».

Метод свободы в ограничениях, предполагающего поиск творческих решений (сюжета, композиции, способов, приёмов) в рамках поставленных задач обозначенной темы.

Метод творческой интерпретации природы как один из главных методов используется широко в декоративной живописи и композиции [8]. Его основа — преобразование природы с помощью преднамеренного отказа от отдельных деталей и качеств натуральных постановок (например, объёмности, материальности, пространственности) для выявления других, присущих декоративной композиции качеств (орнаментально-ритмического, силуэтного, цветового — ограниченной палитры и других).

Метод оценки учебных и творческих работ, предполагающий не только разъяснение критериев, по которым проводится оценка, но и обсуждения допущенных ошибок с целью дальнейшего их исправления.

Положительные результаты проведённого исследования в области архитектурного рисунка показали, что определение и качественное применение педагогических технологий художественной направленности в личностно-профессиональной подготовке бакалавра архитектурно-художественного профиля всецело зависят не только от четкости постановки целей, задач и видения результата обучения, но и от знания протекающих циклов генерирования творческих

идей и их материализации, связанных с художественным путём познания мира, основанном на образном восприятии и образном отражении окружающего мира.

Библиографический список

1. Андреев, В. Н. Методики прочтения и создания художественного образа в архитектуре, изобразительном искусстве и декоративно-прикладном искусстве / В. Н. Андреев. — 3-е изд., доп. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. — 156 с.
2. Винограй, Э. Г. Философия. Систематический курс : в 2 ч. — Ч. 1. / Э. Г. Винограй. — Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности. 2003. — 179 с.
3. Гордон, У. Дж. Синектика : Развитие творческой способности / У. Дж. Гордон. — Нью-Йорк, 1961. — 180 с.
4. Левитес, Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. — М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2001. — 256 с.
5. Михаленко, Л. Б. Технологический подход в художественном образовании школьников [Электронный ресурс] / Л. Б. Михаленко. Режим доступа: http://day-of-culture.narod.ru/private/synthesis/razd_4/Mihalenko.htm
6. Неменский, Б. М. Искусство — Культура — Образование / Б. М. Неменский. — М. : Центр ХКО, 1993. — 23 с.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : Современное слово, 2001. — 927 с.
8. Стор, И. Н. Декоративная живопись / И. Н. Стор. — М. : Изд-во МГТУ им. А. Н. Косыгина, 2004. — 328 с.
9. Шубинский, В. С. Педагогика творчества учащихся. Педагогика и психология / В. С. Шубинский — М. : Знание, 1988. — 80 с.

Андреев В.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВЗГЛЯДА СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Андреев В.Н. — канд. пед. наук, доцент, кафедра «Архитектура и урбанистика», e-mail: victorandreev@mail.ru (ТОГУ).

В статье обосновывается возможность развития у обучающихся архитектурно-художественного профиля концептуального взгляда в проектной деятельности с учётом соотношения в акте творения креативного и творческого процессов, кото-

рые определяют суть методик развития креативности и творчества в художественной деятельности. Рассматриваются составляющие методики развития креативности в организации художественной (проектной) деятельности.

Ключевые слова: концепция, креативность, творчество, художественный проект, художественный образ, методики.

The article substantiates the possibility of the development of students' architectural and artistic profile of a conceptual look at project activities taking into account the ratio in the act of creation the creative and artistic processes which define the methods of creativity development and creativity in artistic activities. Considers the elements of methods of creativity development in the organization of art (design) activities.

Key words: concept, creativity, creative, art project, artistic image, methods.

Проблема поиска методик развития концептуального взгляда у обучающихся высшей школы в проектной деятельности обусловлена введением новых ФГОС ВО архитектурно-художественных направлений. В частности, в стандарте 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды» указывается, что выпускник по освоению ООП должен быть готов решать профессиональные задачи по разработке проектов «в том числе, инновационного (концептуального) междисциплинарного и специализированного характера» [10, с.6]. В стандарте 07.03.01 «Архитектура» среди профессиональных компетенций, которыми должны обладать выпускники, указывается наличие способности «использовать воображенные, мыслить творчески, инициировать новаторские решения и осуществлять функции лидера в проектном решении» [9, с.8.]. В стандарте 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» среди требований к выпускникам обозначается компетенция в проектной деятельности, связанная с «готовностью к разработке проектных идей, основанных на творческом подходе к поставленным задачам...» [8, с.8].

Эти требования к результатам освоения ООП данных направлений определяют необходимость выбора таких методик, которые способствовали бы формированию и развитию концептуального взгляда у обучающихся в проектной деятельности, ибо без него невозможно создавать инновационные (творческие) проекты. К тому же, как показывает практика высшей школы без концептуального взгляда на решаемую задачу (проблему), без наличия идеи, обучающиеся занимаются либо копированием уже существующих проектов в их разных вариациях, либо встают на путь

«бездумного» формотворчества. Отсюда при постановке учебного процесса цели — формирование творческой личности, актуальным становится вопрос: как сформировать это концептуальное видение у обучающегося и какие методики для этого необходимы?

Поиск ответа связан с осмыслением, *что* и *как* формирует концептуальный взгляд на мир (в широком смысле), и на проектируемые объекты, явления (в узком смысле), и как *это* применить в учебном процессе, в частности, в художественной деятельности, которую мы рассматриваем как проектную, ибо творческий рисунок по всем критериям его создания тоже есть проект.

Понятно, что творческий процесс всегда связан с поиском нового решения определенной темы, задания и что данный процесс в художественной деятельности может состоять, согласно нашему проведённому исследованию [3], из *интуиции*, как аналитической работы ума под знаком упреждающего синтеза, *продуктивного (творческого) воображения*, как возникновения новых чувственных образов (нового взгляда на «старые» явления, вещи), *художественно-творческого мышления* (при единстве чувственного и логического познания в основе которого создается художественный образ), *мастерства*, как умения образно видеть мир и анализировать его средствами искусства, *стиля в живописи, рисунке* как творческой индивидуальности автора, охватывающей и вопросы содержания и вопросы формы, и конечно же *вдохновения*, как повышенной творческой активности индивида, включающей и организацию рабочего места, и условия работы, и психологический настрой.

Возможность определения, на каком этапе художественного творения происходит генерирование идеи, а на каком материализация замысла рассматривалась нами ранее в статьях [4] и в монографии «Методики прочтения и создания художественного образа в архитектуре, изобразительном и декоративно-прикладном искусстве» [2]. В них, с учётом того, что в отечественной педагогике широко используются два понятия «креативность» и «творчество», основываясь на трудах Ю. Вагина, В. М. Вильчека, В. Н. Дружинина, Е. С. Громова, У. Гордона, Е. А. Кибрика, Я. А. Пономарёва, Б. В. Раушенбаха и др. было представлено своё видение взаимоотношения креативного и творческого процессов в цикле художественного творения [2, с.16-23]. Суть в том, что целостный акт художественного творения предполагает наличие идеи и видения её практического решения. Сам акт возникает только тогда, когда в системе ценностных взаимоотношений с природой, с обществом, самим с собой у человека наличествуют свои мысли, идеи, важные как для себя, так и для других, которые материализуются в самом творчестве. Эти мысли, идеи обу-

словливают *особенный взгляд* в художественной деятельности, который мы назвали «субъективной картиной мира» — т.е. свойственной одному лицу как субъекту деятельности при наличии у него «объекта отражения» как картины, в которой эмоциональное переживание выступает синтезирующей основой художественного образа. Этот особенный взгляд и определяет сущность креативности как способности человека создавать субъективную картину мира как концептуальное видение того или иного явления.

С этой позиции, говоря о необходимости развития концептуального взгляда в проектной деятельности нужно понимать, что речь здесь может идти о развитии креативности, так как креативность в основе своей имеет большее отношение к психической деятельности — особого способа восприятия и преломления окружающего мира, следствием которых является сформированная субъективная картина мира. Творчество же в силу своей практической направленности на материализацию замысла предполагает скорее результат организованного восприятия сформированной субъективной картины мира, переработки и воспроизведения различных сторон, сложившихся в ней отношений, следствием которых является художественный продукт. Отсюда творчество можно рассматривать как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [1, с. 337].

Как факт, на протяжении всей истории человек создавал творения. Они несут в себе ценностный аспект и составляют социокультурный опыт народа, направленный на передачу сведений, в которых закодирована наиболее важная информация, которая определяет социокультурное существование человека и для познания, которого необходимо овладеть языком искусства. Поэтому каждому обучающемуся в познании социокультурного опыта предстоит самоопределиваться в выборе ценностей и формировать свой взгляд (концепцию) на объекты и явления окружающего мира. Для него познание социокультурного опыта будет знаменовать началом креативного процесса — создания своей субъективной картины мира на основе которой будет строиться вначале виртуальный мир в воображении человека, а затем искусственный уже практическим путём, ибо никто ещё не создал «нового» на «пустом» месте.

Таким образом, субъективная картина мира есть следствие осмысления человеком феноменальной и смысловой сущности окружающего мира: его восприятия (осмысления в силу своей убеждённости), и духовного видения, ибо духовность есть процесс поиска всеобщего и индивидуального смысла [11].

Процесс творчества по созданию художественного образа есть продолжение креативного

процесса, который в художественной (проектной) деятельности начинается с внутреннего восприятия, выбранного для «переработки» объекта, природного или социального явления, где глаз лишь даёт важную исходную информацию, где, согласно Б. В. Раушенбаху, при обозревании объектов окружающего мира человек их видит не глазами, а мозгом. Мозг на основе поступившей информации с учётом имеющегося субъективного опыта (субъективной картины мира и определённого уровня сформированности эмоциональной сферы) строит окончательно субъективное пространство зрительного восприятия — мозговую картину [7, с. 11], которую мы определили, как «мыслимая картина мира», так как в ней особую роль играет мышление — сознание.

Трансформация порожденных внутренним видением понятий (работой подсознания в креативном процессе) путём кристаллизации (работой сознания) в художественный образ восприятия (мыслимую картину мира), с нашей точки зрения, и есть начало творческого процесса, суть которого дальше заключается в материализации воображённого художественного образа. Процесс материализации завершается порождением продукта — проектом, рисунком — «художественной картиной мира» воображённой её создателем. При наличии в себе авторского «Я», и имея ценностный аспект, этот продукт становится составной частью социокультурного опыта, который имеет право быть далее использованным в образовательном процессе.

Как следствие практически всегда, когда мы говорим о творчестве в художественной деятельности, мы подразумеваем и определённый продукт этой деятельности: произведение или самостоятельную идею. Это делает термин «творчество» в отличие от термина «креативность» более широким, выходящим за пределы сферы личности и переходящим на продукт её деятельности.

Осознавая, что представленный процесс творения имеет гораздо более сложные грани и внутренние связи между его составляющими, мы в цикле (акте) художественного творения вычленили триаду: «субъективная картина мира» — «мыслимая картина мира» — «художественная картина мира». Эта триада определяет суть выбора методик развития креативности и творчества основанных на взаимосвязи работы в акте творения подсознания и сознания, которые с учётом мнения У. Гордона [5] можно рассматривать как смену двух базовых процессов: превращение (перевод) незнакомых для себя понятий в знакомые (в креативном процессе) и далее превращение теперь ставших для себя понятий знакомыми в незнакомые (новые) для других (в творческом процессе).

Суть выбора методики развития креативности строится на необходимости формирования у обучающегося субъективной картины мира. Однако, как показывает педагогическая практика, без определенного субъективного опыта (образного восприятия и отражения окружающего мира), имеющего ценностный аспект невозможно в проектной деятельности создать «нечто новое». Чтобы осуществить креативный процесс обучающемуся нужны как минимум три важных составляющих: *субъективный опыт восприятия окружающего мира, интуиция и вдохновение*. Они создают условие, при котором субъективный опыт, трансформируясь с помощью подсознательного (духовного видения), предстаёт в виде субъективной картины мира. И это вполне естественно, ибо субъективная картина мира складывается как под влиянием мирового социокультурного опыта, включающего искусство (материальные и духовные ценности народа), так и индивидуального восприятия окружающего мира. И если искусство несёт в себе культурное наследие в виде художественно-национальных ценностей прошлых поколений, а художественные традиции в виде эстетически совершенного (техники, приёмы и др.), что передаётся из поколения в поколение, то индивидуальное восприятие окружающего мира определяется углом зрения обучающегося, его духовным осмыслением всего происходящего и окружающего.

Опора в образовательной деятельности на указанные выше важные составляющие в методе развития креативности имеет свои особенности.

В основе *формирования субъективного опыта* восприятия окружающего мира лежит деятельность по познанию мирового социокультурного опыта, которая, по сути, является основополагающим (подготовительным) этапом любого креативного процесса (влияет на «качество» его протекания), ибо в учебной практике всегда у создающего возникает потребность посмотреть «кто», «что» и «как» решал подобное задание до него. На этом этапе, который не ограничивается одними просмотрами аналогичных произведений «на заданную тему», а в системе обусловлен изучением искусствоведческих дисциплин, происходит формирование аккумулированного взгляда на те, или иные явления, проявления в природе, обществе, но только тогда, когда процесс познания мирового социокультурного опыта осуществляется с концептуальной позиции.

Опора на *интуицию* и необходимость её развития обусловлено тем, что художественный продукт предполагает обязательное включение в творческий акт интуиции (роль бессознательного), и поэтому он не может быть получен на основе только логического вывода. И если интуиция действительно отходит на задний план при

доказательных, проверочных и рассудочных действиях, то в момент, когда делается «открытие», создаётся новый образ, интуитивный фактор часто становится главным. При этом под понятием «открытие», согласно Е. С. Грому [6, с. 43], нужно предполагать «прыжок» от неизвестного к неизвестному. Совершить этот «прыжок» в кратчайшие сроки позволяет метод синектики, разработанный У. Гордоном и представленный четырьмя аналогиями: личностной, прямой, символической, фантастической [5].

Использование *вдохновения* в методике развития креативности обосновано тем, что скрытые процессы, протекающие в недрах психики во время художественного творения, находят своё яркое выражение и разрядку в акте вдохновения. То есть, то, что у создающего не получалось в течение длительного времени, находит своё разрешение в очень короткое время. Причем импульсами вдохновения могут служить множество различных, в том числе, сугубо индивидуальных благоприятных условий творчества. В педагогической практике вдохновение необходимо рассматривать двояко. В узком смысле — как организацию места, условий работы с подбором методик мотивации, сменяемости и сочетании видов деятельности, психический настрой. В широком смысле — как организацию межпредметных связей, периодичность изучаемых дисциплин в учебных планах, планирование дидактических единиц и др. т.е. тогда, когда говорим о будущем профессиональном облике обучающегося в целом. Связано это с наличием и использованием в образовательном процессе двух видов вдохновения: вдохновения-аффекта, которое создаётся преподавателем на каждом занятии и длится в ходе его в течение определенного времени и вдохновения-страсти, длящегося на протяжении времени, выходящего за рамки одного-двух занятий.

Подводя итог изложенному можно заключить, что осмысление взаимосвязей креативности и творчества в акте творения позволяет в образовательном процессе делать адекватный выбор методик посредством которых удаётся регулировать креативный процесс, и далее, когда в арсеналах мышления собирается достаточное количество фактов и сведений, и они усвоены мозгом и на их основе возникает решение, то и управлять уже следующим этапом художественного творения — творческим процессом (материализации идеи) итогом которого и будет являться творческий проект с наличием «Я» его автора.

Библиографический список

1. Алексеев П. В., Философия: Учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин — 3-е изд. перераб. и

- доп. — М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. — 608 с.
2. Андреев, В.Н. Восприятие и прочтение художественного образа в изобразительном искусстве: методика его прочтения и создания в художественной деятельности: Монография. Изд. 2-е перераб. и дополненное / В. Н. Андреев — Хабаровск.: Изд-во Тихоокеанск. Ун-та, 2013. — 156 с.
 3. Андреев, В.Н. Социально-педагогические условия организации художественной среды для развития творческого потенциала младших школьников (на примере художественно-изобразительного творчества) : Диссертация / В.Н. Андреев. — Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. — 183 с.
 4. Андреев, В. Н. Креативность и творчество в изобразительном искусстве: их взаимосвязь и обусловленность / В. Н. Андреев // Новые идеи нового века — 2009: материалы Восьмой международной научной конференции ИАС ТОГУ / Тихоокеанский государственный университет. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2009. — С. 5-11.
 5. Гордон У. Синектика: Развитие творческой способности / У. Гордон. Нью-Йорк, 1961.
 6. Громов Е. С. Природа художественного творчества / Е. С. Громов. — М.: Просвещение, 1986. — 239 с.
 7. Раушенбах Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие / Б. В. Раушенбах. — М.: Интерпракс, 1994. — 240 с.
 8. Федеральный образовательный стандарт высшей школы 05.04.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/03/54-03-021.pdf>
 9. Федеральный образовательный стандарт высшей школы 07.03.01 Архитектура [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://fgosvo.ru/>
 10. Федеральный образовательный стандарт высшей школы 07.03.03 Дизайн архитектурной среды [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://fgosvo.ru/>
 11. Щуклин, В. В. Мифы русского народа / В. В. Щуклин, ред. В. Мылов. — Екатеринбург; 1995. — 336с.

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И
МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО
ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Богомаз З.А. — проректор по учебной работе краевого государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Хабаровский краевой институт переподготовки и повышения квалификации в сфере профессионального образования», e-mail: zlatabogomaz@yandex.ru

В статье представлено понятие профессионально-педагогической позиции, теоретическое описание принципов, компонентов, уровней, модели развития профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения, не имеющих педагогического образования, учреждений среднего профессионального образования в условиях профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: профессиональный стандарт; профессионально-педагогическая позиция; компоненты позиции; модель; развитие профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения в условиях профессиональной переподготовки

The article presents the concept of a professional pedagogical position; a theoretical description of the principles; components; levels; model for the development of the professional and pedagogical position of teachers and masters of industrial training, who do not have a pedagogical education, institutions of secondary vocational education in conditions of professional retraining.

Key words: professional standard; professional and pedagogical position; position components; model; development of professional and pedagogical position of teachers and masters of industrial training in conditions of professional retraining

В современном образовательном пространстве в условиях введения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [1] перед преподавателями и мастерами производственного обучения учреждений среднего профессионального образования ставятся задачи осознания себя не только с позиции носителя профессиональных компетентностей, но и как наставника, тьютора, владеющего педагогической составляющей образовательного процесса.

От педагогов требуется осознание своей роли в процессе развития студентов и соответственно своей профессиональной деятельности, принятия ответственности не только за себя, но и за будущего специалиста. Поэтому, для специалистов образовательных организаций необходима профессиональная переподготовка в области педагогики, которая будет способствовать развитию профессионально-педагогической позиции. В нашем исследовании мы говорим о позиции педагога как об устойчивой системе отношений личности к самому себе, окружающему миру и различным видам деятельности, проявляющейся и реализующейся в его сознательной деятельности. На наш взгляд, такая система имеет взаимосвязанную структуру, основанную на субъектном опыте конкретного человека и связанную с внутренней активностью личности. Таким образом, профессионально-педагогическая позиция — это личностное образование, базирующееся на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии, которое, развиваясь, характеризуется отношением педагога к себе, личности обучающегося, к своей профессиональной деятельности и качеству её выполнения.

Процесс развития профессионально-педагогической позиции преподавателя и мастера производственного обучения включает деятельность, общение, познание, рефлексию. Профессионально-педагогическая позиция педагога в образовательной деятельности обусловлена соединением личных (внутренних) и профессиональных (внешних) обстоятельств. Внутренние связаны с процессом перехода потенциальных возможностей в актуальные, а внешние — с требованиями педагогической деятельности. В этом контексте формирование педагогической квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения рассматривается как единство и целостность педагогической позиции и владения образовательными технологиями [2].

В системе дополнительного профессионального образования в рамках курсовой подготовки слушатели с большим интересом знакомятся с новым содержанием и современными педагогическими технологиями, однако, не проявляя при этом особой активности. В этой связи возникает необходимость в разработке и внедрении в образовательный процесс в системе профессиональной переподготовки различных интерактивных технологий, позволяющих педагогам проявлять активность на всех этапах занятий и становиться активным субъектом образовательного процесса [3]. Вектором повышения квалификации становится перевод содержания обучения в смыслотворчество преподавателя и мастера производственного обучения, что требует отбора и использования техник, вовлечение педагога в пространство смыслообразования. Профессиональ-

ное саморазвитие — процесс интеграции внешней подготовки и внутреннего личностного становления педагога [4].

Для внедрения современных продуктивных образовательных стратегий необходима модель, в которой могут быть реализованы условия, способствующие развитию профессионально-педагогической позиции педагога в направлении предъявляемых к ней требований. Модель — это «такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя существующий или проектируемый объект исследования, способна замещать ее так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [5].

В этой связи в создании образовательного пространства в системе современного дополнительного профессионального образования большое значение приобретают личностно-ориентированный, компетентностный, деятельностный, системный и событийный подходы, направленные на наиболее полное развитие личности в процессе педагогического взаимодействия и позволяющие организовать переподготовку с учётом ряда идей:

1. Главным элементом моделирования образовательного пространства выступает не фрагмент материала, а конкретное событие в жизни педагога, дающее ей целостный жизненный опыт.
2. Проектирование образовательного процесса становится совместной деятельностью обучающегося и обучающегося, при этом диалог выступает как способ жизнедеятельности субъектов в образовании.
3. Постепенно стирается грань между процессуальным и содержательным аспектом обучения, так как процесс (диалог, игра) становится источником личностного опыта.
4. Обучение приближается к естественной жизнедеятельности человека.
5. Взаимодействие участников образовательной деятельности утрачивает формальность и обретает черты межличностного и межсубъектного общения.
6. Развитие собственного «Я» идёт через диалог; усваивается не фрагмент целостной жизнедеятельности, а сама эта целостность.

Представленная модель развития профессионально-педагогической позиции включает в себя три блока: теоретико-методологический, содержательно-процессуальный, критериально-оценочный. В качестве цели мы определили целенаправленное развитие профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения, не имеющих педагогического образования. Для определения условий развития профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения нами ис-

пользовалась идея создания модели, которая позволила бы представить все этапы переподготовки через призму развития всех компонентов позиции. Структура профессионально-педагогической позиции включает в себя компоненты: мотивационно-смысловой, интеллектуально-содержательный, организационно-деятельностный, рефлексивный.

Мотивационно-смысловой (что я хочу, зачем мне это надо) — через присвоение мотивов социально-психологического и педагогического плана — характеризует развитие личности преподавателя и мастера производственного обучения в системе профессиональной переподготовки. Развитие этого компонента определяется уровнем саморазвития, самоактуализации.

Интеллектуально-содержательный компонент (что я знаю, что нужно узнать), является следствием познавательной деятельности специалиста и характеризуется объёмом знаний, стилем мышления личности, его личностной активности, направленной на присвоение психолого-педагогических знаний. Уровнем развития компонента выступает познавательная активность.

Организационно-деятельностный компонент (что я могу) характеризуется компетентностями, характеризующими эффективность осуществления педагогической деятельности. К компетентностям организационно-деятельностного компонента относятся коммуникативные.

Рефлексивный компонент (осознание для себя ценности себя, обучающегося и профессии) является системно-образующим, взаимосвязывающими все перечисленные компоненты. В своем развитии коррелирует с уровнем развития личностной рефлексии преподавателя и мастера производственного обучения в системе профессиональной переподготовки.

Модель развития профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения опирается на компоненты, развитие которых предопределяет взаимосвязанное личностное и профессиональное развитие педагогов в условиях профессиональной переподготовки по педагогике.

Проведённый анализ психолого-педагогической литературы в рамках обозначенной темой исследовательской проблематики позволил нам выделить основные принципы развития профессионально-педагогической позиции специалистов системы профессионального образования, к которым мы отнесли принцип активизации, принцип субъект-субъектного взаимодействия, принцип самоактуализации.

В рамках критериально-оценочного блока нами определены критерии и уровни сформированности профессионально-педагогической позиции специалистов системы профессионального образования. Критерии: личностно-рефлексивные, направленные на развитие само-

сознания личности преподавателя и мастера производственного обучения и развитие их личностных качеств и профессионально-педагогические, направленные на развитие профессионально-значимых свойств личности.

Степень сформированности профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения может быть описана уровнем её проявления. Условно мы выделили три таких уровня: низкий, средний и высокий. Низкий уровень констатирует низкие показатели развития всех или большинства критериев реализации каждого из компонентов профессиональной позиции. Высокий уровень свидетельствует о качественном развитии всех или большинства показателей, а средний — о неравномерном уровне развития выделенных в каждом компоненте показателей. Таким образом, формируется модель, направленная на развитие профессионально-педагогической позиции преподавателя и мастера производственного обучения в условиях профессиональной переподготовки.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf> (дата обращения 14.03.2017).
2. Курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава педагогических вузов Центрального федерального округа Российской Федерации по образовательной программе «Модернизация общего и профессионального образования» / [Е.И. Артамонова] // Пед. образование и наука. 2004. № 2. С. 4–7.
3. Букович У. Управление знаниями: руководство к действию: пер. с англ. / У. Букович, Р. Уилльямс. — М.: ИНФРА-М, 2002. 504 с.
4. Проворов А.О. роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров / А. Проворов, О. Проворова, Н. Сенаторова // Высш. образование в России. 1999. № 2. С. 12–23.
5. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л. Н. Макарова [и др.] // Педагогика. 2004. № 3. С. 60–68.

Галактионов И.В.

**КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА
И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

Галактионов И.В. — канд. психол. наук, доц.
кафедры психологии,
igor.galaktionov.63@mail.ru, (ТОГУ)

В статье проводится анализ ситуации в современном высшем образовании, определяется роль креативных способностей преподавателя в решении задач современной высшей школы, а также рассматриваются барьеры и препятствия, которые возникают в условиях высшего образования для творческой самореализации педагога и возможности их преодоления.

Ключевые слова: творческие педагогические способности, поколение-Z, поколение-X, проблемы высшей школы, барьеры в творческой самореализации преподавателя.

The article analyses the situation in contemporary higher education, defines the role of the creative abilities of teachers in meeting the challenges of the modern high school, and also addresses the barriers and obstacles that arise in the context of higher education for creative self-realization of the teacher and the possibilities for overcoming them.

Key words: creative teaching ability, generation-Z, generation x, the problem of higher education, barriers to creative self-realization.

В качестве отправной точки в данной статье мною были проанализированы работы А.К.Марковой посвященные психологическому анализу профессиональной деятельности педагога (А.К.Маркова 1990, 1993, 1996). Мне когда-то вначале 90-х повезло проходить научную стажировку под ее научным руководством, и я имел удовольствие познакомиться с ней лично и с ее научными работами по педагогической психологии. На мой взгляд, данные работы являются одним из лучших и наиболее полных представлений о профессионально важных качествах учителей, причем эти работы вышли задолго до перевода всех стандартов образования на «компетентностный подход» и, в какой-то мере, опередили свое время. Главными вопросами, на которые я искал в них ответ, были: какую роль творческие способности играют в структуре профессиональных компетенций? Какое влияние они оказывают на протекание учебно-воспитательного процесса в школе и вузе? Каково их место в системе современной оценки каче-

ства педагогической деятельности и эффективности образовательного процесса?

В комплексе педагогических способностей у А.К. Марковой значительное место занимают «перцептивные», связанные с пониманием другого человека. В эту категорию входят способности связанные «с изучением других людей, умение сочувствовать, сопереживать ему (эмпатия), вставить на его точку зрения (идентификация)». Для компетентного осуществления педагогической деятельности, по мнению А.К. Марковой необходимы умения, связанные с постановкой и решением педагогических задач: «умение ориентироваться на ученика как на активного соучастника учебного воспитательного процесса, имеющего свои мотивы и цели». В данной постановке задача развития педагогических способностей полностью совпадает с задачей развития творческих способностей, ведь дивергентное мышление предполагает открытость ума, семантическую гибкость, отказ от консервативной точки зрения на предмет исследования, переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным. В контексте современного этапа образовательного процесса в средней и высшей школе это предполагает учет последних изменений, которые произошли в современном обществе, в частности воздействие на личность информационной среды. Современные учащиеся средней и высшей школы, это поколение выросшее на интернете и «гаджетах», у них даже появились новые виды зависимостей «интернет-зависимость» и «гаджето-зависимость». В отношении этого поколения, выросшего в условиях массированного информационного воздействия, стал распространяться термин «поколение Z», под который попадают все молодые люди, которым сейчас от 0 до 20 лет. Это поколение визуалистов, которое привыкло воспринимать наглядную информацию, которая должным образом проинтерпретирована и подготовлена к употреблению, это практически исключает из процесса обработки информации процесс мышления с его главной функцией - понимания. Причем представленная в интернете информация очень слабо систематизирована и практически никак не обращена к процессам мышления, на содержательных моментах в ней акцента не сделано. Это формирует поверхностный, пассивный взгляд у потребителя такой информации и приводит к определенным деформациям личности.

Не секрет, что большинство современных учащихся средней и высшей школы не проводят большую часть времени при подготовке к учебным занятиям в библиотеках и за книгами, они находят основную необходимую им информацию в своих сотовых телефонах и персональных компьютерах и просто скачивают ее не всегда понимая, что именно в этой информации главно-

го они должны усвоить. Уходит в прошлое целая культура, которая воспитывалась на навыках чтения и на «живом» контакте с книгой. Очевидно, это необходимо принять во внимание и при планировании и осуществлении образовательной деятельности в средней и высшей школе.

Современная школа, как средняя, так и высшая уже отчасти адаптировалась к этим вызовам реальности. Так почти все современные школы не только оснастились бесплатным интернетом и мультимедийными средствами презентации, но и значительно повысили уровень использования этих средств обучения в образовательном процессе. Даже некоторые вузы в этом плане порой отстают от таких «продвинутых» школ. Несомненно, в современных условиях выстраивать учебный процесс от мотивации и особенностей восприятия информации у студентов необходимо с учетом этой специфики текущего момента.

Но есть в современном информационном обществе и серьезные проблемы, решение которых потребует от педагога немалого напряжения творческих сил и энергии. Задача поиска информации в современных условиях практически решена и педагог давно уже не является единственным наиболее авторитетным носителем этой информации. Вместе с тем у педагога появляется новый пласт творческих задач, связанных с помощью учащимся в систематизации и понимании осваиваемой информации. Необходимо развить у учащегося способность активно творчески перерабатывать и осмысливать информацию, делать ее источником личностного саморазвития, а не механического пассивного потребления.

Другая проблема, вытекающая из воздействия информационной среды на современного учащегося – это слабое развитие вербального интеллекта.

Перейдя на новые методы и приемы оценки качества образования (тесты и письменные контрольные работы и т.п.) современная школа, как средняя, так и высшая все больше исключает вербальный компонент из значимых учебных способностей. А такой итоговый экзамен как ЕГЭ его вообще исключил. Это в массе своей приводит к слабому развитию речевых навыков у современных выпускников средней школы и абитуриентов, о чем сейчас приходится читать в многочисленных публикациях в прессе и интернет ресурсах. Многие из них отличаются косноязычием, слабыми уровнями развития навыков публичной речи, слабо владеют пониманием терминологии, которую сами же употребляют. А ведь всем психологам хорошо известно, что мышление и речь теснейшим образом взаимосвязанные процессы, развитие навыков только письменной речи эту проблему не устраняет, не говоря уже о том, что недоразвитие навыков

вербальной речи способствует десоциализации и чувству одиночества. Этот пробел необходимо компенсировать хотя бы в условиях высшей школы, тем более, что последние образовательные стандарты и компетенции предполагают использование активных методов обучения в системе образования. Деловые игры, тренинги, дискуссии, проблемные лекции и др. должны не только дополнить палитру образовательных технологий, применяемых в учебном процессе, но и способствовать развитию вербальных способностей у учащихся. Вместе с тем, это потребует и серьезной доработки коммуникативно-творческих навыков у самих преподавателей высшей школы.

К группе умений, связанных с решением педагогических задач входит *умение изучать педагогическую ситуацию и принимать решения.*

К данной группе умений тесно примыкают способности связанные с *педагогическим мышлением, педагогической интуицией и педагогической импровизацией.* А.К. Маркова под этими способностями понимала умение выявлять внешне скрытые признаки и специфику педагогических ситуаций, обнаружение внешне скрытых причинно-следственных связей, принятие ответственных решений с учетом интересов самих учащихся, способность принимать такие решения без развернутого осознанного анализа, полагаясь на свой «надсознательный процесс», нахождение нового замысла «озарение» и его незамедлительное воплощение. Весь перечисленный выше набор способностей является неотъемлемой характеристикой творческой личности.

Большинство авторов, которые занимались исследованием творческого процесса и творческой личности говорят о важности бессознательных процессов, интуиции на определенных этапах творческой деятельности. Способность рождасть творческие идеи отталкиваясь не столько от сознательного, сколько от бессознательного компонента своей личности, по мнению ряда авторов, является отличительной чертой высшего уровня одаренности – гениальности.

К группе умений, которые А.К. Маркова характеризует как умения «чему учить?», относятся способности оказывать направленное воздействие на учащихся. К ним в частности принадлежат: *умение осуществлять межпредметные связи и умение строить содержание как систему познавательных задач.* Осуществление первого вида умений требует такого вида творческих способностей как гибкость ума и способность к переносу, для второго требуется обязательное использование проблемных задач в учебном процессе.

Межпредметные связи в настоящее время довольно слабо используются в образовательном процессе, большинство педагогов так загружены

объемами профессиональных (причем далеко не творческих) задач, что интересоваться учебными знаниями, которые получают их ученики на параллельных дисциплинах, у них часто нет ни возможности, ни времени. О важности использования проблемных ситуаций в учебном процессе для развития творческой активности учащихся неоднократно упоминал известный отечественный исследователь творческой деятельности А.М. Матюшкин [5]. Проблемное обучение сейчас занимает значительное место в наборе «активных методов обучения».

К группе умений осуществлять педагогический самоанализ относится умение анализировать, обобщать и описывать свой педагогический опыт, прогнозировать ее. С этим связана такая творческая способность как педагогическая рефлексия. Специфика педагогической деятельности заключается в том, что предмет, на который она направлена – развитая личность учащегося. Получение этого результата отсрочено на годы и без обоснованного систематического планирования и педагогического целеполагания добиться высокого результата в этой сфере деятельности будет практически невозможно.

Педагогическая деятельность довольно строго регламентирована, она ограничена рамками времени учебных занятий, государственными стандартами и большим набором формальных правил. Впрочем, это не исключает ее высокого творческого потенциала, я бы даже сказал, что эта деятельность требует особого вида креативности, которая должна себя проявлять в условиях множества формальных преград, которые создают дополнительные трудности для ее проявления. На современном этапе развития системы образования таких препятствий становится еще больше и возникает реальная угроза, что бюрократический, «бумаготворческий» процесс похоронит собственно творческий, непосредственно связанный с преподаванием.

Итак, отвечая на два первых вопроса, поставленных мною в начале статьи могу сказать, что творческие способности теснейшим образом переплетены с основными компетентностями современного педагога и даже входят в состав целого ряда компетенций, от применения этих способностей в большей степени будет зависеть эффективность педагогической деятельности и качество подготовки будущих специалистов.

Анализ же современных требований, которые предъявляются к оценке качества образования (в частности, на примере высшего) наводит меня на удручающие мысли. Практически ни один из перечисленных мною выше критериев эффективности педагогической деятельности, в которые интегрированы креативные качества личности педагога, не вошел в рейтинг современной аттестации преподавателя и не присутствует в

требованиях «эффективного контракта», где предусмотрена система поощрений за «интенсивность», но где представлены одни только показатели достижений в научной сфере деятельности преподавателя. Конечно, хорошая результативность в научной области является важным критерием интеллектуального потенциала преподавателя высшей школы и косвенно может свидетельствовать о его креативных способностях в исследовательской деятельности, но в рамках той системы оценки этой деятельности, которая сейчас с подачи американского бихевиоризма распространилась во всем мире и в нашей стране, оценить ее качество представляется мне весьма проблематичной задачей. Я имею в виду пресловутый «индекс цитируемости», значимость которого в нашей стране в последнее время сильно преувеличивается. Я думаю, любой опытный преподаватель, имеющий нагрузку по организации научной деятельности аспирантов и магистрантов, а то и просто большой круг друзей и знакомых в научной сфере, при желании может «организовать» себе высокий рейтинг по этому показателю и тогда он будет являться не свидетельством качества научной работы, а скорее его коммуникативной компетентности и организаторских способностей. Выбор научных критериев в качестве базовых в оценке вуза вполне понятен, ведь под них проще всего подвести количественные процедуры оценки результативности (количество монографий, научных статей, индекс цитируемости и т.д.), чтобы узнать эти показатели вуз даже не надо посещать, со всеми показателями можно познакомиться заблаговременно и дистанционно. Но ведь научная работа не единственная и не основная сфера деятельности преподавателя высшей школы. Основной деятельностью преподавателя в вузе является учебно-методическая, поскольку эта работа выходит непосредственно на заказчика педагогических услуг - учащегося. Думаю, что для большинства студентов не имеет особого значения, сколько у их преподавателя публикаций в системе Scopus или Web of Science, гораздо важнее для них насколько преподаватель интересно умеет подавать и объяснять сложные, но важные для будущего профессионала аспекты учебной информации.

Напомню, что, по мнению классика отечественной психологии Л.С.Выготского [7], переход учащегося из «зоны актуального развития» к «зоне ближайшего развития» без дозированной помощи педагога будет значительно затруднен и удлиннен по времени и никакой интернет-ресурс эту задачу за педагога эффективно решить не сможет. Но почему то, в последнее время, к оценке этой деятельности преподавателя стали относиться весьма формально, сведя всю работу к созданию учебно-методического обеспечения

(которое из-за постоянной смены стандартов приходится еще и по несколько раз переделывать, когда уж тут педагогическим творчеством заниматься!). При этом, даже это направление работы преподавателя, которое худо-бедно можно формализовать и представить в количественной и качественной рейтинговой форме должным образом не оценивается и очень слабо влияет на его профессиональный статус. Вся оценка чаще всего сводится к констатации наличия УМК или его отсутствию, нет ни качественной оценки их разработанности, ни конкурса на лучший УМК, а если такие конкурсы иногда и проводятся, то в оценке преподавательской деятельности и в стимулирующей надбавке очень слабо учитываются. Как можно заметить в поле зрения оценивающих труд преподавателя попадают только результирующие показатели его работы (и то не все), а весь творческий процесс остается за кадром и, то, как выполняется этот процесс практически никого из проверяющих не интересует (по крайней мере, такое стойкое ощущение у меня возникло в ходе последних проверок вузов).

Но в вузе все же есть люди, которые все еще кровно заинтересованы в творческом, интересном учебном процессе – это сами студенты. Характерной чертой взрослых учащихся является их умение оценить качество учебного процесса и желание учиться у самых опытных и компетентных специалистов. Именно профессионализм лучших преподавателей высшей школы и является тем базисом, который поставляет государству обученных профессионалов. Причем под профессионализмом преподавателей я имею в виду в первую очередь их успехи в творческой преподавательской деятельности, а не их успешность в сфере научных достижений.

Как показал мне опыт многолетней педагогической деятельности, в вузе преподаватели высшей школы в основном делятся на три категории: успешные в преподавательской деятельности, успешные в области научных достижений и профессионалы которые могут объединять обе эти сферы деятельности и иметь приличные результаты в обоих (есть правда и еще один типаж — четвертый, который включает преподавателей неуспешных ни в одной из этих сфер, но рассматривать их в данной статье я бы не хотел).

К сожалению, третий тип преподавателей из-за многократно возросших требований (причем далеко не творческих) к оценке различных сторон педагогической деятельности в вузе встречается крайне редко. А вот преподаватель успешно и много публикующийся в различных научных изданиях сейчас начинает встречаться все чаще и чаще, чему конечно способствуют современные подходы к оценке системы высшего образования. При этом он далеко не всегда может также красноречиво и доходчиво объяс-

нить студентам сложные моменты изучаемого материала и побуждать их мыслить творчески — научная деятельность это все-таки несколько иной вид компетентности преподавателя высшей школы.

Специфика научного исследования заключается в том, что оно осуществляется в основном в письменной форме и не всегда нуждается в вербализации (разве что во время выступлений на научных семинарах и конференциях), методическая оснащенность таких педагогов также далеко не всегда бывает на высоте.

Этот тип педагогов напоминает мне преподавателя, который придерживается «рассуждающе-методического стиля» деятельности (по А.К. Марковой, А.Я. Никоновой) [4], который отличается консерватизмом и весьма бедным набором методических средств с явным предпочтением репродуктивных видов деятельности на занятиях, неспособного к оперативному и гибкому реагированию на поведение учащихся.

Преподаватели же, которых можно отнести к «эмоционально-методическому стилю» из той же типологии А.К.Марковой и А.Я.Никоновой, для которых характерна гибкость и оперативность в выборе педагогических воздействий на учащихся, хорошая методическая оснащенность оказываются несправедливо обойденными современными рейтинговыми показателями оценки качества педагогической деятельности, так как совмещать эффективную преподавательскую деятельность с научно-публицистической они физически не успевают.

Может педагогическую творческую деятельность в высшей школе невозможно качественно оценить? Ведь вуз не школа и это является главной причиной ухода системы оценки качества высшего образования, от самого процесса обучения? Думаю это не так. Действительно в школе оценкой профессиональной деятельности преподавателя занимаются представители школьной администрации, и району, в вузе же из за значительно большей численности и учащихся и преподавателей ни для администрации, ни для различных проверяющих инстанций эта задача не по силам. Да в этом и нет необходимости, ведь существует же система открытых занятий, которые несколько раз в год дает практически каждый преподаватель, на них присутствует группа квалифицированных экспертов-профессионалов, которые могут дать групповую вполне объективную оценку этой деятельности — почему бы результаты этой экспертной оценки не включить в рейтинговый список, да еще и не приравнять по значимости к какой-нибудь научной публикации. По моему мнению, проведение хорошего открытого занятия с использованием большого арсенала современных активных методов обучения может быть оценено никак не ниже чем публикация научной статьи в

журнале из списка ВАК. По собственному опыту оценки интеллектуальных и творческих затрат это никак не менее сложный продукт деятельности преподавателя высшей школы.

Для оценки деятельности педагога, в особенности со стажем, я бы также подключил мониторинговый опрос его выпускников, которые могли бы выполнять в данном случае роль независимых экспертов. Конечно, полной объективности в данном мнении трудно было бы ожидать, но, к примеру, для меня как преподавателя это было бы важным подспорьем в развитии педагогической рефлексии и поисков дальнейших путей совершенствования моей педагогической деятельности.

Не стоит упускать и такой результирующий показатель педагогической деятельности, как знания учащихся, которые постоянно проверяются в различных интернет-тестированиях. К сожалению, объективно проверить в этой процедуре уровень сформированности умений и навыков не представляется возможным, так как это сугубо процессуальные, а не результирующие показатели, их можно проверить только в самом учебном процессе, да и уровень надежности оценки знаний в данной процедуре не всегда соответствует действительности, так же как и в ЕГЭ.

Не последнюю роль в оценке деятельности преподавателя могут сыграть результаты выполненных под его руководством курсовых и выпускных квалификационных работ. Последний показатель сложно сфальсифицировать, ведь оценку выпускных работ проводит целая группа экспертов, в которых сейчас присутствуют и представители потенциальных работодателей наших выпускников. К тому же все современные дипломные работы вместе с видеозаписями их защит выкладываются на информационном ресурсе университета и могут быть доступны любому проверяющему. Важным показателем качества подготовленности выпускников (а, следовательно, и показателем эффективной работы соответствующих преподавателей) может быть и устный государственный экзамен – последняя дань уважения старой советской системе оценки качества подготовленности кадров высшей квалификации, ведь здесь также присутствует экспертная группа и это сейчас практически единственная итоговая аттестационная процедура, где выпускник может продемонстрировать свое владение вербальными навыками, что особенно важно для оценки качества подготовленности будущих учителей и психологов. К сожалению, многие вузы сейчас принимают решение по отмене этого экзамена, или замене его на обычное интернет-тестирование по типу ЕГЭ, если это произойдет повсеместно, то старая советская система подготовки кадров высшей квалифика-

ции, в которой было много хорошего и нужного, окончательно отомрет.

Подводя итоги анализа проблем высшей школы в современных условиях, я хотел бы определить **основные барьеры**, которые по моему мнению, сейчас стоят на пути **творческой самореализации преподавателя вуза**:

1-й административно – бюрократический – связан с *излишним пошаговым контролем за деятельностью преподавателя* со стороны администрации вуза и других вышестоящих инстанций под видом заботы о качестве предоставляемых педагогических услуг; *заваливание преподавателя огромным количеством формальных бумажных и электронных отчетов* в ущерб его основной, содержательной, творческой форме работы; *спускание сверху жестких планов на производство творческой продукции* (монографий, учебников, учебных пособий, статей в ВАК и Scopus), *погружение всего педагогического коллектива в состояние жесткой нехватки времени на реализацию поставленных задач*. Вместе с тем, практически все известные исследователи креативных способностей неоднократно указывали на то, что бюрократия и творчество не совместимы [1, 6, 8]. Конечно, контроль за деятельностью преподавателя необходим, но такого разгула бюрократии как сейчас я не помню за весь свой многолетний стаж работы в вузах.

2-й оценочно-стимулирующий – определен мной выше, как *отсутствие каких либо реальных мер поощрения преподавателя за его качественную творческую педагогическую деятельность* и смещение акцента в стимулировании исключительно на научную деятельность преподавателя и студента. Конечно, настоящему педагогу-творцу недостаточность поощрения никогда не мешала ответственно и качественно трудиться, но это, пожалуй, больше относится к творцам со стажем, молодые же педагоги могут в современных условиях переориентироваться на те приоритеты, которые расставила перед ними современная система образования, а последняя, как я уже отмечал, не особенно жалует творческую педагогическую деятельность.

3-й учебно-организационный связан со *спецификой организации учебного процесса для современных учащихся*, которых я представил выше как «поколение Z», причем особые проблемы в обучении данной категории учащихся могут испытывать преподаватели «поколения X» (это те, кому сейчас больше 40 лет). Это поколение педагогов высшей школы, которое получало образование еще в советское время, и по характеру отношения к обработке информации я бы их определил как «аудиалистов», поскольку большую часть информации в советской средней и высшей школе учащийся осваивал аудиально. Преодоление этого барьера, создание новых

форм активных методов обучения, которые интегрируют визуальную и аудиальную форму обработки информации и включение этих методов в процесс учебной коммуникации позволит преподавателям этого поколения выйти на принципиально новый творческий уровень обучения. Под новыми методами я имею в виду не просто формальное использование мультимедиа в процессе обучения в высшей и средней школе, которое уже давно идет, а создание принципиально новых методов активизации познавательного интереса и мыслительной деятельности учащихся на основе интеграции лучших достижений старой и новой высшей школы.

Библиографический список

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М. 2002.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. // Советская педагогика, 1990, №8, с. 82-90.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М. 1996
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. — М. 1993.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М. 1972.
6. Матюшкин А.М. Одаренность и творчество. Учителю об одаренных детях. — М. 1997.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М. Педагогика-Пресс, 1999.
8. Воскобойников В. М. Как определить и развить способности ребенка. — СПб., 1996.
9. Леонтович А.В. «Исследовательская деятельность учащихся» (сборник статей), М.2003, Издание МГДД(Ю)Т.
http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_1abucy/a_1abuip.html (дата обращения: 25.02.2017)
10. Злыднева Т. П. Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. канд. пед. наук, Магнитогорск – 2006/

Гомза Т.В.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры «Химия», e-mail: gomza_tv@mail.ru; (ТОГУ)

Обсуждается роль учебно-исследовательской деятельности субъекта образования в процессе становления компетентного профессионала.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, субъект образования, отношение к

знанию, учебные цели, образовательная компетенция.

We discuss the role of training-research activity of educational agent in making of competent professional.

Key words: training-research activity, educational agent, attitude to knowledge, training aims, educational competence.

В последнее время все больше внимания уделяется роли учебно-исследовательской деятельности субъекта образования в процессе становления компетентного профессионала.

На наш взгляд, интересно посмотреть на этот вопрос с позиции непрерывного образования личности — образования в течение всей жизни.

Обратимся к сущностным характеристикам компетентности. В привычном целеполагании обучения как сумме «знания, умения, навыки» — компетентность «может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение» [1, с. 32.], включая в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты.

Важным качеством компетентности М.А.Чошанов [2] считает способность компетентного специалиста в зависимости от конкретных условий решения проблемы применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям, при этом особое значение имеет гибкость метода.

Согласно «действенно-ориентированной модели» компетентности психолога Д. Шона, компетентность представляет собой двухуровневое образование, где «первый уровень составляет «знание-в-действии», а второй – является рефлексивным. Причем, последний состоит из двух компонентов: «рефлексия в действии» и «рефлексия о действии» [цит. по 3]

По М.А. Чошанову «формула компетентности может быть представлена следующим образом: компетентность = мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления» [2].

Выделим главное — «компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях» [3].

В качестве основного ресурса компетентностной модели подготовки специалистов в вузе ряд авторов [4-6] предлагают рассматривать учебно-исследовательскую деятельность как средство формирования индивидуального познавательного стиля студентов [4, с. 809].

Автором [4] проведено сопоставление учебно-исследовательской, научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности студентов, по их связи с фактором учения, которое понимается как получение знаний, умений и навыков. Учение рассматривается автором как ключевое понятие, дифференцирующее научно-

исследовательскую, проектно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельности.

Выделяются цели: для научно-исследовательской деятельности — это получение *объективно нового* научного результата; для проектно-исследовательской деятельности — решение проблемы, создание *общественно значимого продукта*; для учебно-исследовательской деятельности — *интеллектуальная самореализация*; овладение исследовательскими умениями: здесь «главное — это не научная новизна, а системные изменения в поведении человека, становление его опыта, формирование индивидуального познавательного стиля» [4, с. 808].

Сравнение проектной и исследовательской деятельности по объекту деятельности, предмету, направленности показало [5], что проект направлен на всестороннее и систематическое изучение проблем практики, а исследование — на поиск способа решения проблемы, поэтому исследовательская деятельность более свободна, практически не регламентирована какими-либо внешними установками, в ней больше места для импровизации [5, с. 59] отличается максимальной активизацией субъективных мотивов познания, выработкой индивидуальной познавательной позиции и самоопределением субъекта деятельности в исследовательском инструментарии.

Дополнительную свободу учебно-исследовательской деятельности придает и тот факт, что она «не предполагает обязательной публичной демонстрации результатов исследования» [5, с. 52], поэтому обучающийся субъект смелее пробует, находит верный путь без боязни ошибиться.

Особое место в учебной деятельности субъекта занимает отношение к знанию. Согласно теориям знания в традициях западной философии, «знание должно было бы представлять реальный мир, полагаемый сущим, отдельным и независимым от познающего; и только то знание следует считать истинным, которое правильно отражает этот независимый мир» [6, с. 54].

Сторонники педагогического конструктивизма полагают, что «знание нужно рассматривать как своего рода компендиум понятий и действий, которые были признаны успешными в отношении поставленных целей» [6, с. 55].

Рассматривая познавательную деятельность как активный процесс конструирования субъектом учения своего нового знания на основе сформированного ранее опыта, сторонники педагогического конструктивизма развивают идею познания как процесса адаптации субъекта к условиям окружающего мира, которая выражается в эффективности решения жизненных задач [7, 8]. Нужно отметить, что еще Руссо утверждал, что ученье — вопрос необходимости, часть более общего проявления роста и самосохранения, а знание — необходимое условие в разборе действительности, в осознании окружающего мира. Опираясь на его

идеи, в начале двадцатого века Д. Дьюи пришел к выводу, что обучение является не подготовкой к жизни, а собственно жизнью в ее особой форме, подлинное образование может быть получено только в процессе «делания», актуальность же знания определяется его вкладом в «становление системы внутренней личностной ориентации», поэтому познание заключается не в установлении истин, а в решении проблемных ситуаций [9], а знания — это не цель, а средство, инструмент для решения жизненных проблем.

Согласно положениям педагогического конструктивизма процесс обучения может протекать нелинейно и сам субъект деятельности может управлять данным процессом, поскольку характер обучения определяют интересы познающего субъекта. Такое преодоление отчуждения личности в образовании возможно только посредством развития способности к адаптации, являющейся предпосылкой осознания и обретения личностью свободы. В ходе взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека главную роль приобретает активность личности в учении, и возрастает значимость знаний, наделенных личностным смыслом, поскольку «искать и находить путь к цели приносит несравнимо больше удовольствия и удовлетворения, чем услышать, что был дан правильный ответ» [6, с. 53].

Для педагога, выстраивающего образовательный процесс с этих позиций становится ясным, что передача знаний обучаемому в готовом виде неэффективна, необходимо создание условий для саморегулируемого познания, сотрудничество и "мягкое" управление учением со стороны педагога. Согласно Глазерсфельду, «гораздо важнее учить студентов видеть, почему определенная концепция или теория с научной точки зрения считается жизнеспособной в данном историческом или практическом контексте, чем представлять ее как своего рода привилегированную истину» [6, с. 59].

Мы снова возвращаемся к проблеме разработки учебных целей, являющейся одним из ключевых направлений педагогики. В том случае, когда в образовательной триаде: *цель — процесс (средства) — результат* главное внимание уделяется результату, то одной из самых популярных систематизаций учебных целей является таксономия Блума, охватывающая различные области учебной деятельности учащихся: когнитивную, аффективную, психомоторную. Когнитивная область имеет следующие шесть уровней: знание; понимание; применение; анализ; синтез и оценка.

Для описания учебно-исследовательской деятельности представляет интерес таксономия Ганье—Меррилл, которая содержит иерархию целей, описывающих «четыре уровня учебно-познавательного поведения.

1. *Уровень эмоционального поведения* охватывает область так называемого сигнального обучения: удивление, радость, вдохновение, смущение и т. д.
2. *Уровень психомоторного поведения* содержит формулировки целей обучения, соответствующих требуемым характеристикам развития внешних практических (материализованных) действий учащихся.
3. *Уровень запоминания* отражает совокупность учебных целей, предполагающих формирование адекватной реакции распознавания и воспроизведения фрагментов учебной информации на предъявленный стимул (вопрос, задачу, инструкцию).
4. *Уровень комплексного когнитивного поведения* охватывает систему целей обучения в продуктивной познавательной сфере и содержит подуровни: классификации, анализа и решения проблем» [Цит. по 3, с. 18].

Высший уровень комплексного когнитивного поведения, на наш взгляд, соответствует образовательной компетенции по А.В. Хуторскому, давшему ей следующее определение:

«Образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке ученика, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления им лично и социально значимой продуктивной деятельности» [10].

Формирование образовательной компетенции возможно только в деятельности, и учебно-исследовательской деятельности, безусловно, принадлежит главная роль.

Для успешной педагогической деятельности преподаватель вуза должен обладать полностью сформированной образовательной компетентностью, поскольку, если следовать классификации, данной в работе Костенко, учебно-исследовательская деятельность становится его формой профессионального существования: в течение всей жизни он обязан пополнять свои знания в области современных достижений преподаваемой науки, расширять свои познания в педагогике и психологии, проводить педагогические эксперименты, которые, скорее всего, не дадут объективно нового научного результата, но будут работать на формирование образовательной компетенции студентов.

Библиографический список

1. Ландшеер В. Концепция "минимальной компетентности" // Перспективы: вопросы образования. - 1988. N1. - С. 27-38.
2. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий [Электронный ресурс] / М. А. Чошанов. — 3-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 242 с.).— М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. — (Педагогическое образование)

3. Руденский Е.В. Рефлексивная концептуализация актуальности конструктивистской педагогики компетентностного образования <https://refdb.ru/look/1759859.html>
4. Костенко Е. Г. Компетентностная модель подготовки специалистов в вузе: ресурсы учебно-исследовательской деятельности студентов // Молодой ученый. — 2016. — №2. — С. 807–810.
5. Проекты и исследования в развивающейся школе [Текст] / Авт.-сост. и науч.ред. А. С. Сиденко. — М. АПКППРО, 2007. — 80 с.
6. Глазерсфельд Э. Конструктивистский подход к обучению // Философия и методология университетского образования, с. 52-59. [Электронный ресурс]: – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/8189/1/pages%20from%20ph%26ss_2009-3.%2052-60pdf.pdf (дата обращения: 25.01.2017).
7. Пустовойтов В.Н. Идеи педагогики конструктивизма и тактика лично ориентированной парадигмы образования [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm> (дата обращения: 25.01.2017).
8. Богданова В.О. Педагогический конструктивизм: образование как адаптация // Философия образования. 2012. № 5. С. 41-46.
9. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего [Электронный ресурс]: // Народное образование. 2000. № 8. URL http://jorigami.narod.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm (дата обращения: 25.01.2017).
10. Хуторской А. В. О методологических предпосылках проектирования высшего образования в России. Тезисы выступления на Парламентских слушаниях в ГосДуме РФ // Вестник Института образования человека - 2016. - №1.: <http://eidos-institute.ru/journal>, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru. (дата обращения: 26.01.2017).

Гомза Т.В., Панасюк Т.Б., Дорофеев О.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры «Химия», e-mail: gomza_tv@mail.ru ; Панасюк Т.Б. — канд. хим. наук, доц., зав. кафедрой «Химия», e-mail: 000304@pnu.edu.ru. ; Дорофеев О.А. — студент гр. ГД-61 (ТОГУ)

Усиление роли самостоятельной работы в условиях современного обучения требует разработки материалов, способствующих формированию учебных стратегий студентов когнитивных и метакогнитивных. Предлагается использование технологической карты прохождения дисциплины, позволяющей вариативное прохождение курса в зависимости от индивидуальности обучаемого.

Ключевые слова: учебная стратегия, самостоятельная работа, педагогическая технология, технологическая карта прохождения дисциплины.

Strengthening of the role of self-instruction work in the conditions of modern education requires the development of materials contributing to the formation of cognitive and meta-cognitive strategies for students' education. We suggest using of the technological chart of discipline learning, which allows to study the course electively depending on the personality of the student.

Key words: educational strategy, self-instruction work, pedagogical technology, technological chart of the discipline learning.

Осознание непредсказуемости, сложности, динамики изменений в мире умножающихся и быстро устаревающих знаний, делает целью высшего образования подготовку выпускника не просто знающего, но умеющего распорядиться этим знанием, обладающего критическим мышлением, способного выбирать оптимальное решение, аргументировано защищать свою позицию. Необходимое для этого постоянное пополнение знаний, умений и навыков — «образование в течение всей жизни» — делает его

средством достижения значимых для индивидуала целей, инструментом расширения и реализации его жизненного потенциала, позволяет сознать себя самостоятельным субъектом деятельности, свободной, самостоятельной, нравственно и интеллектуально автономной личностью, способной к самоидентификации и самореализации в ситуации неопределенности.

Успешность жизнедеятельности в современном информационном обществе требует сформированной готовности выпускников вузов к постоянному самообразованию, что делает самостоятельную работу студентов важнейшей составляющей образовательного процесса.

Системообразующим фактором учебной деятельности студента становится «не столько компонент получения знаний, сколько компонент приобретения различных способов деятельности для решения поставленных образовательных задач» [1], формирующий субъекта познавательной, профессиональной и социокультурной деятельности, самостоятельно «добывающего» необходи-

мую информацию и конструирующего необходимые для этого способы действий.

Задача преподавателя — научить студента самостоятельно моделировать, проигрывать, нормировать и оценивать собственные виды профессионально направленной учебной деятельности, приобретая исследовательский и творческий опыт, а также опыт социально-оценочной деятельности.

В деятельности педагога на передний план выдвигается задача поддержки учения: его соответствующего методического обеспечения, помощи в овладении учебными стратегиями.

Учебными стратегиями называют «устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом для решения различных типов задач» [2], которые состоят из привычных навыков — сложившихся, автоматически включающихся, способов обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности, сформированных в течение всего периода обучения, начиная с начальной школы.

Организаторы образовательного процесса разрабатывают основные компоненты учебной стратегии для студентов, обеспечивающие достижение учебных целей и управление учебной деятельностью:

- долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу (достижение учебных целей);
- технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
- ресурсы, которые обеспечивают управление учебной деятельностью, контролируя ход ее выполнения, оценивая полученный результат, достижение учебных целей.

Учебные стратегии *субъектов образовательной деятельности* принято разделять [2] на когнитивные (учебные действия здесь направлены на обработку и усвоение учебной информации) и метакогнитивные — организующие и управляющие учебной деятельностью.

Когнитивные учебные стратегии включают следующие группы способов работы с информацией (текстами):

- повторение: заучивание, переписывание, подчеркивание, выделение, обозначение и т. п.;
- совершенствование (элаборация): конспектирование, подбор примеров, сравнение, перефразирование, составление понятийного дерева [3];
- использование дополнительной информации и др.;
- организация: группирование по темам, классификация [3], составление таблиц, схем, написание резюме и др.

Метакогнитивные учебные стратегии зависят от мотивационных и личностных особенностей субъекта образовательной деятельности, поскольку предполагают:

– планирование: постановка цели, составление плана, выстраивание логики построения содержания, реализация цели и т.д.;

- наблюдение: оценка достижений, ответы на вопросы для самоконтроля, применение теории на практике, составление тезисов по теме, обращение к другим научным источникам и т.д.;
- регуляцию: самоконтроль, самооценка, определение последовательности выполнения заданий, использование дополнительных ресурсов, волевая регуляция, и т.д. [2].

Как отмечают многие авторы [4-6], большинство абитуриентов приходят в вузы, не владея метакогнитивными учебными стратегиями, психологически не готовыми к самостоятельной работе. Ситуация усугубляется «недостаточно высоким уровнем познавательного интереса к целому ряду учебных дисциплин» [6].

Резко снизившийся за последние десятилетия интерес к инженерному труду привел к тому, что на инженерные специальности поступают выпускники школ слабо мотивированные к обучению вообще [7], соответственно плохо владеющие учебными стратегиями в целом, а метакогнитивными — в особенности.

Предлагаемый вузом учебный план специальности остается вообще за пределами осмысления студентов младших курсов, учебные цели понимаются, как необходимость сдать ближайшую сессию. Постоянно изменяющиеся сроки обучения, количество аудиторных часов, раскладка по семестрам давно отучили понимать соответствие размеров и глав в учебнике с возможностью все это выучить, т.е. понять, научиться применять в решении задач, сделать умение навыком.

Малое количество часов, отводимое на изучение материала, перечеркивает представления о связи деятельностной основы понимания с воспроизводством деятельности, как это, например, утверждал в середине двадцатого века М.К. Мамардашвили: «Только в воспроизводстве всегда будут необратимые, ненамеренные и непредвидимые завязки следствий изменений, новые физические реализации сознания» [8, с. 54]. Это относится к временам, когда, изучая химию, студент решал все задачи, предлагаемые в задачнике (например, в задачнике Н.Л. Глинка).

Несколько позже психологи пришли к выводу: если человек решает последовательно несколько задач одного типа, мало отличающихся друг от друга, то к концу этой работы он перестает открывать для себя нечто существенно новое, и поэтому его мышление может свестись к минимуму. Следовательно, «педагог, желающий развить

мышление своих учеников, не будет злоупотреблять учебными заданиями, требующими повторения однообразных умственных действий» [9, с. 55].

В результате противостояния этих мнений и, соответствуя требованиям все быстрее текущей жизни, педагогика пришла к методу укрупнения дидактических единиц. Преподаватель все чаще преподносит студенту уже структурированный материал, что сделано и нами в пособии [10]. Все эти материалы хорошо работают в случае, когда обучаемые обладают хорошо развитыми когнитивными стратегиями.

Цели развития когнитивных способностей ставились и авторами пособия [11], предлагающими, как и в случае [10], общий алгоритм деятельности для студента, изучающего конкретную тему.

Наши исследования последних лет показали, что необходимо большее внимание обратить на формирование метакогнитивных стратегий студентов, хотя в этом направлении уже было сделано немало. Например, в рабочем журнале на печатной основе имеется лист контроля прохождения курса, включающий перечень выполняемых лабораторных работ, графы, в которых преподаватель делает отметки о их выполнении, отражающие успешность деятельности студента по освоению курса.

В последнем издании рабочего журнала лист контроля прохождения дисциплины дополнен участием в учебно-исследовательской работе и предметных конференциях.

Рабочие журналы на печатной основе выпускаются издательством университета и включают в себя материалы, пригодные для работы студентов разных специальностей и форм обучения, т. е. для конкретного студента обладают некоторой избыточной информативностью, т.к. включают список лабораторных работ соответствующий учебному пособию «Лабораторные работы по химии» [10], для которого разработан данный рабочий журнал [11]. При обучении бакалавров разных специальностей выполняется разный набор лабораторных работ. В тех случаях, когда часов на лабораторные работы планируется совсем мало, приходится объединять на одном занятии опыты по нескольким темам, что не имеет смысла отражать в общем издании.

В лист контроля прохождения дисциплины предполагается внесение только результатов (записи, например, о защите лабораторной работы), что позволяет отслеживать динамику деятельности студента. Разработчики рабочего журнала справедливо (что подтвердилось результатами опроса студентов) полагали, что обращение к этой странице будет причиной саморефлективных процессов, способствующих, в конечном итоге, росту успешности изучения курса.

Лист контроля прохождения лабораторного практикума

Номер работы	Название лабораторной работы	Дата выполнения	Оценка	Подпись преподавателя
1.	Изучение кислотно-основных свойств неорганических веществ и методов их получения			
2.	Определение молярной массы эквивалентов металла			
3.	Определение теплового эффекта реакции нейтрализации			
4.	Химическая кинетика и равновесие			
5.	Сравнение силы электролитов. Гомогенные равновесия в растворах электролитов			
6.	Гетерогенные равновесия в растворах электролитов			
7.	Изучение процесса гидролиза солей			
8.	Жесткость воды			
9.	Окислительно-восстановительные реакции			
10.	Общие свойства металлов			
11.	Исследование коррозии металлов			

Учебно-исследовательская и самостоятельная работа

Формы работы	Тема	Дата	Оценка
Выполнение учебно-исследовательских экспериментальных работ			
Участие в предметной конференции			
Участие в олимпиаде по химии			

Кроме того, лист контроля прохождения дисциплины создает ряд удобств для обмена информацией об успешности работы данного студента в том случае, когда лекции, практические занятия и лабораторные работы в одной группе ведут разные преподаватели.

Постепенно, страница «лист контроля прохождения дисциплины» стала широко использоваться в конце семестра для записей невыполненных заданий.

Для формирования метакогнитивных стратегий студентов необходим документ, помогающий планировать процесс обучения им самим. Поэтому, следующим шагом на пути создания образца деятельности со стороны преподавателя стала разработка документа, который был назван нами технологической картой прохождения курса.

Термин «технологическая карта» широко используется в педагогической литературе для описания довольно широкого круга процессов, в том числе:

- для представления плана урока в виде технологической карты [12];
- для конкретного закрепления количества набираемых баллов за определёнными темами и видами работ при балльно-рейтинговой оценке деятельности студентов [13];

- методические рекомендации по выполнению самостоятельной внеаудиторной работы по учебной дисциплине [14] и т.д.

В последнем случае представленные документы подготовлены для студента и, в большинстве своем, содержат сведения о трудоемкости [13], проектируемых результатах освоения дисциплины [13], формах и методах самоконтроля, способах оценки и баллах [13, 14].

Согласно словарю «технологическая карта — форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, указаны операции и их составные части, материалы, производственное оборудование и технологические режимы, необходимое для изготовления изделия время и т. п.» [15]. В данном случае имеет смысл обратить внимание на работу, авторы которой стремятся уточнить терминологию современной педагогики, разводя понятия «методика» и «технология» [16]: методика понимается как «совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса...», а технология — это проект будущего учебного процесса» [16].

Технология «предполагает существование банка способов достижения результатов и целей, допускает применение обходных технологий и поиски рациональных решений с учетом изменяющихся и порой непредсказуемых условий» [17]. По смыслу слово «технология» «приближается к педагогическому менеджменту, то есть управле-

нию условиями познавательной деятельности» [16].

Разработанная кафедрой химии технология обучения, имеет полное методическое обеспечение, что, по мнению авторов [16], характеризует «педагогический инжиниринг»:

- материальные — дидактические средства информации на различных носителях;
- технические средства обучения;
- инструкционные — указания, задания, алгоритмы действий, процедуры контроля и др.;
- интеллектуальные — программы, структуры представления знаний, списки рекомендованной литературы, массивы вопросов.

В последнее время, обращая внимание на несформированность метакогнитивных учебных стратегий у первокурсников, их психологическую неготовность к самостоятельной работе, отсутствие познавательных интересов, мы разработали и стали выдавать каждому распечатанную технологическую карту прохождения дисциплины, поскольку, как это отмечается многими авторами [18], при устном введении студента в курс дела, объем, актуальность, цель и задачи работы хуже воспринимаются и впоследствии забываются.

Технологическая карта разработана нами на основе конструктивного подхода [19], согласно которому учебная программа должна быть «представлена по принципу от «общего к частному» с акцентом на обобщенных понятиях и умениях» [19].

Предлагаемая нами технологическая карта прохождения дисциплины представляет собой перечень укрупненных дидактических единиц, увязанный с развернутым во времени процессом их усвоения, включающий формы проведения занятий и минимум обязательных заданий, которые должен выполнить студент в течение семестра, чтобы быть допущенным к экзамену (рис 2)

Технологическая карта разрабатывается для каждой специальности, поскольку курс содержит вариативную часть, и для каждой группы, т.к. в технологической карте выставляются даты, что делает данную карту планом работы на семестр по данной дисциплине, восполняя для студента отсутствие метакогнитивных учебных навыков.

Номера заданий для защиты лабораторных работ даны по учебному пособию «Химия. Многовариантные задания и примеры их выполнения» /Т.Б. Панасюк, В.А. Яргаева. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014.

В то же время, студент получает целостное представление о работе, которую следует выполнить в течение семестра и, уже в зависимости от своих способностей к целеполаганию, от мотивации, от способности к саморефлексии, выстраивает *свою* учебную стратегию. Наиболее хорошо подготовленные студенты к середине семестра

понимают, что можно выполнить лабораторные работы ранее дат, указанных в графике, самостоятельно разобраться в учебном материале и решить задания обязательного минимума.

Отбор содержания учебного материала для контролируемой самостоятельной работы проведен авторами пособий [10, 12] согласно следующим широко известным принципам:

- «согласованность содержания учебного материала для самостоятельной работы с ранее представленной информацией на учебных занятиях; отражение в ней существенных сведений по изучаемой теме или разделу, межпредметных связей;
- соответствие объема и уровня сложности отобранного учебного материала реальным возможностям и индивидуальным особенностям студентов, временному интервалу, отведенному в соответствии с графиком на самостоятельное изучение;
- содержательно-технологическая преемственность между формами самостоятельного изучения студентами учебного материала, самопроверки знаний, с одной стороны, и дидактическими требованиями к уровню освоения, способам контроля и оценки усвоенных знаний, с другой стороны» [16, с. 133].

Самостоятельная работа способствует формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, обладает огромным дидактическим потенциалом. Неудивительно, что во всем мире сейчас соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, составляет 1:3,5 [20, 21]. Наши же студенты часто даже не знают, что должны 3 часа в неделю заниматься химией, и жалуются, что им не хватает трех часов аудиторного времени. Исследования [7, с. 40] показали, что «только четверть студентов осознаёт необходимость дальнейшего увеличения количества времени на самостоятельную подготовку», ежедневно самостоятельной работой занимаются порядка 12 % студентов, 52 % студентов самостоятельно занимаются только во время подготовки к семинарам или практическим занятиям, 19 % опрошенных занимаются в основном во время подготовки к сессии. Примерно такие же результаты дали и наши исследования.

Перечисляя факторы, влияющие на организацию самостоятельной работы студентов, как правило, указывают на структуру, характер и особенности изучаемой дисциплины, объем часов на изучение, виды заданий для самостоятельной работы, условия учебной деятельности. Мы считаем, что очень многое зависит от индивидуальных качеств студентов, от отношений в группе, от роли старосты.

**Технологическая карта
проведения занятий по общей химии в группе ТП-51**

№ недели	Дата	Тема ЛР	Дата	Тема ПЗ № заданий*	Дата	Тема лек
1	10 02		11 02		12 02	Прогнозирование свойств соединений по ПСЭ
2	17 02	Входной контроль ТБ. Структура атома, ПСЭ	17 02	Основные классы неорганических соединений № 2.1; 2.3	18 02	Основные классы неорганических соединений
3	24 02		24 02		25 02	Основные понятия и законы химии
4	2 03	Основные классы неорганических соединений	2 03	Основные понятия и законы химии № 3.1, 3.2, 3.3	3 03	Термохимия
5	9 03		9 03		10 03	Термодинамика
6	16 03	Определение теплового эффекта химической реакции	16 03	Термодинамическая характеристика химической реакции; № 4.1, 4.2	17 03	Химическая кинетика Химическое равновесие
7	23 03		23 03		24 03	Дисперсные системы, растворы, состав Способы выражения состава растворов
8	30 03	Химическая кинетика и равновесие	30 03	Химическая кинетика и равновесие	31 03	Ионообменные реакции
9	6 04		6 04		7 04	Свойства растворов электролитов
10	13 04	Ионообменные реакции: Опыты 1.1, 2.2, 3 из ЛР № 5; Опыт 1 из ЛР № 6	13 04	Растворы электролитов № 7.1 7.2, 8.1	14 04	Общие свойства металлов
11	20 04		20 04		21 04	Гальванический элемент
12	27 04	Общие свойства металлов	27 04	Окислительно-восстановительные реакции Свойства металлов № 10.1	28 04	Коррозия металлов Защита металлов от коррозии
13	4 05		4 05		5 05	Электролиз водных растворов электролитов
14	11 05	Коррозия и защита металлов	11 05	Гальванический элемент № 10.2 Коррозия и защита металлов; № 11.1, 11.2	12 05	Специальные вопросы химии (коллагативные свойства растворов, и др)
15	18 05		18 05		19 05	Предметная конференция
16	25 05	Предметная конференция	25 05	Электролиз водных растворов электролитов № 12.1, 12.2	26 05	Предметная конференция
17	1 06	Зачетное	1 06		2 06	Обзорная лекция

По результатам некоторых исследований «подавляющее количество студентов (порядка 85 %) на подсознательном уровне априорно не ориентированы на самостоятельность изучения чего-либо: им для хорошего усвоения материала необходима связка «учитель–ученик» или коллектив (группа)» [7, с. 41]. Эти авторы считают, что на младших курсах «оптимальным вариантом было бы установление жёсткого графика СРС, вплоть до еженедельного отчёта о выполненной работе» [7, с. 42].

При наличии в группе представителей «индивидуалистских» психотипов (их доля составляет в большинстве случаев — менее 15 % состава студенческого сообщества [7, с. 42]), требующих иных подходов к организации учебного процесса, возможен эффект увлеченности большинства прорывом лидера. Такой эффект наблюдался нами в одной из групп набора 2016 года.

В сентябре 2016 года было впервые проведено диагностическое (входное) тестирование студентов первого курса по технологии интернет-тестирования, разработанной Национальным аккредитационным агентством в сфере образования. Его результаты выполнения заданий по школьному материалу по химии в четырех группах показали средний процент правильно выполненных заданий 22,8 %. Анализ результатов входного контроля, проводимого нами ежегодно показал удовлетворительное совпадение с результатами входного интернет-диагностирования. По окончании семестра лучшие результаты в интернет-тестировании показала группа, в которой нашелся студент, самостоятельно пришедший к решению о досрочном выполнении работ, указанных в технологической карте, увлекший за собой товарищей по группе.

В проведенном в конце семестра анкетировании студентов, в котором обсуждались вопросы организации обучения, 76 % студентов отметили, что технологическая карта помогала планировать подготовку к занятиям, 68 % — отслеживать успешность обучения, 26 % — задуматься о своем отношении к учебе.

В современном представлении задача педагогической поддержки самостоятельной работы студентов усложняется тем, что проблема способности к самостоятельной работе перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации, в особенности — внутренней мотивации на «процесс» и на «результат» деятельности. В оптимальном варианте «высшее образование означает сотрудничество обучающегося и обучающего, когда одни хотят учиться, а другие помогают им в этом» [1, с. 109]. В новой образовательной парадигме самостоятельная учебная деятельность становится своеобразной формой социализации, поскольку развивает способность принимать на себя ответственность и делать осмы-

сленный выбор, самостоятельно решать проблемы и находить выход из кризисных ситуаций.

Библиографический список

1. Сенашенко В., Жалнина Н., Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России, №7, 2006. С. 103-109.
2. Костромина С. Н., Дворникова Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник СПбГУ, Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. Вып. 3. Сент. СПб., 2007. С. 295–306.
3. Левина Л.М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования (Методическое пособие для преподавателей вузов) Нижний Новгород 2010.
4. Титова Г.Ю. О технологии организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 1 (91). С. 123-126.
5. Пастухова И. П. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учеб.-метод. пособие для студ. средн. проф. учеб. заведений / И.П. Пастухова, Н.В. Тарасова. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 160 с.
6. Соловьев Л.П. О содержании и планировании самостоятельной работы студентов // Наука и образование в развитии промышленной, социальной и экономической сфер регионов России [Электронный ресурс]: II Всероссийские научные Зворыкинские чтения. Сб. тез. докладов II Всероссийской межвузовской научной конференции (Муром, 5 февраля 2010 г.). Муром: ИПЦ МИ ВлГУ, 2010. № гос. регистрации 0321000182. С. 329–331.
7. Булкин В.В., Соловьёв Л.П. Самостоятельная работа студентов с учётом объективных и субъективных факторов // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского, 2013, №13. С.38-43.
8. Мамардашвили М.К. Стрела познания (набросок исторической гносеологии). — М.: Школа «Языки русской культуры». 1997.
9. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. -М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
10. Гомза Т.В., Лабораторные работы по химии : учеб. пособие / Т.В. Гомза, Е.В. Хромцова ; под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос.ун-та, 2017. — 140 с.
11. Гомза Т.В., Рабочий журнал к лабораторным работам по химии : учеб. пособие / Т.В. Гом-

- за, Е.В. Хромцова. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос.ун-та, 2017. — 60 с.
12. Панасюк Т.Б. Химия. Многовариантные задания и примеры их выполнения : учеб. пособие / Т.Б. Панасюк, В.А. Яргаева. — 2-е изд., перераб и доп. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан.гос.ун-та, 2014. — 157 с.
 13. http://studme.org/46489/pedagogika/struktura_tehnologicheskoy_karty
 14. <http://mgup.ru/public/files/2992.pdf>;
<http://megalektsii.ru/s9619t2.html>
 15. http://enc-dic.com/enc_big/Tehnologicheskaja-Karta-59719.html
 16. Цибулько Г.Я., Пшеничный М. В. Смена образовательной парадигмы как ведущая тенденция инновационных изменений в системе современного образования // Молодой ученый. — 2016. — №2. — С. 862-865
 17. Лернер, П. С. «Черные дыры» экономики содержания общего среднего образования. — Известия АПСН, вып. У1, Образование как фактор государственной безопасности. М.: 2002. — с. 177–187.
 18. Каратаева Т.П., Василевская Е.И. Научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению. Материалы второй республиканской научно-практической конференции (Минск, 1-3 марта 2001 г.). Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн., Пропилеи, 2002. — С. 288-293.
 19. Шаталова Н.П. Конструктивизм в образовании // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU.
http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1271195149&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 26.02.2017).
 20. Хадасевич, А. С. К вопросу о повышении эффективности самостоятельной работы студентов // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. — Мн.: БГУ, 2006. — С. 133–135.
 21. Мейрбекова Г.П., Данияров Т.А. и др. Педагогическое значение использования информационных технологий в самостоятельной работе студентов // Вестник РУДН, серия Информатизация образования, 2013, № 1. С. 66–75.

Гомза Т.В., Хромцова Е.В., Егоров М.В.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА МЛАДШИХ КУРСАХ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры «Химия», e-mail: gomza_tv@mail.ru; Хромцова Е.В. — ст. преп. кафедры «Химия», e-mail: khromtsova.e@mail.ru; Егоров М.В. — ст. гр. ЭСУ-61, misha.7991@mail.ru (ТОГУ)

Рассматривается роль учебно-исследовательской деятельности на младших курсах вуза, педагогические условия ее организации. Привлечение к учебно-исследовательской деятельности формирует исследовательскую культуру личности, повышает мотивацию непрерывного образования.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, непрерывное образование, педагогические условия, «пробуждающее обучение», речевая культура.

This article examines the role of teaching-research activity and pedagogical conditions of its organization in the beginning of studying at the University. Involvement in educational and research activity forms the research culture of personality and improves motivation to continuous education.

Key words: educational research activity, continuous education, pedagogical conditions, "Waking up training", speech culture

Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 предполагает, что «к 2020 году все студенты будут учиться по индивидуальным учебным планам, включающим значительную долю самостоятельной работы с использованием информационных технологий» [1. с. 25].

Открытое профессиональное образование, выстраиваемое на основе гуманистической парадигмы предполагает общенациональный доступ к информационным технологиям, обучение, индивидуализированное по времени, темпам, содержанию, свободе выбора студентами образовательной стратегии и путей ее реализации. Обучение выстраивается на основе трех системных модулей:

- базового (освоение студентами фундаментальных знаний, ведущих научных методов по профилирующим дисциплинам);
- основного (овладения студентами образовательными компетентностями на уровне образовательного стандарта);
- расширенного (привлечение студентов к изучению дополнительного теоретического материала с целью решения усложненных профессиональных задач, разработка спе-

циальных курсов с явно выраженной исследовательской направленностью).

Кроме этого, указывается, что «для всех студентов будет обеспечена возможность участвовать в исследованиях и разработках по специальности на старших курсах бакалавриата и при обучении на программах подготовки специалистов и магистров [1, с. 38].

Предполагается организация образовательного процесса, при которой всякое учебное и научно-поисковое задание, предлагаемое студентам, максимально стимулирует их рефлексивную деятельность, способствует активизации когнитивных процессов, побуждает к самостоятельному завершению работы по формированию системы профессиональных компетенций. В последнее время успешное решение этих задач все чаще связывают с участием студентов в учебно-исследовательской деятельности, поскольку именно в ней нарабатывается опыт решения нестандартных задач.

Овладеть методом науки можно только, применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания «только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них. Приобретение сведений необходимо сопутствует овладению методом. Но, так как сведения приобретаются путем их открытия учащимися заново, путем их самостоятельного построения, одним словом — путем работы ума, то тем самым неизбежно достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, также как достигается и возможное совершенствование его как чисто психофизической способности» — писал русский педагог С.Н. Гессен [2, с. 248].

Исследования в сфере образования отличаются от исследований в «большой» науке тем, что здесь целью является не получение новых знаний, а «в приобретении учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитию способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося)» [4].

Организация исследовательской деятельности студентов, начиная с первого курса, предполагает перевод студента из объекта педагогического воздействия, реализация творческих возможностей которого планируется в будущей профессиональной деятельности, в активную позицию субъекта учебной деятельности с высокой степенью самостоятельности, развитой познавательной активностью, способствует формированию культуры учебно-исследовательской деятельности.

Как показывает ряд исследователей, для этого необходима реализация следующего «комплекса педагогических условий:

- организация «субъект-субъектного» взаимодействия в системе «преподаватель-студент» в процессе исследовательской деятельности;
- формирование ценностного отношения студентов к исследовательской деятельности;
- компетентность преподавателя в вопросах организации исследовательской деятельности студентов в рамках изучения конкретных дисциплин» [5].

Поэтому одной из значимых задач подготовки современных специалистов является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности [6]. Формирование у студентов вуза уже на младших курсах культуры учебно-исследовательской деятельности позволяет перейти от учения как функции запоминания к учению как процессу развития [7].

Современная система обучения и, главным образом, система контроля знаний, в основе своей имеющая компьютерное тестирование, оставила минимум времени на живое общение и обсуждение материала со студентами путем сокращения часов на аудиторные занятия. В то же время требуется проведение занятий в активной форме, основанное на диалоге преподаватель-студент.

В процессе преподавания химии резко сокращено время на лабораторные работы, позволяющие «вживую» поработать с веществом, увидеть реакцию не на экране компьютера. Молодые люди, пришедшие в вуз, с опаской подходят к склянкам с реактивами. Обращение к их опыту работы в школьной химической лаборатории натывается на фразу: «нам на химии показывали кино вместо опытов». Современные школы в настоящее время хорошо оснащены мультимедийными средствами презентации. Кроме того, пользование этими средствами проще, чем оснащение и содержание химической лаборатории. В итоге — получается как в старой бардовской песне: «я эти горы в телевизоре видал». Путь развития в этом направлении — заменить все химические лаборатории на компьютерные классы, сделать химию «виртуальной», напоминает «меловую химию», о которой с сожалением отзывались ученые после войны, когда не было возможности обеспечить учебный процесс реактивами.

Подаваемая в учебных фильмах наглядная информация, как правило, должным образом проинтерпретирована и подготовлена к употреблению, что практически исключает из процесса обработки информации ее осмысление, главным результатом которого является понимание. В то же время, набор компетенций, который должно обеспечивать изучение курса химии предполагает «умение организовать, провести и обсудить ре-

зультаты эксперимента». Участие в эксперименте требует сосредоточенности на многих аспектах: безопасности, точности измерений, понимании методики проведения опыта, включающей последовательность введения веществ в зону реакции, знание необходимости соблюдать эту последовательность и умения объяснить ее причины.

Все это должно обсуждаться со студентами в диалогическом режиме, развивая их мышление, привлекая большое количество сопутствующих знаний (свойства веществ, правила обращения с ними, области применения).

Постановка учебно-исследовательской работы требует соответствующей организации методического сопровождения и определения момента дискуссии в плане проведения занятия. Знаний, полученных на каждой ступени образования, должно быть достаточно для активной творческой деятельности на данном этапе. Кроме этого, задачи, решаемые в исследовательском проекте первокурсниками, должны быть не слишком объемными, чтобы студент успешно справился с задачей исследования.

Задача преподавателя так организовать деятельность студентов, чтобы она вызывала у них эмоции удовлетворения, ощущение успешности, что в свою очередь влияет на формирование стойкой мотивации к научно-исследовательской деятельности. Большое значение имеют и методы убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера [7]. Необходимо создание ситуации, названной С.П. Курдюмовым «пробуждающим обучением», когда между обучающим и обучаемым возникает «нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный темпомир... чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько «знаю что», сколько «знаю как» (know how)» [8, с. 140].

Предлагаемая тема должна быть интересна студенту, удивлять, вызывать интерес, активизируя его исследовательские склонности. Для студентов-первокурсников, изучающих химию один семестр, предпочтение следует отдавать заданиям проектного типа, заканчивающимся конкретным результатом.

Как показывает опыт нашей работы с первокурсниками на выбор темы из предложенных преподавателем, влияет уровень сформированности учебной стратегии студента, его опыт, привнесенный из школы, а также успешность в освоении базовой части курса. Чаще всего выбирают подготовку реферата, готовят презентации по материалам, почерпнутым из интернета, что позволяет более глубоко познакомиться с «прикладной» стороной использования химических знаний в области направления подготовки (для ААХ и

ТТП — антифризы, борьба с обледенением трассы, особенности транспортировки грузов; для строителей — вяжущие вещества; для ЛХ — вода, ее особые свойства и т.п.).

Студенты, имеющие опыт работы в школьной лаборатории химии (их совсем немного), выполняют экспериментальные исследования: готовят демонстрационные опыты, проводят исследования, представляющие жизненно-важный («жизненный») интерес, например, «Определение жесткости воды из различных источников г. Хабаровска»; или выполняют сравнительный анализ разных форм постановки лабораторного опыта (временные затраты, наличие оборудования) перед включением его в общий лабораторный практикум, ставят опыты, связанные с точностью измерений в учебных работах (калибровка самодельного калориметра) и т.п.

Все результаты исследований, как правило, докладываются на предметной конференции, что развивает речевую культуру личности — «умение целенаправленно создавать профессиональные тексты, способности адекватно понимать и оценивать чужую речь, правильно и выразительно создавать тексты, адекватно выражая в них свою мысль» [9].

Библиографический список

1. Государственная программа РФ "Развитие образования" на 2013-2020 годы. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2882/файл/1406/12.11.22-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf (дата обращения: 25.02.2017)
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: «Школа-Пресс», 1995.
3. Кузьмин Р. И. Учебно-исследовательская культура старшеклассников сельской школы: сущность и структура // Гаудеамус. 2008. № 1 (13). С. 27–37.
4. Леонтович А.В. «Исследовательская деятельность учащихся» (сборник статей), М.2003, Издание МГДД(Ю)Т. http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_1abucy/a_1abuip.html(дата обращения: 25.02.2017)
5. Злыднева Т. П. Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. канд. пед. наук, Магнитогорск – 2006/
6. Макачук Я. В., Назмутдинова Е. С. Формирование мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Молодой ученый. — 2015. — №14. — С. 494–498.
7. Самсонова Е. В. Компоненты культуры учебно-исследовательской деятельности студен-

- тов младших курсов вуза // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 859-861.
8. Князева Е.Н. Эпистемологический конструктивизм // Философия науки. Вып. 12: Феномен сознания – М.: ИФ РАН, 2006. С.133-152.
 9. Белякова Л.Ф., Сидорова Т.Л., Петрунева Р.М., Васильева В.Д. Речевая культура студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2016. №6 (502). С. 154–161.

Горнова М. И, Титова Ю. С.

**«СИНДА» — ПЕРСПЕКТИВНЫЙ
РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕКРЕАЦИОННЫЙ
ЦЕНТР**

Горнова М. И. – доц. кафедры «Архитектура и урбанистика», gor-mira@yandex.ru; Титова Ю. С. – ст. titova_uli@inbox.ru, (ТОГУ)

Перспективы развития туризма на Дальнем Востоке предусматривают создание системы природных парков, национальных парков, этнопарков, маршрутных экокоридоров, включающих памятники природы и культуры. Все эти объекты не предусматривают длительное пребывание туристов и их полноценное обслуживание. Они могут быть возложены на рекреационный центр «Синда», расположенный на перекрестке транспортных магистралей, связывающих самые крупные города и посёлки Хабаровского края. Авторы запроектировали набор многочисленных функциональных зон и архитектурных объектов, которые способствуют удовлетворению любых запросов рекреантов разного возраста.

Ключевые слова: Рекреационный центр, национальный парк, функциональное зонирование, акватория, детский развивающий спортивно-оздоровительный центр, аэропарк, дендропарк.

Promising opportunities for tourism development in the Far East include the creation of the system of nature parks, national parks, "ethnoparks", ecological routes around natural and cultural sites. All of these objects do not envisage long-stay travelers and their service. Therefore, these functions can execute recreation center «Sinda», located at the crossroads of traffic arteries connecting the largest cities and settlements of Khabarovsk Krai. Authors of the project have provided a variety of functional zones and architectural objects, focused to the needs of visitors of all ages.

Keywords: recreation center, national park, functional zoning, developmental health & fitness center for the kids, aeroparc, arboretum.

Включение в перечень тем ВКР студентов, обучающихся по направлению бакалавриат и

специалитет архитектуры, объектов реального или опережающего проектирования, стало традицией на кафедре «Архитектура и урбанистика» института архитектуры и дизайна ТОГУ. Одной из актуальных тем является рекреационная деятельность на территории Дальнего Востока в рамках государственной программы развития туризма в стране и в Хабаровском крае в частности.

Реальное архитектурное проектирование включает значительный блок предпроектных научно-исследовательских изысканий на месте размещения проектируемого объекта, предусматривает максимальное использование имеющихся природных и градостроительных ресурсов, предполагает решение многих социальных и градостроительных проблем наиболее эффективными современными методами.

Процесс предпроектных исследований. В качестве темы дипломного проектирования по направлению специалитет архитектуры выбран рекреационно-туристический центр.

Туристические фирмы Хабаровского края длительное время специализировались на организации туров наших граждан за рубеж. Сегодня ситуация меняется. Иностранцев привлекают девственная природа, история и культура коренных народов, оздоровительные комплексы, специализированные виды туризма – рыбалка и охота, спортивный туризм, экотуризм, а также изучение возможностей организовать свой бизнес на российском Дальнем Востоке, в том числе, в области туризма. Но не только иностранцев привлекает Дальний Восток, также с удовольствием приобщаются к активным видам отдыха и сами дальневосточники. Год от года расширяется обмен официальными и деловыми делегациями, проводятся совместные научные и практические совещания-конференции, симпозиумы, разрабатываются и начинают реализовываться проекты международного экономического сотрудничества.

С учётом всех этих факторов была уточнена тема дипломного проекта «Формирование рекреационно-туристического центра «Синда» на базе поселка Маяк и озера Синдинского».

Натурные обследования авторами нескольких местностей со значительным туристическим потенциалом в южной части Хабаровского края позволили выявить наиболее рациональный вариант размещения рекреационного центра. Рассматривались территории, приближенные к транспортным магистралям.

Ануйский национальный парк, помимо горно-таёжных ландшафтов, отличается наличием массы скульптурных скал в труднодоступной горной местности и имеет ограничения в использовании территории. Автомагистраль Хабаровск — Комсомольск-на-Амуре проходит по границе этого парка в районе озера Гасси в устье Анюя. Озеро

находится в низине, подвергается частым затоплениям, имеет труднодоступные заболоченные берега.

Популярная местность у села Сикачи-Алян располагает ограничениями использования береговой зоны, где находится пятикилометровая гряда базальтовых глыб с петроглифами — историко-археологический памятник «Петроглифы Сикачи-Аляна». Лёгкая транспортная доступность Сикачи-Аляна угрожает антропогенным прессингом самому памятнику мирового значения.

Большое внимание было обращено на район озера Болонь и его окрестностей. С древних времен остров на протоке Сий между озером Болонь и Амуром был местом ежегодных международных ярмарок стран тихоокеанского региона. На островах и мысах протоки обнаружены и обследованы нами оборонительные сооружения. На длинном и плоском, обдуваемом ветрами мысе Тейсин на озере Болонь аборигены собирались в большом количестве в сезон летней и осенней рыбалки, заготавливали рыбу, вялили и сушили ее. Там же знакомились люди из разных родов и играли свадьбы. Выступающий в устье озера возвышенный мыс Нергуль со скульптурными скалами более тысячи лет назад был превращен в мощную крепость. Она защищала вход в густонаселенную местность бассейна озера и рек, впадающих в него. У подножия мыса Нергуль и сегодня лежат десятки «голов окаменевших героев» в виде двух каменных кругов. Мифами овеяны острова-вулканы Ядасен и Гиудельген.

Болоньский заповедник и акватория озера Болонь в качестве его буферной зоны являются одними из самых перспективных многопрофильных туристических местностей. Но очевидным минусом пока ещё становится сложная транспортная доступность.

Озеро Синдинское показалось идеальным местом для формирования рекреационно-туристического центра, имеющим все предпосылки к развитию. Главным плюсом озера, является его доступность как для автомобильного, так и для водного транспорта, оно располагается между тремя крупными городами Хабаровском, Комсомольском-на-Амуре и Советской Гаванью. Посредством дороги Лидога — Ванино и порта Ванино есть связь с Сахалином. На возвышенном берегу озера Синдинское расположилось сельское поселение Маяк, для жителей которого строительство рекреационного центра станет дополнительным толчком к развитию и обеспечит население рабочими местами.

Методология и процесс архитектурного проектирования. Следует отметить, что авторы уже имели опыт курсового и реального проектирования для рекреационных районов Хабаровского края, в том числе для Шантарского национального парка и Болоньского заповедника.

Целью дипломной работы являлось создание объекта высокого эстетического уровня, благоприятного по своим социальным, функциональным, микроклиматическим, эстетическим и другим свойствам. Главным критерием в проектировании центра становится формирование комфортной среды для человека, создание места притяжения для разнообразного отдыха, занятия спортом, досуга и проживания местного населения и туристов.

Методология архитектурного проектирования предусматривает последовательность выполнения всех этапов проектирования. В ходе предпроектного анализа проектируемой территории и прилегающих к нему территорий был выявлен ряд недостатков в сложившейся ситуации и обозначены условия для формирования оригинального водного фасада рекреационного центра за счёт использования сложного, ярко выраженного рельефа. Проектом предложена разработка нового функционально-планировочного решения территории всего поселения совместно с рекреационно-туристическим центром.

Территория проектируемого центра включает функциональные зоны:

Санитарно-защитная зона; 2. Мемориальная зона; 3. Жилая зона (для персонала, сдачи в аренду туристам); 4. Зона туристического центра; 5. Музейная зона; 6. Зона археодрома; 7. Зона набережной; 8. Зона бизнес-центра; 9. Жилая зона (гостиничная); 10. Выставочная зона; 11. Зона фестивального парка; 12. Детская зона; 13. Спортивная зона; 14. Зона аэропарка; 15. Зона оздоровительно центра; 16. Зона дендрария; 17. Зона культурного центра; 18. Зона агропарка; 19. Зона собачьего парка; 20. Зона гидропарка;

Так как на территории проектируемого центра предлагается развитие новых функций, прежде всего необходима реконструкция водного фасада поселка Маяк. Существующая застройка и проезды в настоящее время представляют собой ветхое жилье и стихийно образовавшиеся улицы, что не отвечает современным требованиям и нуждам проектируемого рекреационного центра. Новая застройка посёлка - это благоустроенные кварталы секционных жилых домов высотой 3-4 этажа. Кровли домов эксплуатируемые, они оборудованы теплицами, в которых жильцы смогут выращивать свежую зелень и овощи как для собственной кухни, так и для ресторанов, кафе и магазинов центра. При выращивании растений используются технологии гидропоники и контейнерное озеленение. Для повышения энергоэффективности дома предлагается оборудовать котельными, солнечными коллекторами, системой вентиляции с рекуперацией, системой использования дождевой воды. Первый этаж всех зданий — общественный, в нем располагаются кафе, магазины, спортзалы, частные детские сады, помещения ТСЖ и другие учреждения. К зданиям с юж-

ной и юго-западной сторон могут примыкать небольшие теплицы, что повысит теплозащиту квартир и общественных помещений. Замкнутая дворовая территория ликвидирует сквозные ветрообразующие пространства. Также в проекте предлагается строительство квартала блокированных жилых домов для сдачи в аренду туристам и рекреантам. Зелёный пешеходный бульвар в жилой зоне оборудован детскими и спортивными площадками, местами для досуга и отдыха.

Проектируемая зелёная санитарно-защитная зона предохраняет застройку от шума и пыли с магистрали. В этой зоне предусмотрены велодорожки, места отдыха, различные площадки. К санитарно-защитной зоне примыкает мемориальная зона бывшего кладбища. Проектом предлагается визуально отделить данную зону от остальной застройки с помощью живой изгороди, установить там часовню, стену памяти, обновить существующие памятники. Рядом проектируется исторический музей с экспозициями, рассказывающими историю поселка и края.

В зоне, прилегающей к археодому, проектируется Туристический центр и историко-археологический музей. Некоторое количество туристов может остановиться в этой зоне, не въезжая в основную часть проектируемого центра. В туристическом центре находится магазин с местными сувенирами и продуктами питания в фирменной упаковке, кафе национальной кухни, прокат транспорта. Центр оборудован подземной автостоянкой для туристов и местных жителей. В историко-археологическом музее предлагается поместить экспозицию, посвящённую предистории поселка Маяк и всего Дальневосточного региона. Посетители смогут арендовать необходимое оборудование и поучаствовать в настоящей археологической экспедиции на археодоме. В музее предлагается поместить кинозал, игротеку, лекторий для организации занятий детских кружков. Археологический туризм позволяет осуществить путешествие во времени, ощутить романтику поиска древних сокровищ, стать участником эксклюзивных экскурсий, посетить выставки и многое другое.

На протяженном берегу озера Синдинского предусматривается устройство набережной высотой 5 метров для защиты от затопления в период паводков. Территория набережной изолирована от основной застройки зелёной полосой. Отдельно выделены проезд для спецтранспорта и велодорожка по набережной.

На всей береговой территории проектируются общественные зоны: общественный центр, причалы, террасы для отдыхающих гостей и зрителей спортивных мероприятий, проходящих на озере, спортивные площадки, кафе, павильоны для чтения и игр, пункты проката. Проектом предлагается устройство затона - амфитеатра для проведения спектаклей, музыкальных концертов и других

культурных мероприятий на воде. Здесь оборудован специальный пирс и канал для проведения соревнований по гребле на лодках и оморочках – традиционных видах местного водного транспорта народов Приамурья.

С набережной на пляжную зону ведут лестницы и пандусы. Пляжная зона оборудована туалетами, кабинками для переодевания, душевыми кабинками, солнцезащитными зонтиками, аэрациями и соляриями, медпунктами, пунктами проката, спасательными вышками.

Так как проектируемый рекреационный центр находится между крупными городами – Хабаровском, Советской Гаванью, Ванино, Сахалином и Комсомольском-на-Амуре, целесообразно развитие на данной территории центра делового туризма. Деловой туризм - это поездки с целью установления или поддержания контактов с деловыми партнерами. Также к данному виду туризма относятся поездки для участия в съездах, общих собраниях какой-либо организации, конференциях, производственных совещаниях и семинарах, ярмарках, выставках, международных салонах. Для развития данного направления в центре проектируется бизнес квартал, гостиничный комплекс, выставочный центр и фестивальный парк. Данные зоны освобождены от транспорта, предусмотрен подземный паркинг под всей площадью квартала и центра, что позволило увеличить площадь озеленения и создать в центре бизнес - квартала парковую зону, а в выставочном центре увеличить экспозиционные площади. В бизнес - квартале все здания связаны между собой, образуя замкнутую территорию, данное решение позволяет ликвидировать ветрообразующие пространства внутри квартала. Зона, примыкающая к жилой застройке — общедоступная для местного населения и туристов, в ней проектируется почтовое отделение, магазины, кинотеатры, кафе. Конференц-залы и выставочные залы примыкают к гостиничному комплексу.

Выставочный центр — это комплекс зданий с современными выставочными павильонами, площадками и залами. В данном центре могут проходить различные выставки, презентации, банкеты. Выставочный центр может обслуживать различные по масштабам и тематике выставки от продукции промышленности до предметов роскоши. Общая выставочная площадь более 60000 м². В центре предлагается устройство ярмарочной площади, на которой могут проходить различные общественные мероприятия под открытым небом, выставки, распродажи местной продукции.

Фестивальный парк примыкает к выставочному центру и становится его продолжением, местом для развития событийного туризма. Расположение парка между гостиницей и выставочным центром делает его доступным и дает больше возможностей для его использования. Сам парк представляет собой 3 террасы, соединенные пан-

дусами. На каждой террасе возможна установка сцен и других временных сооружений. В парке находится открытый театр с террасами для зрителей. Кроме этого, к фестивальному парку примыкает выставочный парк мельниц и оборудованный спуск для катания на санях и тубах при проведении зимних фестивалей.

Детская зона – это игровое пространство, разделенное на 2 тематики. Первая – это «Детский город», второе – «Научный центр». В «Детском городе» дети смогут пройти курсы профориентации и попробовать себя в различных профессиях. Поработать на фабрике, в ресторане, мастерских, пожарной башне, строительном городке, спортивном центре. «Детский город» рассчитан для детей до 7 лет. «Научный центр» – это комплекс лабораторий и мастерских, в которых дети могут заниматься сборкой беспилотных аппаратов, радиотехникой, механикой, различными научными исследованиями. Данный центр предназначен для детей с 7 лет и старше. На территории центра находятся выставочная площадь и Экспоцентр для демонстрации собранных механизмов. Детская зона разделена искусственным каналом, к которому спускаются ступени-террасы, и оборудована причалами. Здания детской зоны модульные и могут достраиваться по мере необходимости по принципу «растущего дома».

Спортивный туризм является традиционной формой активной и оздоровительной деятельности. Спортивная зона проектируемого центра разделена на несколько частей: зона учебно-тренировочного центра, стадион национальных видов спорта. Кроме этого проектируются площадки для различных видов спортивной деятельности.

Заключение. Сочетание многообразных позиций на туристических маршрутах, формирование системы рекреационно-оздоровительных центров межрайонного и федерального уровня на местных бальнеологических ресурсах могут способствовать закреплению населения на Дальнем востоке России, привлекать инвесторов и туристов из других стран, развивать новые отрасли экономики [1, 2]. Подобные рекреационно-оздоровительные центры следует размещать на междугородних транспортных магистралях в безопасных местах с благоприятным локальным микроклиматом, красивыми ландшафтами, обеспечивающими круглогодичное использование рекреационных территорий. Развитие автомобильного туризма и экстремального туризма значительно раздвигают границы географии рекреационно-туристического бизнеса и его популярности. Расширение межгосударственных культурных и экономических связей объединяет народы Тихоокеанского региона с давних времён, создавая в перспективе возможность объединения системы заповедных и особо охраняемых террито-

рий для лучшего познания и сохранения жизни на Земле.

В подобной структуре рекреационных центров «Синда» может стать опытной площадкой по освоению туристических ресурсов конкретной местности и преобразованию старинных поселений с изменением или обогащением их хозяйственного профиля.

Библиографический список

1. Горнова М. И., Титова Ю. С. Многофункциональный комплекс «Традиционный нанайский дом» — перспективная форма обслуживания туристов на озере Болонь. // «Живая энциклопедия озера Болонь»: сборник материалов научно-практической конференции (г. Амурск, 24-25 августа 2012 г.) — Амурск, администрация Амурского муниципального района, 2012. — с. 127–134.
2. Горнова М. И. Комплексные исследования Туристических ресурсов озера Болонь. // «Живая энциклопедия озера Болонь»: сборник материалов научно-практической конференции (г. Амурск, 24-25 августа 2012 г.) — Амурск, администрация Амурского муниципального района, 2012. — с. 135–140.

Гуремина Н.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ВОПРОСАХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гуремина Н.В. — канд. геогр. наук, доц. кафедры «Менеджмент», e-mail: innov-man@yandex.ru (ДВФУ)

В статье рассмотрена роль информационных образовательных технологий в контексте духовно-нравственного воспитания студентов вуза. С учетом соединения исторических, культурологических, экономических и региональных аспектов был создан электронный образовательный ресурс «Возрождение традиций российского меценатства».

Ключевые слова: меценатская деятельность, традиции, духовно-нравственное воспитание, молодежь, электронные образовательные технологии

The role of information educational technologies was discussed in this article in the context of spiritual and moral education of university students. Electronic educational resource "Russian Patronage Traditions Revival" was created with the connection of historical, cultural, economic and regional aspects.

Key words: patronage activity, traditions, spiritual and moral education of young people, e-learning technology

Среди безусловных приоритетов настоящего времени в педагогике высшей школы особое место занимает воспитание студентов на основе духовности и нравственности. Эти «глобальные ценности» человеческого бытия приобретают в эпоху технократизации общественных отношений большую значимость, чем базовые компетенции, предусмотренные федеральными образовательными стандартами. При этом одной из приоритетных задач отечественной системы образования является воспитание и развитие нравственной, ответственной, творческой, инициативной и деятельной личности, человека и гражданина Российской Федерации.

Духовно-нравственное развитие как основа гражданско-патриотического воспитания, основанное на постулировании ценностных ориентаций, общей и профессиональной этики, стереотипов поведения, одобряемых обществом в каждый конкретный период его развития, создает основу для социализации и устойчивой адаптации молодых специалистов. Общечеловеческие ценности, формируемые в период обучения в вузе, оказываются востребованными как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни выпускника. Поэтому вопросы формирования ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса — неизбежный и объективный процесс организации эффективной учебно-воспитательной работы в высшей школе. В связи с этим одну ведущих ролей в нравственном воспитании молодежи может выполнять педагог высшей школы.

Понятия «духовность» и «нравственность» являются базовыми характеристиками личности, проявляющаяся в деятельности и поведении. Как отмечено в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи в Приморском крае [5, с. 9-10], «*духовность* означает способность личности стремиться к идеально-должным целям, противостоя непосредственным материальным желанием и потребностям, а *нравственность* означает способность и готовность личности жертвовать частью собственных интересов во имя других людей и ради общего дела. Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России можно рассматривать как педагогически организованный процесс принятия обучающимися базовых национальных ценностей» [5, с. 11].

В ряде опубликованных педагогических работ [1, 4, 6, 7, 14] была рассмотрена роль духовно-нравственного воспитания в развитии и становлении личности. Так, Зыбрева Т.Н. [4] связывает духовность с «состоянием человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях». П.Г. Щедровицкий [13, с. 42] отмечает, что «духовность предполагает

формирование культурного сознания и поведения индивида посредством ознакомления с общемировыми ценностями и погружения в искусство, философию, отчасти религию, а также со специальными знаниями, получаемыми в период обучения. Приобретение духовного капитала облегчает социальную адаптацию человека и делает его полноценным членом общества».

Как отмечено в ст. 87. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «в целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры» [12, с. 87].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (уровень бакалавриата) приведены требования к результатам освоения основных образовательных программ, в числе которых отмечается необходимость обладания такими общекультурными компетенциями, как «знание базовых ценностей мировой культуры и готовность опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии, способность занимать активную гражданскую позицию, умение анализировать и оценивать исторические события и процессы, осознание социальной значимости своей будущей профессии, способность учитывать последствия управленческих решений с позиции социальной ответственности, способность придерживаться этических ценностей» [8].

Формирование общекультурных компетенций неотъемлемо связано с гражданским и патриотическим воспитанием, которое предусматривает развитие у студентов гражданской ответственности и чувства патриотизма. Перечисленные качества имеют генетическую основу, уходящую своими «корнями» в традиции, культуру, нравственность, духовность и в другие общечеловеческие ценности.

Характер значительных изменений в хозяйственной культуре современной России свидетельствует об определенной преемственности с дореволюционной эпохой, вследствие чего социокультурный опыт отечественного предпринимательства, ценностные ориентации, традиции, деловые качества и морально-нравственные устои приобретают особое значение. Одним из явлений российской дореволюционной хозяйственной культуры было меценатство, в котором воплотились православные духовно-нравственные основы российского предпринимательства.

Сегодня традиции меценатства и благотворительности в России находятся в стадии возрождения. Например, с 2003 года действует Российский Клуб Православных Меценатов, в стратегические задачи которого входит формирование гражданского авангарда из среды православных предпринимателей и общественных деятелей России и Зарубежья, также инициирование и реализация приоритетных национальных и социально значимых проектов, направленных на приобщение наших соотечественников к традиционным духовным ценностям во всех сферах общественной жизни [11].

Владыка Назарий в своем интервью, размышляя о христианских корнях благотворительности и меценатства, в качестве примера приводит преподобного Серафима Вырицкого, который «был талантливым предпринимателем, купцом, успешным торговцем мехами, много трудился и со временем разбогател. Заработанные собственным трудом деньги, он тратил на благие цели, стал благотворителем, активным участником Ярославского благотворительного Общества» [2].

Меценатская деятельность получила в России самое широкое распространение, связанное с быстрым ростом национального самосознания. Потребность укрепления национального духа сочеталась в меценатстве с распространением достижений просвещения, науки, литературы и искусства, идей европейской общественной мысли в стране, громадное большинство населения которой длительное время существовало в пространстве специфической культуры, обходившейся без светского просвещения и соответствующих ему науки и искусства [6, с. 34-35].

В целях популяризации и внедрения идей духовно-нравственного воспитания молодежи, профессиональной подготовки будущих менеджеров и предпринимателей автором был разработан электронный образовательный ресурс «Возрождение традиций российского меценатства». Данный ресурс тематически охватывает модули учебных курсов «Основы предпринимательство», «История российского предпринимательства», «Креативность и инновации в предпринимательстве», «Теория управленческой мысли» и рекомендуется к использованию при их изучении. Внедрение электронного ресурса позволяет оптимизировать подготовку студентов Школы экономики и менеджмента ДВФУ к ежегодной Всероссийской олимпиаде по истории российского предпринимательства (региональный компонент). Он также может представлять интерес для школьников, педагогов общеобразовательных и воскресных школ, предпринимателей, а также всех, кто интересуется историей освоения Приморья и развития предпринимательства и меценатства.

Целью создания данного образовательного ресурса является изучение истории приморского

предпринимательства и меценатства, популяризации духовно-нравственных идей и ценностей с учетом соединения исторических, культурологических, экономических и региональных аспектов развития российского предпринимательства и меценатства.

К задачам образовательного ресурса относятся:

- знакомство с историей приморского предпринимательства и меценатства XIX-XX вв.;
- ориентация на духовные ценности будущих предпринимателей;
- развитие познавательных способностей учащихся;
- стимулирование развития творческого потенциала;
- развитие ИКТ-компетентности педагога и учащихся.

Сайт содержит следующие разделы, контент которых постоянно обновляется:

1. «История меценатства в России» — исторический очерк, содержащий информацию об известных российских меценатах и предпринимателях прошлого;
2. «Меценаты Приморья XIX-XX вв.»;
3. «Меценатство сегодня» — в данном разделе размещена информация о десяти ведущих благотворительных фондах России и об их основателях;
4. «Интерактивные приложения» — раздел содержит интерактивные задания для самостоятельной работы учащихся, которые были созданы на основе специального приложения LearningApps для поддержки процесса преподавания с помощью интерактивных модулей и создания мультимедийных упражнений.
5. «Глоссарий» — список основных понятий и терминов;
6. «Творческие работы учащихся» — в данном разделе размещаются творческие задания (стихи, эссе, презентации, видео и т.д.);
7. «События» — информация о текущих и будущих событиях;
8. «Полезные ссылки»;
9. «Гостевая страница», на которой размещена анкета для пользователей;
10. «Обратная связь».

При разработке образовательного ресурса были использованы веб-ориентированные приложения Google Docs. Достоинствами сервисов Google являются упрощенный бесплатный хостинг, создание сайта без знаний программирования, хорошая синхронизация с различными сервисными приложениями, высокая степень защиты от несанкционированного доступа сторонних лиц. Размещаемые материалы доступны для любого конечного пользователя с возможностью сов-

местной работы над текстовыми и графическими документами в режиме онлайн.

Таким образом, сервисы Google дают не просто навык работы с веб-приложениями, а вполне реальный опыт работы с инструментами, которые активно используются в современной образовательной среде. Актуальность и новизна образовательного ресурса определяется использованием технологий личностно-ориентированного обучения, информационных технологий, метода творческих заданий, присутствием воспитательного компонента.

Данный электронный образовательный ресурс расположен по адресу: <https://sites.google.com/site/mezenatstvo2015/home> [3].

Библиографический список

1. Борисов Б.Ю. Духовно-нравственные основы благотворительности и попечительства русского купечества в отечественном образовании / Б.Ю. Борисов // Человек и образование. № 4(21). 2009. С.177-179.
2. Владыка Назарий о христианских корнях благотворительности // Официальный сайт Свято-Троицкой Александро-Невской Лавры [Электронный ресурс]. URL: <http://lavra.spb.ru/main/news/2883-vladyka-nazarij-o-hristianskih-kornjah-lblagotvoritelnost-dolzha-idi-ot-serdcar.html> (дата обращения 20.03.2017).
3. Возрождение традиций российского меценатства [Электронный образовательный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/mezenatstvo2015/home> (дата обращения 20.03.2017).
4. Зыбрева Т.Н. Духовно-нравственное воспитание современной молодежи // Интернет-конференция Омской юридической академии [Электронный ресурс]. URL: <http://conf.omui.ru/content/duhovno-nravstvennoe-vospitanie-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения 20.03.2017).
5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи в Приморском крае [Электронный ресурс]. URL: http://www.pippkro.ru/file_download/581/kon_d_vosp.doc (дата обращения 20.03.2017).
6. Лаврененко Л.Я. Меценатство и образование в России / Л.Я. Лаврененко // Школа, 2001. №1. С.32-36.
7. Петрова А. С. Особенности духовно-нравственного воспитания молодежи в современных условиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 1451–1455. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53293.htm> (дата обращения 24.08.2016).
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. N 7 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1784> (дата обращения 20.03.2017).
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. №996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения 20.03.2017).
10. Рихновец А.А. Культурно-нравственное воспитание студентов ВУЗа // Психология, социология и педагогика. — 2014. — № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/02/2805> (дата обращения 20.03.2017).
11. Российский клуб православных меценатов [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1613591> (дата обращения 20.03.2017).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) "Об образовании в Российской Федерации" // Официальный сайт компании "Консультант-Плюс". [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.03.2017).
13. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Педагогика. — 1993. — 143 с.

Давыденко В.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Давыденко В.А. — канд. пед.наук, доц. кафедры «Педагогика», e-mail: davvalentina@yandex.ru;

В статье поднимается вопрос о важности самостоятельной работе в вузе. Автор поднимает вопрос об организации самостоятельной деятельности студентов и делает вывод о том, что она активизирует творческое мышление студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самостоятельная деятельность, виды самостоятельной работы.

The article considers the notion of learner autonomy and raises the problem of producing self-directed learners in higher school. The author assumes that by acquiring the study skills and taking responsibility for their learning, students can turn into autonomous learners.

Key words: self-directed work of students, self-directed activity, sorts of self-directed work, self-directed work

В настоящее время уделяется все большее внимание вопросам самостоятельной работы со студентами в вузе. Работа в этом направлении может идти через организацию лекций, семинаров, самостоятельное изучение литературы, а также через использование различных активных методов обучения.

Мой педагогический опыт подсказывает, что только те знания, которые добыты в самостоятельной творческой деятельности, являются прочными, глубокими и переходят в убеждения. Поэтому задачей высшей школы является обеспечение высокого уровня культуры, воспитание у будущего специалиста умения самостоятельно добывать знания, постоянно их пополнять, адаптировать к новым условиям. Известно, что готовых убеждений нельзя ни выпросить у добрых знакомых, ни купить в книжной лавке, их надо выработать процессом собственного мышления, которое непременно должно совершаться самостоятельно в нашей собственной голове.

Современному университету придется обеспечить самостоятельность студентов в формировании ими индивидуального маршрута собственного образования – набора учебных курсов, семинаров, практикумов после достижения общеобязательного уровня. Это означает, в первую очередь, обеспечить студентов, преподавателей учебной, научной, специальной литературой. Для университета – готовность формировать курсы, семинары для наиболее подготовленных студентов по их интересам и с активным включением в процесс самообразования.

Следует отметить, что самостоятельная работа в учебном процессе выполняет ряд функций: познавательную, обучающую и воспитательную. Главными особенностями организации обучения в учреждениях профессионального образования являются специфика применяемых методик учебной работы и степень самостоятельности обучаемых. Преподаватель только направляет познавательную активность студента, который сам осуществляет познавательную деятельность. Знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Преподаватель должен знать потребности, интересы обучающегося, его проблемы в процессе обучения. Знать, как они разрешаются, какие формы самостоятельной работы используются активно, а какие требуют дальнейшей проработки.

В настоящее время возникает спрос на преподавателя с ярко выраженной творческой харизмой. Такой преподаватель способен воспитать творческую личность своей манерой чтения лекций, своими научными интересами, умением устанавливать контакты с другими людьми, своим поведением, стилем жизни. Именно в таком отношении «преподаватель-студент» последний из объекта обучения превращается в субъект обу-

чения, где самостоятельная работа под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия: студент получает непосредственные указания, рекомендации преподавателя об организации самостоятельной деятельности, а преподаватель выполняет функцию управления через учет, контроль, коррекцию ошибочных действий.

Самый низкий процент успеваемости и самый большой процент отсева на первых курсах. Каковы причины этого явления? Прежде всего – это отсутствие преемственности в системе обучения средней и высшей школы, неумение первокурсников самостоятельно организовать свой учебный труд в новых условиях, нарушение сна, питания, отдыха и т.д. Для того чтобы помочь студенту адаптироваться к новым условиям, в вузе ведется определенная работа в этом направлении. Студентам-первокурсникам ведущие преподаватели рассказывают, как организовать свой рабочий день, а главное, объясняют, как научиться работать самостоятельно. Известно, что до сорока процентов общего бюджета времени студенту отводится на самостоятельную работу. С этой целью преподаватель должен с первых дней занятий готовить студентов к самостоятельному обучению. Педагог объясняет студенту, как работать с книгой, как составить развернутый план статьи, конспект.

Обучение не дает ожидаемых результатов, если оно не активизирует стремление студента к самовоспитанию и самообразованию. Самые интересные содержательные лекции, не подкрепленные трудом студента, чтением книг, выполнением как можно большего числа заданий, не подготавливают специалиста. Студент должен учиться сам. А.В.Луначарский в свое время сказал, что образование – это, в конце концов, самообразование. С этим трудно не согласиться.

Таким образом, преподаватель помогает студенту учиться, а студент, в свою очередь, помогает преподавателю реализовать эту помощь. Это то, о чем в свое время говорил Сократ. Знанию нельзя научить, знание добывается самостоятельно. Задача преподавателя – присутствовать при рождении этого знания. Самостоятельное умозаключение, приобретенное собственными силами – это творческое восприятие мира, с выработкой собственного отношения к нему.

Самостоятельная работа обучающихся является составной частью учебной работы и имеет целью закрепление и углубление полученных компетенций. Значимость самостоятельной работы велика, так как выходит далеко за рамки отдельного предмета. В этой связи выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования самостоятельной работы. При этом следует исходить из уровня самостоятельности вчерашних выпускников и требований к уровню самостоятельности бакалавров и магистрантов, с

тем, чтобы за весь период обучения необходимый уровень был достигнут. Хороший выпускник – творческий выпускник, способный самостоятельно повышать уровень своего образования, принимать решения, брать ответственность на себя.

В процессе получения новой информации студенту без помощи преподавателя не обойтись. Согласно новой образовательной парадигме независимо от специализации, начинающий выпускник высшего учебного заведения должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями, навыками, опытом творческой деятельности по решению проблем, социально-оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов.

Сегодня очень большое внимание уделяется самостоятельной работе студента при подготовке к практическому и семинарскому занятиям. Анализ выносимых на семинарское занятие вопросов придает целенаправленный характер этому виду работы. Кроме того, на семинаре предусмотрены выступления с рефератами. Выступление перед молодежной аудиторией способствует выработке у студентов навыков публичных выступлений, умению отвечать на вопросы, вести дискуссию, четко и ясно выражать свои мысли.

Достаточно эффективными видами самостоятельной работы студентов являются индивидуальные задания. Ими могут быть: чтение студентами фрагмента лекции (15-20 минут) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя; анализ содержания статей по определенным темам и проблемам из монографий и научных журналов; составление конспекта по первоисточнику; подготовка библиографического обзора по определенной теме; составление кроссвордов и т.д. Все они требуют от студента навыков самостоятельной работы. Так как они разной сложности, преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности студента, его уровень подготовки. Для обучаемого важно стремление к пониманию, именно оно, в конечном счете, приводит к результативности самостоятельной работы.

И последнее, самостоятельная работа требует контроля за успеваемостью и приоритетностью тех форм, которые позволяют повысить уровень усвоения материала и степень активизации творческого мышления студентов. Отсутствие должного контроля, как правило, снижает эффективность самостоятельной работы. Вместе с тем, нельзя и преувеличивать значение контроля. Необходимо помнить, что контроль не цель, а средство достижения прочного усвоения знаний.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогическое управление самостоятельной работой студентов на со-

временном этапе/ В.И. Андреев.-Казань: КГУ им. В.И. Ульянова-Ленина, 2003

2. Сенашенко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы/ Высшее образование в России.-2006.-№7.-С.103-109

Дворянкина Е.К., Горбанева Л.В.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ИХ РЕШЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Дворянкина Е.К. д.п.н., профессор кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: sispodx@inbox.ru; Горбанева Л.В. — ст. преподаватель кафедры «Физика», e-mail: largorbaneva@mail.ru (ТОГУ)

В статье раскрыты возможности использования системного подхода для обеспечения эффективности подготовки учителей. Предполагается идея моделирования поведения и отношений человека как мировоззренческая основа жизни.

Ключевые слова: образовательная система, моделирование системы воспитания для эффективной подготовки учителя, субъект, цели, технологии.

In article possibilities of use of system approach for ensuring efficiency of training of teachers are opened. The idea of modeling of behavior and the relations of the person as a world outlook basis of life is supposed.

Key words: educational system, modeling of an educational system for effective training of the teacher, the subject, the purposes, technologies.

На современном этапе развития общества обозначена проблема, описывая которую Б. С. Гершунский утверждает, что именно образовательные учреждения должны решать цивилизационно значимые проблемы, а именно, чтобы к людям вернулась вера в нравственные ценности, чтобы каждый человек не только понимал, но и принимал смысл человеческой жизни, чтобы образование помогло встать на путь достижения жизненных устремлений. Б. С. Гершунскому принадлежат слова: «Образование в третьем тысячелетии: гармония, знания и веры» [1, с. 3].

В данной статье обозначенную проблему управления развитием образовательной целостности предлагается решать системно. Обратимся к мнению Н. Н. Моисеева, в котором, мировоззренческий аспект педагогической деятельности в современных условиях в понимании смысла жизни, согласуется с исследованиями В. И. Вернадского по вопросу перехода «биосферы» в «сферу разума», которую великий ученый назвал

«ноосферой». Ноосфера интерпретируется как состояние «биологического пространства жизни», когда его развитие осуществляется под воздействием цели. В такой позиции разум может обеспечивать развитие биосферы в гармонии с законами природы и интересами человека. По мнению В.И. Вернадского это станет возможным при согласовании действий человека, то есть согласование поведения людей с законами природы [3, с. 23].

Деятельность педагогов в высших образовательных учреждениях должна быть адекватной предложенному методологическому тезису, с одной стороны. С другой стороны, по нашему мнению, образовательная система должна быть переориентирована на новое понимание целоположения, при котором педагогическому коллективу необходимо перейти от предметоцентризма к логике конструирования системы воспитания, структурой (целью) которой должны стать нравственные категории, каждая из которых состоит из информационно-целевых полей добра и зла. Ответственность за свободу выбора целей из информационных полей и их реализацию при моделировании своего поведения отдана предпочтению, несут субъекты самовоспитания.

Моделирование образовательных систем при таком подходе позволяет системе воспитания обрести по-человечески обозримое состояние. Информационные же поля, каждое из которых представлено «деревом цели» нравственной категории, служат, с одной стороны, основой целевого взаимодействия субъектов систем, с другой стороны, являются реальным источником, как энергии созидания, так и разрушения. В статье обозначим наше видение смыслового абриса системы воспитания студентов как субъектов саморазвития не только своего интеллектуального потенциала, но и духовно-нравственного богатства.

В образовательных учреждениях нравственно-мировоззренческой основой для жизни всех ее участников является моделирование системы поведения и отношений, идея которого рассматривается нами с позиции теории систем самоорганизующихся. Для понимания основных параметров таких систем уточним некоторые из них для моделирования систем обучения и воспитания при подготовке будущих учителей.

1. Система образования является синергетической целостностью. Ее субъектам предстоит сформировать опыт выбора целей своей жизни из информационно-целевых полей, существующих объективно и не зависящих от конкретного человека. Спрогнозировав цели, субъекту на их основе предстоит моделировать поведение и гармонично встраивать его в логику как общественных, так и природных систем. Такое поведение человека позволит упрочить в пространстве своего бытия энтропию, которая, как известно, может

содействовать рассогласованности системной целостности и нарушить взаимодействие с гармонией окружающего мира. Если нарушена синхронность взаимодействия, то это может привести к нерациональному рассеиванию энергии, как субъектов систем, так и самих систем. Заметим, что отсутствие энергии или ее потеря осуществляется при без целевой логики функционирования. Восполнение же энергии осуществляется часто за счет обращения к внешним источникам, кажущимся спасительным «веществом». Этим «веществом» часто становятся алкоголизм, гедонизм, наркомания и др. Они могут стать сильнейшим побуждением и средством пополнения энергетической сферы человека [2, с. 219].

Анализ научных источников позволяет констатировать отрицательное воздействие на жизнь человека при выборе перечисленных средств, что может сопровождаться потерей психологического и интеллектуального потенциала, в частности, потере самостоятельности, появлению рабской зависимости от обстоятельств, снижению значимости духовных ценностей. Решение этой проблемы, по мнению В.Ю. Троицкого, может обеспечить образование [4, с. 7].

Поэтому обретение студентами опыта выбора духовно-нравственных целей, признавая их приоритетность, мы считаем одним из первых условий эффективной подготовки будущего учителя в системе обучения и воспитания молодежи.

2. Выбранные цели могут быть реализованы осознанными и освоенными технологиями. В этом аспекте системного видения педагогической реальности, субъектам обучения и самовоспитания требуется теория, утверждающая, что реализовать цели возможно только при условии, если они преобразованы до тактического уровня их преобразования. В наших исследованиях теоретически доказано и проверено экспериментально, что цели и технологии аксиоматически связаны.

Также доказано, что функционирование и развитие образовательных целостностей, которые согласуются с гармоничным движением мира, ограничивает стихийность операций, то есть алгоритмов достижения цели. В то же время, если взаимосвязь цели и технологии ее достижения нарушена, то это может привести к искаженной реальности мира, и может повлечь разрушение пространства жизни и конкретного человека и судеб многих людей, не ожидающих такого состояния. Многие ученые утверждают, что спасение мира в принятии человеком целей добра и в освоении алгоритмов их претворения в реальную действительность. Поэтому мы посчитали целесообразным принять за второе условие эффективной подготовки будущих учителей формирование опыта согласования деятельности с целями добра, свободно выбранными субъектом.

3. Если будет происходить становление будущего учителя как субъекта, то есть носителя це-

лей и технологий их реализации, то он имманентно будет накапливать опыт моделирования своего поведения. При моделировании своего поведения субъект создает новую информацию, строит новые уникальные модели как в познании, так и в поведении. Происходит это в режиме самоорганизации, что и констатирует обретение субъектом опыта творца. Анализ научных источников указывает на то, что человечество живет в век «экологического императива». Понимание этого ставит перед человеком проблему необходимости логики поведения, которое должно моделироваться на целях согласия, толерантности и доброты. Именно эти ценности заложены в информационное поле нравственной категории свободы как его элементы: целеустремленность, самостоятельность, самодеятельность, сознательность, ответственность, единство личного и общественного и др. Сказанное выше позволяет раскрыть смысловое поле мышления, названного планетарным. Ибо без целей добра будет утрачена перспектива для общества, которое потеряет шансы на дальнейшее развитие. Представленная информация указывает вектор развития, как для субъекта, так и для общества в целом при предоставленной возможности свободного выбора целей бытия из информационных полей нравственных категорий и готовности нести ответственность за судьбу цивилизации.

Необходимость моделирования поведения субъектом диктуется необходимостью взаимодействия человека с миром природных и общественных систем. Человек и окружающий его мир — это многочисленный набор разнообразных сложных систем. Поэтому каждый, без исключения, человек постоянно вынужден вступать во взаимодействие с ними. Как утверждает Л.М. Коган «... умение предсказывать их интегративные свойства часто сильно облегчает жизнь». Для такого предсказания или конструирования таких свойств, нужно овладеть соответствующим инструментом, который назван системным подходом в теории синергетики. Продолжая свою мысль, Л.М. Коган утверждает: «...овладение этим инструментом будет полезно любому человеку, вне зависимости от его рода деятельности, возраста, образования...», что связано с тем, что «системы вездесущи» [4, с. 4].

Ориентируясь на высказывания Л.М. Когана, мы фиксируем еще одно условие эффективной подготовки учителя, состоящее в обретении им опыта опережающего моделирования поведения как системы.

Реализация перечисленных условий эффективной подготовки учителя позволяет педагогам и студентам в период их обучения приобрести:

I. Опыт воспитания в становлении духовного богатства:

1. Осмыслить воспитательные реальности как целевое взаимодействие систем воспитания и

самовоспитания, что позволит развивать системное видение педагогической деятельности субъектов в образовательно-педагогической целостности.

2. Осуществлять субъектами свободный выбор целей из информационных полей добра и зла с пониманием созидательности развития систем и их разрушительности при выборе целей зла. Овладение технологией целеполагания способствует воспитанию духовно-нравственной позиции субъектов образовательной целостности.

3. Овладеть конструированием информационно-целевых полей нравственных категорий, которые существуют независимо от конкретного человека, механизмами построения «дерева цели» для признаков морали, что обеспечивает единство духовно-материального в обществе и природе.

4. Приобрести опыт преобразования целей воспитания до возможного их достижения, то есть тактического уровня, который обеспечит духовное становление субъектов, проявляющегося в высоком уровне развития нравственного сознания, высоких нравственных чувств и созидательного поведения.

5. Освоение опыта реализации целей посредством технологий для всех трех уровней усвоения, что способствует возможности овладения механизмами реализации принятых решений (целей) в непредвиденных, то есть в проблемных ситуациях как в системах познания, так и поведения в жизни.

6. Формирование готовности установления субъектно-субъектных отношений на основе целей (позитивных составляющих нравственных категорий), моделируя вокруг себя пространство доброты, любви, гуманности и свободы [2, с. 219].

II. Опыт системы самовоспитания как самоорганизующейся системы. Такой опыт формируется посредством:

1. Осознание человеком самого себя субъектом, то есть носителем целей и адекватных технологий их достижения.

2. Обладание человеком системного видения окружающей реальности и опытом управления целевым (то есть синхронным) взаимодействием поведения с миром систем как общественных, так и природных. Осознание себя носителем моделей мира.

3. Используя право свободы выбора духовно-нравственных целей из позитивных составляющих, моделировать свое поведение как созидательное.

4. Моделирование синергетической (развивающей) системы бытия и владение рефлексией для определения конечного результата по степени реализации целей в развитии самого себя как субъекта окружающего пространства жизни. [2, с. 225].

Материалы статьи, являясь результатом исследования, представляют новое направление в развитии педагогической науки, при экстраполяции которой в сферу функционирования высших образовательных учреждений станет возможным воспитать молодое поколение в духе понимания целевого единства себя и мира социально-культурных и природных целостностей. Достижение гармонического развития перечисленных систем станет возможным при понимании необходимости сознательного встраивания поведения субъекта в мир его окружения. Для обеспечения рациональности такого встраивания субъекту предстоит овладеть разработанными и предлагаемыми технологиями целеполагания, а также механизмами реализации духовно-нравственных целей бытия. Недаром часто говорят, что Земля должна иметь умного владельца, каковым станет субъект-творец. Вариант возможности становления такого субъекта реален, если образовательные системы моделировать посредством предлагаемых технологий, которые в логике проведенного нами исследования удалось не только разработать, но и предложить механизмы использования таких технологий, что, несомненно, повысит эффективность подготовки будущего учителя.

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика — М.: Издательство «Флинта»: «Наука», 2003. — 768 с.
2. Дворянкина Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей. — Хабаровск: Изд-во: ДВГГУ, 2006. — 255 с.
3. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера /Н.Н. Моисеев. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 351 с.
4. Троицкий В.Ю. Национальные духовные традиции и будущее русского образования /В.Ю. Троицкий // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 3-7.
5. Коган Л.Н. Человек и его судьба / Л.Н. Коган. — М.: Мысль, 1988. — 286 с.

Дворянкина Е.К., Пишкова Н.Е.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Дворянкина Е.К. — д-р пед. наук, проф. кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: sispodx@inbox.ru; Пишкова Н.Е. — преп. кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: nepishkova@yandex.ru (ТОГУ)

В статье эстетическое воспитание рассматривается как система, встраиваемая в систему обучения.

Ключевые слова: система; цель; субъект; эстетическая культура.

In the article, aesthetic education is seen as a system built into the learning system.

Key words: system; goal; subject; aesthetic culture.

В современном отечественном образовании наблюдается реформирование деятельности педагогов. Осмысливается и осуществляется попытка традиционного обучения взаимодействовать с различными инновациями и направлениями, предлагаемыми учеными-педагогами и практиками в пространстве учебного учреждения. В своих исследованиях мы пришли к выводу, что подготовка учителя, отвечающего современным требованиям, означает становление его профессионального потенциала, совершенствование педагогической культуры. С другой стороны, педагогам надлежит создать условия для формирования у обучающейся молодежи субъектной позиции, при которой возможно становление их субъектами самоуправления развитием культуры, включающей умственную, нравственную, эстетическую, трудовую и др.

Для разработки механизмов приобретения студентами опыта саморазвития педагогических и личностных качеств, нами предлагается решать поставленные задачи, приняв системный подход за методологическую основу их решения. Он позволяет осмыслить педагогические условия для приобретения опыта саморазвития субъектной позиции, опыта управления саморазвитием интеллекта, духовного богатства и профессионализма на учебных занятиях. В этих условиях студенты формируют готовность приобретенный опыт экстраполировать в профессиональную деятельность и жизнедеятельность.

Осуществляя поиск возможностей обеспечения саморазвития эстетической культуры будущего учителя, остановимся на результатах исследований, состоящих в разработанных механизмах моделирования образовательной системы в контексте элементов ее состава, структуры и функционирования; встраивания системы эстетического воспитания в систему обучения и управления их взаимодействием. Это потребовало обращения к основным понятиям теории систем и представления нашего видения взаимосвязи образования как гуманитарной целостности с эстетическим воспитанием, рассматриваемым нами как систему.

Исходя из определения системы, данного В.В. Краевским, мы рассмотрели ее основные характеристики как философского понятия. Такими характеристиками являются: состав, рассматриваемый как конечный набор элементов [2]; струк-

тура, под которой понимается «инвариант отношений между элементами...» [3]. Под структурой гуманитарной системы, каковой является образование, принята цель [1]; функционирование, понимаемое как меняющиеся состояния системы за счет динамики изменения прогнозируемых целей и адекватных им технологий. По мнению М.А. Новикова, образование рассматривается как целостный комплекс, где целевое взаимодействие и достижение целей посредством технологий стало возможным при обращении к «концепции системного подхода», позволившей гарантировать получение результата – подготовленного специалиста-субъекта [4]. Поэтому, зная определение системы, при моделировании образовательной системы следует учитывать как ее состав и структуру, то есть цель, так и строгое использование субъектами систем технологий достижения целей.

Такое понимание образовательной системы позволяет определить педагогические условия, способствующие развитию студентов как субъектов самоуправления развитием эстетической культуры при изучении математики.

Настоящее время характеризует человека как разумную часть природы, готовую творчески подходить к себе, как говорят, творить себя. Раскрыть самобытный путь развития каждого человека, понимающего гармонию и красоту окружающего, готового нести ответственность за решение проблем Отечества, возможно с помощью системного мышления.

Чтобы определиться с логикой моделирования системы эстетического воспитания, раскроем составляющие системы обучения.

1. В состав системы обучения входят две взаимодействующие целостности: преподавание и учение. Педагог – субъект преподавания, субъектами учения прогнозируется стать обучающимся.
2. Для моделирования систем за структуру (цель), как ранее было сказано, принят инвариант отношений, связывающий элементы состава системы. Цели системы обучения определены в дидактике, то есть в содержании образования, каковыми являются содержательно-образовательные, мировоззренческие и профессионально-педагогические (развивающие) цели.
3. Функционирование систем обучения и воспитания отражает закономерности созидательного или разрушительного развития как ее субъектов, так и их движения.

Цели рассматриваются трех уровней: стратегические (рассматриваемые как далекая перспектива, то есть идеальная), оперативные (промежуточные) и тактические (рабочие). Стратегической целью воспитания в науке педагогике определено всестороннее развитие личности, которая имеет социальный и личностный аспекты. Социальный аспект цели включает: умственное, нравственное,

гражданское, трудовое, экологическое, эстетическое, физическое воспитание. Элементы названного состава обогащаются, трансформируются, постоянно развиваются. Состав социального аспекта, являясь идеалом, зовущим к динамике развития каждой из названных систем, с одной стороны, представляет мощный энергетический потенциал, с другой стороны, цель являясь достаточным ориентиром в становлении личности, и, обладая энергетической мощью, стимулирует созидательное поведение людей. В этом и состоит, по нашему мнению, значимость социального аспекта стратегической цели воспитания, в частности, эстетического.

Дальнейшая логика целеполагания и функционирования систем в работе с молодежью находит место при конкретном контакте педагога со студентами, согласуется с тем, что педагог, являясь субъектом систем обучения и воспитания, способствует переводу одной системы в другую с новым качественным состоянием, а именно, – система преподавания переходит в систему учения, а воспитания – в систему самовоспитания, субъектом которой является обучающийся.

Заметим, что при реальном моделировании воспитательной системы в работе с молодежью, социальный аспект переходит в личностный, определяющий нравственное отношение к составу социального аспекта. Для того, чтобы человек в любой момент своей жизни мог осуществить свободный выбор цели своего бытия, надо иметь целевую информацию, из которой субъект может сделать этот целевой выбор. Поэтому для каждого нравственного принципа, определяющего личностный аспект воспитательной цели, строится «дерево цели».

Главная задача педагога состоит в обеспечении условий для усвоения (информационный аспект) составляющих «дерева цели» принципа морали, являющихся смысловыми характеристиками общечеловеческих нравственных ценностей. Также на выбранную цель педагогам необходимо прогнозировать у студентов адекватный эмоциональный отклик, используя классификацию чувств (мотивационный аспект); операционный аспект цели состоит в моделирование системы поведения на основе выбранной созидательной цели из «дерева цели» принципа морали [1].

В системе эстетического воспитания предполагается реализация целей, одна из которых пассивная, созерцательная, требующая воспитания опыта видеть и понимать прекрасное. Вторая цель – активная, должна быть направлена на созидание и внесение прекрасного в жизнь.

Как показал анализ, эстетическое воспитание будущих учителей может быть обеспечено средствами природы, искусства, труда, общения. С человеком природа «разговаривает» языком стихий, а человек, в свою очередь, отвечает жанрами искусства. Например, музыкальное искусство

помогает людям постигать гармонию звуков природы и встраивать свою жизнь в звуковую гармонию мира и жизни. Процесс эстетического воспитания студентов формирует их эстетическую культуру, как одну из составляющих общей культуры. Формирование эстетической культуры происходит в результате деятельности человека, когда он осмысливает свою деятельность как приобщение его к материальным и духовным ценностям, готовится их создавать, сохранять и применять в любой жизненной ситуации. Важно, чтобы происходило осознанное, то есть целенаправленное развитие эстетического сознания, являющегося частью общественного; развитие эстетических чувств. Также важно, чтобы сознание и чувства проявлялись в поведении, то есть в любой деятельности. Таким образом, сознание, чувства и поведение каждого человека несут в себе характеристики и нравственного, и эстетического. Так как в своих исследованиях мы рассматривали педагогические условия (цели и технологии), способствующие развитию эстетической сферы студентов при изучении ими математики, то сделали попытку найти между наукой и искусством нечто общее, что позволило установить общее в таких сферах субъективного мира человека как чувства, сознание и поведение.

В смене поколений и культур, в круговороте событий, во все времена давалась высокая оценка тому, что делали наука и искусство. Наука и искусство, являясь слагаемыми прогресса, указывают путь человечеству к вершинам цивилизации. Они совершенствуют жизнь, делая ее достойной человека. Недаром говорят, нет истины и красоты там, где нет величия: истины, которую добывает наука; красоты, которую приносит искусство. Общим для них является не только цель, но и способ освоения мира, в тоже время, творчество можно считать способом отображения окружающей реальности. В процессе труда учёные и художники действуют как творцы, то есть «опредмечивают» себя и создаваемые вещи. И хотя результаты их профессии различаются, ученый и художник очень близки в процессах творчества. Итак, заглядывая вглубь научного и художественного открытия, проводя анализ, можно констатировать, что в основе творчества лежит природа, являясь источником творческого вдохновения. Основа состоит в одинаковости закономерностей в деятельности, то есть труда. Напрашивается вывод о том, что и науки, и искусства стремятся познать мировую гармонию, увидеть в вещах и воспитании отношения за чередой событий – закон. Поэтому и ученые, и творцы искусства стремятся к достижению единых целей, а именно, беспорядок превращать в порядок, из дисгармонии создавать гармонию. Известно, что одним из признаков учености является готовность классифицировать, что позволяет создавать новые системы и научиться управлять их функционирова-

нием. Если обратиться к А.К. Сухотину, который отмечает, что вся практика, как научная, так и художественная, стремится к упорядочению знаний (сознание) и эмоций (чувства), их сведение в системы теоретического или образно-эстетического значения (поведение), то можно утверждать, что рассматриваемые сферы деятельности человека решают одинаковые задачи, то есть «организационные» [5].

В связи с тем, что средством для развития эстетической культуры будущих учителей нами рассматривается математика, то обратимся к поиску ее связей, например, с поэзией. Для нас особенно важными оказались мнения, что и математика, и поэзия решают одни цели: они стремятся к поиску порядка и красоты, что позволяет констатировать у этих сфер человеческого бытия единого мотива, а именно, эстетического, пронизывающего всякое творчество, способствующее творению эстетически совершенного.

Математика и поэзия «трудятся» по сходным алгоритмам. Изучение математики родственно, занятию литературой или музыкой, то есть родственно мифотворчеству. Это одна из наиболее присущих человеку областей его деятельности, в которой выражается его человеческая сущность, стремление к интеллектуальной сфере жизни, выступающей одним из проявлений мировой гармонии [5].

Развитие эстетической культуры учителей при изучении ими математики на учебных занятиях, таким образом, целесообразно организовывать при целевом взаимодействии педагогов и студентов, обеспечивая становление студентов субъектами самоуправления. Для приобретения студентами опыта развития и саморазвития эстетической культуры при профессиональной их подготовке в исследовании нами выявлена теоретическая сущность эстетической культуры человека. Определены «точки» соприкосновения науки и искусства (на примере математики и поэзии), позволяющие развивать эстетическую культуру будущих учителей средствами предметных областей математических дисциплин.

Библиографический список

1. Дворянкина Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей. Хабаровск: изд-во Дальневосточного гос. гуманит. ун-та, 2006. 256 с.
2. Клиланд Д. Системный анализ и целевое управление. / Д. Клиланд, В. Кинг. М.: Сов. радио, 1974. 186 с.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: изд. центр «Академия», 2005. 356 с.
4. Новиков М.А. Российское образование в Новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвест, 2000. 272 с.
5. Сухотин А.К. Ритмы и алгоритмы. М.: Мол. Гвардия, 1988. – 223 с.

Драганчук А.П.

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Драганчук А.П. — аспирант, e-mail:
amjmmjg@mail.ru, (ТОГУ)

В статье раскрывается понятие «культура межличностных отношений», актуальность его формирования в военном вузе. Перечислены необходимые критерии для развития культуры межличностных отношений курсантов.

Ключевые слова: культура межличностных отношений; ценности; ценностные ориентации; культура взаимоотношения военнослужащих.

The article reveals the concept of the «culture of interpersonal relations», the relevance of its formation in the military higher school. The necessary criteria for the development of the culture of interpersonal relations of cadets are listed.

Key words: culture of interpersonal relations; values; value orientations; culture relations of militaries.

Вопрос о формировании культуры межличностных отношений курсантов является актуальным в образовательном пространстве высшего профессионального образования. Связано это с «размыванием» традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослаблением единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной информационной экспансии, пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, попыткой фальсификации российской и мировой истории, противоправных посягательств на объекты культуры [1]. Важно понимать, что в ряды сотрудников органов безопасности приходят и представители с подобными ценностными установками.

Результаты ряда исследований показали, что многие представители молодого поколения вообще не используют категории «добро — зло» при оценке людей и их поступков, предпочитая им категории «выгодно — невыгодно» [2, с. 8]. При этом у молодых людей понятие «добро» не трактуется как некий абсолютизм, полностью противостоящий злу, а добро и зло воспринимаются как феномены, границы между которыми носят не жесткий, а плавный характер: представления о добре и зле часто не совпадают со сложившимися социально — правовыми и этическими установками. В суждениях многих молодых людей на нравственные темы очень много релятивизма и прагматизма.

Следует отметить, что «само наше общество, к сожалению, терпимо относится к нравственному релятивизму, а люди часто занимают позицию невмешательства, когда видят вокруг себя проявление зла и несправедливости» [2, с. 8]. Мошеничество, как вид нарушения моральных запретов, считают вполне приемлемым способом зарабатывания денег около 90 % нашей молодежи. Сегодня формируется представление о том, что только деньги правят миром, а люди со скромными доходами чаще всего остаются бесправными.

Опрос, проведенный среди курсантов в рамках констатирующего эксперимента нашего исследования по изучению ценностных ориентаций, показал, что преобладают представители типов: «прагматики» — 25 % и «эгоисты» — 23 %, «интеллектуалы» — 19,4 %, «моралисты» — 16,5 %, а «общественники» составляют лишь 16,1 %. Мы можем отметить, что и среди курсантов, и среди остальной части молодежи России сохранилась тенденция к снижению приоритета ценности таких качеств, как профессионализм, порядочность, трудолюбие.

На сегодняшний день, несмотря на актуальность проблемы формирования культуры межличностных отношений, в науке нет единого определения данного понятия, не разработана система развития культуры межличностных отношений курсантов в системе подготовки сотрудников органов безопасности. Отсутствие научно обоснованных программ специальных дисциплин и методик развития культуры межличностных отношений курсантов приводит к тому, что целенаправленное формирование у курсантов культуры межличностных отношений в образовательном процессе подменяется спонтанным овладением ею.

Под культурой межличностных отношений целесообразно понимать компонент общей культуры личности, наложенный на личностные особенности, включающий в себя синтез системы ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, которые позволяют личности самостоятельно выбирать и использовать средства для установления эффективных межличностных отношений, чтобы достичь общей цели взаимодействия.

Для точного понимания понятия «культура межличностных отношений» был проведен анализ теоретических и эмпирических материалов исследования, объектами которых являются ценности и ценностные ориентации, и были выделены основные моменты. Традиционно применяются два термина — «ценность» и «ценностные ориентации». Ценности существуют в культуре и являются образующим «ядром» социальной жизни общества. Некоторые ценности всецело принимаются человеком и становятся его личными ценностями. Ценностные ориентации, в свою очередь, выражают субъективное отношение к тем или иным ценностям, то есть отражают

направленность личности на те или иные цели. Ценностные ориентации являются интегральным образованием и определяют отношение человека к миру и себе. Ценность является единственной мерой сопоставления мотивов и служит основой для выбора [3, с. 284 — 314].

В различные моменты жизни человека и общества на первый план выходят разные ценности. И это естественно, так как жизненный путь человека подразумевает переоценку ценностей.

Образовательная система, в том числе образовательная организация высшего профессионального образования, способна создавать педагогические условия для принятия личностью определенных ценностей, передавать знания о способах и средствах ведения эффективных межличностных отношений и прививать навыки и умения выстраивания этих отношений, то есть формировать культуру межличностных отношений.

В процессе формирования культуры межличностных отношений курсантов закладываются такие качества, как уважение национальных культур, толерантность, самоуважение, происходит развитие межнациональных и межрегиональных культурных связей, воспитание негативного отношения к вседозволенности, насилию, расовой, национальной и религиозной нетерпимости.

В связи с вышеизложенным важно отметить, что формирование культуры межличностных отношений курсантов в процессе обучения в полной мере способствует развитию высоконравственных взглядов на различные стороны общественной жизни многонационального государства и создает защиту от пропаганды, способной исказить понимание нравственного образа жизни.

Изучение вопроса формирования культуры межличностных отношений курсантов показало, что зачастую руководство подразделений рассматривает особенности культуры межличностных отношений курсантов с позиции требований Общевоинских уставов ВС России и ведомственного законодательства, не принимая, к сожалению, во внимание положения социальной, военной, возрастной психологии и конфликтологии. Тем самым, происходит подмена понятий «культура межличностных отношений курсантов» и «культура взаимоотношений военнослужащих», то есть степень усвоения принятых и практической реализации во взаимоотношениях военнослужащих норм и правил морали и права, требований командиров и начальников, интерполированных на условия воинской деятельности [4, с. 640]. Всё это отрицательно сказывается на процессе формирования культуры межличностных отношений курсантов.

Соответственно, показателем сформированной культуры взаимоотношений военнослужащих является дисциплинированность, то есть знания военнослужащим требований Общевоинских уставов ВС России и ведомственного законода-

тельства, понимание их значения и выполнение их в повседневной деятельности. А между тем, показатели сформированной культуры межличностных отношений выходят далеко за рамки профессиональной деятельности военнослужащих и проявляются в особенностях поведения, общения и взаимодействия в обществе в целом.

Представляется, что офицерам-воспитателям необходимо знать и осознавать важнейшие критерии развития культуры межличностных отношений курсантов, которыми являются:

- знания о развитии личности, нравственные нормы и правила общения;
 - осознанное осмысление процесса формирования культуры межличностных отношений, понимание перспектив владения ею;
 - наличие активной положительной мотивации на сотрудничество и диалог;
 - готовность применять усвоенные знания, навыки, умения по отношению к подчиненным.
- Более того, такие авторы, как Шилова Т.А. и Харитонов Г.В., определяют дополнительный критерий развития межличностных отношений психологического содержания — эмпатийные и рефлексивные умения. Данные умения предполагают наличие глубокого и точного понимания другого человека, мысленного воссоздания его переживаний, ощущения их как собственных, построения отношений по принципам взаимного доверия и альтруизма [5, с. 85-89].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что феномен культуры межличностных отношений курсантов включает в себя организацию деятельности и взаимодействия между субъектами коллектива через синтез коммуникативных, психологических, социальных, поведенческих функций с целью оптимального (эффективного) личностного развития выпускника, способного организовать деятельность подчинённых и стать высококультурной личностью, взаимодействуя в любом социуме. Более того, целенаправленное формирование у курсантов на учебных занятиях и в процессе повседневной служебной деятельности культуры межличностных отношений позволит улучшить атмосферу психологической общности субъектов коллектива, обеспечить согласование их совместной деятельности и качественное овладение компетенциями, необходимыми для исполнения служебных обязанностей с целью обеспечения национальной безопасности России.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»[электронный ресурс]. Режим доступа: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669 (дата обращения 05.03.2017)

2. Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М., Ин-т психологии РАН, 2012.
3. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. Смысл, 1997.
4. Военная педагогика / под ред. О.Ю. Ефремова. СПб., Питер, 2015.
5. Шилова Т.А., Харитоновна Г.В. Влияние рефлексивных и эмпатических способностей на развитие профессиональной компетентности учителя // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2015, № 1.

Екимова С. Г.

КУРАТОРСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Екимова С.Г. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Теория и практика социально-гуманитарных технологий», e-mail: ekimass@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается работа кураторов студенческих групп вуза и отношения студентов к их деятельности.

Ключевые слова: студенты, куратор, вуз, отношения, деятельность, образование.

The article describes the curators` work of the students groups in the higher education institution and the students` relation to their activity.

Key words: students, curator, higher education institution, relations, activity, education.

*Скажи мне и я забуду;
Покажи мне – и я запомню;
Дай сделать – и я пойму.
Китайская притча*

Деятельность кураторов в высшей школе в России имеет более чем 100-летнюю историю. В 2018 году будем отмечать 115 годовщину организации института кураторства. Одним из первых официальных документов, который был взят за основу деятельности кураторов в нашей стране, была инструкция для кураторов Томского технологического института, утвержденная в 1903 году императором Николаем II. В ней была обозначена основная функция куратора «...кураторы, служа посредниками между Советом института и студентами, являются, являются, с одной стороны, руководителями студентов, с другой стороны, ходатаями перед соответствующими академическими органами об удовлетворении уважительных и в законных формах заявленных нужд и потребностей студентов» [3].

Используя терминологию должностной инструкции, куратор – представитель администрации университета в закреплённой студенческой группе с целью наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности курируемых студентов и оказания им в случае необходимости информационно-организационной и психолого-педагогической помощи в решении самых разнообразных проблем. Вся эта деятельность ориентирована на решение главной задачи – поддержание и усиление мотивации студентов на получение профессионального образования, содействие активному участию в образовательном процессе. Отсюда следует, что куратор, действительно, является ключевым звеном в работе по адаптации студентов первого курса к новой воспитательно-образовательной среде, он связующий элемент, посредник между администрацией факультета, вуза, студенческой группой, между вузом и семьей студента, между педагогическим коллективом, преподавателями и студентом.

Необходимость в работе куратора в современном вузе, безусловно, велика. Вчерашний школьник, который переступил порог вуза, особенно, если он приехал из отдаленного района или сельской местности, нуждается в наставнике, к которому можно не побояться подойти с вопросом, касающегося учебы, проживания в общежитии, бытовых проблем, а также личных и межличностных взаимоотношений с однокурсниками в группе.

Студент первого курса оторвался от родительской опеки, от привычных для него условий жизни и быта, шагнул в новую свободную городскую жизнь. Многие студенты, проживающие в общежитии, оказались один на один с проблемами: не устраивают условия проживания в общежитии, не может привыкнуть, что нужно готовить самому пищу, что нет мамы, которая бы напоминала об уборке в комнате и стирке. Оказалось, что существует целый ряд простых, обыденных бытовых мелочей, за которые дома отвечала бабушка, мама или другой член семьи.

Кроме того, вуз – это не школа, не надо каждый день делать уроки, а пугающее своей неизвестностью слово «сессия» еще где-то далеко. Соблазны свободной, жизни – вот они, рядом! Именно тогда и нужен такой человек, как куратор, старший товарищ, наставник, нацеленный на коммуникации, педагогическое взаимодействие, который готов подсказать, посоветовать, помочь. Особенно первый семестр первого года обучения – период адаптации студента к новой системе образования.

Главная задача куратора – помочь первокурсникам быстро и безболезненно адаптироваться к студенческой жизни, научить ориентироваться в правах и обязанностях студентов, познакомить с организацией учебного и внеучебного процессов, сплотить коллектив и создать благоприятный

микроклимат в группе. Быстрая и успешная адаптация к жизни вуза студентов первого курса является залогом успешности овладения ими профессией, то, ради чего они пришли в вуз, то, ради чего работает система высшего образования.

Приказом ректора в ТОГУ в каждой студенческой группе I курса и на академический поток II курса из числа наиболее авторитетных преподавателей назначаются кураторы. Стимулирующая надбавка за исполнение обязанностей куратора составляет 500 руб. за кураторство в одной академической группе (с РК и ДВ коэффициентами 750 руб.). В ТОГУ назначено на 2016-17 учебный год – 141 куратор (ПИ ТОГУ 31 человек, в ТОГУ 110 человек) в 197 академических группах I и 2 курса.

Для того, чтобы проанализировать, насколько важен институт кураторства в вузе, мы в 20016 г. провели анкетирование среди студентов первых курсов ТОГУ. Всего анкету заполнили 551 студент – первокурсник. Рассмотрим его итоги.

На вопрос «Знаете ли Вы своего куратора?» 94 % студентов ответили, что они знают своих кураторов в лицо, и как их зовут. 62% студентов оценили работу кураторов на «хорошо», 32% - на удовлетворительно, 5% - на неудовлетворительно, 1% респондентов – не ответили на вопрос.

Отвечая на вопрос « Хотели бы Вы, чтобы у вас был другой куратор » «да» ответили – 13% респондентов, 87% - «нет».

На вопрос «Нужна ли работа куратора в вузе» 87% студентов ответили «да» обязательно нужны кураторы, так как они помогают студентам пройти психологическую адаптацию к жизни в вузе и 13% респондентов сообщили, что в кураторах не видят необходимости, так как готовы с проблемами справиться сами.

Студентам был задан вопрос «Как часто Вы общаетесь с кураторами?». Ответы распределились следующим образом: один раз в неделю - 29%; раз в месяц – 37%; один раз в семестр – 8%; не встречались – 6%; и появилась дополнительная строка – каждый день встречаемся – 20% . Связано это с подготовкой к различным мероприятиям, которые проводятся на факультете и в вузе и возникает необходимость встречаться чаще.

Анкетирование студентов показало, что болевой точкой для всего вуза является отсутствие интереса у куратора посещать своих студентов, проживающих в общежитии. Для ребят, которые приехали из сел, других городов, столкнулись с бытовыми проблемами, важна поддержка человека неравнодушного, имеющего большой жизненный опыт, готового помочь и подсказать. Поэтому на вопрос «Посещал ли Вас куратор в общежитии» были получены более низкие результаты по сравнению с ответами студентов-первокурсников на другие вопросы. «Да» – ответили 43% респондентов, «нет» - 28%, не ответили

на вопрос – 6% респондентов, не проживают в общежитии - 23%.

Основными причинами, препятствующими эффективной реализации кураторской деятельности, по мнению самих кураторов (проведен мини опрос кураторов), являются:

- недостаточный уровень психолого-педагогических знаний кураторов;
- недостаток времени для изучения личности студентов из-за большой нагрузки преподавателя;
- отсутствие мотивацию на работу со студентами во второй половине дня, включая вечернее время, т.к. работа куратора нигде не учитывается, не включается в эффективный контракт;
- недостаточная материальное вознаграждение за большой объем работы, если к ней относиться творчески и ответственно.

Мы понимаем, что быть куратором — достаточно сложная и кропотливая работа со студентом, так как в этом деле нужен не только опыт педагога, а опыт человека, опыт его души, чтобы суметь распознать, почувствовать каждого студента в группе, проанализировать взаимоотношения ребят, или их отсутствие. Куратор должен продумать, как создать коллектив. Как донор отдает кровь другим людям, так и куратор делится своими чувствами, эмоциями и опытом для блага других. А к этому готов не каждый. Молодые преподаватели, на которых, как правило, возлагаются эти обязанности, ощущают дефицит времени (так как многие пишут диссертации, имеют малолетних детей, работают еще где-то на полставки и т.п.) и имеют весьма скромное материальное вознаграждение за свой труд. У таких кураторов низкая мотивация к воспитательной работе с группой. Материальная составляющая хотя и играет по-прежнему важную роль в мотивации кураторов к эффективной деятельности со студентами, но не является основополагающей. Потенциал, на наш взгляд, заложен в создании более благоприятных условиях труда (например, составление удобного расписания учебных занятий для освобождения времени по организации работы с группой), создании электронного журнала куратора и возможность пользоваться им в системе «Лотус», проведение конкурса «Лучший куратор вуза», поощрение лучших кураторов, дальнейшее развитие института социальных кураторов из числа старшекурсников, повышение престижности этой деятельности как среди профессорско-преподавательского состава, так и в глазах студентов.

Тогда измерение и анализ удовлетворенности студентов их отношением и деятельностью кураторов учебных групп может стать составляющей мониторинга образовательной среды вуза (опросы кураторов, прошедших курсы повышения квалификации; ежегодный опрос «Куратор глазами

студентов» и «Студент-наставник глазами студентов-первокурсников», опрос студентов первого курса по итогам адаптационного периода).

Залогом успеха кураторской работы является и заинтересованность в этом процессе и администрации вуза. На наш взгляд, необходимы механизмы отбора кураторов из общего числа преподавателей, мотивация кураторов к этому виду деятельности, обучение кураторов, особенно молодых преподавателей, тех, кто только начинают заниматься этой работой со студентами.

В феврале 2016 г. в педагогическом институте ТОГУ был проведен методический семинар для кураторов групп, который помог определить проблемы работы куратора, были проведены практические занятия по технологиям знакомства с группой, работой в команде на сплочение коллектива и создание благоприятной среды в процессе обучения студентов. Семинар выявили перспективные направления последующей работы с кураторами: работа с начинающими кураторами; работа с кураторами, имеющими опыт работы; индивидуальная работа кураторов на факультетах; групповая работа кураторов; работа с заместителями деканов по внеучебной работе по подбору кураторов.

На факультете дополнительного образования в ДВГГУ реализовывалась с 2003 года программа повышения квалификации кураторов академических групп, в том числе и на федеральных курсах. Отвечая на запрос кураторов, в педагогическом институте ТОГУ второй год проводятся курсы кураторов. В 2015г. по теме «Современные технологии организации воспитательной работы в вузе», в 2016 г – «Воспитательная система вуза и роль куратора в деле воспитания студенчества». Курсы проходят и молодые кураторы, которые только начинают работать со студентами, и те, у которых опыт взаимодействия с молодежью достаточно велик. Опрос слушателей курсов, которые проводились в ПИ ТОГУ в октябре – январе 2015 г. (72 ч), в которых приняло участие 30 человек, позволяет отметить, что все респонденты удовлетворены работой курсов, всем нравится практическая часть, тренинговые занятия, проводимые специалистами, работающими в молодежной среде, а также педагогами-психологами вуза. Все слушатели курсов подчеркнули необходимость и важность данных курсов, а также то, что преподаватели-кураторы могут получить знания в области педагогики, психологии, конфликтологии и современных технологий работы со студентом.

Таким образом, все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что на куратора в вузе возлагается большое разнообразие функций и основная миссия куратора, по мнению Т.В. Дорошенко, – создание таких условий, при которых студенты могут максимально раскрыть свой потенциал, как в личностном, так и в профессиональном плане, быть активными, творческими личностями [3].

Мы разделяем мнение Ш.А. Амонашвили, что «цель современного образования – найти, поддержать, развить человека в человеке и механизмы саморазвития, адаптации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [1]. Огромная ответственность в решении этой цели ложится на плечи кураторов студенческих групп.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск, 1990. – 254 с.
2. Васильева, Е.Ю. Удовлетворенность студентов отношениями с кураторами учебных групп и их деятельностью // Стандарты и мониторинг в образовании. - № 5, 2012. – С. 25 – 28.
3. Гришаев, О.В. Профессиональная роль куратора [Текст] / О. В. Гришаев, М. В. Щербакова // Аккредитация в образовании. - 2009. - Июль (№ 32). - С.72-74.
4. Дорошенко, Т.В. Опыт организации кураторской деятельности в российских вузах // Институт кураторства: опыт педагогического сопровождения студента: сборник статей под общ. ред. О. И. Зубаревой, А.Р. Ищенко. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2012. – 59 с.
5. Шкуратова, Е.В. Вне аудитории // Студенчество: диалоги о воспитании. - № 2(86), 2016. – С.21-22.

Жулидова Ю.В.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И ОТНОШЕНИЕ К НЕЙ

Жулидова Ю.В. — старший преподаватель кафедры "Математики и информационных технологий", e-mail: zhulidova_uv@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается понятие самостоятельной работы студентов и приводится анализ ответов анкетирования студентов по вопросам их понимания самостоятельной работы и отношения к ней.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, отношение студентов к самостоятельной работе.

The article discusses the concept of students' independent work and provides an analysis of the responses to the survey of students concerning their understanding of independent work and attitude to it.

Key words: independent work of students, attitude of students to independent work.

В настоящее время происходят кардинальные сдвиги в образовательной системе вузов. Теперь на первый план выходят такие способности как обладание высокой компетентностью, умение постоянно пополнять свои знания, инициативность и умение решать нестандартные задачи, планирование и прогнозирование своей самостоятельной деятельности.

Студенты должны не только пополнять свои знания и ориентироваться в стремительном потоке информации, уметь применять навыки и накапливать опыт профессиональной деятельности, но и уметь развивать в себе самоорганизацию.

Согласно требованиям нормативных документов самостоятельная работа студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса в высшем учебном заведении и составляет не менее 50% от всего объема обязательной нагрузки студентов. Однако исследования показывают, что лишь небольшой процент студентов оценивают свою самостоятельность выше среднего, более того не маленький процент и тех студентов, которые вообще оказываются не способными к самостоятельной работе [4].

В научной литературе существует огромное количество определений понятия "самостоятельная работа". Вот только несколько из них:

- "любая организованная учителем активная деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время" [2, с. 309],
- "с одной стороны, форма самоорганизации, которая требует от студента знаний процедуры целеполагания, планирования, самоуправления, самоконтроля и самооценки. С другой стороны, - это деятельность по приобретению и применению знаний без помощи со стороны, которая требует от студента умственных и физических усилий" [1, с. 43],
- "составляющая часть обучения, имеющая, как правило, форму внеаудиторных занятий, в процессе которых самостоятельно изучаются первоисточники, научная и учебно-методическая литература" [6, с. 81],
- "индивидуальная или коллективная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства учителя" [3, с. 308].

Уже из этих определений видно, что студентам приходится выполнять большой объем работы самостоятельно, без непосредственного участия преподавателя. В процессе самостоятельной деятельности студент должен научиться выделять цели и задачи, выбирать способы их решения, осуществлять контроль за правильностью принятых решений, совершенствовать навыки реализации теоретических знаний.

"Цель самостоятельной работы - научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию, т.е. научить студента учиться" [5, с. 201].

Для выявления отношения студентов к самостоятельной работе было опрошено более 100 студентов Педагогического института ФГБОУ ВО "ТОГУ", обучающихся на различных курсах очной формы обучения. Опрос, состоящий из 20 вопросов, проводился в виде анкетирования. Анкета выдавалась студентам на бумажном носителе и заполнялась в течение 15-20 минут.

Вопросы анкеты были условно разделены на три группы:

- вопросы, отражающие представления студентов о понятии "самостоятельная работа",
- вопросы, отражающие отношение студентов к самостоятельной работе и их самооценка о готовности к самостоятельности,
- вопросы, отражающие мнение студентов о роли преподавателя в самостоятельной работе студентов.

Анкетирование позволило ответить на ряд вопросов:

- насколько студенты знакомы с самим понятием "самостоятельная работа",
- какова по их мнению роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов,
- какова динамика отношения студентов к самостоятельной работе при переходе на старший курс,
- как оценивают студенты свою способность к самостоятельной работе.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующие результаты.

Преобладающему большинству студентов (95%) знакомо понятие "самостоятельная работа" и лишь 3% опрошенных затруднились ответить, знакомо ли им это понятие.

Свой уровень готовности к самостоятельной работе большинство студентов – 50% - оценивают как средний, 39% - оценили свой уровень самостоятельности выше среднего, остальные либо затруднились ответить, либо оценили себя ниже среднего. При этом вопрос об умении планировать свою самостоятельную работу разделил аудиторию следующим образом: 66% ответили "да", 23% затруднились ответить и 11% ответили "нет". Около 70% наиболее эффективным методом учения считают посещение занятий, менее 30% готовы к свободному посещению или учиться самостоятельно.

Затем студентов попросили оценить сколько времени они тратят на самостоятельную работу в

день/неделю (рис 1). При этом 49% студентов этого времени хватает, 34% - нет и 17% затруднились ответить.

Интересными показались и следующие результаты опроса: 48% считают, что самостоятельная работа совершается в одиночку, 63% считают, что работа в коллективе так же может быть самостоятельной, 43% считают, что самостоятельная работа должна проводиться вне аудитории, 54% лучше усваивают материал на учебных занятиях. При этом от 14% до 28% студентов за-

труднились ответить на соответствующие вопросы.

И, в завершение, студентам было предложено оценить роль преподавателя. Результаты представлены на рис 2.

Кроме того, построена динамика некоторых ответов в зависимости от курса, на котором учатся студенты. Несколько нижеприведенных графиков демонстрируют результаты опроса (рис 3-5).

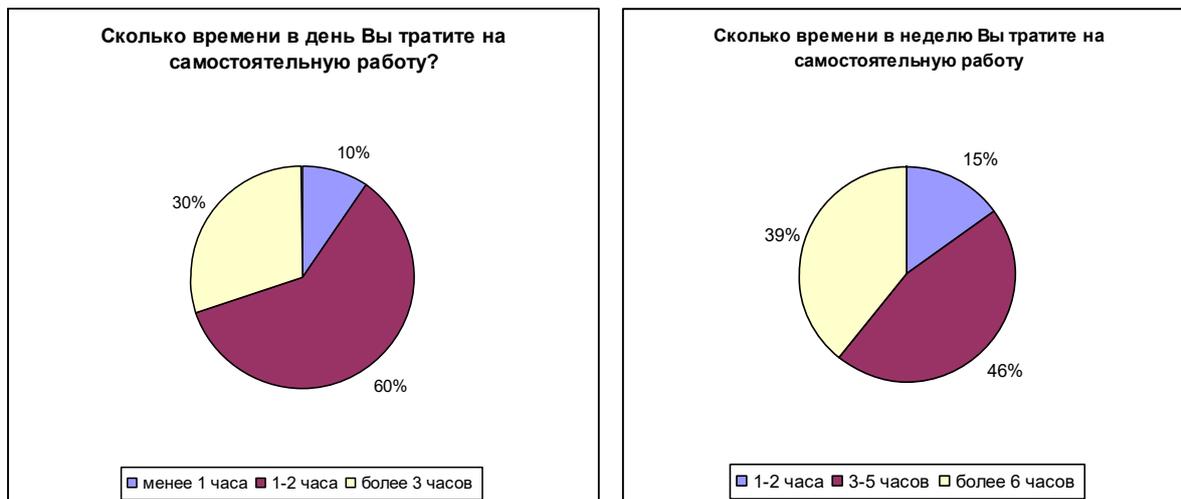


Рис. 1. Время, затраченное студентами на самостоятельную работу

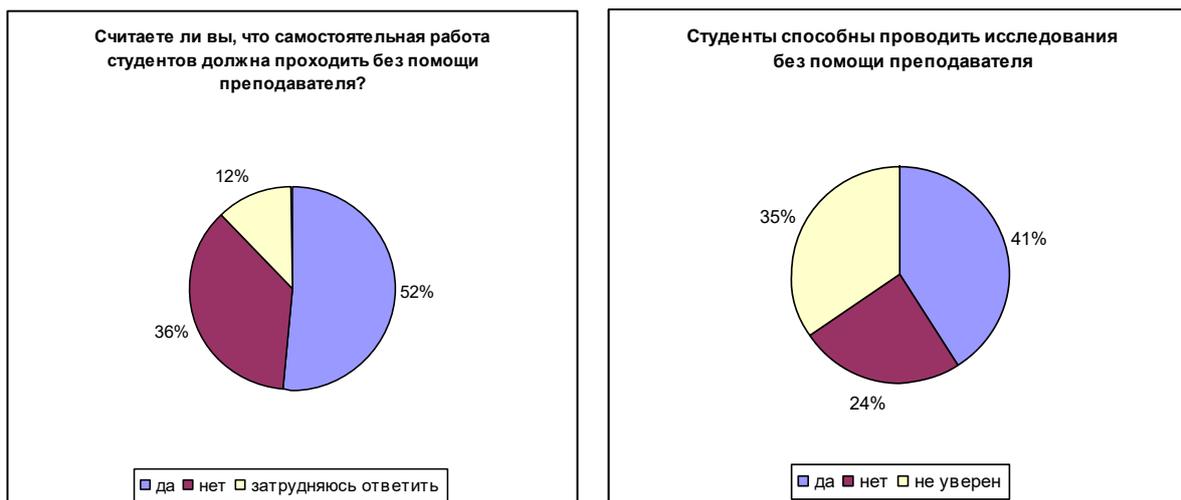


Рис. 2. Оценка студентами роли преподавателя в организации самостоятельной работы

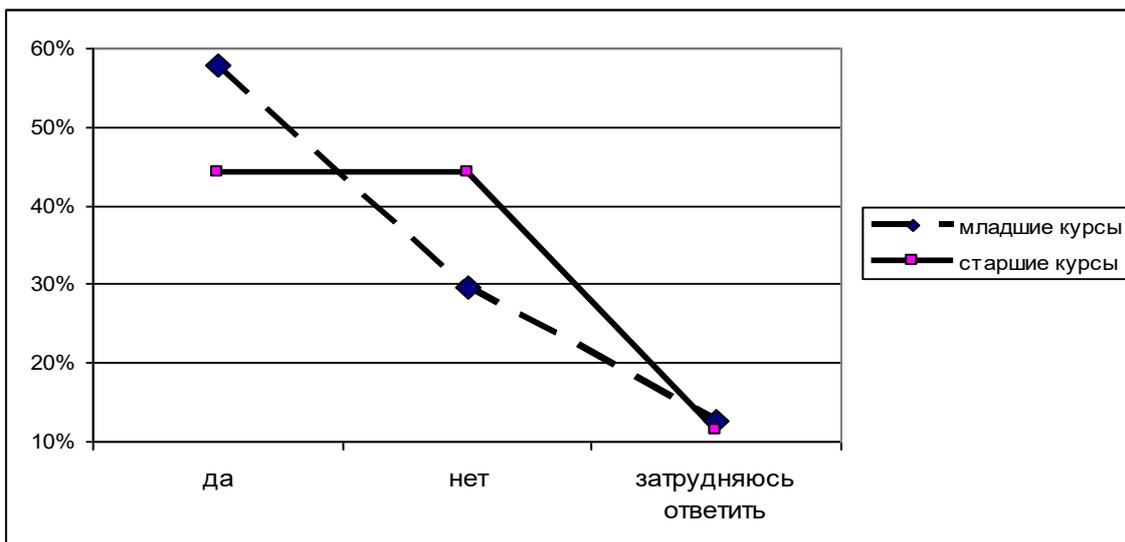


Рис. 3. Считаете ли вы, что самостоятельная работа студентов должна проходить без помощи преподавателя?

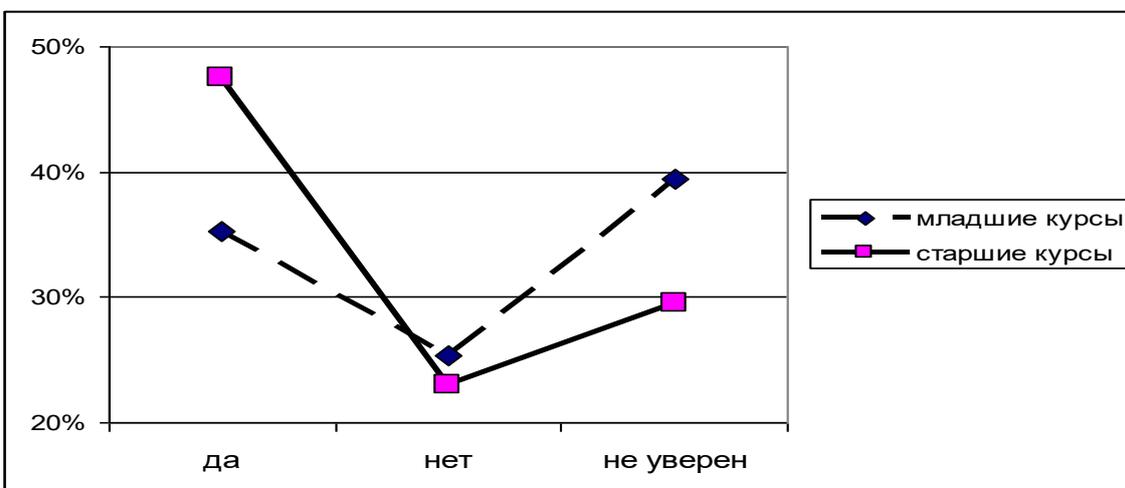


Рис. 4. Студенты способны проводить исследования без помощи преподавателя

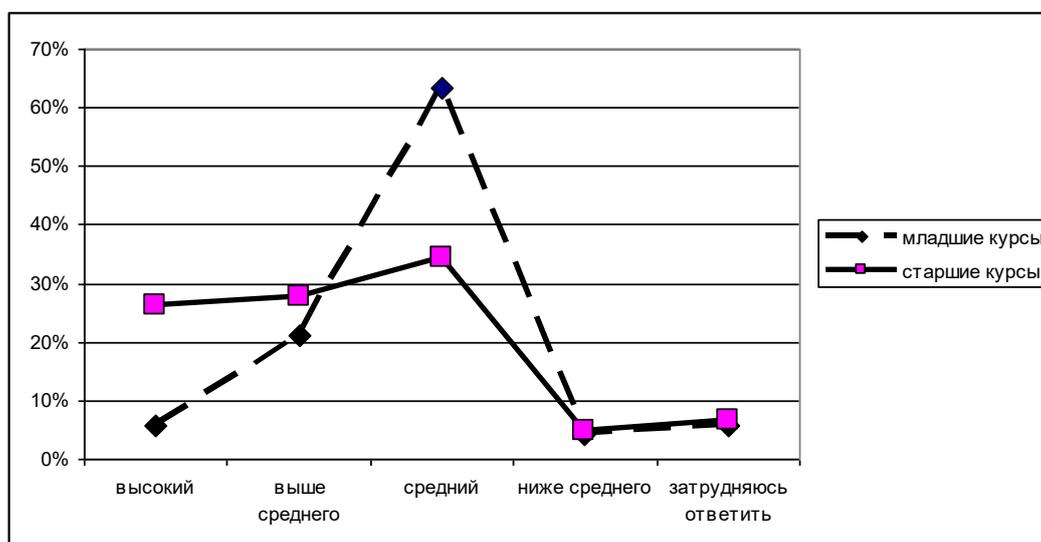


Рис. 5. Студенты способны проводить исследования без помощи преподавателя

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Студентам знакомо понятие «самостоятельная работа», они хотят учиться самостоятельно и готовы проявлять инициативу, но нехватка опыта и возможные трудности вызывают опасения, и при всей своей самостоятельности студенты все же ждут помощи и поддержки со стороны преподавателей.

Библиографический список

1. Новикова Т.В., Самостоятельная работа студентов // СПО. - 2003. - № 7.
2. Педагогика: учеб.пособие для студентов пед.вузов и пед.коледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Пед.о-во России, 2000.
3. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Т.2. / гл.ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
4. Технология организации самостоятельной работы студента в вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: lib.nspu.ru/umk/76a88f34dleb-6f7e/t4/chl.html.
5. Третьякова Е.М., Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2015. - №4 (23).
6. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах. Т.3 - Р-Я / под ред. С.Я. Батышева. - М.: АПО, 1999.

Иващенко В.А, Куликова Е.И.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ ФАКТОРОВ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

Иващенко В.А. — ст..преп.. кафедры «История Отечества, государства и права», e-mail: piter.2013@rambler.ru; Куликова Е.И. — канд. ист. наук, доц. кафедры «История Отечества, государства и права», e-mail 000024@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные проблемы содержания и форм организации научно-исследовательской работы студентов на примере деятельности кафедры истории ТОГУ. Совершенствование содержания и методов подготовки университетской молодежи предполагает их эффективное включение в процесс научного творчества. Этим определяется необходимость актуализации и повышения эффективности научных исследований студентов.

Ключевые слова: студент; научная работа; исследование; эффективность; творчество; конкурс; ТОГУ.

In article the main problems of content and forms of the organization of research work of students on the example of activities of department of history are considered. Enhancement content and methods of training of university youth assumes their effective inclusion in process of scientific creativity. It determines need of updating and increase in efficiency of scientific research of students.

Key words: student; scientific work; research; efficiency; creativity; tender; PNU.

На современном этапе развития системы высшего образования научно-исследовательская работа студентов (НИРС) приобретает все большую актуальность и важность, становясь одним из ведущих компонентов профессиональной подготовки бакалавров [6, с. 12–14].

Из опыта практической работы кафедры «История Отечества, государства и права» Тихоокеанского государственного университета можно выделить два основных направления научно-исследовательской работы студентов. Первое связано с организацией НИРС в ходе учебного процесса, что предполагает выполнение рефератов, докладов, сообщений, контрольных работ и прочее. При выполнении этих работ происходит становление первых навыков, направленных на развитие самостоятельного научного творчества, вырабатывается умение анализа научной литературы и научных источников, приобретаются навыки критического отбора материала. Поэтапное повышение уровня требований к научным работам способствует развитию студентов, как исследователей, закреплению и расширению теоретических знаний, полученных за время обучения в вузе.

Второе направление — внеучебная НИРС помимо требований, которые предъявляются учебными планами. Опыт работы кафедры ИОГП ТОГУ показывает, что именно такая форма научного творчества является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов [4, с. 39].

На кафедре ИОГП уделяется большое внимание организации участия студентов различных направлений и специальностей обучения в олимпиадах, конкурсах, научно-практических конференциях, фестивалях на всех уровнях.

Это предусматривает умение вести профессиональную практическую работу, обладание прочными навыками исследовательско-аналитической деятельности, личного опыта в различных социальных сферах, где проявляется социальная активность студента, так как одна из стратегий развития социальной работы — это ориентация на интегральный характер взаимодействия. В процессе проведения конкурсных соревнований становится заметной степень профессиональной

подготовленности студентов, их умение использовать теоретические знания, практические навыки и умения. Данные формы НИРС осуществляются на уровне кафедры, университета, а также межвузовском и даже международном уровнях. Так, студенты под руководством преподавателей кафедры ИОГП регулярно становятся призерами в Открытой международной студенческой интернет-олимпиаде по дисциплине «История России».

Студенты ежегодно принимают участие в ежегодной студенческой научно-практической конференции ТОГУ. Участие в работе конференции является итогом научно-исследовательской работы студента и преподавателя, как научного руководителя. В подготовленных выступлениях выражены итоги научного поиска, даны предложения, которые содержат элементы новизны по тематике работы.

Традиционно студенты-бакалавры юридического и гуманитарного профиля, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, принимают участие в Хабаровском открытом краевом фестивале «Студенческая весна» в научном конкурсе по истории России и Дальнего Востока. Требования к этим научным работам очень высокие, студенты должны показать навыки научно-исследовательской работы, знание методов исследования, обосновать научную новизну представленной работы и предложить реальные возможности (проект) решения той или иной проблемы. Научно-исследовательская работа студента и преподавателя осуществляется в течение всего учебного года, а порой и нескольких лет, носит исключительно индивидуальный характер. Она предполагает тщательный отбор лучших перспективных работ с возможностью публикаций результатов исследований в научных журналах, например, «Молодой ученый» и в сборниках тезисов ежегодной Студенческой научно-практической конференции и др. Также существенную роль в этом процессе играет деятельность студенческого научного кружка «Клио», имеющего многолетний опыт работы при кафедре ИОГП. В нем занимаются студенты-бакалавры различных направлений подготовки, но в основном юридического, экономического и гуманитарного профилей, которые под руководством руководителя кружка составляют календарный план работы подготовки сообщений и докладов по различным темам истории России. Итогом работы кружка становится представление лучших работ на конкурс студенческих научных работ по истории России и Дальнего Востока в рамках Хабаровского открытого краевого фестиваля «Студенческая весна».

В процессе этой деятельности происходит формирование регулярного общения студентов и ППС научных центров и вузов, отбор наиболее способных студентов для научной деятельности, моральное и не менее важное материальное сти-

мулирование студентов. Необходимо показывать, что научное творчество дает возможность самореализации, способствует интеллектуальному и личностному развитию, повышает престиж студента в глазах сокурсников [2, с. 88–91].

Активизация НИРС во многом зависит от правильного выбора формы научно-исследовательской деятельности. В ходе учебного процесса (лекции, практические занятия) преподавателем закладываются основы развития познавательной деятельности студентов, в том числе развитие чувства удовлетворения от расширения обновления знаний. Умело сопоставляя возможности и интересы студентов с требованиями учебного плана, преподаватель сможет добиться результативности научной деятельности студентов. Поставленная задача будет решаться правильно, если студенты проявят заинтересованность и активность, а результат будет выражен в виде доклада или реферата. Формы организации НИРС во внеучебное время определяются совместной деятельностью студентов и ППС в соответствии с целями НИР.

Вопрос о готовности студентов к научно-исследовательской деятельности является дискуссионным в педагогической науке. Проблема состоит в том, что у значительного числа студентов складывается неполное представление о содержании и формах научно-исследовательской работы. Кроме этого, умения, соответствующие научно-исследовательской деятельности, отсутствуют. Изучение данной проблемы показывает, что «более 70 % студентов имеют невысокий уровень готовности к научной работе, а 30 % — средний уровень. Высокий уровень готовности студентов к научно-исследовательской работе предполагает наличие соответствующего научного интереса и понимание ее значимости. Средний уровень характеризуется поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности» [4, с.43]. Хаотичные представления о НИР, неумение выделить главную проблему исследования, отсутствие логического мышления свидетельствуют о низком уровне готовности студентов к этому виду деятельности.

Активизация научно-исследовательской работы студентов предполагает повышение эффективности политики вуза в этой области. Результативность научной работы студентов определяется не только поиском новых форм ее организации, но и современным стимулированием студента как моральным, так и материальным. В этом отношении необходима продуманная система поощрения студентов за активное участие и успехи в НИР. Все это формирует положительный имидж студенческой науки в современном обществе, укрепляет содружество студенчества и ППС, создает возможности карьерного роста будущих специалистов.

**О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ**

Многолетний опыт организации научно-исследовательской работы студентов показывает, что необходимо применять различные формы НИРС, постоянно повышать уровень организации, находить новые современные методы работы. Студенты, активно занимающиеся наукой, показывают высокие результаты в своей учебе, раскрывают свои творческие возможности и в будущем становятся высокопрофессиональными бакалаврами. Затем продолжая заниматься наукой в магистратуре, аспирантуре, в будущем становятся высокопрофессиональными специалистами [1, с. 121].

Таким образом, оптимизация научно-исследовательской деятельности студентов предполагает их вовлечение в сферу научной деятельности, что является существенным элементом формирования их профессиональной компетенции. Готовность будущих бакалавров к осуществлению научно-исследовательской деятельности с использованием исследовательских методов решения проблем способствует их профессиональному и научному росту.

Библиографический список

1. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. В 3 ч. / В. В. Балашов [и др.]; под ред. В. В. Балашова. — М. : Изд-во Гос. ун-та упр., 2002.
2. Грибанькова А.А., Мямина М.А. Организация научных исследований в вузе : «менеджмент знаний» // Высшее образование в России. — 2011. — № 5. — С.88–93
3. Кукушкина В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров). — М.: ИНФРА-М, 2011.
4. Лохонова Г. Научно-исследовательская работа студентов ВУЗа как компонент профессиональной подготовки будущих специалистов // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф.. — Новосибирск: СибАК, 2010. — № 1. — Ч. II.
5. Матушкин Н. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста // Вестник высшей школы. — 2007.— № 5. — С. 2–5.
6. Миронов, В.А., Майкова, Э.Ю. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов. — Тверь: ТГТУ, 2004.
7. Третьякова Е.М., Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2015. - №4 (23).

Казаченко Н.А. — ст. преп. кафедры «Дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры», e-mail: khv.terletskaya@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются причины, оказывающие влияние на развитие позитивного отношения студентов к будущей специальности.

Ключевые слова: выбор профессии, позитивное отношение, развитие профессиональных качеств, учебная активность.

Reasons are examined in the article, having influence on development of positive relation of students to future speciality.

Key words: choice of profession, educational activity of students, development of professional qualities, positive relation.

Выбор профессии или профессиональное самоопределение — основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных его решений в жизни.

Чем старше люди, тем больше расходятся их жизненные пути, а параллельно этому меняются и жизненные ориентации [3]. Те, кто хотел поступить и поступил в университет, сначала кажутся удовлетворенными. Но у тех, кто выбрал профессию не вполне продуманно, в дальнейшем часто возникают трудности: один не справляется с учебной, другой разочаровывается в специальности, третий сомневается в правильности выбора учебного заведения.

Общеизвестно, что зачастую количество обучающихся, планирующих работать по выбранной специальности, не соответствует общему количеству выпускников. Очевидно, что данная проблема напрямую связана с несформированными у студентов профессионально-ценностными ориентациями.

В ходе овладения профессией в будущем специалисте происходят глубокие личностные изменения. Когда появляется направленность на освоение профессией, профессиональные требования рассматриваются человеком как значимые. На этапе вхождения в профессию у студента появляется эмоционально-положительное отношение к ней, желание быть включенным в профессиональное сообщество, появляется активность на получение необходимой профессиональной подготовки, освоение тех норм и требований, которые предъявляются к профессионалу.

Проблема профпригодности по-прежнему остается актуальной в практическом отношении, так как известно, что многие студенты выбирают

будущую профессию случайно, и отношение к ней меняется уже в процессе обучения. Понятно, что если такое отношение становится уже в годы обучения отрицательным, то ни о какой продуктивной и качественной работе студента в соответствии с избранной специальностью не может быть и речи.

В связи с вышесказанным, было проведено небольшое исследование динамики отношения к будущей специальности у студентов педагогического института Тихоокеанского государственного университета по направлению «графический дизайн». В исследовании принимали участие студенты с 1 по 4 курс, возраст студентов от 18 до 21 года.

Студентам были предложены 10 утверждений, на которые только два варианта ответов: либо «да» (в случае согласия с утверждением), либо «нет». На тестирование затрачивалось 15-20 минут.

Также учитывалась обстановка и место тестирования, которые не должны вызывать у тестируемых студентов не свойственной им в повседневной жизни напряженности и действия посторонних факторов, способных повлиять на результаты исследования. Тестирование проводилось в привычной для студентов обстановке, на занятиях в университете.

Вопросы теста приводятся ниже:

1. Я не сомневаюсь, что выбрал будущую профессию верно?
2. Основной мотив Вашего выбора профессии — материальные интересы?
3. Вам известно о неприятных сторонах будущей профессии?
4. Вам известно о возможностях трудоустройства и заработка по будущей профессии?
5. Я читаю дополнительную литературу по своей профессии?
6. В избранной профессии Вас привлекает, прежде всего, сам процесс труда (творчество)?
7. Вы занимаетесь развитием профессионально значимых качеств?
8. Вам удалось осуществить пробу сил в деятельности, близкой к будущей профессии?
9. Вы довольны результатами своей учебной деятельности по профилирующим предметам?
10. Довольны ли Вы своим вузом? Если нет, то каковы причины?

В тестировании принимали участие студенты 1 курса (5 человек), 2 курса (9 человек), 3 курса (9 человек), 4 курса (6 человек): итого 29 человек.

Большинство студентов ответили, что им нравится и интересна профессия графического дизайнера (73 %). Но есть и сомневающиеся — (27 %): на первом и втором курсах по 2 человека, на третьем — 3, на четвертом — 1. Годом ранее со студентами нынешних второго, третьего и чет-

вертого курсов также проводилось подобное исследование, и сомневающихся в выборе профессии не наблюдалось.

Все студенты, кроме двух на третьем курсе (7 %), ответили, что материальные интересы не являются основным мотивом выбора профессии.

О неприятных сторонах будущей профессии знают все студенты.

О возможностях трудоустройства по избранной профессии и заработка не информированы 4 человека (14 %).

По поводу того, что в избранной профессии прежде всего привлекает творческий процесс труда, все студенты ответили утвердительно, кроме одного первокурсника, сомневающегося в выборе жизненного пути.

Практически все студенты, за исключением одного, считают, что они занимаются развитием профессионально значимых качеств.

Таким образом, тестирование среди будущих художников-дизайнеров педагогического института ТОГУ показало, что большинство студентов осознанно выбрали будущую профессию графического дизайнера и проявляют к ней интерес, а также собираются в будущем работать по избранной специальности.

Тем не менее, 11 студентов (38 %), кроме первокурсников, не читают дополнительную литературу по избранной специальности. Более половины таких студентов обучается на третьем курсе. Год назад по этому поводу наблюдались подобные результаты: 11 человек из 35 (31 %) в обучении не выходят за рамки учебного процесса.

Осуществить пробу сил в деятельности, близкой к будущей профессии, не удалось 12 студентам, из них 7 человек на третьем курсе и 2 на четвертом, что не является положительным моментом в подготовке будущих художников-дизайнеров.

Почти половина студентов — 14 из 29 (48 %) — не довольны своими результатами учебной деятельности по профилирующим предметам.

На каждом курсе оказались студенты, не довольные своим вузом: всего 17 человек из 29 (59 %); годом ранее — 14 из 35 (40 %). Основными причинами студенты назвали следующие:

- недостаточное количество аудиторных учебных часов по профилирующим дисциплинам;
- недостаточное техническое оснащение аудиторий;

Годом ранее, основной причиной студенты называли преобразование Дальневосточного государственного гуманитарного университета в педагогический институт ТОГУ.

Какие еще причины могут влиять на развитие позитивного отношения студентов к будущей специальности?

Интересные исследования были проведены в Южном федеральном университете И. С. Лабын-

цевой [1, с. 226-231], посвященные отношению к будущей профессии студентов с разным уровнем учебной активности. Показано, что студенты с высокой учебной активностью в большей степени уверены в правильности совершенного профессионального выбора и удовлетворены различными аспектами учебной деятельности, в том числе взаимодействием с преподавателями, полученными в вузе знаниями, качеством преподаваемых дисциплин и успешностью своего обучения.

Ученые считают, что формирование современного профессионала не сводится только к накоплению необходимых знаний, умений и навыков. Главная роль в успешном решении задач такого уровня должна принадлежать самому человеку, а именно его собственной активности, направленной на освоение профессии. Осознанный, ответственный профессиональный выбор является важным фактором учебной активности студентов.

Учебная активность предполагает не столько меру включенности в учебную деятельность «извне», сколько степень зависимости данной деятельности от самого субъекта.

Учеными ЮФУ было установлено, что общий уровень выраженности учебной активности и успеваемость, как объективный показатель успешности студентов, в наибольшей степени связаны именно с субъективным компонентом, который отражает самооценку студентами своей успешности и уровня усвоения знаний, а также эмоциональную удовлетворенность студентами учебной деятельностью.

Также было выявлено, что наибольшее удовлетворение студентам с высокой учебной активностью приносят взаимодействие с преподавателями, полученные в вузе знания, качество преподаваемых дисциплин и успешность обучения. Студенты с низкой учебной активностью в большей степени удовлетворены учебно-лабораторной базой, студенческой жизнью, приобретенным в вузе опытом. Студенты с высокой учебной активностью, в отличие от студентов с низкой учебной активностью, не изменили своего положительного отношения к профессии, они в большей степени уверены в правильности совершенного выбора и в дальнейшем намерены работать именно в избранной сфере. Наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов высшее образование должно обеспечивать развитие духовного мира студентов, их нравственное совершенствование, сознательное усвоение молодыми людьми норм профессиональной этики, общения и права, стандартов качества профессиональной деятельности и ответственного отношения к результатам своего труда [2, с. 396-397].

Реализация новых стандартов предполагает подготовку серьезного методического сопровождения образовательного процесса с использова-

нием активных методов обучения, организацией системы самостоятельной работы студентов.

Важно создание деятельностно-ориентированного творческого пространства, позволяющего студентам проявлять профессиональную компетентность художника-дизайнера.

Библиографический список

1. Лабынцева И. С. Отношение к будущей профессии студентов с разным уровнем учебной активности // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2012. — Вып. № 10. Том 135. С. 226-231.
2. Фелькер Е. В., Бароян М. А., Винокур А. В., Наумова Я. Л. Роль преподавателя в формировании ценностных ориентаций современной студенческой молодежи // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 4-2. С. 396-397.
3. Хайбуллина З. Г. Отношение студентов к профессии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=703>

Каргаполов В.П., Попова В.П.,
Поликарпов В.Д.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Каргаполов В.П., доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой физического воспитания и спорта (ПИ ТОГУ); Попова В.П., кандидат пед. наук, доцент Российской академии народного хозяйства и государственной службы; Поликарпов В.Д., профессор кафедры физической культуры ДВ ГУПС.

В статье рассмотрены вопросы активизации самостоятельной двигательной активности студентов средствами информационно-пропагандистских средств.

Ключевые слова: система физкультурного образования, самостоятельная двигательная активность, информационно-пропагандистские средства.

Questions of active individual moving activities are examined in the article by means of informative means.

Key words: the system of physical educations, individual moving activity, informative propaganda means, humanitarian universities.

Модернизация российского образования определила основную задачу профессионального образования, как подготовка специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного ответ-

ственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, удовлетворения потребностей в получении соответствующего образования.

Сложившееся положение в образовании, в том числе и физкультурного в гуманитарных вузах требует разрешения ряда противоречий, которые характеризуются:

- необходимостью повышения уровня образования студентов в гуманитарном пространстве физической культуры и их готовностью к постижению ее широкого ценностного потенциала;
- деятельной природной активностью, присущей студенчеству и проявлению ее в освоении методов и способов познавательной, практической деятельности в сфере физической культуры;
- значимостью проявления студентами субъективной позиции в образовательном процессе и проявлением личностно-развивающих педагогических технологий, обеспечивающих ее становление и проявление в процессе занятий физической культуре в вузе.

Физкультурное образование направлено, прежде всего на формирование профессионально-физических качеств будущего специалиста, укрепление его здоровья.

Подчеркивая связь здоровья и будущей профессиональной деятельности, Б. Г. Акчурина [2] отмечает, что физическое здоровье отражает такую степень физического развития студента, его двигательных навыков и умений, которые позволяют наиболее полно реализовать его творческие возможности и способности. Физическое здоровье является не просто желательным качеством будущего специалиста, а необходимым элементом его личностной структуры, необходимым условием построения и развития общественных отношений. При этом необходимо отметить, что здоровье является «наиболее важным» из аспектов профессионализма, оно отражается в «психофизической готовности специалиста» и состоит из следующих компонентов: достаточной профессиональной работоспособности; наличие необходимых резервов физических и функциональных возможностей организма для своевременной адаптации к быстро меняющимся условиям производственной и внешней среды, объема и интенсивности труда; способности к полному восстановлению в заданном лимите времени; присутствия мотивации в достижении цели.

В построение учебного процесса по физкультурному образованию, в соответствии с Федеральным образовательным стандартом нового поколения

(ФГОС3+) нацеливает на увеличение доли самостоятельных занятий по физической культуре. В процессе самостоятельной двигательной деятельности воспитываются не только необходимые физические качества, но и психологические свойства личности, которые способствуют адаптации молодых людей в коллективе, выполнению в нем роли лидера, руководителя. По существу, для всех профессий характерен творческий аспект труда. Свободное время — главное приобщение людей к богатству человеческой культуры, удовлетворение ими не только материальных, но и социальных, интеллектуальных, духовных и многих других потребностей, созидание человеком самого себя. У большинства людей в сознании все еще существует представление о занятиях физической культурой, спортом, как о чем-то не очень серьезном, зачастую только как о средстве сохранения здоровья. Основной проблемой физкультурного образования в рамках досуга является повышение его престижа у населения как духовно-физического явления.

Становления и развитие будущего специалиста по новому образовательному стандарту по мнению О.Э. Аксёновой [1] отчетливо проявляется в трех плоскостях:

Во — первых, в плоскости саморазвития, в том числе и профессионального: субъективность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, комплексность, стержневую сущность.

Во-вторых, в плоскости образовательно-воспитательного процесса: субъективные характеристики студента обеспечивают его активность, избирательность, творческую, превращение учебного процесса в сотворчество преподавателя и студента.

В-третьих, в плоскости будущей профессиональной деятельности: служит пусковым механизмом включения субъективности, а значит, их личностного, индивидуального в жизнедеятельности.

Главным условием того, что молодой специалист будет востребован и оценен на современном рынке труда, является тот факт, что наряду с носителем профессиональных знаний и умений, современный работодатель стремится получить работоспособного, не «беллутенящего», имеющего здоровье, привлекательный вид сотрудника. В этом смысле, проблема самостоятельной двигательной активности, формирования личностного заинтересованного отношения будущего специалиста к своему стилю жизни, здоровью, имиджу, несомненно превращается в настоящее время в одну из важных составляющих процесса саморазвития и профессионального образования. Одним из важных критериев, позволяющих судить о реальности такого образовательного процесса, является достижение личностью такого состояния, при котором реализуются ее индивидуальные и

социальные процессы, которые получают отражение в ее самоориентации и самоорганизации, возможно полном самовыражении в социальной и профессиональной деятельности, в потребности и возможности самопознания и самосовершенствования.

Для того чтобы физическая культура и спорт действительно вошли в образ жизни студентов и стали эффективными средствами формирования личности будущего специалиста, формирования профессионально-физических качеств, здорового образа жизни необходимо правильно построенное информационно-пропагандистская деятельность студентов. Информационно-пропагандистская деятельность должна повышать интерес к занятиям физической культурой и спортом, побуждать студентов к активным самостоятельным занятиям физической культурой и спортом, к укреплению своего здоровья. Однако, только 34,5 % студентов удовлетворены организацией постановки информационно-пропагандистской деятельности в регионе, что говорит о слабой агитационной пропагандистской, информационной, просветительно-образовательной деятельности среди студентов.

Основными источниками информационно-пропагандистской деятельности, как показали исследования, являются: телевидение (64,8), друзья и знакомые (57,6 %), преподаватели физической культуры (39 %), газеты и журналы (30,1 %), интернет-сайты (26,7 %). Радиопрограммы (25,5 %), специальная литература (19,2 %), посещение различных спортивных соревнований (17,1 %), родители (2,5 %). Ценность и полезность соответствующая запросу информация в информационных средствах, выявляется в процессе обратной связи студента информационной системы. Чем выше уровень знания по физической культуре и опыте у студентов в ведении самостоятельной двигательной активности, тем более сформированы информационные потребности студентов.

Информационно-пропагандистское воздействие наилучшим образом влияет на студентов, если оно опирается на мотивы, цели, направленность информационных интересов и удовлетворенность информационным обеспечением. Эффективностью использования информационно-пропагандистских средств, является подкрепление распространяемых знаний, идей, взглядов практической деятельности студентов. Все это предъявляет дополнительные требования к физкультурному образованию студентов, направленных с помощью использования пропагандистских средств, на: активное формирование психофизических способностей студентов, освоение системы научно-практических специальных знаний, самостоятельную двигательную активность и восстановительные мероприятия. Применительно к физкультурному образованию — это означает поворот от агитационно-пропаган-

дистской функции, к просветительно-образовательной, стремление к тому, чтобы студенты не только пополняли и углубляли теоретические познания в области физической культуры, здорового образа жизни, не только потребляли информацию, но имели возможность получать практические знания для решения конкретных вопросов, ведущих их к самостоятельной двигательной деятельности.

Таким образом, процесс освоения физической культуры должен рассматриваться, как система в единстве целевых, содержательных процессуально-методических аспектов, объективно отражая изменение целевой направленности физкультурного образования в вузе, как носителя личностных и общественных потребностей, где образование ориентировано на формирование и воспитание студента, как субъекта собственно физической культуры. На современном этапе гуманизация и демократизация общества, центральное место в системе информационно-пропагандистской работы должны занимать средства и методы формирования мировоззрения студентов, интересов, потребности, ценностных ориентаций, направленность личности на самостоятельную активность, здоровый образ жизни, социально-профессиональную мобильность

Библиографический список

1. Аксенова О.Э. Информационно-пропагандистское воздействие на школьников, как фактор приобретения их к физкультурно-спортивной деятельности [Текст]. Автореферат. Дис.канд.пед.наук, СПб, 1996.
2. Акчуринов Б.Г. Проблемы организации деятельности высшей школы по формированию физического здоровья студентов [Текст]. — М: Мысль, 1976.

Ковалева А. В., Обухова Н. А.

ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Ковалева А. В. — канд. соц. наук, доц. кафедры «Социальная работа и психология», e-mail: lagrima777@yandex.ru; Обухова Н. А. — магистр направления подготовки «Экономика», e-mail: Natalia.Obukhova@rfpgroup.ru (ТОГУ)

Работа посвящена анализу застоя научно-исследовательской работы студентов. Выделен ряд проблем, влияющих на торможение развития науки в высших учебных заведениях, отмечены направления приложения внимания для популяризации научной деятельности.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, наука, студенчество, педагогические кадры, научное развитие.

The work is devoted to analysis of the stagnation of scientific-research work of students. Highlighted a number of issues affecting the inhibition of the development of science in higher education, marked to direct attention to promoting scientific activities.

Key words: research work, science, students, teaching staff, scientific development.

Научно-исследовательская деятельность студентов требовала пристального внимания во все времена, а в периоды кризиса особенно, поскольку наука является фундаментальной частью общественного развития. В свою очередь высшая система образования становится той базой, где эту самую науку прививают и развивают. К сожалению, сегодня наука в России переживает не лучшие времена, это связано с недостатком внимания к ней и, как итог, — падение престижа научной деятельности. Правительству в свое время стоило бы задуматься, к чему может привести подобное халатное отношение, ведь вклад средств в науку — это гарант надежности, повышение престижа страны в глазах общественности и способ догнать и обогнать в ряде вопросов конкурентные страны.

Рассматривая глубже суть вопроса, обращаясь к истории становления и развития системы научно-исследовательской деятельности студентов, за последние сто лет можно выделить несколько характерных периодов, которые связаны с теми или иными изменениями в структуре научной деятельности.

Период с конца XIX до конца XX века можно назвать становлением науки в стране, ее активным развитием и входом в учебные программы повсеместно.

В дальнейшем начался резкий спад. Период с девяностых годов XX по начало XXI века был не лучшим для науки, НИР стал исчезать из учебных планов и планов научной работы в вузах, ему не уделялось должного внимания и финансирования.

Только в последнее десятилетие научная сфера в стране начала вставать с «колен», с целью материального стимулирования научной работы в ВУЗах стали проводить конкурсы грантов и всевозможных научных программ. С этого периода началось возрождение науки, создание благоприятной атмосферы для ее развития и поддержки.

Однако, несмотря на все усилия этого оказывается мало, проблема активизации НИР студентов в вузах очень остро стоит в нашей стране. В настоящее время, время шаблонных экзаменов и зарубежных моделей образования, активация студентов к научно-исследовательской работе является актуальной проблемой. Еще со школы подростки учат мыслить шаблонно, их мозг затаци-

вают под решение тестов ЕГЭ, которое в свою очередь должно обеспечить им успешное поступление в высшее учебное заведение. Все это усугубляется в студенчестве и человек становится безучастен к научной деятельности вуза.

В настоящий момент, существует ряд проблем, которые мешают студенту вести активную научно-исследовательскую деятельность. Нельзя сказать, что какая-то из них наиболее значима, они все, в той или иной степени, сказываются на желании студента заниматься НИР.

Первой проблемой является отсутствие мотивации. Данная проблема включает в себя ряд подпунктов таких как: отсутствие престижа и высокого социального статуса у современных научных работников по сравнению с концом XX века. Раньше научные работники имели ряд льгот, уважение в обществе, ими гордились, сейчас работающие в вузах и научных академиях, не имеют особого статуса, профессия «научный работник» стала нарицательной и ассоциируется с малообеспеченным, пожилым человеком. Для решения этой проблемы следует доказать студенту, что посредством науки можно реализовать себя, повысить свой интеллектуальный уровень и обрести, хоть и не большой, но престиж в глазах сокурсников.

В качестве второй проблемы стоит отметить иные приоритеты современной молодежи, они, в силу своего возраста, еще не доросли до желания изменить мир и оставить свой след в истории. Студенты еще не интересуются наукой, им гораздо интереснее искать себя, развлекаться, пока есть такая возможность.

В педагогической науке рассматривался вопрос готовности студентов к научно-исследовательской деятельности. У большего числа студентов представления о научно-исследовательской деятельности неполные, а умения, соответствующие научно-исследовательской деятельности, практически отсутствуют. Установлено, что 70 % студентов имеют низкий уровень сформированности готовности к научно-исследовательской деятельности, а 30 % - средний уровень. Высокий уровень сформированности готовности студентов к НИР характеризуется интересом к изучаемой дисциплине и научно-исследовательской деятельности и пониманием ее значимости. Средний уровень характеризуется поверхностным представлением о научно-исследовательской деятельности. Низкий уровень характеризуется малым представлением о научно-исследовательской деятельности, неумением видеть проблему, выделять противоречие, неспособностью самостоятельно выстроить логику исследования и так далее [1].

Возникновение этой проблемы связано с некоторыми особенностями современной молодежи, которые можно разделить на три составляющие группы. Первая группа молодежи в силу де-

формированного воспитания не способна к чему-то стремиться, они идут по накатанной и не мечтают ни о чем «высоком» кроме праздного препровождения своей жизни. Вторая группа студентов вынуждена совмещать учебу и работу, а если учатся по контракту и им необходимо его отрабатывать совмещают спорт и учебу, и на науку у них просто не остается времени. И третья, наиболее перспективная часть современная молодежь, ведет активный образ жизни, хочет все попробовать и везде поучаствовать, но, к сожалению, поскольку наука в современном обществе не занимает значимые позиции престижа, как показывает практика, лишь малая часть их хочет проявить свою активность в науке.

Третьей проблемой активизации НИР студентов в учебном заведении можно назвать – отсутствие материального и социального стимулирования. Материальное стимулирование студентов, несомненно, присутствует в вузах, но в недостаточном размере. Существуют всевозможные гранты и стипендии, которые должны стимулировать студента к достижениям в науке, но таких преференций слишком мало и получают их те, кто успел пробиться, кто имеет источники информации о них и, кто обладает уверенной жизненной позицией. Кроме того зачастую, чтобы опубликовать научную статью в более-менее значимом сборнике необходимо заплатить в среднем 1500 рублей, что для студента является неподъемной ношей.

Четвертая проблема, которую хотелось бы отметить, открывается в отсутствии целостной организационной системы научной деятельности. Студентов не агитируют к получению вознаграждения за свой труд, не информируют обо всех возможных стипендиях, часто информация не доходит вовремя по проведению тех или иных конференций. Есть студенты, которые хотят, но не знают, куда направить свои мысли и знания, а именно данные о научных мероприятиях носят разрозненный характер и, если педагогический работник не выступает с инициативой научного руководства, то студент остается вне поля информации о научных мероприятиях. Необходимо «громче говорить» о них, это позволит достигаться до студентов и, возможно, у кого-то появится желание показать себя. Необходимо предавать большее внимание и гласность всем возможным материальным преференциям, которые может получить студент, занимающийся НИР, для того чтобы его этим мотивировать и показать, что труд, знания и идеи могут быть вознаграждены.

Пятая проблема, как это ни парадоксально, кроется в самих научных руководителях. Анализируя материалы всевозможных конференций можно сказать, что действительно практически значимых научных работ очень мало. Большинство работ слишком размыты, написаны формализовано, отсутствует научная новизна. Причи-

ной таких отписок является сам научный руководитель, который не спешит уделять время молодым студентам, не дает им того энтузиазма и огня, о котором говорит известный советский физик Л. А. Арципович в своем выражении: «Студент – это не сосуд, который надо заполнить знаниями, а факел, который нужно зажечь». Студента, нужно подтолкнуть, научить, рассказать, что такое НИР и как ему это пригодится в жизни. Потому, что занятие НИР помогает развивать творческое мышление, социальную адаптацию, умение презентовать себя. Если студент занимается наукой, значит, у него уже есть увлечения, цель, он знает, чего хочет и что ему нужно. Потенциального работодателя привлекают, в первую очередь, именно такие выпускники. Многие ищут сотрудника, который может грамотно изложить свои мысли, а этот навык как нельзя лучше приобретается в процессе научно-исследовательской работы.

Если способности и навыки к научно-исследовательскому труду не прививаются в вузе, то студенты не смогут применять свои способности в полной мере в своей профессиональной деятельности [2, с. 28].

Несомненно, проблема активизации НИР студентов в вузе не замыкается на учебном заведении, они являются следствием более глобальных процессов. Безусловно, государство оказывает поддержку молодым ученым, которая выражается в материальном стимулировании посредством грантов и стипендий, но это небольшое количество. В тот период, когда страна переживает очередную кризис, люди стараются зарабатывать как могут, и, увы, научная деятельность не входит в топ высокооплачиваемых работ. Однако идейных людей не так уж и много, работать за копейки никто не хочет, происходит заметный отток квалифицированных кадров, и учить молодежь науке становится некому.

Государству необходимо создавать кадровый резерв, а для этого необходимо разработать новые, более действенные механизмы стимулирования НИР у студентов. Для того чтобы усилить желание студентов, а в перспективе научных работников заниматься наукой необходима весомая и активная поддержка государства. В стране лишь зарождаются условия для благоприятного занятия наукой, например, инновационный центр «Сколково», который является крупнейшей научной площадкой страны. Такие центры следует иметь в каждом регионе. Следует популяризировать науку через СМИ и гранты, интенсивнее распространять информацию о достижениях молодых ученых, показать, что есть к чему стремиться, стоит лишь только захотеть.

Нельзя сказать, что правительство не стремится развивать науку, например, можно вспомнить 2014 год провозглашенный годом науки «Россия – ЕС 2014», однако целесообразней сначала развить науку на внутригосударственном

уровне для чего стоит организовать год науки именно Российского масштаба. Оказать финансовую поддержку бизнес-инкубаторам при вузах, создать дополнительные гранты, оборудовать научные лаборатории, ведь большинство из них находятся в удручающем состоянии. Все это пойдет на пользу стране и покажет студентам, что наука – это здорово и нужно ей заниматься.

Можно сделать вывод о том, что в глазах студентов наука выглядит абсолютно не привлекательно и на это есть ряд причин:

- низкое материальное и социальное стимулирование студентов;
- отсутствие престижа научной деятельности;
- недостаточность мест для реализации научных идей и слабая информированность о возможностях апробации научных работ;
- низкая внутренняя мотивация студентов для участия в научно-исследовательской работе;
- отсутствие заинтересованности у научных руководителей к занятию со студентом НИР.

На данный момент ни у государства, ни у вуза нет действенного рычага мотивирования студентов к занятию НИР. В современном обществе сложился негативный образ научного деятеля и это отпугивает молодежь.

Необходимо принимать срочные меры для популяризации науки, показать, что занятие наукой может быть интересным и увлекательным делом и даже приносить доход. Нашей стране просто необходимы законопроекты, которые бы вернули науке тот престиж и ту финансовую поддержку, которая была ранее. Безусловно, на становление науки в России уйдут годы, но даже сейчас, при имеющемся комплексе грантов и стипендий, можно и нужно заниматься наукой.

Библиографический список

1. Лохонова Г.М. Научно-исследовательская работа студентов вуза как компонент профессиональной подготовки будущих специалистов // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/i/35274>
2. Ратнер Ф.Л. Научная деятельность студентов в системе многоуровневого образования за рубежом / Ф.Л. Ратнер. – Казань: КГУ, 1997. 28 с.
3. Тимофеева А.С., Федина В.В., Петрова Л.П. Научно-исследовательская работа студентов в технических вузах // *Фундаментальные ис-*

следования. – 2007. – № 12 (часть 3) – С. 462-463.

4. Шугаева И.В. Социально-экономическое расслоение российского общества конца XX начало XXI века // *Вестник ТОГУ*. 2012. №3 (26). С. 259–266.

Коршунов В.Л.

ПРИНЦИПЫ ОЛИМПИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Коршунов В.Л. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Теория и методика физической культуры и безопасности жизнедеятельности», e-mail: korshunovv157@gmail.com (ТОГУ)

Статья посвящена описанию основных характеристик аксиологического подхода в реализации принципов олимпизма в процессе профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры университета.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценности, принципы олимпизма, профессиональная подготовка студентов, факультет физической культуры.

The article is devoted to the description of the main characteristics of the axiological approach in the implementation of the principles of olympism in the process of professional training of students of the faculty of physical culture of the university.

Key words: axiological approach, values, principles of olympism, professional training of students, faculty of physical culture.

В процессе профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры естественным образом возникают вопросы о реализации принципов олимпизма. Аксиологический подход в реализации принципов олимпизма обуславливает концентрацию внимания на осмыслении ценностей олимпийского движения в контексте развития ценностно-смысловой сферы студентов университета — будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что существуют разнообразные средства, методы, приемы, способствующие развитию гуманистической ценности спортивной деятельности, спорта как области самореализации человека и активизации олимпийского воспитания подрастающего поколения спортсменов. Но, несмотря на содержательный гуманистический потенциал спорта и физической культуры, к сожалению, реализуется далеко не в полном объеме.

Гуманистические по своему содержанию ценности физической культуры, спорта и спортивной деятельности «отступают на задний план», становятся не важными, не востребованными. Со спортом, с достижением высоких спортивных результатов соотносятся многочисленные негативные, отрицательные, антигуманные явления. Безусловно, в данном случае речь идет о существенной девальвации духовно-нравственных ценностей, обусловленной антигуманным поведением спортсменов.

Мы уверены, что данные вопросы должны освещаться и обсуждаться в работе со студентами факультета физической культуры, которые погружены в учебно-профессиональную и спортивно-тренировочную деятельность.

Размышляя о различных проблемах, возникающих в настоящее время в области физической культуры и спорта, в частности о проблеме девальвации духовно-нравственных ценностей, необходимо обратить внимание на то, что достаточно большое количество людей разных возрастов, в том числе детей и подростков, увлечены физической культурой и спортом.

По нашему представлению, важно понимать, что зачастую спорт становится привлекательным вовсе не как пространство эстетики, нравственности, культуры, человеческого, неформального взаимодействия, в котором проявляется гуманное отношение людей друг к другу. Люди разных возрастов включаются в различные спортивные соревнования в качестве участников и зрителей чаще всего по той причине, что здесь можно заработать деньги, приобрести определенные материальные блага, славу, поднять собственный престиж, наблюдать и проявить жесткость, агрессивность, грубую физическую силу, превосходство одного человека над другим.

К сожалению, среди участников соревнований — спортсменов, тренеров, спортивных руководителей достаточно часто наблюдается стремление добиться победы любой ценой, даже за счет применения спортсменами медицинских и фармацевтических препаратов, пагубно отражающихся на их здоровье (проблема допинга в спорте), а также несоблюдения нравственных норм, правил, принципов.

В работе со студентами факультета физической культуры важно акцентировать внимание на том, что личность в спорте развивается неоднозначно. Эта проблема требует осмысления и активного обсуждения с будущими педагогами по физической культуре. Конечно, не всегда и не во всем влияние спорта на личность положительно. Во многом данная ситуация обусловлена тем, что в спортивной деятельности основные усилия человека ориентированы на активное решение конкретной прагматической задачи, сводимой к достижению победы в конкретных спортивных соревнованиях, получению высокого спортивного

результата. Такие достижения спортсмена стимулируются и морально, и материально. Материальная стимуляция является очень важной, тем более, что она поддерживается средствами массовой информации, политическими деятелями и др.

Следует отметить, что практически во всех ситуациях спортивного состязания между соперниками возникает определенная степень конфронтации, враждебности, борьбы. При этом понятно, что оба спортсмена выиграть не могут по правилам соревнований. Поражение в спортивных соревнованиях может провоцировать снижение уровня самооценки, учитывая, что самооценка является ситуативным феноменом, негативное изменение самоотношения, снижение аутосимпатии, потерю самоуважения. Эти аспекты становятся важнейшим источником гнева, ненависти, агрессии спортсмена, который не смог по определенным причинам одержать победу над соперником.

Со студентами факультета физической культуры в процессе их профессиональной подготовки важно обсуждать феноменологию антигуманных проявлений спорта, которые присутствуют и в подготовке спортсменов, когда осуществляется применение методов и приемов, калечащих их физически и духовно. Необходимо осмыслить ситуации, в которых физическое развитие человека приносит определенный ущерб его нравственному, личностному, духовному развитию. В конечном итоге возникает моральная, духовная и социальная деградация личности.

Рассуждая о профессиональной деятельности тренеров и педагогов по физической культуре, необходимо обратить внимание на то, что антигуманные черты спорта оставляют в нравственном и духовном содержании личности тренера глубокий негативный след. Тренер является по сути своеобразным творцом негативных явлений в спорте. Это, скорее всего связано с тем, что физкультурное образование сильно биологизировано. Будущие тренеры и педагоги по физической культуре получают большое количество сведений о том, как работать со спортсменами на уровне биологическом (организменном), и значительно меньше узнают о работе, ориентированной на их личностное развитие.

Интересно, что научные исследования, проведенные в разное время и в различных странах, показывают, что активные и регулярные занятия спортом не повышают, а, к огромному сожалению, снижают ориентацию на нравственное поведение в спорте.

Некоторые исследования продемонстрировали, что те, кто не участвуют регулярно в спортивных соревнованиях, проявляют гораздо больше желания выступать за соблюдение нравственного кодекса «честной игры», чем постоянные участники состязаний, и спортсмены высокой квалификации по сравнению со своими коллегами «не

очень высокого класса» проявляют меньшую склонность связывать себя с этим кодексом. Те спортсмены, кто показывает лучшие спортивные результаты, как правило, чаще нарушают кодекс честной игры. Было выявлено противоречие между их согласием с нравственными нормами и слабостью ориентацией на эти нормы в тех конкретных ситуациях, которые могут возникнуть в ходе спортивных соревнований и требуют нравственной оценки.

В связи с этим в организации учебных занятий и тренировочного процесса в работе со студентами факультета физической культуры необходимо особое внимание уделять осмыслению ценностей современного спорта, идеалам олимпизма.

Библиографический список

1. Столяров В.И. Спорт, духовность, искусство // Физическая культура в школе. — 1993. — № 2. — С. 52–56.
2. Столяров В.И., Барина И.В., Курило С.И. Молодежь и олимпийская идея «Фэйр плей» // Теория и практика физической культуры. — 1994. — № 8. — С.3–7.
3. Стопникова Е.В. Социально-философский анализ ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 1992. — 21 с.

Кудинова Н. Т.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ТОГУ: ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ

Кудинова Н. Т. — д-р ист. наук, завкафедрой «История Отечества, государства и права», e-mail: 000023@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные направления и формы работы по гражданско-патриотическому воспитанию студентов, апробированные в Тихоокеанском государственном университете.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданин, правовое сознание, студент, история, традиции, университет, музей.

The article describes the main directions and forms of work for patriotic education of students tested in the Pacific State University.

Key words: patriotism, patriotic education, citizen, legal consciousness, student, history, traditions, university, museum

Работе по гражданско-патриотическому воспитанию студенческой молодежи в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ) уде-

ляется значительное внимание. Одним из направлений этой работы стала организация массовых мероприятий, посвященных знаменательным датам в истории России, Хабаровского края, города и университета. Такие мероприятия проводятся ежегодно, в них принимают участие студенты всех факультетов ТОГУ, однако воспитательная работа на многих факультетах сведена в основном к организации участия своих студентов в шествиях, митингах, демонстрациях и т. п. В меньшей степени факультетами задействованы другие формы работы, позволяющие превратить студентов из статистов в действующие лица, что во много раз усиливает эффективность воспитательной работы.

Большой опыт такой работы по гражданско-патриотическому воспитанию студентов накоплен на юридическом факультете (ЮФ, ныне юридический институт — ЮИ) благодаря кафедре истории Отечества, государства и права (ИОГП). Преподаватели этой кафедры ежегодно проводят тематические конференции, «круглые столы» и викторины, целью которых является прежде всего актуализация исторической памяти о Великой Отечественной войне и подвигах старшего поколения, воспитания молодого поколения на примере служения Отечеству ветеранов войны и тружеников тыла. Участниками этих мероприятий являются студенты всех факультетов. Новыми формами работы в 2013 г. стало анкетирование студентов по теме «Великая Отечественная война в исторической памяти россиян», которое было апробировано со студентами факультета архитектуры и дизайна (ФАД, ныне институт архитектуры и дизайна — ИАиД), а также организация литературно-музыкальной встречи-концерта «Блокадный Ленинград» (в которой приняли участие более 40 студентов) и интернет-викторина, посвященная 70-летию освобождения Сталинграда.

Важно отметить, что преподаватели кафедры ИОГП входят в состав научно-методического совета (НМС) музея ТОГУ, на базе которого были успешно реализованы такие проекты патриотической направленности, как «Биография военного поколения: люди и судьбы», мультимедийный проект «Дальневосточники на фронтах Великой Отечественной войны: Сталинградская битва», «Они защищали Родину».

Главная цель проекта «Биография военного поколения» — изучение истории Великой Отечественной войны и послевоенного периода через биографическое описание жизни и деятельности ветеранов войны. Итогом реализации данного проекта стали периодически издаваемые сборники документальных очерков о фронтовиках-дальневосточниках и тружениках тыла, ковавшие победу над врагом на Дальнем Востоке. В 2015 г. был издан 5-й выпуск сборника [1].

Реализация мультимедийного проекта «Дальневосточники на фронтах Великой Отечественной войны: Сталинградская битва» была связана с интервьюированием ветеранов Сталинградской битвы, работой в краевой библиотеке с периодикой военных лет, оцифровкой собранных материалов, разработкой программной оболочки. В 2013 г. проект получил грантовую поддержку Всероссийского конкурса молодежных проектов Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» в объеме 100 тыс. руб. К реализации данного проекта были привлечены 45 человек, в основном студенты юридического (ЮФ) и инженерно-строительного (ИСФ, ныне инженерно-строительный институт — ИСИ) факультетов.

Основным итогом реализации проекта «Они защищали Родину» стало издание в 2016 г. пятой книги из серии «Тихоокеанский государственный университет», которая представляет собой сборник документальных материалов, собранных о 75 фронтовиках, которые после окончания войны в разные годы работали в вузе [6].

Активное участие в указанных проектах принимали студенты — члены клуба «Патриот» и группы «Поиск».

Военно-патриотический клуб «Патриот» был создан в 2003 г. на базе музея истории ТОГУ, который является центром по патриотическому воспитанию студенческой молодежи в вузе. Основным направлением работы клуба «Патриот» является военно-патриотическое воспитание молодежи. Клуб тесно взаимодействует с ветеранской организацией ТОГУ; принимает участие в подготовке и проведении мероприятий, посвященный Великой Отечественной войне и Дню защитника Отечества; собирает материал о ветеранах войны, организует экскурсии, встречи и выставки по военно-патриотической тематике. В 2013–2015 гг. состоялось 18 встреч-интервьюирования.

Наиболее значимым направлением работы клуба с 2012 г. стал международный проект «Цветы памяти». Основное содержание проекта — организация патриотических и поисковых мероприятий, проводимых студенческим волонтерским отрядом на территории Северо-Восточной провинции КНР, которые направлены на увековечение памяти советских воинов, внесших вклад в освобождение китайского народа от японских милитаристов. В рамках реализации проекта в 2014 г. состоялась поездка студентов ТОГУ в г. Подольск для работы с фондами Центрального архива Министерства обороны РФ. Цель поездки — составление и уточнение списка советских солдат, захороненных на территории Северо-Восточных провинций Китая.

Формирование устойчивого интереса студентов к проблемам отечественной истории, воспитание патриотизма, уважения к историческому прошлому страны является основной задачей ис-

торического клуба «Клио», который работает при кафедре ИОГП. Постоянными членами клуба являются до 20 студентов 1 и 2-го курсов. Заседание клуба проходят 1 раз в месяц.

Положительно следует отметить тот факт, что в 2014 г. секция истории стала самостоятельной секцией в рамках проведения 54-й СНПК, что позволило впервые организовать внутривузовский конкурс студенческих пленарных докладов по исторической тематике и обеспечило возможность публикации тезисов. Итогом такой целенаправленной работы кафедры ИОГП стало 1-е место в краевом конкурсе студенческих научных работ по истории Дальнего Востока «Студенческая весна-2014».

Ярким примером приобщения студентов к истории и традициям университета является деятельность созданной при кафедре ИОГП группы «Поиск». В состав группы входят в основном студенты юридического факультета, около 50 чел. Главным содержанием работы группы является сбор, оцифровка и систематизация материалов, которые легли в основу трехтомника по истории ТОГУ [2, 3, 4] и книги «Тихоокеанский государственный университет: История кафедр» [5]. Презентация последней книги, участие в которой приняли ветераны университета, студенты группы «Поиск», преподаватели и сотрудники университета, состоялась в октябре 2013 г. при активном поддержке библиотеки ТОГУ.

Собранные по истории университета материалы используются студентами ТОГУ для участия в конкурсах студенческих научных работ. В 2014 г., например, из 9 работ по истории России, представленных на краевой конкурс «Студенческая весна-2014», 3 работы были посвящены истории ТОГУ.

Музейные экспозиции и фонды активно используются в научно-просветительской деятельности и профориентационной работе музея и кафедры ИОГП. В 2013 г. по инициативе кафедры ИОГП начал работу выездной студенческой лекторий. В 2013 г. были проведены лекции по теме «Уроки Сталинграда», а в 2014 г. начал работу студенческой лекторий «Знакомьтесь: ТОГУ». В программу лектория вошли лекции по истории ТОГУ, демонстрация экспонатов передвижной выставки «Уникальные экспонаты музея ТОГУ», блиц-викторины «История ТОГУ в фактах», награждение победителей викторины призами с символикой ТОГУ. Численность лекторской группы составляет от 14 до 20 человек.

В 2012 г. кафедра ИОГП выступила инициатором проведения профориентационной акции под девизом «Твое образование — гарантия успеха» для старшеклассников — выпускников школ Хабаровска и Хабаровского муниципального района. Акция была поддержана ректоратом университета, а также музеем и библиотекой ТОГУ. Основным содержанием акции стало проведение

экскурсий по университету для школьников студентами ТОГУ, что стало возможным благодаря созданной при музее «Школы экскурсоводов».

Приобщение студентов-первокурсников к истории и традициям университета начинается с экскурсий в музей истории ТОГУ. В 2014–2016 гг. музей ТОГУ посетило 2 486 первокурсников, а всего в музее побывало 3 551 человек.

Начиная с 2011 г. студентами из группы «Поиск» для первокурсников организуется межфакультетская квест-викторина по истории ТОГУ. Суть этой игры заключается в активном изучении истории университета, знакомстве с профессорско-преподавательским составом и территорией университета (включая расположение кафедр), а также с музейной экспозицией. Ежегодно участниками квест-викторины являются 27 человек в составе 9 команд (по одной от каждого факультета).

Активное сотрудничество университетского музея с кафедрой ИОГП позволяет организовывать на базе музея и другие мероприятия, направленные на приобщение студентов к истории и традициям университета. В частности, в музее ежегодно проводится вечер-памяти, посвященный первому ректору вуза М. П. Даниловскому, тематические экскурсии (например, «Отражение во времени: М. П. Даниловский», «Преподаватели ТОГУ — участники Сталинградской битвы», «Ученый-изобретатель В. И. Кулиш» и др.) и выставки, посвященные юбилейным датам кафедр и факультетов ТОГУ («Листая страницы старых альбомов», «Автодорожному факультету — 55», «Первый заведующий кафедрой химии Н. В. Разумов: К 95-летию со дня рождения»); встречи студентов с ветеранами вуза и др.

В основном активными организаторами и участниками указанных мероприятий являются студенты ЮФ и ИСФ, руководство которых уделяет значительное внимание поиску разных форм воспитательной работы со студентами. К интересным формам приобщения студентов к традициям университета можно отнести возрождение на ИСФ ССО «Строитель», а также сохранение на транспортно-энергетическом факультете (ТЭФ) спортивного автоклуба «Лидер», который имеет свою историю, достойную изучения и уважения. В поисках новых форм работы с молодежью находится ФАД (ныне ИАиД), который успешно решает задачи гражданско-патриотического воспитания студентов через вовлечение их в реализацию таких проектов, как «ФАД — городу» (в рамках которого проходит выставка студенческих работ и мастер-классы в Доме творческой интеллигенции); «Другой формат» (организация публичных дискуссий по студенческим проектам архитектурных объектов города); Workshop-форума «Новые идеи нового времени» (разработка и презентация архитектурных проектов социальной направленности). В 2014 г. студентами ФАД в

рамках благотворительной акции по заказу администрации с. Мичурино был выполнен проектный эскиз памятного знака в честь воинов-односельчан.

Заслуживает внимания опыт организации клубной работы, которая получила развитие на базе юридического факультета, где на каждой кафедре работает свое студенческое объединение. В их числе клуб «Деликтолог», СНО «Цивилист», студенческий научный клуб «Коиминалист», научный кружок «Конституционалист», диспут-клуб «Глоссатор». Членами этих объединений являются только студенты-юристы., поэтому основным содержанием деятельности клубов стали организация НИРС и углубленное изучение учебных дисциплин плана. В меньшей степени представлена работа, направленная на вовлечение студентов в общественную деятельность. Данное направление представлено лишь в работе клубов «Деликтолог» и «Глоссатор» благодаря привлечению студентов в 2014 г. к проведению нескольких мониторингов правоприменения по распоряжению Правительства Хабаровского края (например, по теме «Правовой статус и деятельность Наугоградов в РФ»).

Следует также отметить, что одной из задач организации клубов на ЮФ является повышение уровня правового сознания. Однако в отношении студентов-юристов эта задача решается по определению в рамках учебного процесса, тогда как на уровне развития клубной деятельности речь должна идти о повышении уровня правового сознания скорее школьников (например, в рамках «Юридической школы», созданной при кафедре конституционного и муниципального права), а также студентов и выпускников других факультетов. В определенной мере эта задача решается клубом «Деликтолог» в рамках проведения профориентационных занятий с выпускниками вузов (по освещению правовых аспектов трудоустройства молодых специалистов) и совместных научных практических конференций с участием студентов факультета экономики и управления (ФЭУ), факультета архитектуры и дизайна (ФАД), социально-гуманитарного факультета (СГФ, ныне институт социально-политических технологий и коммуникаций — ИСПТиК) (например, по теме ««Правовое обеспечение автотранспортной деятельности»» и т. п.)

Студенческие объединения в форме клубов существуют также на СГФ и ИСФ факультетах. На СГФ кафедре философии и культурологии (ФиК) работает три клуба, численный состав которых невелик («Клуб любителей кино», «Клуб религиозно-философский» и «Поэтический клуб»). Основная направленность деятельности этих клубов — культурно-просветительская и общеобразовательная. На ИСФ в 2014 г. по инициативе студсовета факультета начал работать Клуб дебатов. На СГФ получила развитие экскур-

соводческая деятельность. Ежегодно по инициативе кафедры ФиК проводятся «Пасхальные экскурсии», а студентами кафедры социально-культурного сервиса и туризма (СКСиТ) разрабатываются экскурсии по теме «Хабаровск — город Славы», однако в организации и проведении экскурсий эти студенты участия не принимают

На базе актива профсоюзной организации студентов и совета студентов в ТОГУ получило развитие волонтерская работа, целью которой является вовлечение студентов в социально-активную деятельность. Ежегодно волонтеры от ТОГУ принимают участие в различных волонтерских проектах, акциях и мероприятиях, в том числе социальных проектах «Подарок детям» и «Река жизни», акциях «Бессмертный полк», «Вахта памяти», «Георгиевская ленточка» и «Нет забытым могилам», Всероссийском субботнике «Зеленая весна» и др.

Таким образом, анализ показывает, что в целом заинтересованность руководства факультетов и кафедр (особенно экономического и технического профиля) в развитии собственных (т. е. только на уровне факультета или отдельных кафедр) форм работы по гражданско-патриотическому воспитанию студентов невысока, при этом невелик и кадровый потенциал для организации подобной работы. Активизировать работу в этом направлении на таких факультетах можно с помощью воссоздания общественного совета при музее ТОГУ, в который должны войти представители деканатов и студенческих советов факультетов. В их обязанность должно входить не столько организация, сколько содействие в организации мероприятий (встреч, выставок, презентаций, викторин, конкурсов и пр.), посвященных истории отдельных подразделений (т. е. кафедры и факультеты), которые могут проводиться на базе музея.

При этом необходимо разработать объективные критерии оценки работы профессорско-преподавательского состава и подразделений по гражданско-патриотическому воспитанию (включая приобщение студентов к истории и традициям университета) пересмотрев действующие показатели рейтинга ППС по разделу «Воспитательная работа», что должно найти отражение и в эффективном контракте.

Библиографический список

1. Биография военного поколения: люди и судьбы : под ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. — Вып. 5. — 59 с.
2. Тихоокеанский государственный университет : В 3 кн. Кн. 1. История в фактах / Н. Т. Кудинова, Е. М. Ковтун, Л. П. Степанорва, Е. И. Куликова, И. Л. Жданова ; под. общ. ред.

проф. Н. Т. Кудиновой. — М.: РИА «БИ-Арт-Групп», 2008. — 352 с.

3. Тихоокеанский государственный университет : В 3 кн. Кн. 2. История в фотодокументах / Н. Т. Кудинова, И. В. Потехина, Е. М. Ковтун, Е. Н. Ярулина, И. Л. Жданова, Г. Б. Горелик ; под. общ. ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — М.: РИА «БИ-Арт-Групп», 2008. — 240 с.
4. Тихоокеанский государственный университет : В 3 кн. Кн. 3. История в воспоминаниях / Н. Т. Кудинова, Е. Н. Ярулина, С. А. Калугина, Е. М. Ковтун, И. Л. Жданова, Н. П. Крадин ; под. общ. ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — М.: РИА «БИ-Арт-Групп», 2008. — 320 с.
5. Тихоокеанский государственный университет : История кафедр / Н. Т. Кудинова [и др.] ; под. общ. ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — Владивосток: Изд-во Дальпресс, 2013. — 663 с.
6. Тихоокеанский государственный университет : Они защищали Родину : сб. док. / под. общ. ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. — 257 с.

Кулеш Е.В., Антонова И.В. Щеклеина Е.А.

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кулеш Е.В. — кандидат психол. наук, доц. кафедры «Психология» (ТОГУ), e-mail: resurssentr@mail.ru; Антонова И.В. — зам. директора, Щеклеина Е.А. — педагог-психолог e-mail: otrada-khb@rambler.ru), ЦЭВД «Отрада»

В статье представлен анализ реализации инновационного проекта по созданию модели этнокультурного развития личности в системе взаимодействия учреждений дополнительного, среднеспециального и высшего образования.

Ключевые слова: инновационный проект, культурно-образовательный эстетический комплекс, модель формирования, этнокультурная компетентность, полиэтничное пространство региона.

The article presents the analysis of implementation of innovative project on creation of models of "Cultural educational aesthetic complex further education College - Higher school" model of ethno-cultural development of personality in polyethnic space of the region".

Key words: innovative project, cultural educational aesthetic complex, a model of formation of ethno-cultural competence, multi-ethnic environment of the region.

С сентября 2015 г. учреждение дополнительного образования центр эстетического воспита-

ния детей «Отрада» г. Хабаровска под руководством Ресурсного центра Тихоокеанского государственного университета реализует инновационный проект по созданию модели этнокультурного развития личности. Данный проект осуществляется в системе взаимодействия специалистов дополнительного, среднеспециального и высшего образования учреждений Хабаровского края.

Актуальность темы проекта определяется социально-политическими и духовными переменами, сделавшими очевидной стабилизационную миссию этнонациональной культуры в развитии России. Для разработки образовательного проекта и его реализации была создана творческая группа из педагогических и административных работников Центра, осуществляющих деятельность по созданию инновационных продуктов в соответствии с содержанием проектных модулей.

Реализация проекта осуществлялась с сентября 2015 г. по 2017 г. На подготовительном этапе в первом полугодии с 2015 по 2016 учебный год были созданы: нормативно-правовая база реализации проекта; координационный совет для реализации проекта; модель и содержание проекта, а также проведены обучающие семинары для педагогов и воспитателей по реализации проекта.

Выполнению намеченных результатов способствовала система деятельности комплекса мероприятий образовательных учреждений края (КГБОУ ВПО «Хабаровский государственный институт культуры», КГАОУ СПО «Хабаровский технологический колледж», КГАОУ СПО «Хабаровский педагогический колледж»).

На внедренческом этапе, охватывающем 2 полугодие 2015 г. по 1 полугодие 2017 учебный год, были созданы инновационные продукты проекта в соответствии с модулями и целевыми группами, а именно:

- студия дошкольного развития «Малышок» — цикл календарных праздников «Времена года» этнокультурной направленности для воспитанников образовательных учреждений дошкольного возраста при поддержке педагогов и студентов кафедры режиссуры массовых представлений и праздников в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Хабаровский государственный институт культуры»;
- фольклорный ансамбль «Вьюнок» — городской этнокультурный фестиваль детского и юношеского творчества «Венок дружбы» при поддержке педагогов и студентов кафедры народного пения и режиссуры массовых представлений и праздников;
- образцовая студия моды и дизайна «Анютини глазки» — творческие дизайнерские

проекты «Дерсу Узала», «Травушка» (авторские коллекции одежды), «Солнцеворот» (коллекция кукол в этнонациональных костюмах) при поддержке педагогов и студентов таких краевых государственных образовательных учреждений среднего профессионального образования, как педагогический и технологический колледж.

В результате осуществления данного этапа проекта было выявлено эффективное участие педагогов в конкурсах различного уровня (от городского до международного).

Кроме этого создан комплект информационного и методического сопровождения проекта для ознакомления педагогической общественности г. Хабаровска, Хабаровского края, Дальневосточного региона с инновационным опытом по обозначенной теме и его широкого тиражирования. В частности, создан методический сборник по обобщению опыта работы Центра «Отрада» проекта «Времена года» с методическими пояснениями к проведению; сценарий проведения городского фольклорного фестиваля «Венок дружбы» с методическими пояснениями по проведению фестиваля, репертуарным сборником; образовательная программа «Мир костюма - мир в костюме»; портфолио детских проектов по созданию авторских коллекций одежды «Тропую Дерсу», «Травушка»; программа городского профильного лагеря «Этноград». Также подготовлены видео и фото-материалы о деятельности по проекту: цикл праздников «Времена года»; фестиваль «Венок дружбы»; летний профильный лагерь «Этноград»; дефиле коллекций «Дерсу Узала», «Травушка» на международных конкурсах.

Кроме этого, в рамках реализации проекта создана и внедрена система сетевого взаимодействия с образовательными учреждениями Хабаровского края для осуществления ключевой идеи создания культурно-образовательного эстетического комплекса "Дополнительное образование-колледж-высшая школа" — модель этнокультурного развития личности в полиэтническом пространстве региона», где в процессе осуществления проекта была расширена творческая группа по реализации проекта из числа педагогических работников Центра и образовательных учебных заведений Хабаровского края.

Выполнению вышеуказанного этапа проекта способствовали факторы, связанные с созданием условий для мотивации учащихся и педагогических кадров для системного участия в запланированной проектной деятельности с участием в обучающих семинарах, курсах повышения квалификации в рамках краевого инновационного комплекса, педагогических чтениях, конференциях различного уровня.

На рефлексивном этапе проекта с 2017 были проведены диагностическое исследование и анализ результатов проекта, планирование перспек-

тив развития проектных мероприятий, проекта в целом, оформление методических материалов по реализации проекта для публикации и их тиражирования.

По завершению проекта стоит отметить, что потенциал развития проекта и его долгосрочный эффект, связаны, прежде всего, с формированием этнокультурной компетентности воспитанников, как компетентности современного человека, готового жить в многонациональном мире. У педагогов, детей и родителей, участвующих в мероприятиях реализации проекта выявлены показатели, свидетельствующие о положительной динамике развития качеств, связанных с гражданской идентичностью, патриотическими чувствами, приобретением опыта совместной деятельности и успешной реализации планов (в виде мини-проектов, методических разработок, успешного сотрудничества и т.д.).

Кроме этого, данный проект помог субъектам образовательной деятельности расширить знания об обычаях и традициях разных народов мира и их культуры, что позволяет говорить о развитии умения жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас и верований.

Вовлечение учащихся Центра в деятельность по проекту способствовало сплочению детского коллектива и эмоциональному настрою.

На основании наблюдений психолога, педагогов и администрации во время посещения занятий и воспитательных мероприятий, бесед с педагогами студии, отзывов родителей можно сделать вывод об усилении таких качеств детского коллектива центра «Отрада», как активность, организованность, отзывчивость, коммуникабельность, рассудительность, умение взаимодействовать, сотрудничать с учетом мнения и интересов детей разных национальностей.

Таким образом, реализация проекта позволила достичь цели создания и реализации модели этнокультурного развития личности посредством взаимодействия учреждений культурно-образовательного эстетического комплекса в системе взаимодействия с высшим учебным заведением, благодаря целенаправленной системе методических, организационно-массовых, информационно-аналитических, исследовательских, учебно-познавательных, конкурсных и социально-значимых мероприятий, направленных на формирование основ межкультурной компетенции личности.

Резюмируя сказанное, стоит отметить, что новые параметры функционирования современной образовательной системы требуют упорядочения системы культурных диалогов, их согласованности в федеративном и национально-региональном компонентах. В решении этой задачи особое место занимают учреждения дополнительного образования, способные конструктивно влиять на со-

циально-культурную адаптацию личности в полиэтничном пространстве региона.

В контексте этого закономерным является развитие образовательных учреждений нового типа – культурно-образовательных эстетических комплексов, где на основе взаимодействия в системе «Высшее учебное заведение - среднеспециальное учебное заведение и дополнительное образование» можно обеспечить подготовку личности к межкультурному диалогу.

Включение взаимодействия студентов и школьников к ритуально-праздничной культуре народов, позволяет личности в большей мере познать мир в творческих действиях, движениях, словах, цвете, звуке на основе идеи интеграции народных видов искусства независимо от национальных, расовых и конфессиональных различий в условиях поликультурного образования и этнокультурного развития личности в образовательном пространстве Хабаровского края.

Кулеш Е.В., Якимкин И.Ю.

**ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ РАСКРЫТИЯ
ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ**

Кулеш Е.В.- канд. психол. наук, доц. кафедры «Психология» e-mail: resurssentr@mail.ru;
Якимкин И.Ю. – магистрант, e-mail: frodo_kennedy@mail.ru), (ТОГУ)

В статье анализируются возможности использования современных технологий в контексте раскрытия потенциала студентов в условиях высшего образования.

Ключевые слова: современные технологии, образование, виртуальная реальность, студенческая молодежь, программирование, социальные сети консерватизм, будущее.

The article presents the author's reasoning about the possibilities of using modern technologies in the context of realizing the potential of today's youth.

Key words: modern technology, education, virtual reality, students, programming, social networks, conservatism, and future.

В современном образовательном пространстве внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. И хотя новые взгляды на обучение не принимаются многими преподавателями, нельзя игнорировать данные многих исследований, подтверждающих, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов. Практика показывает, что

студенты в современных условиях обучения легче вникают, понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения [6].

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студентов, его задачей становится создание условий для их инициативы. Преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации [4].

Сегодня, новые технологии и инновации в сфере «компьютер-учитель-ученик» активно развиваются в современном мире. На этом фоне, в нашей стране интерактивные методы строятся на схемах взаимодействия, где учитель привлекает детей к процессу обучения, но и сами учащиеся, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого ученика. Учитель в данном случае выполняет роль помощника. Его задача – создать условия для инициативы детей. Для современного школьника или студента такие методы стали обыденностью – мозговой штурм, круглый стол, деловые игры, аквариум, методы проектов и т.д. На этом фоне, важно развивать критическое мышление, основанное на анализе ситуации, самостоятельном поиске информации, построению логической цепочки и принятию взвешенного и аргументированного решения [5].

Казалось бы, как современные технологии помогут ребенку 21 века критически мыслить и научить учиться? В данном контексте интересна точка зрения Григорович Л.А. согласно которой, можно считать, что внутренняя целевая направленность образования заключается в развитии

личностного потенциала, в овладении прочными знаниями, умениями и навыками с возможностью их применения на практике [3].

Интерактивные методы в обучении, несмотря на распространенность в образовании, уже не проявляют ту былую эффективность, которую они выдавали в момент своего появления. Сегодня компьютер становится связующим звеном между преподавателем и объектом обучения, ведь именно он на данном этапе является незаменимым звеном в общении, развитии и работе. Общение в социальных сетях, заработок в интернете, онлайн обучение, список можно продолжить на несколько десятков тысяч пунктов.

Нужно отметить, что у мобильных телефонов в России есть, как и враги, так и сторонники. Например, Декстер Макмиллан, ассистент по специальному образованию в West Vancouver School District (сеть школ «Голден Хилс», что в переводе с английского означает «золотые холмы») разрабатывает и внедряет edtech-программы и учебные планы для детей с особыми потребностями.

Практика показывает, что с появлением изобретений компании Apple, а именно iPad, современной молодежи не требуется носить с собой тетради и учебники, поскольку вся необходимая информация находится на экране их планшета. Рисовать графики, искать информацию в интернете, рисовать, записывать и оставлять заметки, и загружать все необходимые учебники, становится проще, чем покупать тонны макулатуры.

На Дальнем Востоке в школах начали массово устанавливать интерактивные доски, которые помогают ученикам развивать творческий потенциал в создании даже простейших презентаций. Например, преподаватели алгебры с учениками составляют алгоритмы вычисления сложных уравнений при помощи компьютера. Также, интересен опыт работы учителей иностранного языка, поскольку они все чаще используют социальные сети для онлайн общения с иностранцами при помощи чата или видео звонка, позволяя ученикам напрямую попытаться объяснить нужное своему собеседнику попутно изучая новые слова.

Стоит отметить, что в современном мире все большую актуальность приобретают виртуальные технологии. Так, например, в Великобритании в одной из школ появились классы виртуальной истории и географии, в которых ученик может не только услышать из уст преподавателя необходимую информацию и даже о конкурентном событии в истории, но и непосредственно поучаствовать. Научно доказано, что через органы зрения мы получаем до 80% информации, и только представьте, что преподаватель может не только рассказать, но и показать визуально, то, о чем рассказывает [2]. Кроме этого, одной из современных разработок компании Microsoft является система HoloLens, где используя очки дополненной

реальности, можно продемонстрировать как «на-
яву» устроен атом.

Таким образом, можно заключить, что интер-
активное обучение позволяет решать одновре-
менно несколько задач, главной из которых явля-
ется развитие коммуникативных умений и навы-
ков. Данное обучение помогает установлению
эмоциональных контактов между учащимися, тем
самым обеспечивая воспитательную задачу, по-
скольку приучает работать в команде, прислуши-
ваться к мнению своих товарищей, обеспечивает
высокую мотивацию, прочность знаний, творче-
ство и фантазию, коммуникабельность, активную
жизненную позицию, ценность индивидуальности,
свободу самовыражения, акцент на деятель-
ность, взаимоуважение и демократичность. Ис-
пользование интерактивных форм в процессе
обучения, как показывает практика, снимает
нервную нагрузку обучающихся, дает возмож-
ность менять формы их деятельности, переключать
внимание на узловыe вопросы темы занятий.
В результате, от педагогов требуется понимание
того, что применение и подготовка студентов к
той или иной интерактивной форме обучения для
изучения конкретной дисциплины (темы занятия)
должны быть отражены в рабочей программе
дисциплины и в методических рекомендациях по
подготовке к занятию в интерактивной (конкрет-
ной) форме.

Библиографический список

1. Горюва В.И., Петрова Н.Ф. Образовательные
технологии и технологическая культура со-
временного педагога // Современные науко-
емкие технологии. – 2008. – № 10. – С. 35-36
2. Гузев В.В. «Системные основания образова-
тельной технологии», М., Знание, 1995г. –
136 с.
3. Григорович Л.А., Марцинковская Т.А. Пе-
дагогика и психология: учебное пособие –
М., 2001, с. 49-51.
4. Кулеш Е.В. Субъектная активность как фак-
тор развития самоуправления педагога в со-
временной информационно-образовательной
среде// Психология обучения. — 2013. —
№ 5. С. 80-86.
5. Муштавинская И.В. Технология развития
критического мышления на уроке и в системе
подготовки учителя. СПб.: КАРО. – 2008
6. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление
образовательным процессом в адаптивной
школе. М.: Центр «Педагогический поиск»,
2001 г.
7. 6. Федеральные государственные образова-
тельные стандарты начального и основного
общего образования 2-го поколения. Концеп-
ция / Рос. академия образования; под ред.
А.М. Кондакова, А.А.Кузнецова. – 2-е изд. –
М.: Просвещение. – 2009 г.

Куликова Е.И., Иващенко В.А.

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА

Иващенко В.А. — ст. преп. кафедры «История
Отечества, государства и права», e-mail:
piter.2013@ Rambler.ru; Куликова Е.И. — канд.
ист. наук, доц. кафедры «История Отечества,
государства и права», e-mail 000024@pnu.edu.ru
(ТОГУ)

*В статье рассматриваются основное со-
держание и формы патриотического вос-
питания студенческой молодежи на приме-
ре деятельности ТОГУ. Патриотическое
воспитание представлено как важнейшая
компонента становления творческой лич-
ности.*

Ключевые слова: патриотизм; компонента; пре-
емственность; творческая активность; олимпиада.

*In article the main contents and forms of patri-
otic education of student's youth on the exam-
ple of activity the PNU are considered. Patriotic
education is presented as the major a compo-
nent of formation of the creative person.*

Key words: patriotism; component; continuity; crea-
tive activity; competition

Современный этап эволюции высшей школы
сопровождается отставанием общественного со-
знания от динамики развития глобальных про-
блем, что приводит к кризисным явлениям в об-
ласти экономики, науки, культуры и образования.
В таких условиях очевидна необходимость изме-
нения мировоззренческой парадигмы обучаю-
щихся в высшей школе. В развивающемся ин-
формационном обществе выпускник вуза это,
прежде всего человек, в совершенстве владеющей
своей специальностью, методами моделирования,
управления, прогнозирования. И это носитель
высокой культуры, широкой эрудиции, интер-
культурной коммуникации. Такое понимание ро-
ли и места выпускника высшей школы в совре-
менном социокультурном и экономическом про-
странствах предопределяет актуальность воспи-
тательной работы со студентами, необходимость
поиска инновационных подходов к ней [2, с. 33–
36].

Несмотря на идеологизацию и излишнюю за-
организованность воспитательного процесса в 50
— 80-е гг. XX в. в советских вузах сложился об-
ширный и во многом интересный опыт работы со
студентами. Особое внимание уделялось патри-
отическому воспитанию молодежи. В ХПИ, затем
ХГТУ наиболее ярко это проявилось в организа-
ции конкурсов по проблемам гуманитарных наук,
работе групп "Память" и "Поиск", которые зани-
мались сбором материалов по истории Великой

Отечественной войны, оказанием конкретной помощи ветеранам войны и труда, реставрацией памятников и мемориалов. Такие формы работы позволяли сочетать рациональный и эмоциональный компоненты в подготовке будущих специалистов, формировать их активную жизненную позицию [6, с. 210–211]. В 90-е гг. XX в., когда шли поиски новых концепций подготовки специалистов, развернулись острые дискуссии по содержанию и методам патриотического воспитания студентов, при этом недооценка устоявшихся, проверенных практикой форм, привела к снижению уровня этой работы.

На современном этапе развития высшей школы актуализация патриотического воспитания связана с осознанием студентами социальной значимости будущей профессии, её вклада в развитие общества, формированием жизненной позиции и креативного подхода к решению проблем. Образовательные чтения по проблемам гуманитарных наук, олимпиады, творческие конкурсы и презентации стали эффективными формами патриотического воспитания студентов. В Тихоокеанском государственном университете большую ценность приобрели философские олимпиады "Сила разума", в ходе которых шло философское осмысление роли патриотической позиции молодежи в современном обществе. Профессорско-преподавательский состав кафедры истории развернул активное сотрудничество с музеем университета: традиционными стали экскурсии в музей для первокурсников, встречи с ветеранами ТОГУ, викторины по истории университета, олимпиады к памятным датам истории, "круглые столы" по актуальным проблемам российской действительности [3, с. 146–147].

Под руководством профессора Н.Т.Кудиновой студенческая молодежь творчески работает в группе "Поиск": ведется сбор архивных материалов, периодической печати, воспоминаний сотрудников университета, стоящих у его истоков. Собранный обширный материал стал основой новых экспозиций музея, который в 2011 г. стал лауреатом Всероссийского конкурса музеев по отражению важнейших событий истории России и региона в номинации "Лучшая музейная экспозиция по истории России и региона". Решением совета ректоров вузов хабаровского края и ЕАО музею университета была поручена координация проектно-сетевой деятельности вузовских музеев края и ЕАО.

Не ослабевает интерес студентов к истории Великой Отечественной войны: изучение ее истории, "открытие" неизвестных страниц сражений, исторические реконструкции вошли в практику формирования нравственных гражданских позиций молодежи. При этом силу традиций приобрели межвузовские формы организации этой работы. Весной 2013 г. в ТОГУ была проведена межвузовская конференция по истории коренного

перелома в Великой Отечественной войне (к 70-летию Сталинградской и Курской битв). На конференции с научными сообщениями выступили студенты хабаровских вузов и ветераны войны.

Преимущество поколений — важнейшая компонента устойчивой социокультурной общности людей. Поэтому взаимодействие различных структур и подразделений вуза в сфере воспитательной работы имеет непреходящее значение. Эффективности патриотического воспитания способствует тесное сотрудничество ППС, молодежной и ветеранской организаций университета. Она была создана в январе 1980 г. и своей важнейшей задачей обозначила участие в нравственно-патриотическом воспитании студентов. Этим определяется вклад ветеранов в решение сложных проблем подготовки кадров бакалавров, специалистов и магистров, реализацию стратегии развития высшей школы на современном этапе её развития.

Соприкосновение с "живой" историей, приобщение к героическому прошлому людей, которые в мирное время стали преподавателями — все это повышает эффект воспитательной работы, превращая ее в органическую часть подготовки кадров специалистов. История большой страны это история отдельных регионов, больших и малых городов, деревней и селений. 27 тысяч хабаровчан ушли на фронт только в самом начале войны [8, с. 45]. 47 преподавателей и сотрудников нашего университета и 28 тружеников в годы Великой Отечественной войны прославились на полях сражений и ковали победу в тылу [1, с. 127–140]. Наши ветераны громили врага на территории СССР, а Н.Т.Савельев, Ц.М.Нотович, Н.Н.Михайлов, А.В.Антонов, В.А.Храмов и А.Л.Якимовец участвовали в боях за освобождение Европы. В истории истребительной авиаэскадрильи "Нормандия-Неман" навсегда осталось имя ветерана университета Цалия Менделевича Нотовича, который отвечал за боевую готовность самолетов; труд его высоко оценили французские летчики.

Студсоветы факультетов и ветеранская организация ежегодно проводят мероприятия к Дню Победы 9 мая 1945 г. и к Дню памяти и скорби 22 июня 1941 г. Традиционным стали встречи первокурсников с ветеранами вуза в музее ТОГУ, а к юбилею факультетов проводятся викторины по истории их создания и деятельности.

При содействии ректората и совета ветеранов студенты университета принимают участие в разработке и осуществлении молодежных проектов по увековечиванию подвига советских солдат в годы Великой Отечественной и Второй мировой войн. К их числу относят проект "Цветы памяти", целью которого является увековечивание памяти советских воинов, погибших на территории Северо-Восточного Китая в годы Второй мировой войны, осуществление ухода за воинскими захо-

ронениями, укрепление дружбы народов. Это формирует у молодежи патриотическое сознание, гражданскую позицию, чувство причастности к историческим событиям прошлого.

В течение ряда лет в ТОГУ ведется научно-исследовательская работа по истории Дальнего Востока, в том числе о завершающем этапе Второй мировой войны. Её итогом стало создание мультимедийного проекта "Хроники Второй мировой войны. Советско-японская война", публикация трехтомника по истории университета; книги по истории кафедр ТОГУ.

Непосредственное участие студентов в поиске новых форм организации воспитательной работы, актуализация самого её содержания, обеспечение приоритета нравственного воспитания перед обучением формирует нравственный императив — необходимость противодействия снижению бездуховности и деградации общества, и укрепления национальной безопасности.

Библиографический список

1. Книга Памяти: Ветераны войны и труженики тыла Хабаровского государственного технического университета / отв. ред. Н.Т. Савельев. — Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2005.
2. Куликова Л.Н. Гуманизация образование и саморазвитие личности. — Хабаровск, 2001.
3. Куликова Е.И. Из опыта подготовки специалистов в хабаровских вузах: воспитательный аспект // Основные тенденции государственного и общественного развития России: история и современность : сб. науч. тр. / под. ред. проф. Н.Т. Кудиновой. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. — Вып. 7. — С. 142–148.
4. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. — М.: Гелиос АРВ, 2000.
5. Сойкин К.Э. Актуальность и необходимость гражданского и патриотического воспитания студентов // Совет ректоров. — 2010. — № 1. — С.66-73.
6. Тихоокеанский государственный университет: история кафедр / Н.Т. Кудинова, Т.А. Рямова, Е.И. Куликова, Л.П. Степанова; под. общ. ред. проф. Н.Т.Кудиновой. — Владивосток: Дальпресс, 2013.
7. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. — М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2010.
8. Чернышова В.И. Хабаровск (К 100-летию города). — Хабаровск: Хабар. книж. изд-во, 1958.

Лабзина Ю.Е., Трусова Е.А.

ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ

Лабзина Ю.Е., ст. преп. кафедры «Реклама и связи с общественностью», e-mail: labzina64@mail.ru; Трусова Е. А., ст. преп. кафедры «Теория и практика социально-гуманитарных технологий», e-mail: lenatrusova@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматривается возможность применения педагогической власти при организации деятельности куратора группы студентов в высшей школе. Представляется опыт реализации делегирования полномочий через «институт социальных кураторов».

Ключевые слова: воспитание, вуз, куратор студенческой группы, воспитательная среда вуза, социальное кураторство

The article considers the possibility of using pedagogical authority in organizing activities of the student's group curator in the high school. The experience of the authorities' delegation with the helping of the "social tutor's institution" is presented in the article

Key words: upbringing, university, curator of the student's group, educational environment of the university, social tutor

Реалии современного образования усложняют профессионально-педагогическую и социально-воспитательную деятельность, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических трудностей адаптации в новых условиях обучения и воспитания. Изменения сопровождаются интенсивным расширением профессиональных функций воспитателя и задач, которые стоят сегодня перед воспитательным потенциалом и воспитывающей средой высшей школы. В данном контексте уместно упомянуть и сложности специфики вуза, где предъявляются повышенные требования к образованию, воспитанию, социальной адаптации и социальной защите студентов.

Сложившаяся современная ситуация с педагогическими кадрами, которые могут работать кураторами студенческих групп высшей школы совершенно не способствует решению указанных выше проблем, а скорее, вызывает опасение и требует индивидуального подхода к формированию института кураторства в России. Высшая школа находится на том этапе развития, когда она должна осуществлять поиск инновационных принципов и методов работы, чтобы исправить создавшееся положение. Главный из них - учеба не столько ради полученных знаний, сколько ра-

ди подготовки к конкретному профессиональному делу, то есть, формирование специалиста-практика в ходе его обучения.

Воспитывать студента сегодня - означает развивать у молодых людей способность при содействии педагогов или других социальных партнеров самим выстраивать свою жизненную траекторию на основе гуманистических нравственных ценностей, созидания и сотрудничества с людьми разных взглядов и ценностей. Сложнейшая задача стоит сегодня перед педагогами – воспитать не только профессионально компетентного специалиста, но и нравственную, высокоморальную, толерантную личность человека.

По мнению Зиминной И.А. "...широко известны основные нравственно-этические, профессиональные заповеди медиков, соотносимые с предостережением великого мыслителя и врачевателя Востока Ибн Сины (Авиценны) (980—1037): «Не навреди». Они отражены в клятве Гиппократова (IV в. до н. э.), которую дают выпускники современных медицинских вузов. Возникает вопрос, существуют ли в педагогике профессиональные заповеди, которые определяют характер и эффективность педагогического воздействия. По нашему глубокому убеждению, в качестве таковых можно назвать два совета начинающим педагогам: «пойми ученика» и «помоги ему научиться». Неукоснительно следовать данным советам с учетом сложности образовательного процесса, познавать механизмы и закономерности педагогического и психологического воздействия – значит способствовать выполнению главной задачи образования — развитию и становлению личности ученика (*студента*). Сложность воспитательного процесса заключается в том, что он, занимая значительное место в жизнедеятельности человека, не дает ощутимо зримого конкретного результата сразу по его завершении..." [1].

Включение России в общеевропейский Болонский процесс предъявляет новые требования к сущности воспитательной работы в вузе. Сегодня актуальным является подготовка конкурентоспособного профессионала. Основополагающую роль в апробации новых методов работы может сыграть куратор. Но в современный период, исходя из описанной ситуации в вузе, можно говорить о сложившемся дефиците и необходимости подготовки квалифицированных профессиональных кадров, способных и призванных вывести дело воспитания в высшей школе на высокий уровень и достижение высоких результатов воспитанниками.

Актуальность и значение воспитательной деятельности в вузовском социуме в условиях интеграции в общемировое образовательное пространство не только не уменьшается, а в разы увеличивается.

Сегодня под воспитательной работой понимают чаще всего внеучебную работу, то есть

комплекс мероприятий, направленных на организацию свободного времени студентов. Мероприятиями заполняют графу отчета, именуемую «нагрузка второй половины дня». Сегодня многим удобна тенденция, когда преподаватели снимают с себя ответственность за воспитание студентов, что вполне можно назвать самоустраниением от процесса воспитания. В то же время закон РФ «Об образовании» устанавливает, что воспитание, наряду с обучением, является одним из компонентов образования, суть которого заключается в развитии личности обучающегося и воспитуемого. Следовательно, воспитательная деятельность должна присутствовать не только во внеучебной работе, но и, прежде всего, в учебном процессе. Но, чтобы заниматься педагогической деятельностью (*обучать, организовывать, руководить и т.д.*) необходим специалист, то есть педагог.

В то же время, личность студента нужно рассматривать как еще нуждающуюся в управлении со стороны педагогов, поскольку, по нашему опыту и наблюдениям, у многих студентов психологический возраст отстает от физиологического. Студентам необходимо развивать социальную и гражданскую позицию, коммуникативные и творческие способности, навыки самовыражения. Студент продолжает развиваться как субъект учебной деятельности, и его роль как активного участника собственного образования еще не до конца им осознана, но должна быть ясна педагогически сопровождающему и координирующему процесс его развития воспитателю.

Все словно забыли, что куратор – одна из профессиональных функций вузовского преподавателя, связанная с педагогической поддержкой и сопровождением студентов как особой категории обучающихся взрослых. Педагогическая власть куратора многогранна, она дает ему право и возможность осуществлять свою волю через деятельность студентов, оказывая влияние на их поведение вопреки возможному противодействию [2]. Поэтому, когда мы относим кураторство к профессиональной сфере деятельности вузовского педагога, то считаем, что его основными качествами как профессионала должны быть: педагогическое целеполагание, педагогическая интуиция и предвидение, педагогический оптимизм и находчивость, педагогическая эрудиция, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая наблюдательность, педагогическая рефлексия. И невозможно поручить такое сопровождение некомпетентному педагогу, необходимо упрочить институт кураторства в России, создавать положительный имидж куратора, сделать кураторство почетной обязанностью, а не отмахиваться от него как от еще одной надоевшей обязанности. Ситуацию могут и призваны изменить в положительную сторону только квалифицированные, энергичные, опытные в деле

воспитания студентов наставники, способные передать свой богатый педагогический опыт молодым. Необходимо активнее доверять воспитание молодых самим же молодым и активно организовывать движение социального кураторства среди самих же студентов.

Профессиональная деятельность и роль куратора предполагает комплекс личностных, индивидуальных, собственно субъективных качеств, адекватность которых будет способствовать успешному выполнению профессиональных обязанностей и влиять на стиль исполнения роли куратора.

Кураторы вполне могут целенаправленно и системно содействовать процессу культурного и социального роста студентов, формированию определенного опыта деятельности в различных ситуациях. Не правильно понимать работу куратора однобоко, как только информирующую и контролирующую. У куратора много функций, но, прежде всего, он наставник, а в современном смысле – менеджер, то есть тот, кто использует ресурсы и внутренний потенциал других людей для достижения конкретных целей.

Сложность организации такой работы состоит в том, что успех придет только тогда, когда сам воспитатель научится умело сочетать и варьировать многообразие ролей куратора, на пользу развивающейся личности будущего профессионала.

Залогом успешной кураторской работы является заинтересованность администрации высшего учебного заведения, которая относится сегодня, к сожалению, к этому виду деятельности как к формальным обязанностям преподавателя. На наш взгляд, сегодня остро необходимо разработать механизмы отбора кураторов из общего числа преподавателей, продумать административные меры по мотивации кураторов, внедрить механизмы эффективного обучения, утвердить критерии оценки деятельности и способы ее контроля. Для этого необходимо обеспечить заинтересованность и мотивированность кураторов в добросовестном труде.

В нашем университете есть замечательные студенты – помощники кураторов академических групп, так называемые «социальные кураторы». Что это за люди и чем они занимаются? Так, студентка пятого курса З. отмечает:

«Сейчас я на 4 курсе нашего университета и я знаю, кем я хочу быть во время учебы. Я стараюсь выполнить свое предназначение. Длинный путь в 5 лет предоставляет студентам огромные возможности формирования практических навыков специалиста своего направления образования, как в стенах ВУЗа, так и за их пределами.

Мой опыт социального кураторства небольшой, по сравнению с другими, но это опыт. В 2012 году впервые попробовала себя в роли социального куратора студенческой группы первокурсников и думаю, что у меня получилось. Под-

тверждение тому - победа в конкурсе на неделю «Адаптации первокурсников к новому образовательному пространству и погружения в специальность» именно моих подопечных воспитанников.

Для многих это покажется минимальной запиской. Но я считаю, что, когда тебе 19 лет и ты сам немного старше других, помочь новичкам-студентам и тем самым сделать что-то хорошее для кафедры и факультета, пусть даже не такое значительное, по твоим, же представлениям – это уже первый шаг к твоему профессиональному и человеческому развитию. Большое начинается с малого.... У нас всё впереди!» (орфография сохранена).

Студенты первого курса переживают адаптацию по-разному и их помощниками в преодолении трудностей адаптационного периода являются тоже разные люди, зачастую случайные, назначенные стихийно.

На уровне факультетов с первокурсниками постоянно работают заместители деканов по воспитательной работе - это люди, которых смело можно назвать энтузиастами своего дела. На уровне академической группы у студентов могут быть и другие помощники. На нашем факультете ФПиСГТ существует отработанный и довольно слаженный механизм педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников к новому образовательному пространству. Институт кураторства организован следующим образом: непрерывное педагогическое сопровождение студентов на первом курсе осуществляют кураторы групп первого курса, а, скорее, процесс координации социально-воспитательной деятельности на втором курсе осуществляет куратор курса. Больше всего повезло тем студенческим группам, у которых на первом курсе есть сразу два помощника: понимающий профессионал и ответственный куратор из числа преподавателей и активный жизнерадостный, энергичный помощник куратора из числа студентов – социальный куратор. Таких счастливых у нас очень мало – около 15% от общего числа первокурсников. И это не потому, что мы не доверяем студентам процесс социального сопровождения первокурсников или по причине заорганизованности процесса обучения, а, скорее, из-за осторожности и боязни нарушить отлаженный процесс. Думаем, что школа социальных кураторов, организованная в конце академического года (апрель-июнь) – профессиональная неизбежность и актуальная черта уже настоящего или ближайшего будущего времени.

Библиографический список

1. <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ

«МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — С. 35-36 (448с.)

Маркова Е.Л.

**ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ — В ПОМОЩЬ
МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ
БАКАЛАВРА ТЕХНИЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЯ**

Маркова Е. Л. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Промышленное и гражданское строительство», e-mail: elen_mark@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассмотрен круг проблем, связанных с повышением мотивации выбора студентами будущей профессии. Раскрыты преимущества некоторых принципов обучения при решении этих проблем.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная подготовка, успеваемость, дидактические разработки, принципы обучения.

The article deals with the range of issues, related to improving the students' motivation in their choice of future profession. It reveals the advantages of some learning principles while solving these problems.

Key words: motivation, professional training, academic progress, didactic regulations, learning principles.

Удовлетворенность профессией — это многогранный показатель, который определяет отношение выпускника вуза к избранной профессии. Неудовлетворенность профессией становится причиной текучести кадров, а она, как известно, приводит к отрицательным экономическим последствиям. Кроме этого, от удовлетворенности избранной профессии значительно зависит и психологическое здоровье человека. Высокий же уровень профессионализма — это один из решающих факторов преодоления психологического стресса.

Преподавателям вузов не приходится сомневаться в том, что успеваемость студентов зависит и от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная взаимозависимость. При высоком интересе личности к конкретной деятельности может включиться «компенсаторский» механизм. Развитие мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.) восполняет недостаток способностей, и студент добивается значительных успехов. Можно с уверенностью утверждать, что высокая позитивная мотивация восполняет недостаток способностей или недостаточный объем знаний, умений и навыков, выполняя роль компенсаторского фактора.

Под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности. Влияние на успешность учебной деятельности оказывает сила и структура мотивации. Мотив может характеризоваться как количественно (слабый — сильный), так и качественно (внутренний — внешний, положительный — отрицательный).

Как известно, наибольший отсев в вузах дают предметы, относящиеся к математическому и естественнонаучному циклу. Данное обстоятельство объясняется не только объективными трудностями усвоения дисциплин данного цикла. Важное значение имеет то, что студент часто плохо представляет себе место этих дисциплин в своей будущей профессиональной деятельности, поэтому плохо связывает успеваемость по этим предметам с уровнем своей узкоспециальной квалификации. Вследствие этого, необходимым условием в процессе формирования у студентов реального образа будущей профессиональной деятельности является и аргументированное разъяснение значения отдельных дисциплин для конкретной практической деятельности будущих выпускников.

Поэтому в круг проблем, связанных с повышением мотивации выбора студентов данной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов: иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии; динамика удовлетворенности от курса к курсу; факторы, влияющие на формирование удовлетворенности (социально-психологический, психолого-педагогический) и др.

Формирование положительного отношения к профессии хоть и является важным фактором повышения успеваемости студентов, но само по себе не может иметь существенного значения, если не подкрепляется компетентным представлением о профессии и плохо связано со способами ее овладения.

Дидактические разработки, связанные с построением учебного процесса, должны быть ориентированы на овладение студентами не только операциями, инструментарием познавательного поиска, но и на актуализацию смыслов предстоящей профессиональной деятельности. Данные разработки можно опереть на следующие педагогические принципы.

Принцип профессиональной целесообразности является требованием, выполнение которого помогает достижению целей вузов по подготовке бакалавров (специалистов) определённого направления. Однако он должен органично вписываться в контекст гуманистического поискового подхода к обучению. Для этого необходимо соблюдение следующих правил:

- использовать профессиональную подготовку в целях общего саморазвития студента;
- расширяя сферу знаний о профессиональной деятельности, ориентировать обучение на подготовку социально мобильных бакалавров (специалистов);
- вектор обучения направить на то, чтобы каждое профессиональное решение вписывалось в контекст гуманистического отношения к человеку;
- осуществлять отбор содержания, средств, методов, и форм подготовки будущих бакалавров (специалистов) с учётом не только особенностей направления обучения, но и с учётом индивидуальных особенностей личности студента;
- создавать условия для развития профессионально важных качеств у студентов, т. е. вуз должен стать для студента раскрытием смыслов предстоящей профессиональной деятельности как максимального возможного развёртывания своих потенциалов.

Принцип политехнизма помогает в подготовке будущих бакалавров (специалистов), широко эрудированных в области техники и технологии не только своего, но и любого другого смежного профиля (направления). Политехнизация профессиональной подготовки объясняется наличием в технических знаниях общей инвариантной основы. Принцип политехнизма позволяет создать условия, при которых бакалавр сможет быстро освоить смежные профили и даже направления. Для этого необходимо соблюдение следующих правил:

- определять более широкую область знаний, в которую входит изучаемый материал, раскрывать место и роль знания этого материала в различных областях человеческой деятельности;
- создавать условия, в которых бы студенты могли сравнивать, сопоставлять, определять общее и особенное в технических объектах и технологиях производства;
- создавать ситуации, способствующие переносу знаний и умений из одной области в другую.

Принцип процессуальной ориентации обучения. Сам процесс учебной деятельности должен представлять собой важнейшее содержание обучения. Освоение процедур учебной деятельности становится самостоятельной дидактической целью. Деятельность по организации студентами собственного познания, выдвигается на первый план в качестве самоценной. Поэтому в результате обучения должно происходить постоянное осознание и постепенное усвоение студентами эвристики, эвристических приёмов и основных этапов предстоящей профессиональной деятельности.

Принцип опоры на непосредственный опыт студентов. Собственный опыт студентов служит важнейшим источником познания. Преподаватель, как и весь комплекс используемых им дидактических средств, выполняет в этом случае роль партнёра по научному познанию, а не роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию. Нацеленность на творческое освоение нового опыта в рамках предстоящей профессии служит целенаправленному формированию творческого и критического мышления, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений.

Принцип ориентации на деятельность экспертов. Задача обучения должна состоять не просто в сообщении знаний в русле предстоящей профессиональной деятельности, а в превращении их в инструмент творческого освоения мира. Знания экспертов имеют инструментальный характер, они сосредоточены вокруг основных представлений и понятий, связанных с операционными принципами. Такие знания формируются не простым наложением новых знаний на уже имеющиеся, а через переструктурирование прежних, постановку новых вопросов, выдвижение гипотез. Поэтому ориентиром для обучения должно явиться не только формирование новых, но и перестройка уже имеющихся знаний, причём такая, которая требует активного переосмысления предстоящих профессиональных проблем.

Таким образом, проблема формирования устойчивого позитивного отношения к профессии у студентов является одним из актуальных вопросов высшей школы. Соблюдение же данных педагогических принципов обучения влияет не только на эффективность учебной деятельности студента, но и сказывается на общем уровне профессиональной подготовки, и потому данная проблема входит в число важных вопросов педагогики высшей школы.

Маркова Е.Л.

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО — ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ СТУДЕНТА

Маркова Е. Л. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Промышленное и гражданское строительство», e-mail: elen_mark@mail.ru (ТОГУ)

В статье подчеркнута важная роль студенческого научного общества в личностно-профессиональном становлении студентов. Раскрыты основные направления деятельности кружков под эгидой студенческого научного общества, способы развития познавательных интересов. Изложены методические разработки поисковой системы обучения.

Ключевые слова: личностно-профессиональное становление, студенческое научное общество, познавательный интерес, методические разработки.

The paper underlines the important role of Student Scientific Society in the personal and professional development of students. It describes the main directions of Student Scientific Society activity, the ways of cognitive interests' development. Methodological Instructive Regulations of a Search training system are presented.

Key words: personal and professional development, Student Scientific Society, cognitive interest, Methodological Instructive Regulations.

Проблема личностно-профессионального становления молодого человека весьма многогранна. Обучение в вузе, в силу психологических особенностей возраста, является сенситивным периодом для целого ряда аспектов. Это: адаптация вчерашнего школьника к условиям высшей школы; перестройка системы ценностей, мотиваций, целеобразования; корректировка мировоззрения, убеждений, идеалов; развитие мнемологических способностей, коммуникативного ядра личности; приобщение к выбранной профессии и мн. др. Роль организации учебного процесса вуза в этом становлении трудно переоценить.

Сегодня мы особенно ощущаем остроту и сложность проблем высшего образования. Идёт радикальная перестройка высшей школы, многоуровневая система обучения на западный манер уничтожает высшую инженерную школу, происходит постоянная смена учебных планов с уменьшением аудиторных часов и пр. Реалии такой перестройки требуют от преподавателя много сил и времени на бесконечные планы, отчёты и др. виды работ, не связанных непосредственно с общением со студентами. Всё это и многое другое вынуждает неравнодушных преподавателей использовать при обучении инновационные поисковые подходы, стимулирующие личностно-профессиональное становление молодого человека. Не малый вклад в это дело могут внести студенческие научные общества (СНО).

В последние годы качественно снизился уровень работы СНО на первом-втором курсах обучения технического направления. Зачастую эта работа сводится к подготовке и проведению СНТК, где студенты зачитывают свои доклады, нередко «скаченные» с интернет. Как возобновить работу в кружках СНО на качественно новом уровне? Как привлечь в них не только «сильных», но и «слабых» студентов? Как организовать работу кружков для их участников интересной и полезной для личностно-профессионального развития?

На кафедре «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС) Тихоокеанского государственного университета преподаватели и студен-

ты пытаются ответить на эти вопросы в процессе организации и работы кружка «Любители механики» под эгидой СНО.

Тематика кружка относится к математическому и естественнонаучному циклу. Целью его работы является не только углубление знаний по основам теоретической механики и её приложениям к изучаемым техническим наукам, но и:

- развить мотивации учения, как важнейшего элемента мотивации саморазвития;
- развить стиль мышления студентов, позволяющий эффективно решать задачи физико-математического моделирования систем;
- систематизировать навыки самостоятельной работы;
- привить интерес к исследовательской деятельности;
- развить коммуникативные навыки, позитивное отношение к миру, «принять» других;
- повысить мотивацию к изучению технических дисциплин, важных для профессиональной деятельности.

Содержание работы кружка охватывает вопросы, связанные с движением и взаимодействием различных объектов механики (материальная точка, абсолютно твёрдое тело, механическая система). Тематика выходит за рамки учебного плана для курса «Теоретическая механика».

Основные направления деятельности кружка:

- Работа над самопознанием (тестирование, анкетирование).
- Особое место отводится истории развития механики, знакомство с жизнью и деятельностью учёных в области изучаемой дисциплины.
- Изучение вербальных и невербальных техник общения, приобретение коммуникативных навыков.
- Знакомство с саногенным мышлением.
- Разбор олимпиадных задач.
- Обсуждение тем рефератов на СНТК и подготовка их.
- Совместная научно-исследовательская деятельность студентов и преподавателей по подготовке и публикации статей в различных научных сборниках.
- Творческая работа над игровым моделированием проблемных ситуаций по основным темам курса «Теоретическая механика», составление кроссвордов, викторин.
- Использование юмора как фактора эффективности личностно-профессионального саморазвития студента (юмористические зарисовки, афоризмы, комические случаи из жизни учёных, студентов, анекдоты и т. п.).

- Обсуждение статей в периодической литературе, книг, сайтов соответствующей тематики.

Работа кружка направлена на формирование следующих компетенций:

- стремлением к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- использование основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;
- способностью выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь их для решения соответствующий физико-математический аппарат.

При организации данного кружка упор делается на развитие познавательных профессиональных интересов учащихся. Современная педагогика считает, что интерес вызывается сложным сочетанием и взаимодействием различных процессов человеческой деятельности: интеллектуальной, эмоциональной, волевой и др.

Интерес в процессе работы в кружке возникает тогда, когда:

- студент активно вовлекается в процесс самостоятельного поиска знаний;
- учебные задания разнообразны;
- студенты понимают важность и целесообразность изучения данной тематики для их профессиональной деятельности;
- задачи ставятся сложными, но посильными;
- работы проверяется и коллективно оценивается;
- в процессе работы в кружке вызываются положительные эмоции.

Зарождение интереса оказывает сильное влияние на многие психологические процессы и функции: активизацию способностей, внимание, мышление, память, волю. Интересное запоминается легко и прочно. Именно поэтому в тематике работы кружка много задач из занимательной механики, составление и решение кроссвордов, подготовка и проведение викторин. Однако только на определённом уровне накопления предварительных знаний, навыков, умений возможно привить интерес.

Уменьшение же аудиторных часов и сложная программа при изучении технических дисциплин затрудняют усвоение материала. Принцип самостоятельной работы студентов положен в основу методики обучения даже сложных технических дисциплин. Для помощи в оптимальной организации своего самостоятельного учебного познания на кафедре ПГС разработано адекватное ме-

тодическое решение. При изучении курса «Теоретическая механика» применяют поисковую систему обучения с игровым программированием проблемных ситуаций, для подготовки и реализации которой активно привлекаются участники кружка «Любители механики». Данная обучающая система включает следующие методические разработки.

1. Информационный блок. Для курса теоретической механики (статики, кинематики и динамики) подготовлено методическое пособие, которое содержит теоретический материал в соответствии с рабочей программой дисциплины. Весь материал представлен здесь в минимально необходимом, но достаточном для изучения данной дисциплины объёме. Для успешного самостоятельного изучения дисциплины пособие содержит много рисунков, графиков, широкий спектр стилей и выделений текста, подробный разбор решения типовых задач к каждой теме, методические рекомендации. В приложении каждого пособия изложены минимально необходимые сведения о правилах и приёмах применения векторного исчисления, а также минимально необходимая информация из тригонометрии и высшей математики.

2. Программа самоконтроля. Исходным материалом для составления программы самоконтроля за ходом изучения дисциплины является массив контрольных тестов, который составляется участниками кружка под руководством преподавателя. По своей форме и характеру он весьма разнообразен (задаётся теоретический вопрос или предлагается для решения задача, схема, график и т. п.). На основании синтеза через анализ, тестируемый должен выбрать только один правильный ответ. Вопросы контролирующего блока объединены циклической, разветвлённой, контролирующей программой, которая работает с одним входом (номером первого вопроса) и количеством выходов, равным количеству альтернативных ответов на конечный вопрос.

3. Учебный мультимедиа контент. Электронные издания, представляющие из себя мультимедийные лекции, пособия-тренажеры по теоретической механике также являются результатом совместной деятельности преподавателя и студентов. Они построены по принципу иллюстрирования наиболее значимых и трудноусвояемых тем теоретической механики, так как наиболее эффективным видом для восприятия является наглядная информация. Мультимедиа среда по информационной плотности, как известно, намного выше, чем текстовые способы передачи информации. Она позволяет обеспечить адекватное внешнее отражение явлений, объектов и процессов механики. Для организации самостоятельной работы, индивидуального обучения студентов использование учебного видеоконтента становится все более востребовано.

Итак, исходя из результатов работы кружка под эгидой СНО на кафедре ПГС ТОГУ (победы в олимпиаде разных уровней, повышении успеваемости и пр.), мы считаем, что организации работы СНО на начальных курсах обучения сегодня необходимо придать действительный статус в профессиональном образовании. Для этого важно методически проработать всю совокупность вопросов, связанных с данной проблематикой. Конечно, это предполагает большую работу преподавателей, но является одним из условий обновления высшего образования, ориентированного на личностно-профессиональное становление будущих бакалавров и специалистов.

Библиографический список

1. Горбатюк, Е. Л. Возможности личностного саморазвития студента технического вуза в поисковых подходах к обучению : дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Горбатюк. — Хабаровск, 1999. — 186 с.
2. Маркова, Е. Л. Интерактивное построение профессиональной подготовки бакалавра / Е. Л. Маркова // Проблемы высшего образования : материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 8-10 апреля 2015 / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. — С 191-193

Мендель А.В.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Мендель А.В. — ст. преп. кафедры «Теории и методики педагогического и дефектологического образования», mendelanastasia@gmail.com, (ТОГУ)

В данной статье рассматривается исследование профессиональных компетенций учителей математики, которое проводилось в России в апреле-мае 2016 года. Автор анализирует результаты исследования в Хабаровском крае и выделяет проблемные области, на которые необходимо обратить внимание при работе со студентами педагогического направления подготовки.

Ключевые слова: компетенции, исследование компетенций учителей, математика, преподавание математики.

This article examines the study of the professional competencies of mathematics teachers, which was held in Russia in April-May 2016. The author analyzes the results of the study in Khabarovsk Krai and identifies problem areas that need to be addressed when working with students in the pedagogical area of training.

Key words: competence, study of the competences of teachers, mathematics, teaching mathematics.

В настоящее время в России формируется единая система оценки качества образования, элементами которой являются ЕГЭ, ГИА-9, Национальные исследования качества образования, Всероссийские проверочные работы и исследование профессиональных компетенций педагогов.

«Исследования профессиональных компетенций учителей — программа мониторинга уровня подготовки учителей школ, начатая в 2015 году по инициативе Рособрнадзора. В рамках исследований оцениваются профессиональные компетенции учителей-предметников, которые определены на основе профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта, а также собираются общие социологические данные об учителях» [1].

«Цель исследования — содействие повышению качества подготовки педагогов путем создания научно-обоснованной системы комплексной оценки компетенций учителей» [2].

Задачи исследования: разработка модели исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики; разработка инструментария для проведения исследования компетенций учителей; подготовка и проведение процедур исследования компетенций учителей; анализ и обсуждение результатов исследования компетенций учителей; разработка рекомендаций по использованию результатов исследования компетенций учителей.

Подходы к отбору параметров, характеризующих уровень компетенций учителей, работающих в системе основного и среднего общего образования, были разработаны на основе анализа опыта зарубежных стран (Австралии, Южной Кореи, Японии, Германии и США), а также на основе походов международных сопоставительных исследований.

С учетом положений Профессионального стандарта педагога, ФГОС общего образования, Закона об образовании в Российской Федерации были определены объекты контроля, модели оценки этих объектов и общие подходы к оценке работы (табл. 1).

Объекты контроля, модели оценки объектов контроля, общие подходы к оцениванию при проведении исследования

(в соответствии с текстом Профессионального стандарта педагога [3])

	Объекты контроля	Модели оценки объектов контроля	Общие подходы к оцениванию
Блок 1. Предметная подготовка	знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы (далее — ООП), истории преподаваемого предмета и его места в мировой культуре и науке	оценка выполнения стандартных для соответствующей предметной области заданий, включая задания с кратким и развернутым ответом	- в заданиях с кратким ответом оценивается правильность и полнота ответа; - в заданиях с развернутым ответом (решением) оценивается правильность и полнота ответа, соответствие приведенного решения уровню подготовки и познавательным возможностям обучающихся
Блок 2. Методика преподавания	- знание основ методики преподавания, основных принципов системно-деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий; - владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий (проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.); - использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	оценка выполнения задания на поиск методов и способов решения проблем в заданной педагогической ситуации	- оценивается адекватность предложенных методов и способов решения проблемы; - оценивается наличие обоснования, полнота и точность аргументации
Блок 3. Оценивание	- знание путей достижения образовательных результатов и способов оценки результатов обучения; умение объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей	- оценка результатов оценивания развернутых ответов обучающихся по стандартизированным критериям, включая анализ ошибок	- оценивается точность следования стандартизированным критериям оценивания; - оценивается точность идентификации и интерпретации ошибок в ответе обучающегося.

В апреле-мае 2016 года 34 учителя математики из г. Хабаровска, Вяземского и Хабаровского муниципальных районов приняли участие в исследовании компетенций учителей.

Участникам исследования была предложена тестовая работа, состоящая из трех частей: предметной, методической и оценочной. Цель данной работы — выявление характерных затруднений, с которыми сталкиваются учителя математики в своей профессиональной деятельности.

В предложенной работе проверялись умения решать квадратные уравнения, исследовать свойства функции и ее производной, выполнять действия с геометрическими фигурами, строить и исследовать математические модели, решать уравнения и неравенства (в том числе с парамет-

ром), решать геометрические задачи, использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

Методическая часть работы оценивала знание теории и методики преподавания предмета, умение работать с детьми с ОВЗ и ЗПР, умение планировать урок и выявлять трудности у учащихся при изучении предмета.

В качестве заданий, проверяющих оценочную деятельность педагога, были предложены задания, предполагающие анализ допущенных обучающимися ошибок, а также комментирование решения задачи учеником с описанием ошибок, описок и неточностей.

Ниже в табл. 2 представлен обобщенный план тестовой работы.

План тестовой работы для оценки компетенций учителей математики

№ задания	Область	Проверяемое умение	Тип задания*
1	Предметная	Уметь решать квадратные уравнения	КО
2		Уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни	КО
3		Уметь исследовать свойства функции и ее производной	КО
4		Уметь строить и исследовать простейшие математические модели (уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами)	КО
5		Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами	КО
6		Уметь строить и исследовать математические модели	КО
7		Уметь решать уравнения и неравенства	РО
8		Умение решать геометрические задачи	РО
9		Уметь решать уравнения и неравенства с параметром	РО
10	Методическая	Методика и теория преподавания предмета	РО
11		Умение работать с детьми с ОВЗ и ЗПР (использовать специальные коррекционные приемы обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья)	РО
12		Уметь планировать урок по определенной теме и выявлять трудности у учащихся при изучении данной темы (методика и теория преподавания предмета)	РО
13	Оценочная	Уметь исследовать свойства функции и ее производной	РО
14		Уметь решать уравнения и неравенства	РО

*КО — краткий ответ, РО — развернутый ответ.

Максимальный балл, набранный участниками тестирования, составил 19, минимальный — 2 (при максимальном балле за работу 26). Распределение баллов по результатам исследования

компетенций учителей математики в Хабаровском крае представлено на рис. 1.

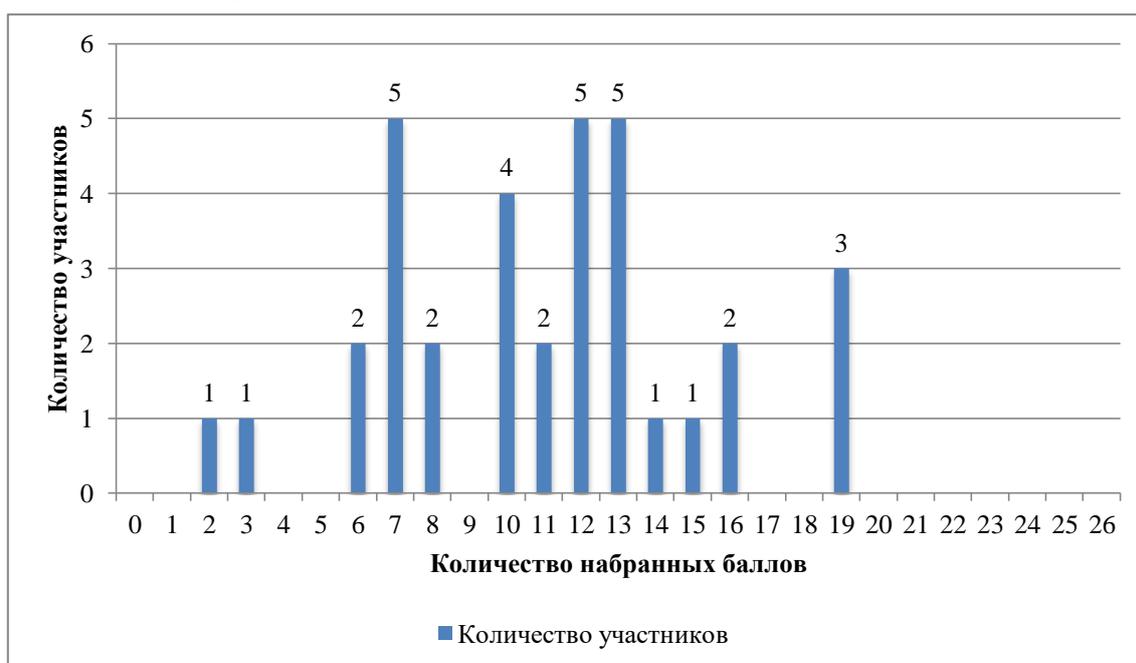


Рисунок 1. Распределение баллов по результатам тестирования

Таким образом, мы можем наблюдать довольно низкие результаты среди учителей края, участвовавших в исследовании.

В табл. 3 представлена успешность выполнения заданий.

Таблица 3

Успешность выполнения заданий тестовой работы для оценки компетентностей учителей математики (в %)

Набранный балл	Номер задания													
	Предметная область									Методическая область			Оценочная область	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
0	12 %	29 %	3 %	3 %	24 %	62 %	15 %	15 %	56 %	62 %	18 %	59 %	12 %	50 %
1	82 %	68 %	91 %	97 %	76 %	38 %	0 %	0 %	6 %	6 %	59 %	18 %	38 %	3 %
2							68 %	71 %	12 %	12 %	3 %	9 %	6 %	3 %
3										9 %	3 %		35 %	3 %
N (не приступил к выполнению)	6 %	3 %	6 %	0 %	0 %	0 %	18 %	15 %	26 %	12 %	18 %	15 %	9 %	41 %

По данным таблицы 3 видно, что самыми сложными заданиями предметной области оказались задания № 6 (уметь строить и исследовать математические модели) и № 9 (уметь решать уравнения и неравенства с параметром). С ними не справилось 62 % и 82 % участников соответственно.

Довольно слабые результаты показали участники тестирования при выполнении заданий методической части работы. С заданием № 10 не справилось 74 % тестируемых и только 9 % (3 человека) набрали максимальный балл за это задание.

Пример задания № 10: Выскажите свое мнение по одному из предложенных вопросов.

10.1. Вы проводите урок по теме «Корни квадратного уравнения». Опишите две типичные ошибки, которые школьники допускают при вычислении корней по формуле. Кратко опишите один-два метода для развития навыков самопроверки при решении квадратных уравнений.

10.2. В большинстве учебников алгебры тема «Степень с действительным показателем» изучается прежде темы «Логарифм числа». Приведите две причины, почему изучение этих тем дается именно в таком порядке. Кратко опишите последовательность действий, позволяющих ввести понятие логарифма до введения понятия степени с действительным показателем.

С заданием № 11 не справилось 36 % участников, 59 % набрали 1 балл и по 3 % (1 человек) набрали 2 и 3 балла.

Пример задания № 11: Представьте, что в классе, где Вы преподаете, есть слабослышащий ученик. Предложите методические приемы, которые необходимо применять педагогу на занятии, учитывая низкий темп переключения внимания ребенка с нарушенным слухом.

С заданием № 12 не справилось 74 % учителей, 18 % набрали 1 балл, 9 % — 2 балла.

Пример задания № 12: Вы работаете в выпускном классе, где треть класса выбирает базовый ЕГЭ по математике, а две трети класса нацелены на поступление в технический вуз, и поэтому им предстоит сдавать профильный экзамен. Кратко опишите трудности, с которыми сталкивается учитель в таком классе, и специфику планирования повторения.

Также у учителей-участников исследования возникли проблемы при выполнении заданий оценочного блока. И, если с заданием № 13 не справилось 19 % участников, то задание № 14 оказалось сложным для 91 % участников, при этом 41 % даже не приступали к выполнению.

Пример задания № 13: На экзамене было дано следующее задание.



После обработки результатов экзамена оказалось, что среди ответов наиболее часто встречаются четыре варианта: -4 ; -2 ; -1 ; 3 .

Какой из вариантов ответа правильный?

В результате каких ошибок могли быть получены другие ответы из приведенного списка? Предложите вариант объяснения для каждого из них.

Пример задания № 14: Ниже приведено решение неравенства $\log_{x-1}(9 - 12x + 4x^2) \leq 2$.

Кратко прокомментируйте решение. В своем комментарии укажите ошибки, опiski и неточности, если они есть.

Таким образом, учителя Хабаровского края, участвовавшие в исследовании компетенций, недостаточно владеют предметным содержанием, в частности необходимо обратить внимание на такие умения как строить и исследовать математические модели, решать уравнения и неравенства с параметром.

Кроме этого, у учителей имеются трудности при планировании уроков (формулирование целей, основных умений, которые необходимо проверить и развить на уроке), прогнозировании возможных ошибок учащихся и описании методических приемов для устранения этих ошибок и т. п. Участники тестирования не владеют принципами инклюзивного образования и методическими приемами при работе с «особыми» детьми.

Что касается результатов выполнения заданий оценочного блока, то здесь основные трудности возникают на этапе непосредственного оценивания работы, а именно при необходимости описать допущенные учеником ошибки, опiski или неточности, дать аргументированную оценку работе.

Обозначенные выше проблемы необходимо учитывать при работе со студентами педагогического направления подготовки. Следует смещать акцент с изучения предмета на методику его преподавания, больше времени уделять принципам планирования отдельных уроков и разработке рабочей программы в целом. Необходимо учить будущих учителей проверять работы по заданным критериям (как это принято в ЕГЭ, ОГЭ и мониторинговых исследованиях различного уровня), аргументировать свое мнение при оценивании работ учащихся.

Все выше сказанное актуально не только для учителей математики, но и для учителей-предметников в целом.

Библиографический список

1. Рособрнадзор начинает исследование компетенций учителей русского языка, литературы и математики [Электронный ресурс] / Учительская газета. — Режим доступа: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5605.

2. Концепция исследования компетенций учителей [Электронный ресурс] / Исследования компетенций учителей. Информационный портал. — Режим доступа: <https://tcs.statgrad.org/>.
3. Профессиональный стандарт педагога: приказ министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Панченко Т.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Панченко Т.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: panchenko.tatyan@mail.ru

В статье рассматриваются особенности клипового мышления и возможности их использования с целью организации эффективной учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: клиповое мышление, учебная деятельность, когнитивные функции, информация, знание, теоретическое мышление.

The article discusses the features of clip thinking and ability to use them to organize effective learning activities for students.

Key words: video thinking, learning activities, cognitive functions, information, knowledge, theoretical thinking.

Современное общество характеризуется широким распространением новых информационных технологий, в том числе сетевых, которые делают доступными большие объемы разнообразной и постоянно обновляющейся информации. Скорость обновления информации настолько велика, что становится проблематичным не только отбор нужной, полезной информации, но и сохранение ее в долговременной памяти с целью дальнейшего использования. Отражением этого процесса явилось ослабление таких когнитивных функций, как восприятие, внимание, память и мышление с одновременным развитием других функций, таких как многозадачность, скорость реакции, многоканальность восприятия окружающего мира, конкретность мышления, алогичность, замена линейного мышления нелинейным. Подобные изменения в сознании впервые были отмечены в середине девяностых годов прошлого столетия и положены в основу понятия «клиповое мышление». В отечественной литературе это понятие впервые зафиксировал философ Ф.И. Гиренок, отметив, что понятийное мышление заменяется на клиповое [2].

Клиповость мышления проявляется практически у всех слоев населения, независимо от возраста и социального положения. Однако наиболее ярко этот феномен выражен у школьников и студентов. Обусловлено это тем, что молодое поколение более всех остальных связано с информационными технологиями во всех сферах жизни и, кроме того, школьники и студенты являются субъектами образовательного процесса и присутствующие им особенности восприятия окружающего мира являются предметом пристального внимания, изучения и оценивания педагогами и психологами.

Изменение когнитивного стиля у молодого поколения способствовало утверждению среди преподавателей вузов мнения, что современные студенты не умеют читать, не понимают смысла прочитанного и быстро забывают то, что недавно учили. На первый взгляд это не вызывает сомнений. Однако такое мнение базируется на том, что современная педагогика является текстоцентрированной, ориентированной на линейный текст, тогда как обладатели клипового мышления отдадут предпочтение образной, фрагментарной, выстроенной нелинейно информации [3]. В результате наблюдается несоответствие, внутренних ожиданий студента, размеренному ритму традиционных образовательных технологий. Для устранения этого несоответствия необходимо пересмотреть подходы к обучению с учетом особенностей клипового мышления.

Основной формой подачи теоретической информации в вузе является лекция. Применение мультимедийных технологий позволяет представлять учебную информацию в виде текста, графики, звука, анимации. Информация может быть разбита на отдельные фрагменты в виде ветвящегося текста, либо так называемого текста по запросу — гипертекста, позволяющего переходить к разным объектам презентации в любой последовательности в зависимости от готовности аудитории к восприятию материала. Такая подача делает информацию образной, запоминающейся. Но даже с использованием мультимедийных технологий для многих преподавателей лекция остается монологом, что также затрудняет ее восприятие. Необходимо прерывать монолог вопросами к аудитории, которые будут акцентировать внимание студентов, вызывать их на диалог и выдаваемая порциями информация будет легче запоминаться.

Однако информация сама по себе не является знанием, она только служит инструментом знания. Как бы много материала не выдавалось на лекции, к увеличению знания это не приведет. В отличие от информации, которая имеет ценность, только будучи малоизвестной, свежей и быстро теряет актуальность, знания долговечны по природе и могут накапливаться, углубляться.

В основе учебной деятельности лежит умение находить, преобразовывать, использовать информацию с целью получения и применения знаний. Главным результатом обучения в высшей школе должно стать формирование у студента теоретического мышления, и знания при этом являются средством мышления. Необходимо научить каждого студента учиться правильно, то есть мыслить с помощью знаний [1].

Чтобы «включилось» мышление, необходимо создать ситуацию интеллектуальной трудности, когда есть вопрос, а ответа нет. Например, в ходе лабораторной работы по изучению основных классов неорганических соединений перед студентами ставится задача получить гидроксид алюминия, используя раствор соли алюминия и щелочи, и записать уравнение соответствующей химической реакции. Намеренно не задается порядок выполнения опыта. Все студенты справляются с записью уравнения, обозначают стрелкой выделяющийся осадок гидроксида алюминия. А когда начинают осуществлять его получение, то у кого-то в пробирках образуется осадок, а у кого-то не образуется, хотя реактивы используются одни и те же. Начинается процесс выявления причин разных результатов. В ходе совместного обсуждения проблемной ситуации студенты формулируют вывод, что при получении гидроксида алюминия важен порядок сливания реактивов. Для лучшего запоминания предлагается изобразить инструкцию к опыту в виде опорного сигнала, используя графические образы и минимум текста в яркой запоминающейся форме. Таким образом, студенты не только справляются с проблемной ситуацией путем осмысления информации о свойствах амфотерных гидроксидов, но и представляют полученное знание в привычном для них визуальном образе.

Одной из особенностей клипового мышления является эмоциональное отношение к окружающему. Эту особенность также можно использовать с целью активизации самостоятельного мышления. Студенты всегда живо реагируют на вопрос: почему есть кислотные дожди, и нет щелочных дождей? В ходе дискуссии студенты учатся видеть проблему, формулировать ее и решать, применяя знания, которые родились из полученной во время лекции информации о физических и химических свойствах оксидов и гидроксидов. Записывают уравнения химических реакций, подтверждающих негативное воздействие кислотных дождей на объекты окружающего мира. Решение учебной проблемы, в которой понятие рассматривается с позиций разных дисциплин, становится возможным благодаря многоканальности восприятия мира, способности отбирать и перерабатывать информацию из разных источников. Одновременно у студентов формируется понимание значения теоретических знаний для практики, то есть задействуется такая осо-

бенность клипового мышления как рациональность.

Подобная успешная учебная деятельность является отправной точкой развития способностей к ней, стимулирует усиление познавательной активности и, следовательно, способствует формированию компетентности обучающихся. Преподаватель, как участник этого процесса, также изменяется как личность, получая новый опыт организации учебных занятий. Меняется стиль преподавания, он перестает быть авторитарным и приобретает творческий характер.

Таким образом, организация учебной деятельности должна осуществляться с учетом особенностей клипового мышления студентов. Необходимо пересмотреть содержательную и организационную составляющие образовательного процесса, чтобы сделать его более эффективным и более соответствующим запросам современной молодежи.

Библиографический список

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит, изд. Центр ВЛАДОС, 2001. — 304 с.
2. Гиренок Ф. И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека) [Электронный ресурс] // Электронная библиотека RoyalLib.com. URL: http://www.hrono.ru/libris/lib_g/girenok_fi.html
3. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос, литературно-философский журнал, [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.topos.ru/article/7371>

**Пивоваров Р.В., Беловолов В.А.,
Беловолова С.П.**

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ВОСПИТАНИЮ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Пивоваров Р.В. — адъюнкт sinoptik7154@yandex.ru; Беловолов В.А. — д-р пед. наук, профессор кафедры «Военной педагогики и психологии», vbelovolov@mail.ru; Беловолова С.П. — д-р пед. наук, профессор кафедры «Военной педагогики и психологии», vbelovolov@mail.ru. (Новосибирский военный институт войск национальной гвардии имени генерала армии И.К. Яковлева)

В статье рассмотрен феномен готовности будущих офицеров войск национальной гвардии РФ к воспитанию ценностей военной службы с позиции различных методологических подходов. В исследовании авторы, опираясь на позиции ученых, устанавливаю вза-

имосвязь изучаемого явления со спецификой военных вузов войск национальной гвардии, определяют его основные особенности и сущностные характеристики. В заключении статьи обосновывается социально-педагогическая значимость и необходимость формирования рассматриваемой готовности.

Ключевые слова: готовность, готовность к воспитанию ценностей военной службы, профессиональная подготовка будущих офицеров

Abstract: the article considers the phenomenon of readiness of future officers of national guard troops of the Russian Federation to the education of the values of military service from the perspective of different methodological approaches. In the study the authors, based on the positions of scientists establish the relationship of the phenomenon with the specificity of military schools of national guard troops, determine its key features and essential characteristics. In conclusion, the article substantiates the socio-educational importance and necessity of formation of this readiness

Key words: readiness, readiness to teaching values military service, professional training of future officers

Создание в Российской Федерации национальной гвардии и постановка перед ней важнейших задач определило перспективы дальнейшего развития вузов, осуществляющих подготовку офицерских кадров для новой силовой структуры. Подготовка для Росгвардии высококвалифицированных специалистов является социально-значимой и жизнеобеспечивающей государственной необходимостью, требующей поиска оптимальных педагогических решений, учитывающих весь спектр задач, условий и особенностей профессионального обучения и воспитания будущих офицеров. Президент РФ В.В. Путин на совещании по вопросам развития системы военного образования особо подчеркнул, что подготовка офицерских кадров является фундаментом Вооружённых Сил, а значит фундаментом государства, без этой составляющей государство не может развиваться эффективно и чувствовать себя независимым, самостоятельным и суверенным [1].

Контент-анализ теоретических источников и практики свидетельствует о том, что военный вуз — это особый тип учебного заведения, обеспечивающий профессиональную подготовку будущих офицеров как высококвалифицированных специалистов, способных сохранять и приумножать ценности общества и традиции войск [7 с. 78]. Результат этой подготовки, определяемый в современной педагогической теории как «готовность», рассматривается нами во взаимосвязи с

особенностями образовательного процесса военного вуза, к которым относят следующие:

- сопряженность с бинарной сущностью жизнедеятельности курсанта, заключающейся во включении его в образовательно-воспитательный процесс, с одной стороны, и повседневной обязанностью выполнять различные задачи, определяемые непосредственно военной службой и необходимые для обеспечения деятельности, с другой;
- предписательно-регламентированный характер образовательного процесса, необходимость соблюдения распорядка дня, специфический порядок доступа к информации, взаимодействия с командирами и преподавателями, наличие ситуационных моделей поведения, а так же особого порядка стимулирования и привлечения к ответственности;
- постоянное психологическое напряжение, связанное с изменением привычного образа жизни (казарменное проживание, изменение рациона питания, увеличение физических нагрузок, зависимость от распорядка дня), адаптация к новому окружению, ограничение свободы передвижения и постоянный контроль уровня овладения новыми знаниями, профессионально значимыми умениями и навыками, осуществляемый командирами профессорско-преподавательским составом [3, с. 120];
- профессионально-практический характер учебно-воспитательного процесса, тесно связанного со служебно-боевой деятельностью и органически сочетающего теоретическую и практическую подготовку, индивидуальные и коллективные психолого-педагогические методы;
- уникальные образовательные традиции и вековая культура, опытный кадровый состав, имеющий субъектный опыт военно-боевых действий и являющийся живым примером мужества и героизма, наличие воинских династий и др.

Приведенные особенности военных вузов определяют специфику формирования готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности, рассматриваемую нами с позиции многих исследователей как цель и результат профессиональной подготовки будущих офицеров. Так, В.И. Вдовюк готовность отождествляет с наличием у офицера устойчивых умений и навыков, необходимых для выполнения обязанностей военной службы [4, с. 87]. А.А. Новиков представляет готовность к профессиональной деятельности будущих офицеров как состояние личности, характеризующееся сформированностью систематизированных профессиональных компетенций, обеспечивающих доминирующую направленность и

мотивацию к эффективному решению задач, как в повседневной, так и служебно-боевой обстановке [8, с. 94].

Мы согласны с позицией многих исследователей (И.А. Алехин, В.И. Вдовюк, А.В. Колосов, Л.М. Королев и др.), утверждающих, что готовность офицера как представителя особой профессии не просто связана с успешным выполнением задач военной службы, но и с подготовкой военнослужащих, способных обеспечить безопасность государства, противодействие внутренним и внешним угрозам России. Авторы указывают на то, что успешность профессиональной деятельности офицера во многом определяется его готовностью к воспитанию подчиненных, рассматриваемая нами как один из наиболее важных элементов готовности к служебно-боевой деятельности.

В исследованиях, посвященных формированию готовности офицера к воспитанию ценностей военной службы, мы опираемся также на подходы авторов, изучающих: готовность курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения (А.Н. Ширяев и др.); готовность будущих офицеров к защите прав военнослужащих (И.Н. Игнатьев и др.); готовность к профессиональному общению у курсантов военных вузов (А.В. Верещак и др.); готовность будущих офицеров к профессиональной деятельности во внутренних войсках МВД России (Е.М. Левин и др.) и т.д.

О.А. Черницкий, изучая готовность будущего офицера к воспитанию профессиональной культуры военнослужащих, обосновывает данное явление как личностное образование офицера, проявляющееся на мировоззренческом и поведенческом уровнях, характеризующееся успешностью процесса формирования у подчиненных профессионально значимых качеств, социально-ценностных установок позволяющих эффективно выполнять задачи военной службы [13, с. 43]. Д.Е. Матвеев рассматривает готовность будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих как целостное личное образование, характеризующееся ориентированностью офицера на эффективное решение межнациональных проблем воинских коллективов на основе диалога и толерантного взаимодействия культур [2;6;10;11].

Контент-анализ подходов к изучению сущности и содержания готовности офицера к воспитанию позволяет выделить три уровня исследования рассматриваемого феномена:

- функциональный — психические особенности офицера, обеспечивающие достижение высоких результатов воспитания, способствующие оптимизации процесса педагогического воздействия офицера на военнослужащих, включающие в себя направленность личности, ее способности, темпе-

рамент, характерологические особенности и т.д.;

- личностный — качественные характеристики личности офицера, позволяющие осуществлять воспитание подчиненных на профессиональной основе, такие как организаторские и коммуникативные способности, воспитательная компетентность, способность к системному использованию воспитательных технологий и применению воспитательных средств стремление к саморазвитию, самоорганизации и т.д.;
- комплексный — сочетающий личностный и функциональный уровни.

Для нас важны результаты исследования О.В. Черненко, определяющего в качестве необходимого фактора результативности воспитания военнослужащих, созданные социально-организационные условия как совокупность объективно заданных характеристик служебно-боевой деятельности и образовательного процесса, а так же характеристик межличностного взаимодействия.

В своем исследовании мы учитываем подход Л.А. Золотовской, рассматривающей готовность офицера к воспитанию военнослужащих как целостную характеристику личности, характеризующуюся уровнем сформированности профессионально-значимых качеств, обеспечивающих способность к успешному формированию у подчиненных морально-психологических качеств, должного отношения к выполнению воинского долга по защите Отечества в мирное и военное время, а так же решению социальных проблем личного состава и членов их семей [5, с. 75].

Таким образом, приведенные выше положения позволяют констатировать, что в современной педагогической теории в отношении готовности будущего офицера к воспитанию преобладает подход к данному явлению как к личностному образованию, основанному на профессиональных качествах и способностях, позволяющему успешно осуществлять деятельность по развитию личностных характеристик военнослужащих, особенности которого вытекают из специфики профессиональной подготовки будущих офицеров [9;12].

Анализ существующих подходов по проблеме готовности к воспитанию позволяет сделать вывод, что готовность будущих офицеров войск национальной гвардии к воспитанию ценностей военной службы является целью и результатом профессиональной подготовки курсантов в военных вузах. Сформированная у будущих офицеров готовность к воспитанию ценностей военной службы определяет успешность будущей профессиональной деятельности офицера, имеет большое социально-культурное значение и связана с решением вопросов защиты Отечества, противодействия внутренним и внешним угрозам госу-

дарства, обеспечения национальных интересов общества и государства.

Библиографический список

1. <http://www.kremlin.ru/>
2. Беловолов В.А., Матвеев Д.Е., Беловолова С.П., Султанбеков Т.И. Культура межнационального общения: категоризация, интерпретация и социокультурный подход // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - 2014. — №6 (18). — С.155-160.
3. Биденко Р.А., Роль психической адаптации в регуляции поведения курсантов военного института войск национальной гвардии РФ / Р.А. Биденко, Т.В. Волошина // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии РФ, Новосибирск: НВИ войск национальной гвардии, 2017. — С. 118-122.
4. Вдовюк В.И. Военно-политическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки советских офицеров: Дис. ... док. пед. наук. — М.: Изд-во ВВШ, 1993. — 283с.
5. Золотовская Л.А. Теория и практика профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом: Дис. ... док. пед. наук. — М.: Изд-во МПУ, 2015. — 296с.
6. Лепин П.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Развитие методологической рефлексии педагога-исследователя // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С.52.
7. Марков А.М. Основания и структура эмоционально-волевой компетентности курсантов военных институтов // В мире научных открытий — 2014 — №7.3(55).
8. Новиков А.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: Дис. ... канд. пед. наук. — М.: Изд-во ВУМО, 2012. — 194с.
9. Нургалеев В.С. , Беловолова С.П., Беловолов В.А., Лубочников П.Г. Построение безопасного психологического пространства личности студента в вузе как психологическое явление // Гуманитарные науки и образование в Сибири.- 2014. — № 3 (15). — С.95-99.
10. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А Организация экспериментальной работы по формированию межэтнической толерантности курсантов // European Social Science Journal.- 2016. — № 5. — С. 240-245.
11. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Межэтническая толерантность как феномен поликультурной образовательной среды военно-учебных заведений // Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований", 2014. — С.310-31.

12. Султанбеков Т.И., Беловолов В.А. Модель формирования межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде военного института внутренних войск МВД России // Правовое и духовно-нравственное воспитание российского офицерства. Новосибирск 2015. — С. 284-288.
13. Черницкий О.А. Профессиональная культура российского офицера: Социально-философский анализ: Дис. ... канд. филос. наук. — М., 2012. — 196с.

Пономаренко А.А.

**ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА
У КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В 1990–2000 гг.**

Пономаренко А.А. — аспирант ТОГУ, e-mail: ponomarenko-nadya@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания патриотизма у курсантов в высших военных учебных заведениях в постсоветский период. Автором раскрыты предпосылки становления проблемы патриотического воспитания молодежи. Выявлены причины, определяющие необходимость совершенствования патриотического воспитания курсантов в интересах подготовки современных офицерских кадров.

Ключевые слова: воспитание, патриотическое воспитание, образование, ценности, курсанты.

The article is devoted to the urgent problem of the education of patriotism of the cadets in higher military school in the post-Soviet period. The author reveals the prerequisites for the formation of the problem of patriotic education of youth. The reasons determining the need to improve the patriotic education of the cadets in the interests of training modern officers are revealed.

Key words: upbringing, patriotic education, education, values, cadets.

В последней четверти XX века цивилизационное развитие характеризуется глобализацией. Этот процесс предполагает главенство финансово-экономической составляющей, которая влияет на все сферы деятельности человека, общества и государства, включая идеологию и культуру.

В социокультурном аспекте глобализация предусматривает стремление к универсализации, основанной на идее взаимосвязи компонентов макромира на базе общих ценностей. Обязательность их для субъектов, носителей разных национальных культур, порождает угрозу потери национальной идентичности, культуры, цивилизационного наследия.

В процесс глобализации включена и Россия особенностью разворачивающихся здесь процессов в том, что реформы и преобразования, происходившие в нашей стране, были направлены в первую очередь на смену социально-экономической и идеологической основы советского государства, ускоренный переход от социализма к капитализму. Э.Д. Днепров отмечал, что в результате «шоковой терапии» начала 1990-х гг. само государство оказалось в шоке. Оно едва удерживало управление страной, бросая на произвол судьбы одну отрасль за другой. Этой участи не удалось избежать и образованию, из которого государство де-факто ушло в 1993 году, при этом сохраняя видимость управляемости ситуацией [1, 133].

По мнению экспертов-социологов Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и Фонда «Общественное мнение» (ФОМ), становление молодежи в 1990-е годы происходило в условиях ценностной аномии. Воспитательная функция из системы образования была устранена, происходил разрыв точек соприкосновения культурного и социального наследования, что вело к реверсивному развитию страны, культуры и общества.

Коллегией Министерства образования РФ в 1998 году воспитательная функция в школах и вузах РФ была восстановлена, а ее исключение было признано крупной ошибкой. Наше общество до сих пор испытывает на себе последствия воспитательного вакуума, что проявляется как массовое увлечение западными субкультурами и образом жизни, рост националистических движений, ксенофобских и шовинистских настроений.

О происходящих аксиологических сдвигах массового сознания свидетельствуют данные, проведенного в 2005 году экспертами ВЦИОМ исследования. Согласно им, респонденты продемонстрировали обвал изначально присущих россиянам качеств — доброжелательности, душевности, искренности, бескорыстия, патриотизма и др.

Сегодня наметилось движение в сторону улучшения ситуации. По данным социологических опросов большинство россиян гордятся историей и культурой страны, более 80 % граждан считают себя патриотами. Во многом это связано с достижениями последних лет, таких как Олимпиада в г. Сочи, присоединение Крыма, успехи в военной сфере и др.[3]

Из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что реформы 1990-х годов привели к подмене и искажению ценностей, традиционно присущих нашему обществу. В образовании произошла замена антропологического идеала «всесторонне развитая гармоничная личность» на индивида с набором функциональных компетенций, потребителя. Эти процессы также коснулись армии и системы военного образования. Происхо-

дило резкое снижение авторитета и престижа военной службы.

Армия — это важный политический и социальный институт государства, направленный на обеспечение стабильности и преемственности власти, безопасности общества. Являясь авторитарной и иерархической системой, армия очень чувствительна к социальным изменениям и реформы здесь проходят особенно тяжело. В этом отношении вполне закономерно, что модернизация системы военного образования являлась тогда и является сейчас одним из приоритетных направлений проходящих реформ в государстве. Главным элементом модернизации должно стать воспитание молодежи.

В начале 2000-х годов новое руководство страны осознало, что выход из социального кризиса связан, в том числе, с образованием как социальным институтом, имеющим потенциал для консолидации общества и сохранения единого социокультурного пространства. Для этого воспитание молодежи в процессе образования необходимо осуществлять на основе возврата к национальным ценностям, прежде всего патриотическим. Государство начинает создавать нормативно-правовую базу. Первым шагом на этом пути становится принятие Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001 — 2005 годы», в которой отражена значимость патриотизма, как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности.

В последующие годы правовая основа в сфере воспитания патриотизма стала расширяться. К ней можно отнести Федеральный закон РФ «Об образовании», Указы Президента РФ от 12 мая 2009 года № 537 «О Стратегии национальной безопасности РФ до 2020 года» (Указом Президента РФ 31 декабря 2015 № 683 года названная Стратегия дополнена и принята бессрочно), от 20 октября 2012 года № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания», последующие Государственные программы патриотического воспитания и др.

Следовательно, государство ставит перед высшими образовательными организациями задачи по обучению и воспитанию будущего профессионала, специалиста, обладающего развитыми качествами патриота своей страны, достойно и самоотверженно выполняющего свой профессиональный долг.

Сейчас, как и тогда, тема патриотизма в нашей стране является одной из самых дискуссионных и обсуждаемых. Широта суждений о патриотизме достаточно велика и разнородна: от негативной, ассоциируясь с национализмом и ксенофобией, до определения его как общенациональной идеи, духовно-нравственной скрепы российского общества. Анализ понятия «патриотизм»

позволяет говорить о многообразии подходов к определению его сущности, что обусловлено не только различными позициями авторов, но и сложностью и многогранностью этого явления. Согласно этим подходам, патриотизм может рассматриваться как принцип, идея, сознание, качество личности, психологическая готовность, чувство, обязанность и т.п.

В педагогических исследованиях начала XXI века (Уткин В.Е., Евстропов Е.С., Мухамедова Г.Х. и др.) отмечается, что проблема воспитания патриотизма у будущих офицеров в процессе обучения и выполнения профессиональной деятельности (служебных, боевых задач) в педагогической науке изучалась бессистемно, без учета изменений, происходящих в сознании людей. Исследований, способных дать системный анализ проблемы воспитания патриотизма в локальных войнах и региональных конфликтах, мало.

Рассмотрение, с точки зрения педагогики, двух десятилетий, определивших рубеж XX и XXI веков, интересно также и тем, что в связи с отсутствием довлеющей роли государства и поиском ориентиров в образовании и воспитании, началась активная разработка, внедрение и развитие различных педагогических идей, подходов, методов и т.д. Это также коснулось и системы военного образования предлагались авторские системы, модели и методики патриотического воспитания курсантов в высших военных учебных заведениях.

В настоящее время происходит интеграция военного образования в систему высшего профессионального образования, тем самым возникает необходимость изучения историко-педагогического наследия в области военного образования на различных этапах развития. Исходя из потребностей государства, закреплённых в различных нормативно-правовых документах, а также возлагаемых обществом надежд на армию, как важнейший социальный институт. Перед педагогической наукой стоит задача максимально способствовать тому, чтобы система военного образования стала более гибкой и эффективной. Готовила будущих офицеров не только как квалифицированных специалистов и профессионалов, но и как высоко сознательных граждан, любящих свою Родину.

Сегодня наша страна находится в условиях негативного давления внешнеполитических факторов, в особенности в информационной сфере. Эти факторы направлены на переформатирование сознания молодого поколения России. Наиболее четко это прослеживается в попытках фальсификации истории и итогов Великой Отечественной войны, преклонении перед зарубежными, в основном западными стандартами поведения и ценностями потребительского общества и др.

В этих условиях мировоззренческая и идентификационная функции патриотического воспи-

тания являют собой эффективное средство противодействия деструктивного информационного влияния на сознание человека.

Именно поэтому сейчас важно воспитывать у молодежи патриотизм, который формирует духовно-нравственный стержень человека, способный защитить его от пагубного воздействия. Особенно это важно для курсантов, как будущих защитников Родины.

И чтобы понять размеры задач для решения этой проблемы имеет смысл взглянуть на наше недавнее прошлое. В этом нам может помочь историко-педагогическое исследование, которое позволит, на основе исторической реконструкции, выделить основные педагогические пути использования опыта прошлого в целях совершенствования патриотического воспитания сегодня.

Библиографический список

1. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история Российского образования. М.: Мариос, 2011. 472 с.
2. Петухов В.В. Деградация нравов и вербализация страхов? Сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=238&uid=1702> (дата обращения 11.02.2017).
3. Патриотизм как российская национальная идея и практика. Сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения. [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/news/reports_conferences/ (дата обращения 11.02.2017).

Приходько Н.К., Закасовская И.Н.

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Приходько Н.К. — канд. пед. наук; Закасовская И.Н. — доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт», e-mail: zairina0373@rambler.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются уровни сформированности физической культуры личности, как для работающего преподавателя, так и для самооценки этого уровня студентом.

Ключевые слова: критерии личности, самоорганизация, целеустремленность, системность, двигательная активность, эмоционально-волевые и духовно-нравственные качества.

The article deals with the levels of the formation of a person's physical culture both for a

working teacher and for self-assessment of this level by a student.

Key words: personality criteria, self-organization, purposefulness, consistency, physical activity, emotional-volitional and spiritual-moral qualities.

Здоровье нации — категория не только политическая, но и экономическая, определяющая социальную стабильность, трудовой потенциал и обороноспособность страны. Более того, от личного здоровья зависит и жизненная успешность каждого. Одна из основных задач системы образования — приведение в соответствие процесса обучения и состояния здоровья студентов.

Социальный заказ, предъявляемый современному образованию, предусматривает требования, связанные с воспитанием творческой, инициативной, самостоятельной личности, обладающей социальной и профессиональной мобильностью, активно участвующей в общественной жизни, способной не только работать, но и преобразовывать социальную среду. Одним из основных условий реализации данного положения является воспитание личности, обладающей высоким уровнем культуры, ведущей здоровый образ жизни, обладающей высоким уровнем психофизического здоровья. Согласно исследованиям специалистов, 75 % болезней взрослого человека закладывается в детстве, что является косвенным показателем не сформированности умения самостоятельно использовать средства физической культуры для оздоровления, или, говоря иначе, физической безграмотности, отсутствием потребности в освоении ценностного потенциала физической культуры.

Возникновение основополагающей цели формирования физической культуры личности (далее ФКЛ) подготовлено и предопределено развитием таких наук как педагогика, психология, физиология, теория физической культуры, а также изменениями в системе образования, переходом на личностно ориентированную педагогику, направленную на развитие личности, ее интересов и потребностей. Необходимо помнить, что уровень физической подготовленности только один из показателей успеваемости по физической культуре, а общая оценка должна складываться из многих других, не менее важных критериев. Работа преподавателя должна затрагивать мотивационно-ценностную сферу студентов, и ее практическую реализацию в процессе физкультурно-спортивной деятельности, далее (ФСД).

Для более полного понимания содержания ФКЛ, необходимо также остановиться на **критериях сформированности основ ФКЛ**, которые рассматриваются как совокупность объективных и субъективных показателей, описывающих качественную характеристику ее состояния, позволяющих выявить существенные свойства и меру

проявления в физкультурно – спортивной деятельности.

К критериям оценки ФКЛ можно отнести:

- уровень сформированности потребности в ФСД и способы ее удовлетворения;
- выраженность проявлений эмоционально – волевых и духовно-нравственных;
- качеств личности в процессе ФСД (самостоятельность, настойчивость, целеустремленность, самообладание и т.д.);
- удовлетворенность и отношение к выполняемой ФСД;
- уровень сформированности психофизиологических и физических возможностей;
- проявление самоорганизации, самообразования и самовоспитания в ФК;
- владение средствами, методами, умениями и навыками, позволяющими достигать высокого уровня спортивного совершенствования;
- направленность и содержание мотивации ФСД в профессиональной деятельности;
- качество усвоения научно – практических знаний в области ФК, их глубина и системность, способность их творческого применения в жизни;
- участие в ФСД (тренировочная, соревновательная, судейская, инструкторская деятельность);
- двигательная активность (частота, регулярность).

Считаем необходимым обратить внимание на различие подходов в определении уровней ФКЛ. Так, М.Я. Виленский классифицирует уровни развития ФКЛ на предноминальный, номинальный, потенциальный (средний), перспективный, творческий.

М.А. Правдов (2000 год) в качестве уровневых характеристик выделяет высокий, необходимый, средний, элементарный и отрицательное отношение.

А.Г. Колеков (2000 год) предлагает трехуровневую модель ФКЛ, выделяя высокий, средний, низкий.

Нами был выбран метод сравнительного анализа результатов.

Оценка результатов тестового материала проводилась по пятибалльной шкале, поскольку это, как показала практика, наиболее удобный для преподавателей и студентов способ статистической обработки полученных материалов, используемый для определения качественных показателей обследования полученных при наблюдении, в количественные оценки – баллы.

Результаты оценивались из расчета:

- 5 баллов – очень высокий (творческий) уровень ФКЛ, если исследуемое качество выражено достаточно сильно и проявляется часто;

- 4 балла – высокий уровень (потенциальный), если качество достаточно хорошо выражено и проявляется часто;
- 3 балла – средний (номинальный) уровень, если качество выражено посредственно, количество проявлений и не проявлений, примерно, одинаково;
- 2 балла – низкий (предноминальный) уровень, если качество выражено слабо и проявляется редко;
- 1 балл – очень низкий уровень, если качество проявляется редко или не проявляется совсем.

Для всех компонентов были выделены критерии оценки.

Для операционного компонента:

- уровень развития физических качеств;
- уровень овладения двигательными умениями и навыками;
- уровень физической и функциональной подготовленности.

Для мотивационно – ценностного компонента:

- сформированность потребности в познавательной ФСД;
- уровень знаний по вопросам ФК;
- оценка уровня сформированности нравственных качеств личности (общительность, взаимовыручка, справедливость, умение понимать другого, владение навыками самоконтроля);
- оценка наличия потребностей, интересов в ФСД;
- ценностные ориентации в ФСД;
- уровень мотивации к ФСД;
- эмоции, возникающие в процессе ФСД;
- отношение к ФСД;

Для практико-деятельностного компонента:

- участие в различных видах физкультурно-спортивных мероприятиях (количество видов ФСД);
- частота участия в ФСД;
- регулярность участия в ФСД;
- стиль и образ жизни.

Таким образом, о степени сформированности основ ФКЛ можно судить по тому, как и в какой конкретной форме реализуется в деятельности система отношений личности к ФК. Система отношений направляет личность на практическое использование и применение норм ФСД, критериев оценки, позволяющих адекватно организовать поведение и деятельность, определяющих творческое решение возникающих перед личностью жизненных и профессиональных задач и проблем.

Библиографический список

1. Виленский М.Я. Прогностический потенциал физической культуры личности и его педагогическое обеспечение в высшей школе. Фи-

зическая культура и спорт в развитии личности студента: Материалы международной научно-практической конференции 15-17 сентября 1998 – М.: МПГУ, 1998.

- Карцев Я.Б. Психолого-педагогические условия формирования образовательных потребностей студентов физкультурных вузов. Материалы кандидатской диссертации – М., 2003.

Прокопенко Р.А.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

Прокопенко Р.А. — аспирант ТОГУ,
2009dv@mail.ru

В статье рассмотрены основные проблемы, влияющие на формирование управленческой компетентности у курсантов в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, управление, управленческая компетентность, управленческая деятельность, курсанты.

The article considers the main problems affecting to the formation of administrative competence of the cadets in the educational process of the military higher school.

Key words: competence, professional competence, administration, administrative competence, administrative activity, cadets.

Изменение облика Вооруженных Сил и образовательного поля страны, произошедшие в последние десятилетия, влекут за собой изменение требований к профессиональной компетентности офицера [1]. Это, прежде всего, проявляется в расширении видов его профессиональной деятельности и усложнении характера решаемых им задач. Ситуация требует, чтобы каждый офицер умел принимать управленческие решения, организовывать деятельность подчиненных, осуществлять оценку полученных результатов, корректировать складывающиеся отношения и т.д. Иными словами, офицер должен обладать управленческой компетентностью.

Реализация компетентностного подхода к обучению будущих офицеров диктует необходимость усиления практической направленности образовательных программ, совершенствования и разработки новых педагогических технологий, средств и принципов профессионального обучения, целью которых является развитие у обучающихся соответствующего мировоззрения, ценностной ориентации установок, а также формирования профессиональных компетенций.

Как известно, целью военных образовательных организаций является подготовка офицеров для силовых структур Российской Федерации, в качестве специалистов, в том числе и для области управления. Поэтому будущие офицеры должны владеть общими понятиями о процессе управления и соответствующими умениями, что зафиксировано в ФГОС ВПО [9].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» у будущих офицеров должны быть сформированы профессиональные компетенции (способность принимать оптимальные управленческие решения; способность организовать работу малого коллектива исполнителей, планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов), необходимые для осуществления эффективной управленческой деятельности [10].

По нашему мнению, для совершенствования и разработки новых педагогических технологий, средств и методов профессионального обучения необходимо выявить основные проблемы при формировании управленческой компетентности. Поэтому целью данной работы является выявление проблемы формирования управленческой компетентности у курсантов в военной образовательной организации высшего образования.

По мнению О.В. Евтихова, профессиональная подготовка курсантов — это то, чему в настоящее время уделяется большое внимание. Специфика обучения будущих офицеров заключается не только в их обязательном проживании на территории образовательной организации, но и совмещении учебной и служебной деятельности. Вследствие этого учебно-воспитательный процесс наполнен большим количеством мероприятий, организуемых во внеучебное время. Данные мероприятия проводятся различными отделами и службами, профессорско-преподавательским составом, а также офицерским составом курсового и факультетского звена, деятельность которых в «недостаточной степени согласована между собой» [2, с. 5].

Вместе с тем, О.В. Евтихов, рассматривая проблему формирования профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде военной образовательной организации высшего образования, отмечал, что «отсутствует единая педагогическая концепция, координирующая учебно-воспитательный процесс, нет четкого представления о роли и степени значимости определенных учебных и внеучебных мероприятий в формировании конкретных профессиональных компетенций курсантов, что существенно снижает управляемость и результативность этого процесса» [3, с. 5].

За последнее десятилетие появились работы, в которых авторы (Т.В. Данилова, Г.С-Х. Дудаев, И.А. Коробейникова, В.С. Плотник, В.И. Часовских) [4, 5, 6, 7, 8] рассматривают проблему формирования управленческой компетентности и демонстрируют ряд серьезных проблем, возникающих в ходе профессиональной подготовки курсантов:

- отсутствие педагогических условий для формирования управленческой компетентности [6, 7];
- недостаточная разработанность диагностического аппарата и сложность указанной темы [6];
- слабый уровень подготовленности и успеваемости курсантов, а также низкий уровень управленческих навыков у выпускников военных образовательных организаций высшего образования [4, 8];

Вместе с тем, В.И. Часовских исследуя проблему становления управленческой компетентности курсантов, отмечает, что молодые офицеры не в полной мере способны и готовы организовать деятельность своих подчиненных; обладают слабыми коммуникативными навыками и недостаточно учитывают психологические факторы в ходе общения; не могут адекватно оценивать ситуации и принимать управленческие решения

Анализ научной литературы [4, 5, 6, 7, 8] показал многообразие взглядов на проблему формирования управленческой компетентности. Общим для точек зрения, рассмотренных авторов, являются выявление проблем, связанных с отсутствием педагогических технологий и не разработанности педагогических условий в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования.

На сегодняшний день в системе подготовки курсантов высшего профессионального образования отсутствуют средства оценки (диагностики) уровня сформированности управленческой компетентности.

В связи с этим особое значение приобретают проблемы определения структуры профессиональных знаний и умений будущих офицеров, обоснования путей и педагогических условий повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов в военных образовательных организациях высшего образования.

Подготовка в военной образовательной организации высшего образования предполагает становление личности специалиста как управленца и не сводится только к целенаправленному воздействию на курсантов в процессе их обучения и воспитания и не ограничивается социализацией в условиях военных образовательных организаций высшего образования. Оно осуществляется под влиянием всей совокупности внешних и внутренних факторов, в процессе обучения и практической деятельности, с учетом междисциплинарных

связей в сфере самопознания и включает результаты как стихийных, так и целенаправленных воздействий на будущих офицеров.

Таким образом, теоретический анализ заявленной нами темы позволил выявить основные проблемы формирования управленческой компетентности у курсантов в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования. Для дальнейшего изучения данного процесса необходимо осуществлять педагогические исследования на основе выявленных проблем.

Библиографический список

1. Материалы круглого стола на тему «Пути совершенствования системы военного образования и военной науки на современном этапе строительства ВС РФ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.arm-ob.ru/voen-obrazovnie>
2. Евтихов, О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: монография / О.В. Евтихов. — М.: ИНФРА-М, 2016. — 288 с.
3. Евтихов, О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / О.В. Евтихов. — Красноярск, 2015. — 424 с.
4. Часовских, В.И. Становление управленческой компетентности у курсантов инженерно-технического ввуза [Текст]: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03 / И.В. Часовских. — Москва, 2013. — 314 с.: ил.
5. Плотник, В.С. Формирование управленческой компетентности будущих офицеров тыла [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.С. Плотник. — Саратов, 2005. — 32 с.
6. Коробейникова, И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Коробейникова. — Ишим, 2010. — 218 с.: ил.
7. Дудаев, Г. С-Х. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов государственного управления [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г. С-Х. Дудаев. — Грозный, 2015. — 212 с.
8. Данилова, Т.В. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Данилова. — Санкт-Петербург, 2014. — 150 с.
9. Гончаров, П.Ю., Бунин, С.В. К вопросу о формировании управленческой компетентно-

сти будущих офицеров внутренних войск МВД России в системе высшего военно-профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 12 С. 215-222.

10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2016 г. N 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/71585156/paragraph/21:1>

Рязанов В.Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЕРАТИВНОГО КОНТРОЛЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПАУЭРЛИФТЕРОВ

Рязанов В.Н. — доц. кафедры «Теория и методика физической культуры и безопасности жизнедеятельности», e-mail: vic-ryaz-25@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлены и описаны особенности организации оперативного контроля тренировочного процесса в подготовке студентов-пауэрлифтеров.

Ключевые слова: оперативный контроль, тренировочный процесс, подготовка студентов-пауэрлифтеров.

The article describes and describes the features of the organization of the operational control of the training process in the preparation of student-powerlifters.

Key words: operational control, training process, preparation of students-powerlifters.

Большой интерес в настоящее время представляет осуществление тренировочного процесса спортсменов, которые являются студентами высших учебных заведений. В центре нашего внимания — выявление особенностей тренировочного процесса в подготовке студентов-пауэрлифтеров.

Важно отметить, что, по нашему представлению, эффективность спортивной подготовки студентов-пауэрлифтеров во многом обусловлена активным использованием средств и методов оперативного контроля как особого инструмента управления, который позволяет осуществлять обратные связи между тренером и спортсменом. А это становится основой коррекции, необходимого уточнения тренировочных программ.

В процессе осуществления оперативного контроля число измеряемых показателей должно

быть минимальным, но они должны отражать все стороны функционального стояния организма спортсменов-пауэрлифтеров. Эти показатели должны давать достоверную и надежную информацию о спортсмене.

Программа оперативного контроля может быть выстроена таким образом, чтобы в ней была учтена всесторонняя оценка спортивной подготовленности пауэрлифтера. Она должна включать минимум тестов, позволяющий получить необходимую достоверную информацию.

В процессе управления тренировочным процессом возникает острая задача осуществить оценку состояния спортсменов на каждой тренировке, на каждом учебно-тренировочном занятии различных периодов и этапов подготовки к соревнованиям. С практической точки зрения суть вопросов, встающих при создании методики оперативного контроля, сводится к двум основным проблемам: проблема выбора тестов и проблема оценки.

Оперативный контроль как относительно самостоятельный предмет исследования связан с активизацией развития теории тестирования двигательных качеств путем организации и осуществления специальных контрольных упражнений/заданий. Этот подход достаточно широко применяется в практике физиологических, психологических и педагогических исследований.

По мнению В.М. Зацюрского и его коллег, оперативный контроль позволяет определить состояние спортсмена непосредственно в момент выполнения упражнений, направлен на «оценку оперативного состояния — срочных реакций организма спортсменов на нагрузки в ходе соревнований; поведения спортсмена в соревновательной деятельности; состояния спортсмена в данный момент времени; экспресс-оценку состояния спортсмена в момент или сразу по окончании выполнения соревновательного упражнения. По результатам оперативного контроля судят о соответствии реального срочного соревновательного эффекта запланированному» [1].

В.Г. Никитушкин отмечает, что основной задачей оперативного контроля является «экспресс-оценка состояний спортсмена в данный момент, непосредственно после выполнения определенного упражнения, серии упражнений или всего тренировочного занятия» [2]. Данные оперативного контроля дают возможность получить нужную «информацию об изменениях в состоянии занимающихся, условиях, содержании и характере тренировки во время проведения занятия. Эти сведения необходимы для успешного управления тренировочным процессом в ходе одного занятия» [2].

Современные технические средства позволяют оперативно регистрировать и доводить до спортсмена информацию о динамических и кинематических характеристиках движений, реак-

ций основных функциональных систем, их соответствии заданным характеристикам. Для обеспечения срочного педагогического контроля в естественных условиях находят применение радиотелеметрические установки, кардиолидеры, ритмолидеры, электромиостимуляционные лидеры, передвижные видеокомплексы. С их помощью можно исследовать и контролировать широкий спектр биомеханических и медико-биологических параметров, которые характеризуют реальный уровень технической и функциональной готовности спортсменов.

Информативность показателей оперативного контроля должна определяться при сопоставлении динамики тестов с показателями учебно-тренировочных занятий, микроциклов [3]. Активное движение информации о том, как меняется функциональное состояние спортсмена по каналам обратной связи от спортсмена к тренеру, дает возможность постоянно уточнять, корректировать определенные аспекты программы спортивной тренировки.

В процессе управления тренировочным процессом важно понимать, что достижение высоких спортивных результатов в подготовке студентов-пауэрлифтеров определяется не только величиной тренировочной нагрузки, но и надежной информацией об уровне повседневных колебаний в состоянии спортсменов.

В рамках оперативного контроля оцениваются такие характеристики параметров тренировочной нагрузки, как продолжительность и количество отдельных упражнений, интенсивность при их выполнении, продолжительность пауз между отдельными упражнениями.

В основу стандартизации норм спортивной подготовленности студентов-пауэрлифтеров как критериев оперативного контроля легли оценочные пропорциональные шкалы, позволяющие на основе унификации оценить как отдельные мобильные факторы спортивной подготовленности, так и целостное состояние спортсменов, определяя модель состояния спортивной подготовленности, что дает возможность вовремя, адресно и целенаправленно проводить корректирующие мероприятия, тем самым повышать эффективность тренировочного процесса.

Важными в нашем исследовании стали следующие аспекты: выполнение тестов с повторными нагрузками, результаты педагогических наблюдений, результаты диагностики функционального состояния сердечно-сосудистой системы, описание субъективных представлений спортсменов.

Методика оперативного контроля в тренировочном процессе в подготовке студентов-пауэрлифтеров, включающая в себя тестирование, анкетирование, опрос, компьютерную математическую обработку полученных данных, интерпретацию и анализ полученных результатов,

по нашему представлению, должна состоять из следующих этапов (компонентов):

- предварительный этап, на котором происходит первичный сбор информации, построение модели спортивной подготовленности, сравнение с модельными характеристиками компонентов подготовленности студентов-пауэрлифтеров;
- текущий контроль после выполнения отдельных тренировочных заданий;
- заключительный этап, на котором осуществляется сравнение результатов с ранее полученными, формулируется заключение, принимаются управленческие решения.

Полученная тренером информация в случае необходимости используется для обоснования корректировки тренировочной программы индивидуально для каждого спортсмена.

Библиографический список

1. Зациорский В.М., Запорожанов В.А., Тер-Ованесян И.А. Вопросы теории и практики педагогического контроля в современном спорте // Теория и практика физической культуры — 1971. — № 4. — С. 59-63.
2. Никитушкин В.Г. Современная подготовка юных спортсменов: методическое пособие. — М. : Москомспорт, 2009. — 113 с.
3. Сергиенко Н.К. Определение информативности и эффективности методов, используемых при оценке сводов стопы человека // Физическое воспитание студентов творческих специальностей — Харьков ХГАДИ (ХХПИ), 2001. — № 6. — С. 55-59.

Семенова Н.В.

ПРОБЛЕМА «ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО» В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Семенова Н.В., д. пед. наук, профессор, профессор каф. «Педагогика», e-mail: astronom.hbr@mail.ru (ТОГУ).

В статье рассматривается характер взаимоотношений молодых людей с обществом, содержание представлений студентов об обществе и отношениях с ним личности, что является одним из факторов качества их обучения в вузе и подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: общество, личность, индивидуальность, социальность, долг, ответственность.

This article describes the especially of the young people's interrelations with society, the student's view on the relations between the society and personality. That is a factor of the quality of professional education and professional activity of the young people.

Key words: society, personality, individual, social, duty, responsibility.

Характер взаимоотношений молодых людей с обществом является показателем уровня развития их социальных сил и качеств. Какое отношение это имеет к проблемам профессионального образования?

Сам процесс выбора профессии, овладения ею, овладения человеческой культурой, готовность к труду и способность обеспечивать его высокое качество невозможны без способности к взаимодействию с другими людьми, без осознания человеческого и гражданского долга, социальной ответственности, чувства сопричастности обществу и, в том числе, готовности и способности продуктивно выстраивать как межличностные, так и деловые отношения. Это зафиксировано и во многих компетенциях, которые обязан формировать ВУЗ.

Все необходимые качества формируются и развиваются, начиная с раннего возраста, и процесс этот не завершается с получением аттестата зрелости. Но знаем ли мы особенности взаимоотношений наших студентов с обществом, с миром людей? Для чего нам нужно это знание? — Для результативности нашей образовательной деятельности, направленной на подготовку эффективного и конкурентно способного специалиста, носителя культуры современного ему общества и создателя того нового, что составит, в конце концов, культуру общественной жизни в будущем,

Мы поставили цель выяснить содержание представлений студентов педагогического вуза об обществе и отношениях с ним личности, для чего, составив два близких по смыслу и взаимодополняющих и уточняющих опросных листа, предъявили их студентам разных факультетов. Общее количество ответивших — 168 человек (91 ответили на лист № 1, 77 — на лист № 2. Высказывания по однородным вопросам мы суммировали). Возраст опрошенных — 17-19 лет.

Что же показал анализ полученных ответов?

Считая себя членами общества, молодые люди в той или иной мере осознают внешние, формальные нити, могущие связать человека с обществом, имеющие более процессуальный, чем сущностный характер. В целом же представления о том, что делает человека членом общества, весьма расплывчаты: названо 33 таких признака с очень малым числом совпадений. Так общение назвали 10 человек, сам факт жизни в обществе — 9, соблюдение норм поведения — 8. К числу связующих нитей, кроме того, отнесены нравственные качества личности. Вместе с тем такие значимые каналы связи как вклад человека в общее дело, выполнение определенных обязанностей назвали (соответственно) 8 и 5 человек.

Нет осознания общности исторической, культурной жизни, общности целей и интересов, вы-

зывающих взаимодействие множества людей, соединяя их в общество: только 91 из 168 человек (54,1 %) назвали взаимодействие в качестве того, что объединяет людей в обществе.

Указания на наличие или отсутствие принуждения как силы, привязывающей человека к обществу вызывает не только нежелание подчиняться требованиям других людей, но и признание возможным нарушение норм поведения в обществе, в чем, на наш взгляд, проявляется стремление защитить себя. С этим стремлением может быть связано и негативное отношение к категории долга (наличие долга перед обществом отрицают 31 человек (или 40 %) из 77, отвечавших на этот вопрос). Отношение к обществу можно оценить как отношение к некоей властной структуре, по большей части чуждой человеку.

Утверждая важность ощущения себя членом общества, 64 человека из 88 отвечавших не смогли аргументировать это ощущение, из чего мы делаем вывод о недостаточном понимании значения общества в становлении личности человека как амбивалентного по природе своей существа. Наибольшее число пояснений (из 24-х) связаны с желанием чувствовать свою нужность, полезность, востребованность (12), с необходимостью поддержки (2). Только по одному разу упоминаются возможность развития собственной личности, познания культуры.

Признавая себя членами общества, 53 респондента из 91 (58,24 %) не идентифицировали себя ни с какими составляющими его объединениями или группами, взаимодействуя с которыми они входят в общество как целое. Это может быть расценено как стремление к личной независимости, однако при этом трудно констатировать факт самоопределения места собственного «я» в мире людей. Среди названных групп или объединений, членами которых считают себя опрошенные, преобладает такая социальная категория как «студенты», не задумываясь о том, что фактически студенты могут быть никак не объединены, о чем свидетельствуют наблюдения за жизнью большинства учебных групп, не представляющих какого-либо единства. Обозначившие свою принадлежность к партиям (3), не назвали при этом никаких признаков реальной связи с ними, в том числе прав или обязанностей, соответствующих этому членству.

Мы обнаружили несоответствие ответов на вопросы о том, что дает человеку общество, что оно должно давать и что сами молодые люди ждут от него. Это, на наш взгляд, подтверждает вывод о неопределенности представлений о функциях общества и его роли в жизни человека. Причем в 36 случаях отмечается незнание или затруднение в ответе. Наибольшее совпадение в ответе на эти вопросы получило ожидание личностью поддержки в жизни и деятельности — 28 человек, общения — 20, понимания — 15, возмож-

ность развития — 12. 11 человек считают, что общество должно обеспечивать условия достойной жизни, чего они и ждут от него.

Культура, традиции, опыт человечества не связываются непосредственно с обществом, а само общество как носитель их не воспринимается как основа для развития самого человека. Образование, ценности, образ жизни, этические нормы воспринимаются и оцениваются как обязательная, но навязываемая данность, что выражено в таких формулировках, как «общество даст свои интересы, свои ценности, свой образ жизни».

Те ответы, которые свидетельствуют о потребности быть принятыми обществом через понимание и принятие им их собственных личностей (15), не подкрепляются перечнем качеств, призванных помогать выстраиванию отношений в обществе: ожидая от общества терпимости, без которой такое принятие практически невозможно, только в 11 случаях ее называют среди качеств, помогающих жить в обществе.

Стремясь уточнить представления об отношениях человека с обществом, мы задали вопросы о том, какое влияние оказало общество или другие люди на молодых людей, и оказывают ли они какое-либо влияние на других. На эти вопросы отвечали 77 человек. На вопрос о влиянии общества на себя не дали ответа 9 человек, отрицают какое-либо влияние 5 человек. Остальные, не раскрывая смысла этого влияния, дали качественную оценку его: хорошее (18) и разное (20). На вопрос о своем влиянии на других людей 48 человек отметили, что ощущают свое влияние на других, изредка — 8, нет — 11, не дали ответа 10. Из этого вытекает вывод о том, что эффект взаимовлияния, взаимовлияния в обществе мало известен нашим респондентам, изучавшим, кстати, психологию.

На вопрос о необходимости подчинения требованиям других людей (из 77 отвечавших на этот вопрос) безусловно утвердительно ответили 28 человек, отрицательно — 20, не дали ответа — 5, готовы подчиняться в отдельных случаях — 19. Большинство пояснений связаны с признанием формального права на требования со стороны родителей (16), учителей (7), начальников на работе (3). Пояснения касаются и сущности этих требований: если они законны (1), разумны (5). Другим готов подчиняться лишь один человек. То есть наблюдается определенная устойчивость, которая может быть следствием выработавшейся привычки противоборствовать всякому давлению, чтобы сохранить свое внутреннее «я». При этом 37 человек утверждают свою способность противостоять нажиму других людей, 26 не дали ответа, 7 ответили отрицательно и 7 оговорились, что не всегда.

На вопрос о правомерности принесения в жертву обществу своих собственных интересов

утвердительно ответили — 15 (19,48 %); 15 — считают это правомерным в отдельных случаях; отрицательно ответили 45 человек (58,41 %).

В связи с вопросом об условиях гармонии человека с обществом наибольшее число респондентов отметили, что это взаимопонимание (27), общение (11), взаимоуважение (9). Вместе с тем 6 человек затруднились с ответом, 2 утверждают невозможность этого. Кроме того, названы: терпимость (3), общность целей (2), способность к компромиссам (2), следование законам (1), умение отвечать за свои поступки (1), устойчивость психики (1).

В то же время на вопрос о готовности к жизни в обществе и к взаимодействию с другими людьми утвердительно ответили 81 респондент из 91, т.е. 80,79 %; 6 высказали сомнение, 4 ответили отрицательно. Чтобы проверить адекватность этой самооценки и выяснить, в чем же состоит эта готовность, мы задали вопросы о том, какой опыт общественной жизни получен опрашиваемыми в детстве, о том, как оцениваются ими качества собственной личности, помогающие или мешающие успешной жизни в обществе.

В результате обнаружилось, что об опыте общественной жизнедеятельности могли ответить только 23 человека. Несколько удивительным оказалось для нас, что источниками этого опыта, кроме семьи (18), общения с разными людьми (17), школьной жизни (18), в 13 случаях назван детский сад. Среди результатов этого опыта мы не нашли упоминаний об опыте взаимодействия с другими людьми или группами людей, хотя предполагаем, что он есть, но не осознается как таковой и значимый.

Боле того, уроки жизни научили «не быть белой вороной», «никому не верить», «быть готовым отразить нападение» (4). Столько же ответов (4) связаны с пониманием необходимости уважения других людей и выполнением норм поведения (3).

На второй вопрос 23 человека не смогли дать ответа, что связывается нами с отсутствием рефлексии. На первое место среди качеств, способствующих установлению благоприятных отношений с другими людьми, выдвинуты положительные нравственные качества: доброта (19), дружелюбие (12), терпимость (11); коммуникативные способности — общительность (10), умение понимать других (14). Кроме того: отзывчивость, честность, открытость (11). Умение идти на компромиссы и избегать конфликтов не превалирует у наших респондентов (они названы лишь в 5 случаях из 91), что подтверждается перечнем мешающих качеств: упрямство (5) и вспыльчивость (7), нетерпимость (5) и грубость (3).

Трудности в отношениях с другими испытывают 54 из 91 отвечавших. Они связываются самими респондентами с наличием комплексов (1), излишней «гордостью» (3) и излишней скромно-

стью (4), замкнутостью (3), излишней доверчивостью (2), критичностью и «прямотой» (6) и т.п.

На вопрос о правах человека в обществе не дали ответа 18 (из 77), не знаю — 2. Наиболее известным оказалось право на свободу слова (15), на собственное мнение (18), на жизнь (13), на образование (10). При том, что одной из функций общества по отношению к его членам назывались помощь, поддержка, защита, право на защиту называется лишь в одном случае.

Об обязанностях не дали ответа 16 респондентов, признали свое незнание 6, отрицают наличие обязанностей перед обществом 2. В качестве обязанностей большим числом отвечавших названо подчинение законам и нормам поведения (25), принесение пользы — 5.

О смутности представлений о правах и обязанностях свидетельствуют ответы типа: «быть лидером», «иметь паспорт», «слушать других», «следовать правилам», «уважать других» (о правах); не перебивать других, быть вежливым, быть интересным для людей (об обязанностях).

Ощущают свой долг перед людьми 31 из 77 (т.е. 30,9 %). Столько же респондентов (31) отрицают наличие долга перед другими и перед обществом в принципе, не дали ответа 15 человек. При этом объектом этого чувства являются: родители (20 ответов), учителя (3), друзья (3), люди вообще (2). 3 человека осознают долг как следование нормам и законам.

Таким образом, анализ полученных ответов приводит к выводу о том, что, несмотря на почти единодушное утверждение о готовности к жизни в обществе, наши респонденты не подтверждают этой готовности. Чувствуя свою связь с другими людьми, молодые люди не имеют четкого и полного представления о том, чем обеспечивается эта связь, не осознают своей неотделимости от общества. Им свойственно стремление сохранять свою индивидуальность за счет внешней независимости от общественных обязанностей. Слабы не только представления о своем месте в обществе, но и стремления определить это место и свою роль в нем. Все это говорит о недостатке рефлексии отношений с обществом и другими людьми, что подтверждалось в итоговых беседах. Можно говорить о том, что культура общественной жизни не стала неотъемлемой частью культуры личности значительной части молодых людей.

Если же принять во внимание, что наши респонденты — студенты педагогического вуза и им предстоит помогать подросткам в установлении продуктивных для себя и для общества связей, то вырисовывается мало обнадеживающая картина. Даже в том случае, если они не будут заниматься педагогической деятельностью в образовательных учреждениях, они сами, как члены общества, неизбежно будут испытывать значительные трудности в установлении отношений, продуктивных как для общества, так и для раз-

вития собственной личности. Чрезвычайно приблизительные представления о социальной ответственности, о социальном наследовании, о необходимости гармонического развития собственной индивидуальности и социальности можно рассматривать как один из факторов, снижающих мотивацию и самого образования, и подготовку к профессиональной деятельности. Все это побуждает нас задуматься о необходимости переосмысления форм и методов организации как педагогического процесса, так и всей жизнедеятельности в вузе для того, чтобы создать наиболее благоприятные условия для личностного развития и успешной социализации студентов, для развития у них способностей к самостоянию и к взаимодействию в обществе.

Соколова Д.А., Курылева Л.А.,
Селиванова Т.В.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Соколова Д.А. — канд. социол. наук, доц. кафедры менеджмента Школы экономики и менеджмента e-mail: dariasokolova@gmail.com; Курылева Л.А. — доц. кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института Школы региональных и международных исследований, e-mail: Kuryleva.la@dvdu.ru; Селиванова Т.В. — канд. геол.-минер. наук, ученый секретарь Дальневосточного регионального учебно-методического центра, доцент Инженерной школы e-mail: selivanova_d@mail.ru (ДВФУ)

В статье рассмотрены возможности ФГОС для личностно-профессионального саморазвития студентов с позиции их методической обоснованности.

Ключевые слова: студент, личностно-профессиональное саморазвитие, методология.

The Federal State Educational Standards' capabilities for students' personal-professional self-development is considered by the author in this article from the point of view methodological support.

Key words: student, personal-professional self-development, methodology.

Несмотря на многочисленность разговоров о гуманистичности современного образования, о деятельностном подходе личностного развития человека, на сегодняшний день, по нашему мнению, в отечественном образовании превалирует технократическая тенденция, что подтверждает использование компетентностного и некритического подходов к методологии научной дисциплины, преобладание предметно-содержатель-

ного метода обучения, который является основой не только отечественного, но и мирового профессионального образования [3, 4].

Постараемся определить место и значимость компетенций, направленных на саморазвитие личности студента, в ряде ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник высшей школы.

В советском энциклопедическом словаре дается следующее определение «профессиональной компетенции» «как единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности, характеризующее профессионализм специалиста». Содержание профессиональной компетенции определяется «квалификационной характеристикой, которая представляет собой нормативную модель компетенции, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков» [4, с. 613]. Следуя данному определению, становится очевидным, что первостепенной задачей, которую должно решать высшее образование, является приобретение студентами знаний и умений в той или иной профессиональной деятельности.

Анализ перечня компетенций, определенных Комитетом по образованию Совета Европы [3], показывает, что на первое место выступает личностная свобода человека, способного не только к самостоятельному критическому мышлению, но и к совместным действиям с другими людьми разных культур и наций. В списке ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник высшего учебного заведения, ценностно-смысловая компетенция содержит перечень навыков и умений, направленных на саморазвитие студента: «ценностно-смысловая компетенция — это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами студента, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Результатом сформированности данной компетенции можно считать умение самоопределяться в ситуациях учебной и иной деятельности, то есть эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория обучающегося и программа его жизнедеятельности в целом.

По мнению академика М.М. Поташкина ФГОС позволяет уже на уровне среднего образования сформировать у школьников необходимые для саморазвития компетенции, направленные, в первую очередь, на формирование самостоятельности обучающихся в построении своего жизненного пути. Для этого необходимо:

- освоение метапредметных компетенций (умение формулировать варианты решений, оценивать сильные и слабые стороны

каждого варианта и их взаимосвязи, умение прогнозировать последствия сформулированных решений, умение делать обоснованный выбор решений)» [2, с.160];

- «формирование у учеников жизненных стратегий достижения успеха, что воспитывает следующие черты характера: инициативность, независимость, ответственность, смелость и др.» [2, с.160]. «Одним из главных требований ФГОС...является активное участие самих учащихся в образовательном процессе в качестве его субъекта»,...предполагающее «выработку жизненной стратегии достижения успеха, твердость и рациональность в принятии решений..», что должно «...улучшить качество их (учащихся) жизни» [2, с.161].

Но, если ФГОС позволяет сформировать у обучающихся необходимые для саморазвития компетенции, направленные, в первую очередь, на построение своего жизненного пути, почему же мы сегодня повсеместно отмечаем низкую активность студентов, молодых специалистов в поиске стратегий профессионального саморазвития?

Основываясь на теории персонализации А.В. Петровского, можно определить следующие причины низкой активности профессионально-личностного саморазвития современного студента:

- недостаточно полная представленность возможностей целеполагания;
- низкая потребность в персонализации, а значит и активности к саморазвитию, из-за отсутствия «значимого другого», являющегося источником идеализации своего будущего;
- реальное отсутствие заинтересованности общности в активно саморазвивающейся личности [1].

Имеющийся у авторов многолетний педагогический опыт позволил определить, что одной из актуальных дидактических проблем высшего образования на современном этапе его развития становится формирование условий для реализации мотивационно-потребностного механизма личностно-профессионального саморазвития учащихся. Педагогическая поддержка преподавателей вуза должна быть направлена на создание педагогических условий, направленных на:

- актуализацию процессов самопознания студентов, формированию у них адекватной самооценки;
- формирование здоровых потребностей и мотивов деятельности;
- постановку целей (промежуточных и долгосрочных) у студентов, определения стратегий саморазвития в профессии и тактики их достижения.

Выполненный анализ показал: несмотря на то, что государственные образовательные стандарты включают в широкий перечень навыков и умений компетенции, направленные на саморазвитие личности учащихся в профессии, не будучи методически разработанными, они, к сожалению, носят декларативный характер. Основываясь на том, что субъект деятельности характеризуется потребностью, мотивом и направленностью, одной из актуальных дидактических проблем становится формирование условий для реализации мотивационно-потребностного механизма личностно-профессионального саморазвития учащихся.

Библиографический список

1. Петровский А. В. Потребность быть личностью // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. — 535 с.
2. Поташкин М.М. Как помочь учителю в освоении ФГОС — М.: Педагогическое общество России, 2014.- 320с.
3. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. — Берн, 1996. — 128с.
4. Советский энциклопедический словарь. / Гл. ред. А.М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1984. — 1600 с.
5. Хугорской, А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. —М.: Эйдос, 2015. — 224 с.

Трусова Е.А.

МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В САМОУПРАВЛЕНИИ.

Трусова Е.А. — ст. преп. кафедры теории и практики социально-гуманитарных технологий, e-mail: lenatrusova@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассмотрены особенности формирования мотивов участия студентов пе-

дагогического вуза в работе органов самоуправления.

Ключевые слова: воспитательный процесс, мотив, самоуправление.

Abstract: the article presents motivation formation features of participation in the work of self-management councils for students of pedagogical university.

Key words: educational process, motive, self-management.

В условиях современного социально-экономического развития России концепция модернизации высшего профессионального образования является приоритетным аспектом образовательного процесса. Данная концепция нацелена на образование, развитие и воспитание выпускников вуза как личностей, которые способны к сознательным решениям как личностных, так и общественных проблем.

Особенность образовательного и воспитательного процесса в педагогическом вузе может сформировать стабильную ориентацию на профессиональную деятельность. Для воспитательного процесса в вузе необходимо, чтобы формы организации студенческого самоуправления постоянно совершенствовались и обновлялись. Очень значимо, если они зарождаются и иницируются самими студентами, согласно их потребностям и запросам. Особенно актуально это в условиях обучения студентов в педагогическом вузе. Участие в данной деятельности усиливает в содержательном и технологическом плане профессиональную подготовку будущих педагогов.

Стимулирование участия студенческой молодежи в самоуправлении является совокупностью внешних и внутренних мотивов, которые побуждают студентов принимать участие в работе органов студенческого самоуправления.

Можно выделить следующие виды мотивы участия студентов в деятельности органа самоуправления [1]. За основу мы взяли концепцию иерархии потребностей, разработанную американским ученым Маслоу А.

Таблица 1.

Виды мотивов участия обучающихся в студенческом самоуправлении

Вид мотива	Основа формирования мотива
1. Материальный	Получение от студенческого совета конкретных материальных благ, привилегий.
2. Охранный	Возможность страховки на случай отчисления, несправедливых действий администрации и др.
3. Групповой	Быть в группе, общаться с единомышленниками, совместно добиваться своих целей, принадлежность к студенческому коллективу.
4. Профессиональный	Возможность реализовать в данной деятельности свои деловые и лидерские качества, стать специалистом в определенной области, сформировать портфолио для будущего трудоустройства.
5. Креативный	В рамках студенческого совета заниматься интересным творческим делом, добиваться общественно и лично важных целей, возможность развивать способности

Мы можем говорить о нескольких уровнях включения студентов в деятельность органов самоуправления. На первом, пассивном уровне, характерна частичная или нулевая включенность студентов в социально-значимую деятельность. Основной причиной данной пассивности является отсутствие потребности участия в любой социальной и общественной деятельности. Многие студенты не знают о работе студенческих советов. Кроме этого, можно говорить о несформированности социальной компетентности у большого числа молодежи. Для второго, активного уровня, характерна мотивированность и активность студентов. Они готовы реализовывать как готовые проекты, так и инициировать собственные. Главное - поддерживать интерес у студентов, т.к. при отсутствии интереса возможен возврат на первый уровень. Самым высоким является третий, идейный, уровень. Студенты на данном уровне не нуждаются в отдельном стимулировании собственной активности. Они достаточно самоорганизованы и мотивированы на работу в студенческом самоуправлении. Для них важно поддерживать авторитет среди других студентов.

В итоге можно сделать вывод о том, что практическая деятельность студенческого самоуправления находит отражение в способности человека изменять и совершенствовать самого себя, в активном влиянии преподавателей, кураторов на студента. В процессе студенческого самоуправления одновременно развиваются не только объект управления, но и сам субъект управления, меняются и развиваются уровни навыков самоуправления, позволяя использовать их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Сегодня мы можем констатировать, что выпускники нашего вуза активно участвуют во внеучебной, творческой, организационной и другой деятельности. Они достаточно востребованы в социуме и находят достойные места работы по завершению обучения. Получив хорошо развитые навыки самоуправления и лидерства, они могут качественно реализовываться как специалисты во многих сферах деятельности.

Библиографические ссылки:

6. Трусова Е.А. Мотивация участия студентов в самоуправлении. // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сборник научных трудов/ под ред. Е.Н.Ткач. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан.гос.ун-та, 2016. – с.29-33

ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СОДЕРЖАНИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хорева Г.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», e-mail: galyakh@mail.ru (ТОГУ).

В статье мотивирована необходимость изменения содержания, организации учебного процесса при изучении курса «Методика преподавания математики» и его учебно-методического обеспечения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя начальных классов, методика преподавания математики, учебно-методическое обеспечение

The article is motivated by the need to change the content of the educational process at studying of the course "Methods of teaching mathematics" and its training and methodological support.

Key words: Training elementary school teachers, methods of teaching mathematics, educational software

Современное общество и государство ждет от педагогического образования определенных образовательных эффектов профессиональной подготовки будущих учителей. Соответствие ожиданиям важно, поскольку в образовательных стандартах нового поколения основным элементом являются требования к уровню подготовки выпускников, задающие интегральные критерии оценки личностных, метапредметных и предметных результатов на каждом уровне школьного образования.

Возникает вопрос: Позволяет ли уровень предлагаемой нами профессиональной подготовки, например, в области методики преподавания математики качественно подготовить учителя начальной школы к обучению математике младших школьников в соответствии с ФГОС НОО? Ответ далеко неоднозначен, но очевидна необходимость анализа и изменения сложившегося содержания и учебно-методического обеспечения педагогического образования в данной предметной области. Актуализируем ряд моментов, связанных с этими изменениями в профессиональной подготовке студентов к педагогической деятельности по обучению математике, обозначим некоторые позиции, о которых автор заявлял и ранее [2, с. 71-76].

Первая. Какие же изменения необходимы? Думается, главное изменение должно состоять в том, чтобы *процесс обучения был ориентирован на конечный результат – профессиональные компетенции*. Для того чтобы будущий педагог был готов к работе в условиях новых стандартов, он сам в период обучения в вузе должен развиваться в этой идеологии, которую сегодня называют компетентностной парадигмой образования. Иначе говоря, будущий учитель должен быть готов к решению широкого круга профессиональных задач на основе полученных знаний, жизненного опыта, ценностей и склонностей самой личности. Это требует в процессе подготовки «проживания» студентом образовательных ситуаций, которые ему необходимо будет проектировать в профессиональной деятельности; он должен получать образование в условиях, требующих от него самостоятельности, активности и ответственности, и этим самым быть потенциально способным вырабатывать эти навыки у школьников. Студент должен демонстрировать не только знания предметов, но и *умения использовать их на практике*. Чтобы учитель не просто знал, например, о том, как решаются текстовые задачи, включенные в учебники математики (в том числе с контекстом из смежных дисциплин, из реальной жизни), а умел обучать решению задач и формировать соответствующее умение.

Обозначим ещё одну важную позицию. Будущие учителя – это, прежде всего, *носители ценностей образования*: знания, понимания, размышления, творчества, целей обучения, его конкретных форм и проявлений. Курс математики является носителем таких важнейших ценностей, как познавательная, практическая, нравственная и др. Поэтому гуманитарная составляющая, сфера ценностных отношений и ориентаций не может быть отодвинута на второй план. Между тем, реальность такова, что лимит аудиторного времени и, как следствие, жесткий тип руководства учебной деятельностью студента, не способствует этому.

Следующая позиция. Поскольку смысл методической подготовки видится не в сообщении студентам некоторых сведений, а в формировании и развитии компетенций, без которых учитель не сможет работать в школе, то последнее, в свою очередь, предполагает *овладение умениями постановки педагогических целей и развитие умения ставить учебные цели перед учащимися*. Грамотная постановка педагогических целей определяет всю систему действий учителя и является залогом его продуктивной деятельности.

Следующая позиция. *Необходимо преодоление репродуктивных тенденций в процессе профессиональной подготовки студентов*. Для дидактики математики важно, что всякому поня-

тию соответствует некоторый класс задач, который имеет свои собственные, свойственные только ему особенности условий, целей, способов и средств достижения этих целей. Это предоставляет возможность при изучении методики преподавания математики вводить студентов в новый круг профессионально-педагогических задач и включать их в деятельность по поиску общего способа их решения. Учебно-методическое исследование и проектное обучение могут рассматриваться как средства преодоления репродуктивных тенденций в процессе профессиональной подготовки. В целом, *необходимо создавать условия для интеграции образовательной, научной и практической деятельности будущих учителей*.

Еще одна принципиальная позиция. Подготовка студента к профессиональной деятельности по обучению математике в соответствии с современными требованиями должна содержать, как минимум, три уровня: мотивационный, информационный и деятельностный.

Личная готовность студента может быть выражена формулой: «знаю – хочу – умею».

Мотивационная подготовка должна заключаться, прежде всего, в формировании и развитии у студентов желания делать добро своим ученикам, в показе личной привлекательности учителя, деятельность которого положительно решает проблемы школы, в воспитании потребности к самосовершенствованию.

Ядро информационного уровня составляет глубокое проникновение в сущность идей ФГОС, знание проектируемой системы образования в целом и в частности, предметной области математики. *Информационный уровень* обеспечивается: включением соответствующих тем и вопросов в лекционный курс методики преподавания математики; организацией во время педпрактики сбора студентами информации о практике формирования универсальных учебных действий в процессе обучения математике; самостоятельной работой студентов с соответствующей литературой; включением их в «инновационную» деятельность на практических занятиях, особенно на педагогической практике.

Деятельностный компонент создается при организации обучения студентов в режиме осуществления ими учебно-педагогической деятельности по обучению математике и её элементов на практических занятиях, в самостоятельной работе и педагогической практике. *Деятельностный уровень* задается:

- содержательным и методологическим анализом студентами ключевых понятий и способов действий разделов и тем школьного курса математики с точки зрения достижения планируемых результатов, освоения учебных программ по математике, определяемых ФГОС НОО;

- проведением соответствующего анализа учебников и учебных пособий по математике для начальной и средней школы с позиций их приемлемости для формирования универсальных учебных действий;
- моделированием и решением студентами соответствующих педагогических задач на практических занятиях;
- составлением проектов и программ обучения в соответствии с идеями ФГОС НОО;
- соответствующей организацией педагогической практики.

Ограничимся выделенными позициями. Думается, они соответствуют основным требованиям стандарта высшего образования к профессиональной подготовке будущего учителя к обучению математике младших школьников. Стоит подчеркнуть, задаваемый в профессиональных стандартах уровень образовательных результатов реально зависит от многих факторов и условий, среди которых особо стоит назвать *учебно-методическое обеспечение* процесса обучения.

Общеизвестно, что содержание обучения излагается в действующих учебных пособиях, учебниках. Коль скоро мы говорим о компетентностном и деятельностном подходе в профессиональной подготовке учителя, у каждого студента и преподавателя должны быть не просто добротные, качественные пособия, а учебно-методические комплекты, материалы для практических занятий, игр, освоения информационных технологий и т.д. Пока следует признать недостаточность этих ресурсов.

Обратимся сначала к наличному запасу учебно-методических пособий, используемых студентами в процессе освоения «Методики преподавания математики», обязательной дисциплины вариативной части профессионального цикла ООП ВПО бакалавриата по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» и профилю «Начальное образование». Учитель начальных классов первым вводит детей в мир математических знаний, и от того, как грамотно и успешно он это делает, как хорошо он сам усвоил основы курса, зависит и отношение ребенка к изучению математики.

Теоретические основы начального курса математики представлены в книге Л.П. Стойловой «Математика» [1], изданной в 1999 году в Издательском центре «Академия» и рекомендованной Министерством образования РФ в качестве учебника для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования». Этого учебного пособия в библиотечном фонде Педагогического института ТОГУ нет, поскольку подготовка учителей для начальной школы на кафедре ПДО(П) Педагогического института ТОГУ стала осуществляться гораздо позже, с 2008 года. Несмотря на то, что учебник переиздавался позже, современная ситуация та-

кова, что для студентов ФНДиДО представлен единственный экземпляр этого учебника, что говорит о его практически библиографической редкости. Этим учебником Л.П. Стойловой, по сути, ограничен список учебных пособий по математике для будущих учителей начальных классов.

Реально основным действующим учебником по методике является учебник С.Е. Царевой «Методика преподавания математики в начальной школе» [3], адресованный студентам учреждений высшего образования. Издан в 2014 году в том же Издательском центре «Академия». Учебник написан в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» (квалификация «бакалавр»). Данное пособие имеет электронный аналог, что должно бы по логике сделать его более доступным большему числу студентов, особенно заочникам. Однако, его цена достаточно высокая, что и снижает уровень доступности.

Учебник достаточно качественный. В нем изложен теоретический и практический материал для овладения студентами педагогической деятельностью обучения математике младших школьников в соответствии с современными педагогическими подходами в условиях действия ФГОС НОО и многообразия учебных программ и учебных комплектов для начальной школы.

Невозможно обучать методике преподавания математики в начальной школе, не обращаясь к школьным учебникам. Научить студентов относиться к школьному учебнику как к одному из средств обучения – важнейшая задача курса методике. В пользовании наших студентов находится лишь по одному экземпляру 10 комплектов учебников по математике, реализующих разные рабочие программы по предмету, соответствующих ФГОС НОО. Каждый такой комплект представляет собой определенную систему педагогических взглядов. И будущему учителю необходимо уметь ориентироваться в этом разнообразии методических подходов, форм и содержания изложения, что становится проблематичным при таком количестве учебников.

Возможности использовать электронные версии учебных пособий для начальной школы на практических занятиях практически равны нулю, поскольку аудиторный фонд факультета начального, дошкольного и дефектологического образования недостаточно оснащен соответствующей техникой. Привлечение компьютеров, информационных технологий к решению задач математического образования учащихся мы используем на занятиях, которые организуем и проводим на базе МАОУ «Гимназия № 3 им. М.Ф. Панькова», Краевого центра образования, лаборатории начального образования Хабаровского педагогического

колледжа имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша.

Вышесказанное наглядно демонстрирует наличие серьезной проблемы учебно-методического обеспечения учебного процесса методической подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе, проявляющейся в недостаточности наличного арсенала учебников и учебно-методических пособий по математике (и не только их).

Качество методической подготовки будущего учителя к обучению математике младших школьников во многом определяется качеством учебно-методического обеспечения. Несовершенство учебно-методического обеспечения может иметь достаточно серьезные последствия для профессиональных образовательных результатов и, как следствие, образовательных результатов младших школьников.

Библиографический список

1. Стойлова Л.П. Математика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 1999. – 424с.
2. Хорева Г.В. Подготовка студентов к педагогической деятельности по обучению математике в условиях перехода школы на стандарты второго поколения /Первый краевой съезд учителей и преподавателей математики, Хабаровск, 30-31 марта 2011 г.: тезисы докладов /Институт прикладной математики ДВО РАН. – Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2011.
3. Царева С.Е. Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студ. учреждений высш. образования /С.Е. Царева. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. С.64 – 69. (Сер. Бакалавриат).

Хотимченко А.В., Бянкина Л.В.

АНАЛИЗ ПРОГРАММ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В АДАПТИВНОМ ПАУЭРЛИФТИНГЕ ДЛЯ ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Хотимченко А.В. — проф. кафедры «Физического воспитания и спорта» hotimchenco@yandex.ru, (ТОГУ); Бянкина Л.В. — канд. пед. наук, проф. кафедры «Педагогики и психологии», larisa.byankina@gmail.com. (ДВГАФК)

В статье представлен анализ программ подготовки спортсменов-инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) и спортсменов не инвалидов занимающихся пауэрлифтингом. Подготовка спортсмена с ПОДА имеет свои особен-

сти, связанные с видом и степенью поражения опорно-двигательного аппарата, полом, возрастом спортсмена, временем получения инвалидности (врожденная или приобретенная травма), временем начала занятий и другие. Рассмотрены психофизические особенности спортсменов с поражением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: адаптивный пауэрлифтинг, спортсмены с поражением опорно-двигательного аппарата, виды спортивной подготовки, психофизические особенности.

The article presents the analysis of training programs for disabled athletes with lesions of the musculoskeletal system (SCI) and athletes without disabilities involved in powerlifting. The training of an athlete with sci has its own characteristics associated with the type and degree of damage of the musculoskeletal device, gender, age of the athlete, time of the disability (congenital or acquired injury), the time of the start of classes and others. Considered psychophysical characteristics of athletes with lesions of the musculoskeletal system.

Key words: adaptive powerlifting, athletes with lesions of the musculoskeletal, sports training, psychophysical characteristics.

В настоящее время современный уровень спортивных достижений в адаптивном пауэрлифтинге, требует от организаторов тренировочного процесса поиска более эффективных средств и методов подготовки спортсменов. В зависимости от этапов спортивной подготовки определяются цели, задачи, содержание и объем нагрузки по всем видам подготовки.

Одной из первых утвержденных программ спортивной подготовки для отделений адаптивной физической культуры детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ адаптивной физической культуры была программа утвержденная на заседании ученого совета Федерального Государственного Учреждения «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры» в декабре 2010 года. Программа содержала следующие основные виды подготовки спортсменов с ПОДА: теоретические занятия, общая физическая подготовка, специальная физическая подготовка, участие в соревнованиях, судейская практика, восстановительные мероприятия и комплексный и медицинский контроль. Количество часов в год распределялось и соответствовало этапу подготовки от 312 часов рассчитанного на начальный этап подготовки и до 1092 часов на этап высшего спортивного мастерства [2, с. 49].

Федеральный стандарт спортивной подготовки по пауэрлифтингу для лиц с поражением ОДА, утвержденный приказом Министерства спорта

РФ от 27 января 2014 г. № 32 несколько расширил содержание видов спортивной подготовки. Так к вышеперечисленным видам подготовки спортсменов с ПОДА программы, разработанной Красильниковым Д.В., Помошниковым Е.Н., Трусовым С.Н, были добавлены новые виды подготовки: техническая, тактическая, психологическая и интегральная. Федеральные стандарты подготовки пауэрлифтеров с ПОДА не содержат раздела подготовки комплексного и медицинского контроля.

Если сравнить программу подготовки спортсменов по адаптивному пауэрлифтингу с программой подготовки пауэрлифтеров не инвалидов по разделам программы (видам подготовки), то заметим ряд существенных отличий. В программу подготовки утвержденной Федеральным стандартом (приказ № 1121 от 7 декабря 2015 года) в представленных видах подготовки имеют место следующие разделы: теоретический, раздел общей и специальной физической подготовкой, участие спортсменов в соревнованиях, тренерская и судейская практика. В новом Федеральном стандарте спортивной подготовки пауэрлифтеров не инвалидов в подготовке спортсменов не содержатся такие виды подготовки как техническая, тактическая, психологическая и интегральная.

В зависимости от этапа подготовки, на все виды подготовки спортсмена рассчитаны (выделяется) примерное количество часов, но оно не может быть больше или меньше предлагаемых часов. На подготовку спортсмена с ПОДА в пауэрлифтинге на начальном этапе подготовки предусматривается примерно 260 часов в год. Эти часы распределяются в определенных пропорциях (%) на все виды (разделы) подготовки. Так, на начальном этапе подготовки Федеральным стандартом предложено следующее соотношение объемов тренировочного процесса по видам подготовки: общая подготовка 48-52 %, специальная подготовка 20-24 %, техническая подготовка 13-17 %, на тактическую подготовку 0-2 %, на психологическую подготовку выделяется от 4 до 8 % всего объема, теоретическая 4-8 %, спортивные соревнования 0-2 %, интегральная 1-3 %, восстановительные мероприятия 0-2 %.

На начальном этапе подготовки в пауэрлифтинге для спортсменов не инвалидов в год предусмотрено примерно максимальное количество от 312 до 468 часов в год, с общим количеством тренировок в год 156. Это почти в два раза больше количества часов отведенных на подготовку спортсменов с ПОДА. Сравнивая соотношение объемов тренировочного процесса по разделам программы подготовки спортсменов не инвалидов, на аналогичном этапе, то можно увидеть следующее: теоретическая подготовка 5,5-5,6 %, общая физическая подготовка 42-47 %, специаль-

ная физическая подготовка 46-51 % и участие в соревнованиях 1,4-1,5 %.

Программа подготовки особенных спортсменов, имеющих различные поражения опорно-двигательного аппарата, должна содержать разделы и рекомендации, учитывающие их индивидуальное психофизическое состояние.

Так, для людей с церебральным параличом характерны не только двигательные нарушения, но и специфические отклонения в психическом развитии: от малоэмоциональных, малоинициативных безразличных к окружающим, до очень агрессивных. Двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических функций и речи. Характерные разнообразные расстройства в эмоционально-волевой сфере проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональная возбудимость нередко сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакцией протеста, которые усиливаются в новой для ребенка обстановке и при утомлении. Иногда отмечается радостное, приподнятое, благодушное настроение со снижением критики к своему состоянию. Нарушения поведения встречаются достаточно часто и могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии, реакции протеста по отношению к: окружающим. У некоторых детей можно наблюдать состояние полного безразличия, равнодушия, безучастного отношения к окружающим. Следует подчеркнуть, что нарушения поведения отмечаются не у всех детей с церебральным параличом; у детей с сохранным интеллектом — реже, чем у умственно отсталых, а у спастиков — реже, чем у детей с атетоидными гиперкинезами [3, с. 192].

У детей с церебральным параличом отмечаются нарушения личностного развития. Нарушения формирования личности при ДЦП связаны с действием многих факторов (биологических, психологических, социальных). Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка, подростка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. У детей с ДЦП отмечаются такие нарушения личностного развития, как пониженная мотивация к деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к ограничению социальных контактов. Причиной этих нарушений чаще всего является неправильное, изнеживаю-

щее воспитание больного ребенка и реакция на физический дефект.

Наличие физического дефекта является значительным психотравмирующим фактором, изменяющим жизненные стереотипы и может быть причиной дезадаптации личности. Потеря или ограничение трудоспособности в результате травмы у взрослого человека приводит к определенной перестройке психики и поведения. В работах современных исследователей часто отмечается наличие социальной дезадаптации у лиц с приобретенной инвалидностью [5, с. 3].

Торчинская Е.Е. характеризует особенности спинальных больных следующим образом: в эмоциональной сфере отмечается повышенная ранимость, обидчивость, чувствительность к критике, соматизация тревоги; в когнитивной сфере усиливается сверхценность здоровья, высокая значимость межличностных отношений в кругу друзей и семьи, низкая значимость интеллектуального и эстетического развития личности; в регулятивной сфере — повышение волевого контроля над эмоциями, мужественность, с одной стороны, фиксированность на состоянии своего здоровья — с другой [4, с. 27].

Проведенное исследование Смирновым А. В. индивидуально-психологических особенностей инвалидов показывает наличие у них чувства неуверенности, комплекса неполноценности и страха неудачи, проявляющиеся в ситуациях социального взаимодействия, что также негативно влияет на успешность процесса адаптации.

Люди с приобретенной инвалидностью — это люди, пережившие сильное стрессовое воздействие и, в большинстве случаев, продолжающие находиться в состоянии хронического стресса.

Евсеев С.П. отмечает, что среди инвалидов с заболеваниями и поражением опорно-двигательной системы наиболее сложными в плане восстановительного лечения, комплексной и медицинской, бытовой, профессиональной и социальной реабилитации являются лица перенесшие ампутацию конечностей. Контингент инвалидов, перенесших ампутацию нижних конечностей, является весьма неоднородным как по причинам, повлекшим утрату конечностей, по соматическому статусу, так и по реакциям организма [1, с. 488].

Характеристика нарушений у лиц перенесших ампутацию нижних конечностей: нарушается статодинамическая функция опорно-двигательного аппарата, ослабляется мышечное равновесие, в мышцах усеченной конечности возникают атрофические процессы, формируются контрактуры и тугоподвижность в сохранных суставах, общий центр массы тела смещается в сторону сохранившейся конечности и вверх, появляются вторичные деформации костно-мышечной системы. Вследствие перенесенной

ампутации, помимо физических изменений происходят психоэмоциональные изменения.

В зависимости от срока давности получения травмы у лиц перенесших ампутацию конечности наблюдаются свои особенности в настроении и поведении. Лица с относительно малым сроком после ампутации характерны черты настроения — подавленность, раздражительность, недовольство действиями окружающих, пессимистичный взгляд на происходящие события. Лицам с давностью ампутации от 3 месяцев и до двух трех лет свойственно изолироваться от окружающих, замкнутость на собственных недостатках, настроенность, робость, навязчивые опасения, истерия, психопатия, неврастения, тревожно-фобические реакции, чувство вины и самообвинения.

Таким образом, мы можем сделать главный вывод о том, что психологический аспект в реабилитации инвалидов, а также в их спортивной подготовке имеет не меньшее значение, чем физический. Дополнительными трудностями в подготовке являются индивидуальные психофизические особенности спортсменов, особенно с которыми они сталкиваются в начале спортивной карьеры. Значительно затруднен процесс адаптации инвалидов с приобретенным нарушением функций опорно-двигательного аппарата. При составлении программ подготовки лиц с ПОДА необходимо с одной стороны учитывать их индивидуальное психофизическое состояние, а с другой стороны предусматривать большее время на раздел психологической подготовки.

Библиографический список

1. Евсеев С. П., Курдыбайло С. Ф., Малышев А. И., Герасимова Г. В., Потапчук А. А., Поляков Д. С. Физическая реабилитация инвалидов с поражением опорно-двигательной системы [Текст] : учеб. пособие / : под ред. д-ра пед. наук, проф. С. Ф. Евсеева и д-ра мед. наук, проф. С. Ф. Курдыбайло. — М. : Советский спорт, 2010. — 488 с.
2. Красильников Д.В., Помошников Е.Н., Трусов С. Н. Пауэрлифтинг. Примерная программа спортивной подготовки для отделения адаптивной физической культуры детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ адаптивной физической культуры школ : Программа. Под общей ред. О.М. Шелкова. — СПб : ФГУ СПбНИИФК. — 2010. — 49 с.
3. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192.

4. Торчинская Е. Е. Роль ценностно-смысловых образований личности в адаптации к хроническому стрессу (на примере спинальных больных) // Психологический журнал. — 2001. Т.22. №2. С. 27-35.
5. Черняева В.В. Особенности процесса адаптации инвалидов с приобретенным нарушением функций опорно-двигательного аппарата // В.В. Черняева. — Пенза, филиал РГСУ, 2013 — С. 3.

Чернявская С.А.

**ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ
СТУДЕНТОВ**

Чернявская С.А. — канд. соц. наук, доц. кафедры «Социально-культурный сервис и туризм», e-mail: S.A.Chern@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются формы патриотического воспитания студентов и определяются наиболее эффективные в современных условиях развития общества

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, гражданин, формы организации работы, молодежь, гражданское общество, гражданский долг, Родина, самосознание

This article examines the form of patriotic education of students, are most effective in modern conditions of development of society

Key words: patriotism, patriotic education, citizen, forms of organization of work, youth, civil society, civic duty, homeland, identity

«Патриотизм — это не значит только одна любовь к своей родине. Это гораздо больше... Это сознание своей неотъемлемости от родины и неотъемлемое переживание вместе с ней ее счастливых и ее несчастных дней»

А.Н.Толстой

Важным условием дальнейшего развития современного российского общества, является формирование нового поколения социально активных граждан, особенно молодых, способных обеспечить национальную безопасность России, сохранить государственный суверенитет, возродить духовность, преодолеть негативные явления, особенно экстремизм, ксенофобию, национализм.

В связи с этим весьма важной работой является патриотическое воспитание граждан, особенно, так называемой элиты молодого поколения, студенческой молодежи.

Сложность формирования патриотизма в молодежной среде обусловлена двумя серьезными факторами; во-первых, в обществе отсут-

ствует разделяемая большинством, система ценностей и наблюдаются противоречивые процессы: попытка реанимации ценностей советской эпохи, обращение к дореволюционным традициям, например к православию, активное насаждение западных ценностей.

Во-вторых, не обусловлены четкие теоретические конструкты патриотизма, адекватные современному уровню общественного развития, что негативно сказывается на практике, в частности выработки единой государственной политики в области патриотического воспитания.

Автор статьи, придерживается мнения И.В.Лысак, определяя патриотизм как «одно из важнейших ценностей, являющееся условием идентификации индивида и проявляющееся в деятельности во благо родины. Однако следует учитывать, что представления о «благе родины» являются субъективными, потому патриотически мотивироваться может порой разнонаправленная деятельность» [3, с. 22].

«Основными уровнями патриотизма являются чувственность, включающий широкий спектр эмоций по отношению к родине, и рациональный — убеждение и осознание значимости родины в жизни отдельного человека» [3, с. 22].

Чувство патриотизма, нравственные нормы поведения не формируются сами по себе, большое значение в становлении зрелой, социально активной личности имеет воспитательный процесс, в частности, патриотическое воспитание. Патриотизм рассматривается как социально-нравственная основа, взаимоотношения личности с Родиной и Отечеством.

В 2015 году принята очередная Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»[4]. Одной из задач Программы является совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации, возрастных особенностей граждан и необходимости активного межведомственного, межотраслевого взаимодействия и общественно-государственного партнерства. Развитие инновационных форм, методов и технологий координации и взаимодействия субъектов патриотической деятельности.

В Программе отмечается, что традиционные подходы к формированию патриотизма в новых условиях являются малоэффективными. Патриотизм необходимо не только «воспитывать» у молодежи, но и конструировать с использованием мощи современных информационно-коммуникационных технологий.

Педагогический коллектив кафедры «Социально-культурный сервис и туризм» ТОГУ рассматривает патриотическое воспитание, как

необходимое условие формирования нравственной основы личности студента, а также его профессионального становления. Как показывает опыт, любые мероприятия, связанные с воспитанием студентов, имеют большое значение в становлении зрелой личности и одновременно в формировании патриотических эмоциональных и рациональных убеждений по отношению к Родине. На наш взгляд, наиболее успешными являются мероприятия, связанные с научно-исследовательской работой студентов и их эстетическим воспитанием.

Традиционно студенты специальности принимают участие в межвузовских научных студенческих конференциях, посвященных истории России, Дальнего Востока, Хабаровского края. Например, изучение исторического материала, подготовка докладов на конференцию, посвященную 95-летию исторического сражения «Волочаевские дни» повлияло на воспитание патриотических чувств, несмотря на противоречивые исторические знания, взгляды, и проявилось в убеждениях патриотического характера, в приобретении опыта и формировании положительного отношения к патриотической деятельности.

На протяжении многих лет, студенты кафедры являются членами межвузовского студенческого клуба «Эврика», созданного на базе Дальневосточного художественного музея. Через знакомство с миром русских художников, соотечественников, формируется интерес студентов к истории своего Отечества, возникает чувство гордости за свою родину и ее знаменитых соотечественников. В течение учебного года студенты познакомились, в творческой форме, с картинами К.Е.Маковского и П.А.Федотова на тему «Женские образы в работах русских художников». Неизгладимое впечатление оставили в душе студентов работы дальневосточного художника просветителя Д.А.Романюка, через картины которого ощущаешь гармонию сосуществования Природы и Человека. Студенты через участие в мероприятиях Музея приобретают «духовный опыт» с помощью которого можно убедиться в безусловных достоинствах своего Отечества, в частности на примере жизни правдиво отраженной в картинах художников. Освоение культурных ценностей формирует гордость за свой талантливый народ и обогащает личность.

Таким образом, система патриотического воспитания студентов включает различные формы ее организации. Эффективное применение традиционных и современных форм, способствует формированию и развитию социально значимых качеств личности молодого человека, определяющих его нравственность и чувство гражданской ответственности за судьбу Отечества.

Библиографический список

1. Быков А.К. Социокультурные проблемы воспитания российской гражданственности и патриотизма в системе образования// Педагогическое образование и наука.-2011.-№8.
2. Концепция формирования гражданского самосознания и патриотизма в молодежной и студенческой среде города Москвы// Образование в документах.-2013.-№ 5.
3. Лысак И.В., Наливайченко И.В. Патриотизм: отжившая ценность или актуальный тренд?.- Таганрог :Изд-во ЮФУ,2013.
4. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» Постановление правительства РФ от 30 декабря 2015 г.№1493[Электронный ресурс]. Режим доступа: www.pravo.gov.ru,04.01.2016

Чмырь Ю.Ю.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЖИВАНИЯ В КАМПУСЕ ДВФУ

Чмырь Ю.Ю. — канд. экон. наук, доц. кафедры «Менеджмента», e-mail: 175leto@mail.ru (ДВФУ)

В данной статье рассмотрены особенности, преимущества и недостатки проживания и обучения студентов в кампусе. В ней рассмотрены и подведены итоги проведенного опроса учащихся ДВФУ и раскрыты проблемы обучения и жизни студентов, предложены их решения.

Ключевые слова: университет, кампус, опрос, эксперты, выборка.

Abstract. This article discusses the features, advantages and disadvantages of living and education of students in the campus. It reviewed and summarized the results of the survey of students of the University and describes the problems of learning and life of students, suggest solutions to them.

Key words: University, campus, survey experts, the sample.

Есть много университетов Европы, Америки и России, студенты которых живут в кампусах. Не является исключением и ДВФУ, который был образован на о. Русский. Жизнь в университетском кампусе имеет как свои достоинства, так и недостатки. Чтобы выявить слабые места обучения в ДВФУ, был составлен список вопросов и опрошено 43 человека. [9, с. 48] Студенты должны были оценить все проблемные моменты жизни и учебы (по 10-балльной шкале) (табл.1 и рис.1).

Субъекты образовательной деятельности в образовательном пространстве вуза

Причем самые важные проблемы получили самый низкий балл [7, с. 49]. Коэффициент конкордации составил 0,8, что показывает достаточную согласованность мнений экспертов [2, с. 128], [8, с. 21].

В целом, картина не плохая, но требует определенных доработок в организации жизни и учебы обучаемых.

Таблица 1

Особенности жизни и обучения студентов университета

№	ВОПРОСЫ	Средний балл
1	Как вы можете оценить уровень жизни в общежитии?	2
2	Оцените комфортабельность комнат	1
3	Оцените ваше отношение с администрацией общежития	6,2
4	Как вы оцениваете качество воды?	8,3
5	Оцените обстановку в общежитии во время выполнения заданий	5
6	Насколько вы удовлетворены оснащением аудиторий мебелью?	7,9
7	Оцените доступность розеток?	5,3
8	Насколько вы удовлетворены тех. оснащённостью аудиторий?	7,7
9	Оцените качество работы электронных приборов (TV, проекторы)	7
10	Оцените качество рабочих досок, представляемых вузом?	3
11	Насколько вы удовлетворены развлекательными мероприятиями?	6,2
12	Насколько часто вы посещаете такие мероприятия?	3,5
13	Насколько вы удовлетворены организацией мероприятий?	5,2
14	Хотели бы вы сами быть частью проводимых мероприятий?	2,3

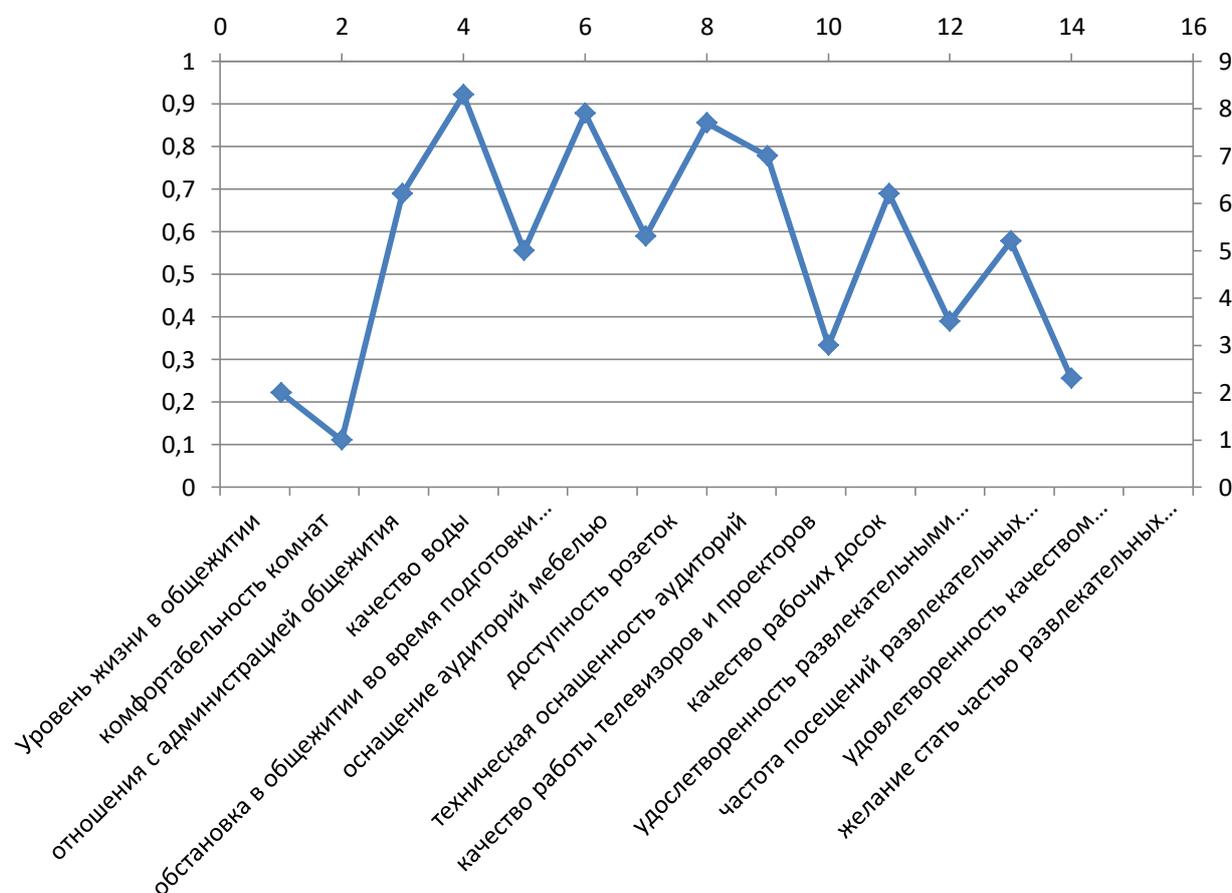


Рис.1 Недостатки в проживании и обучении студентов ДВФУ

Каждая из этих проблем требует специального рассмотрения и варианта решения [6, с. 123].

Меньше всего замечаний со стороны обучающихся вызвал комфорт жилья (1 балл) и уровень жизни (2 балла).

Самые актуальные проблемы, на данный момент до сих пор:

- качество воды (8,3 балла) (вода течет прозрачная, но иногда в ванне и раковине остаются следы ржавчины);
- взаимоотношения с администрацией (6,2 балла) (многие учащиеся считают взаимодействие с ней слишком жестким, проверку помещений общежитий слишком частым);
- недостаточная доступность розеток (5,3 балла) (оценить работоспособность и доступность розеток в полной мере достаточно сложно, так как в аудиториях их нужное количество, но работает из них лишь часть);
- проблемы с рабочими досками (3 балла) (не все педагоги пишут на досках предназначенными для них фломастерами);
- студенты не очень активно интересуются учебными мероприятиями, которые проводит университет (6,2 балла) (у учащихся просто нет желания принимать в них

участие, они выбирают пассивную роль наблюдателя).

Для решения данных проблем в ДВФУ необходимо:

- произвести частичную замену трубопровода и фильтров;
- администраторам общежитий и учащимся найти компромисс, идти на необходимые уступки, студентам соблюдать правила;
- следить за работой розеток и оборудования специальным командам электриков, без них не возможна полноценная организация занятий;
- приобретение университетом обычных досок, специальных фломастеров и средств для их смывки, всем нужно понять, что в этих аудиториях будет учиться не одно поколение.

Еще одной глобальной проблемой во многих университетах мира и России сегодня является нечестное предпринимательство администраторов и педагогов. ДВФУ не является исключением, что вызвало необходимость проведения опроса [3, с. 89]. Для его осуществления обратились к той же выборке студенческого населения последнего (по 10-балльной шкале) [4, с. 294] (табл.2, рис.2).

Таблица 2

Конфликты и нечестное предпринимательство администраторов и педагогов

№	Вопросы	Средний балл
1	Оцените оперативность работы студенческого офиса.	3
2	Нравится ли Вам расписание, которое составляет учебный отдел?	4,2
3	Как часто у Вас возникают конфликты с преподавателями?	3
4	У Вас хорошо развиты отношения с Заведующей кафедрой? Оцените	2
5	Оцените, на сколько Вам понятен материал, который дают педагоги?	4
6	Оцените, насколько актуален для вас вопрос о вынуждении педагога на коррупционные шаги?	2
7	Оцените, насколько вы согласны со следующим утверждением: «Дисциплину проще купить».	3
8	Оцените, насколько актуальным для вас является вопрос о коррупции среди педагогов в ДВФУ за последний год?	3,5
9	Как вы оцениваете уровень коррупции в ДВФУ?	4
10	Как вы оцениваете эффективность антикоррупционных мер в ДВФУ?	3

Коэффициент конкордации для данной таблицы составил 0,7 (согласованность мнений высокая) [5, с. 318], [1, с. 142].

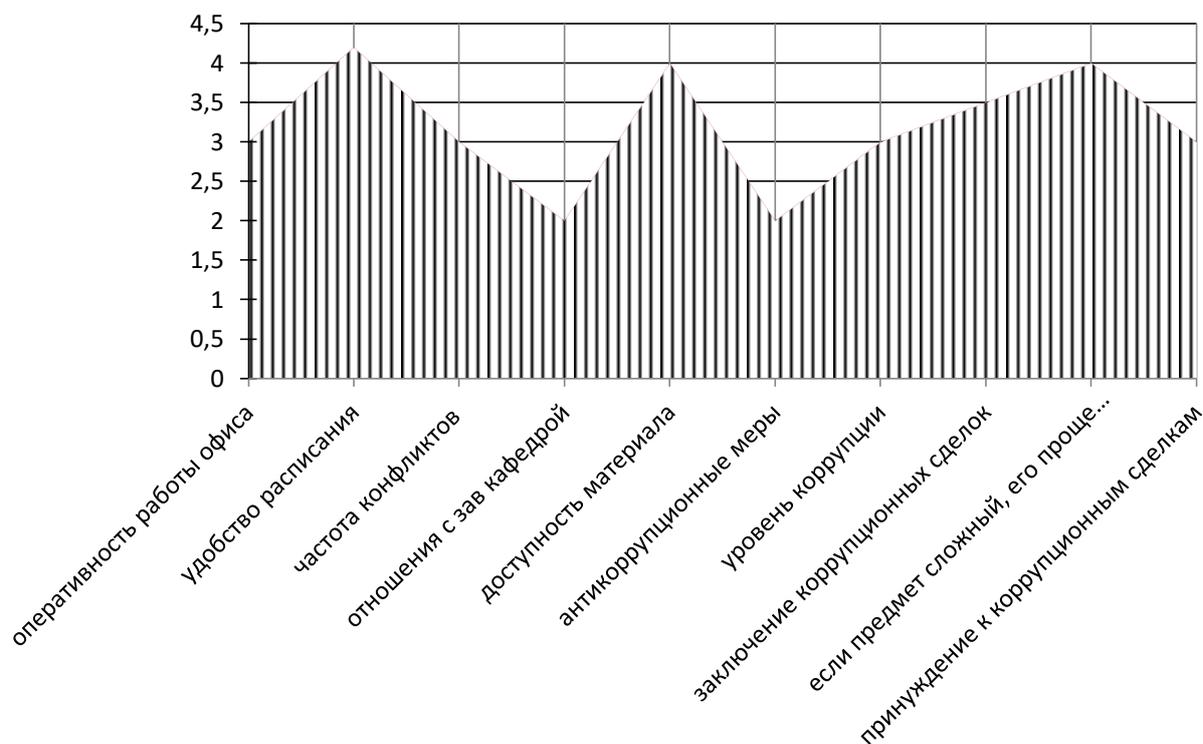


Рис.2 Проблемы, связанные с нечестным предпринимательством педагогов ДВФУ

Самые важные проблемы:

- не налаженная связь с зав. кафедрой (2 балла);
- отсутствие антикоррупционных мер (2 балла);
- большой уровень коррупции (3 балла);
- слабая оперативность работы администраторов (3 балла)

Для решения данных проблем в ДВФУ необходимо:

- разработать серию мероприятий по укреплению связи студентов и кафедр (различные собрания с участием зав. кафедр, привлечение студенческого состава к участию в конференциях, семинарах на площадках университета);
- провести руководству антикоррупционные меры для администрации и педагогов, вплоть до увольнения;
- разработать серию мероприятий по повышению оперативности работы администраторов (обучение и развитие сотрудников на курсах и семинарах).

Библиографический список

1. Баранов, В.В. Исследование систем управления организациями: учебное пособие / В.В. Баранов, А.В. Зайцев, С.Н. Соколов. — М.: Альпина Паблишер, 2013.- 216 с. Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=32243
2. Жуков, Б.М. Исследование систем управления организациями: учебник / Б.М. Жуков, Е.Н. Ткачева. — М.: Дашков и К, 2014. — 208 с. Режим доступа: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=56219
3. Исследования в менеджменте: пособие для магистров: Учебное пособие / Т.Л. Короткова. — М.: КУРС: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 256 с.: Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=450948>
4. Колесникова, Г.И. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие для вузов / Г. И. Колесникова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. — 318 с.
5. Родионова, Н.В. Методы исследования в менеджменте. Организация исследовательской деятельности. Модуль I: учебник для вузов / Н. В. Родионова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. — 415 с.
6. Самыгин, С.И. Основы управления персоналом / С.И. Самыгин. — Ростов н/Д.: Феникс, 2013. — 480 с.
7. Управление персоналом. Теория и практика. Оценка экономической и социальной эффективности управления персоналом организации. Издательство "Проспект", 2015. — 54 с. Режим доступа: https://e.lanbook.com/book/54896#book_name
8. Лукаш, Ю. А. Эффективное управление филиалами и контроль их деятельности как составляющая обеспечения безопасности и

развития бизнеса и развития бизнеса [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Ю. А. Лукаш. — М.: Флинта, 2012. — 35 с. Режим доступа:

<http://znaniyum.com/catalog.php?bookinfo=455359>

9. Макарова И.К. Управление человеческими ресурсами: уроки эффективного HR-менеджмента: учебное пособие/Издательский дом "Дело" РАНХиГС", 2015. — 54 с. Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/74849#authors>

Яссман Л.В, Яссман В.П.

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Яссман Л.В. — докт. псих.н., профессор кафедры ОЮиИ психологии e-mail: yassman@yandex.ru; Яссман В.П — канд. псих.н., доцент кафедры ОЮиИ психологии e-mail: yassmamuy/vik@yandex.ru (ДВГУПС)

В статье рассматриваются те аспекты образовательного процесса, которые связаны с проблемой субъектности в психологии. Проводится мысль о том, что профессиональное становление определяется тем, каким образом предмет изучаемой деятельности концептуализируется и рефлексивируется субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: Рефлексивное сознание, деятельность, глубина познавательной активности, система ассоциативных связей

This article discusses those aspects of the educational process that are associated with the problem of subjectivity in psychology. Is the idea that professional development is determined by how the subject of study activities conceptualized and reflexives subjects of educational process.

Key words: Reflexive consciousness, activity, depth of cognitive activity, a system of associative relations

Рефлексивное сознание, рефлексивность — пожалуй самое интригующее свойство человека — способность наблюдать содержание собственного сознания, способность к интроспекции. В когнитивной парадигме рефлексивное сознание описывается как высокий уровень сознательной обработки информации, как центр, куда падает или направлено селективное внимание. Содержание рефлексивного сознания во многом определяет текущие цели сознательного поведения. Когнитивные операции, проте-

кающие в рефлексивном сознании, являются основой управления поведением.

В общенаучном и общеупотребительном языке ментальные явления, происходящие в рефлексивном сознании, именуется «мыслями», «суждениями», «убеждениями», «обозначением», «концептуализацией», «планами действий» и т.д. Рефлексивное сознание оперирует понятиями и языком, формулируя мысли о наших переживаниях в виде внутренней речи, в плане которой происходит оценка, классификация и интерпретация значимой ситуации, прогноз её возможного развития. В отличие от феноменального сознания оно состоит из слуховингвистических образов, семантически направленных к переживаниям в феноменальном сознании. В процессе рефлексии психическое содержание подвергается рассмотрению со стороны нашей внутренней сущности, нашего «Я».

В рамках метасистемного подхода к психической деятельности А.В. Карпов способность к рефлексии понимает, как «умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям». В данном подходе рефлексия является метасистемным свойством, синтетической психической реальностью, которая является одновременно процессом, свойством и состоянием. По этому поводу А.В. Карпов отмечает: «Рефлексия — это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания»[3].

Многие авторы указывают на то, что именно включение рефлексивных функций в деятельность ставит индивида в позицию исследователя по отношению к собственной деятельности. Когда речь встаёт о подготовке специалистов ответственных за жизнь, здоровье и благополучие человека — рефлексивность приобретает особое значение. Таким образом, ключевым фактором в системе образования является репрезентация предмета деятельности в субъективном мире специалиста.

А.Н.Леонтьев подчёркивал, что предмет есть не сам по себе существующий объект природы, а всегда предмет интенции, «...то, на что направлен акт...то есть как нечто, к чему относится живое существо, как предмет его деятельности». Согласно взглядам А.Н.Леонтьева первично предмет деятельности выступает в своем независимом существовании как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично — как образ предмета, как продукт психического отражения [4]. Выступая

в своем первом качестве, в своём независимом существовании, предмет деятельности представляет собой систему отношений, выработанных относительно конкретной предметной области в ходе культурно-исторического и научно-технического развития. Здесь же необходимо подчеркнуть, что реализация данной системы отношений в профессиональной и социальной сферах может быть совершенно различной в зависимости от структуры социальной и профессиональной среды. Здесь важно, как предмет деятельности отражён в сознании субъекта труда. И в этом плане образ предмета вторичен только как продукт овладения профессией, но первичен как основное условие реализации себя в профессии. Овладевая профессией человек формирует образ её предмета.

Специфические особенности «предметных» интенциональных действий убедительно были описаны создателем теории «построения движения» и «физиологии активности» Н.А.Бернштейном. Согласно его представлениям движения, в предметном уровне ведёт не пространственный, а смысловой образ, а соответственно двигательные компоненты цепей уровня действий диктуются и подбираются по смысловой сущности предмета и того, что должно быть проделано с ним. Вместе с тем, феномен предметности мгновенно исчезает, стоит лишь изъять объект из той или иной деятельности, из той или иной культуры. «Ни на каком объекте, взятом самом по себе, не написано, что он является мотивом деятельности личности, и в то же время любой объект может превратиться в мотив деятельности (предмет потребности), наделяться таким сверхчувственным системным качеством, как «характер требования», когда он попадает в определённую систему деятельности человека. Такой «характер требования» обусловлен свойствами предмета. Предметный мир, окружающая действительность при этом понимаются не как кантовская «вещь в себе», в которой законсервированы существующие безотносительно к общественной человеческой практике признаки и качества, а как «очеловеченный мир», как культурно-историческое бытие человека. Восприятие и осознание человеком мира оказывается, таким образом, производным от его культурно-исторического бытия. В той или иной общественно значимой деятельности субъекта или общества как совокупного субъекта раскрываются, распремечиваются предметные свойства, формируется образ и значение предмета.

Человек в процессе деятельности «вычерпывает» предметные свойства. Как показано в работах В.Ф.Петренко, каждый человек «несет» в себе ментальное пространство, которое задаёт собственный смысловой контекст, обладает собственной эмоциональной окраской и дикту-

ет свои правила построения действий... Каждое ментальное пространство описывает свою собственную реальность — реальность человеческого представления...» [5]. Понимание сущности предмета задаёт специфику субъектно-объектных отношений в деятельности, позволяет выстроить во внутреннем мире человека особое субъективное (ментальное) пространство деятельности, которое представляет собой сложную систему семантических отношений. Вместе с тем глубина этого видения (постижения, понимания) может быть различной — поверхностной и глубинной. Наиболее ярко глубина постижения сущности предмета проявляется на примере творчества. Д.Б.Богоявленская проводит аналогию между уровнем интеллектуальной активности (ИА) и «глубиной видения художника», поскольку в основе их лежит свойство выходить в своей деятельности за пределы заданного, т.е. за рамки заданных требований. «Видение» по мнению Д.Б.Богоявленской, это не только то, что формально изображено на картине, но нечто гораздо более широкое, сливающееся с мировоззрением. «Видение» выступает как результат активного творческого целеполагания, углубленного познания мира. Оно характеризуется активным присвоением как уже имеющихся форм осмысления и освоения действительности, так и новых, открываемых художником. Истолковать процесс видения можно, прежде всего, как поиск и одновременно выражение собственной концепции мира, как индивидуальный строй мышления и мироощущения, формирующийся в результате познания действительности и определяющий способность художника видеть, воспринимать мир так, а не иначе [3].

Понимание предметного содержания особенной деятельности предполагает его истолкование и интерпретацию, что осуществляется через призму концептуальных понятий. Например, изначально теория психоанализа пыталась объяснять поведение человека в терминах смыслов: «поведение имеет определённый смысл, который можно вывести из истории этого смысла в жизни личности». Позже такое объяснение вступило в противоречие с объяснением в терминах энергии, сил, механизмов и физических аналогий, что привело к практическому исчезновению понятия смысл в психоанализе и его возрождению уже позже, в публикациях последователей З.Фрейда. Таким образом, динамика развития человека в деятельности происходит вслед за изменением того круга терминов (понятий), которые человек выбирает для объяснения тех или иных вещей и явлений, для объяснения предмета той сферы жизнедеятельности, с которой связана его активность. Такая динамика может носить различный характер. Круг терминов может быть

кардинально изменён, полностью пересмотрен, он может быть подкорректирован, (путем замены одних терминов другими, наиболее верно отражающими смысл ситуации, существенные стороны вещей и явлений), может быть углублён и расширен. Кроме этого, круг этих понятий во внутреннем мире человека может иметь разную глубину их осмысленности.

Идея глубины познавательной активности в контексте разработки теории уровней обработки информации при исследовании памяти предпринимались Ф.Крэйком и Р. Локартом [6]. В рамках этого подхода подчёркивается необходимость переориентации стратегии исследований от описаний структуры статичных блоков, или хранилищ, к описанию активных процессов, причём процессов более широких, чем собственно мнестические действия (то есть действия, сознательной целью которых является запоминание). Запоминание считается непроизвольным побочным продуктом в общем случае не мнестической познавательной активности, а его прочность и длительность сохранения — функцией «глубины» этой активности. Согласно этому подходу, обработка материала может осуществляться на разных уровнях, связанных с выделением поверхностных (перцептивных) или глубоких (семантических) признаков. При этом внутри каждого из уровней обработки можно выделить формы анализа, которые, в свою очередь, также различаются по глубине и по обширности вовлекаемых ассоциативных связей: «вертолёт» можно определить, как «то, на чём летают», как «летательный аппарат тяжелее воздуха» или как «летательный аппарат тяжелее воздуха, идея которого впервые была высказана Леонардо Давинчи». Таким образом, согласно Б.М.Величковскому, глубина переработки, а, следовательно, и память представляют собой скорее континуум (или градиент), чем дискретную цепочку блоков. Уровень переработки при этом определяется интенцией субъекта. Круг терминов и понятий, в которых происходит объяснение предмета определенной деятельности, задаёт актуальную временную систему отношений человека. Отношения, соответствующие реальным актуальным потреб-

ностям, мотивам и целям человека, свойственные ему, с нашей точки зрения, образуют систему значимых отношений человека. Выявить как актуальную, так и значимую систему отношений человека возможно путем ассоциативного эксперимента, интервьюирования, проективных методик и семантических дифференциалов [2].

Ассоциативный эксперимент является методом, который позволяет раскрыть содержательную сторону представленности во внутреннем мире испытуемых концептуальных структур, отражающих предмет деятельности человека в той или иной сфере жизни. Ассоциации респондентов на заданное слово-стимул раскрывают представленность и выраженность в их внутреннем мире (ментальной сфере) различных сторон и граней заданного понятия, что и позволяет в исследовании сравнивать между собой разные выборки испытуемых. Выбор понятия в качестве стимула обусловлен задачами исследования, а именно исследуемой предметной областью жизнедеятельности человека.

Библиографический список

1. Богдавленская Д.Б., Богдавленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. — М.: АНО «ЦНПРО», 2013. — 208 с
2. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 336 с.
3. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. — 2003. — Том 24. — № 5, С. 45–57
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
5. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. Монография. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 208 с.
6. Craik F.I.M., Lockhart R. Levels of processing: A framework for memory research // J. Verbal Learn. and Verbal Behav. 1972. N 11. P. 671-684.

Психолого-педагогические аспекты
профессионально-личностного
становления субъектов
образовательной деятельности

Бехтер А.А., Гречко А.А.

**ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Бехтер А.А., к.пс.н., доц. кафедры психологии,
e-mail: behter2004@mail.ru.; Гречко А.А.,
магистрант, nastya.grechko.2015@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлена психолого-акмеологическая модель профессиональной идентичности студента, описаны ее компоненты. Авторы приводят результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности студентов, а также предлагают пути ее оптимизации.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; студент; акмеологический тренинг.

In article authors described the psychology-akmeological model of professional identity of the student and her components. Authors give results of an empirical research of professional identity of students, and also offer ways of its optimization.

Keywords: professional identity; student; akmeological training.

В процессе обучения в вузе происходит формирование профессиональной идентичности. Понятие «профессионализации» чаще всего понимается как овладение человеком системой профессиональных знаний, умений, навыков, как непрерывный процесс профессионального развития человека с момента выбора профессии до прекращения активной трудовой деятельности. Профессионализация — это процесс становления профессионала, включающий в себя выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей, освоение правил и норм профессии, формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии. Профессиональная идентичность обсуждается в психологии как сложный интегративный психологический феномен [3; 6], как ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней и т. д.

Методологическими основами исследования выступили: акмеологический подход развития будущего специалиста, в русле которых акме — высшая степень развития профессионального мастерства (труды А.А.Деркача, А.В.Гагарина, В.Г.Зазыкина и др.) [4], модели акмеологического

развития будущего дефектолога/специального психолога (Н.В.Баранник, А.А.Бехтер, С.В.Чебарыковой) [1; 3]; личностный подход, основой которого является представление о том, что профессиональная идентичность формируется как личностное свойство (работы Э. Эриксона, У. С. Родыгиной, Л. Б. Шнейдер и др.) [5; 6]; деятельностный подход, где развитие профессиональной идентичности человека может быть только в условиях деятельности (работы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. В. Зейгарник и др.).

На основе анализа методологических подходов, мы разработали модель профессиональной идентичности студентов, которая состоит из четырех компонентов: рефлексивный (обуславливает стремление к самопознанию, к осмыслению и оценке собственных действий); конативный (переживание человеком своих представлений о себе, отражение эмоционально-волевой и эмоциональной сферы личности); ценностно-смысловой (ценностные ориентации и систему личностных смыслов); поведенческий (действия, которые предпринимает человек, исходя из системы представлений о себе, социальных установок в отношении себя и окружающих) [2; 3]. В работе были использованы следующие методики: «Онтогенетическая рефлексия» (Н.П.Фетискин), «Способность к прогнозированию» (Л.А.Регуш), методика «Профессиональная идентичность будущих психологов» (У.С.Родыгина), методика «Жизнестойкость» (Д.А.Леонтьев); методика УСК.

Нами было проведено экспериментальное исследование всех компонентов профессиональной идентичности у студентов, на примере будущих психологов. База исследования: Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. Участники: студенты очного и заочного отделения, обучающиеся по направлению психология. В эксперименте приняло участие 45 студентов в возрасте от 19 до 39 лет. На основании полученных в ходе эмпирического исследования данных проведен качественный и количественный анализ данных (по среднему баллу и корреляционному анализу).

Наше исследование позволило сделать ряд выводов:

1. Рефлексивный компонент профессиональной идентичности у испытуемых проявился на среднем уровне: у студентов итогом прошлых ошибок становится страх перед совершением новых, появляется осторожность, явившаяся результатом прошлых жизненных ошибок.
2. Уровень конативного компонента отражают следующие результаты: проникающая способность в эмпатии у студентов находится на низком уровне, слабо развит интуитивный канал эмпатии, что впоследствии скажется на

качестве профессиональной деятельности в целом.

3. Уровень ценностно-смыслового компонента в структуре профессиональной идентичности будущих психологов выше среднего: студенты высокий уровень субъективного контроля при сформированной системе убеждений о себе и о мире.
4. Уровень поведенческого компонента в структуре профессиональной идентичности будущих психологов выше среднего, даже приближен к максимальному значению: студенты рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Таким образом, исследование показало, что у студентов в целом низкий уровень развития конативного компонента профессиональной идентичности, который проявляется в жизнедеятельности как эмпатия и общая эмоциональность; уровень развития рефлексивного и ценностно-смыслового компонента находится на среднем уровне; параметры по поведенческому компоненту оказались самыми высокими.

Становление профессиональной идентичности студентов возможно при условии разворачивания векторов их личностно-профессионального развития. Для этого необходимо создание акмеологического пространства, внутри которого будет происходить разворот векторов их личностно-профессионального развития. Акмеологический тренинг программно-целевой направленности представляет собой такое пространство и может быть средством оптимизации профессиональной идентичности.

Нами была разработана программа акмеологического тренинга по оптимизации профессиональной идентичности студентов, а также развитию сопутствующих личностных качеств и умений [2]. Это программа была реализована в рамках работы Психологического центра ТОГУ, проводилась в течение года на группе студентов-добровольцев 3-4 курсов (18 человек). По итогам работы мы констатировали личностные изменения участников тренинга, а также изменение отношения к своей будущей деятельности. На основе этого мы выделили критерии эффективности акмеологического тренинга оптимизации профессиональной идентичности студентов:

1. Повышение мотивации к овладению профессиональными умениями и навыками.
2. Оптимизация взаимоотношений между студентами одной группы.
3. Возрастание числа «свободных» (аутентичных) выборов в перспективе профессионального развития.
4. Появление новых акмеологических смыслов у студента как будущего профессионала.

5. Изменение некоторых структур «Я-концепции» студента в рамках тренинга и решение его личностных проблем, препятствующих росту профессионального мастерства.

Таким образом, профессиональная идентичность студента — это интегративное качество, включающее в себя рефлексивный, конативный, ценностно-смысловой, поведенческий. Данное качество необходимо развивать, начиная с уже первых курсов обучения студентов, насыщая преподаваемые дисциплины акмеологической направленностью (отношение к профессии, изменения «Я» в ходе обучения, смысл обретения профессиональных навыков, перспектива саморазвития и т.д.).

Библиографический список

1. Бехтер А.А., Чебарыкова С.В. Акмеологические аспекты будущего специального психолога // Акмеология. 2016. №1(57). С. 144.
2. Бехтер А.А., Гречко А.А. Акмеологический тренинг в развитии профессиональной идентичности будущего психолога // Развитие профессионализма. №1 (1). 2016. С. 37.
3. Бехтер А.А., Гречко А.А., Чебарыкова С.В. Профессиональная идентичность будущих специальных психологов: эмпирическое исследование // Акмеология. — №4. — С. 40-46.
4. Деркач А. Акмеология: учебное пособие. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с.
5. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков // Актуальные проблемы психологического знания. 2009. № 4. С. 49-58.

Борзова Т.В.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ КАК ЦЕЛОСТНОЙ И ОТНОСИТЕЛЬНО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Борзова Т.В. — д-р псих. н., профессор кафедры, e-mail borzova_tatiana@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматриваются основополагающие направления в исследовании психологии понимания текста в учебном процессе в науке. Анализируются особенности, специфика, перспективы становления понимания в обучении с целью улучшения качества образования.

Ключевые слова: психология понимание текста, обучение, научные исследования, качество образования.

The article considers fundamental trends in science research on psychology of understanding of a text in teaching process. It analyses the peculiarities, specific nature and prospects of the formation of understanding in teaching for the purpose of improving the quality of education.

Key words: psychology of understanding of a text, teaching process, science research, the quality of education.

В современных условиях значимыми и актуальными являются исследования теоретико-эмпирических оснований обучения пониманию молодых людей как важной линии когнитивного и экзистенциального развития человека. Ценность понимания как процесса и результата деятельности состоит в его тесной связи с назначением человека в жизни и осознанием им своего места в мире, с выбором способов и моделей поведения в социуме. Адекватные ответы современным вызовам должно дать обучение студентов пониманию, ориентированное не только на развитие психических процессов и свойств, но и на развитие субъекта познания во взаимодействии с любым знаковым комплексом, обладающим смыслом и способным создавать новые смыслы.

Методологические поиски педагогической психологии очерчивают горизонты понимания как пространства, позволяющего наполнить знания идеями, мнениями, ценностным содержанием. Понять — значит творчески осмыслить новое знание, поместить его в контекст культурно-исторической эпохи, обеспечивающий ведение экзистенциального диалога, субъект которого заявляет о себе перед лицом Других, отстаивает свою индивидуальность, самобытность, признает и учитывает права Других на индивидуальность и самобытность.

Особый акцент следует сделать на том, что одна из заметных и значимых методологических тенденций психологии XXI века состоит в содержательном развитии дискуссий о соотношении эпистемологического и гносеологического подходов к исследованию познания и понимания человеком мира. В эпистемологическом подходе во главу угла ставится знание: его строение, структура, функционирование и развитие. При этом базовой является оппозиция «объект — знание». С эпистемологической точки зрения, например, образование должно развивать у учащегося навыки и умения овладения объективным, находящимся вне его, знанием. В рамках этой традиции во главу угла ставятся объективные структуры знания, а не гносеологический субъект, который осуществляет познание, но нередко

привносит в его результаты искажения, ошибки и субъективизм. Для гносеологического подхода важнейшей является категориальная оппозиция «субъект — объект»: в рамках этой парадигмы познавательные процессы анализируются с точки зрения отношения субъекта (в частности, преподавателя) к объекту познания (изучаемому предмету). В этом подходе главным считается характер познавательной активности субъекта, в частности, учащегося. Неудивительно, что с позиций педагогической психологии, с точки зрения возможностей экспериментального исследования всего того, что связано с обучением и образованием, гносеологическая субъектная парадигма оказывается предпочтительней эпистемологической.

В XXI веке психология субъекта вышла на новый этап развития, его можно назвать самосозидательным или самопорождающим. Сегодня происходит переосмысление категории «субъект»: от его понимания как самоидентификации, обнаружения в человеке активного начала — к самоконструированию, поиску таких дискурсов и практик, в которых осуществляется раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности.

В наше время идеи о становлении субъекта как его самопорождении и самотрансформации находят воплощение в понимании личности как успешного автопроекта (Гульчинский, 2010), идее о самопроектировании личности (Чепелева, 2013). Особенно значимую роль эти идеи приобрели в концепции культуропорождающего образования (Корбут, 2004) и др. Обучение пониманию анализируется нами в концепции культуропорождающего образования как направленность не только на получение знаний, но и на раскрытие обучаемым своего Я (способностей, мотивов, интересов) и присвоение форм субъектности, лежащих в основе определенной культурной среды, в частности, профессиональной практики. Нами интерпретируется обучение пониманию как научение студента поиску и нахождению своего Я, своей подлинной сущности. Без такого подлинно субъектного углубления в себя, самопонимания невозможны не только обучение, но и дальнейшая успешная профессиональная деятельность. В процессе обучения пониманию у студентов происходит конструирование себя как субъектов не только образовательной деятельности, но и собственного развития, а также жизни в целом. Становление субъектности способствует формированию и сохранению своей идентичности, самотождественности. Такой взгляд на обучение и развитие основан на нашей убежденности в том, что главная цель современного образования заключается в выявлении и поддержании индивидуальности и личностной устойчивости субъектов образования.

При этом принципами учебного взаимодействия преподавателя и студента являются принцип этической толерантности, ориентирующий на терпимое отношение к продуктам научного творчества, легализацию «здорового» плюрализма, восприимчивость к аргументам, чувствительность к инакомыслию; принцип условности, ориентирующий на относительность собственных идей, мыслей, смыслов, постижений; принцип активности, ориентирующий на творчество в собственной деятельности и меняющемся обществе; принцип гуманизма, ориентирующий на то, что человек является целью, а не средством в любой сфере жизнедеятельности; принцип «ценностного отношения к бытию», ориентирующий на умение осуществлять собственный выбор способов и моделей поведения человека в социуме; принцип внутренней деятельности в понимании как «паузы» «в череде дел», в «лихорадке деятельности», ориентирующий на многократное переживание и осмысление событий и явлений окружающего мира; принцип «непрерывности (континуальности) процессов психического», ориентирующий на становление понимания на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного; принцип доступности сознанию, ориентирующий на принципиальную возможность развития понимания студента в различных реальностях бытия в ходе специально организованной деятельности.

Необходимо отметить, что соотношение между обучением пониманию и развитием понимания в обучении определяется ведущей (опережающей, стимулирующей) ролью обучения студентов способам работы с различного рода текстами в эмпирической, социокультурной, экзистенциальной реальностях бытия и обуславливает общее направление и основные линии развития понимания, его движущие силы [5-8]. Общее направление развития понимания обеспечивается когнитивно-репрезентативными структурами различных реальностей бытия. Основные линии развития понимания обуславливаются развитием: а) знаний и способов понимания явлений и событий окружающего мира; б) психологических механизмов применения усвоенных способов; в) определенных субъектных характеристик [1-3]. Движущие силы развития понимания задаются противоречием между общественной востребованностью специалиста, способного к осмысленному пониманию явлений и событий окружающего мира, к выработке дифференцированного отношения к действительности, к извлечению из информации значимого для познания содержания, и неготовностью образовательной системы к созданию соответствующих условий для развития понимания в обучении. Одна из центральных линий развития понимания связана с основными речевыми новообразованиями студента: избирательным присвоением значений, их творческой переработкой, фиксацией индивидуального опыта

в рамках профессионально-ориентированной учебной и научно-исследовательской деятельности.

Важно подчеркнуть, что в обучении студентов пониманию сочетаются когнитивная и экзистенциальная парадигмы, однако в практике современного образования акцент еще в недостаточной мере смещен с когнитивных на экзистенциальные компоненты, в которых процессы и результаты понимания проявляются в индивидуальных смыслах и приобщении понимающего субъекта к ценностям бытия. Обучение студентов пониманию должно начинаться с логико-гносеологической интерпретации подлежащих толкованию понимающим субъектом методологических текстов. Развитие понимания в обучении определяется моделированием структур субъективного опыта (способов бытия человека в мире) для решения задач собственной жизнедеятельности в социуме.

Особенности динамики понимания студентами эмпирической, социокультурной и экзистенциальной реальностей бытия (В.В. Знаков) зависят от учета фактора человека в противовес подчинению конъюнктурному декларированию важности этого фактора. В эмпирической реальности доминирует отношение «Человек — Предмет», в социокультурной реальности — отношение «Человек — Смысл», в экзистенциальной реальности — отношение «Человек — Мир». Понимание отношений в эмпирической реальности, базирующееся на научно-предметных знаниях, способствует усвоению практических навыков и действий общекультурного или производственного характера. Понимание отношений в социокультурной реальности, базирующееся на рождении смыслов текстов, способствует расшифровке значений речевых, культурных практик, связанных с психологической реконструкцией духовного мира людей. Понимание отношений в экзистенциальной реальности, актуализируя предметность культуры и сущностные силы человека, порождает новые способы его бытия в социуме.

Развитие понимания в обучении студентов вуза реализует возможность становления речевых новообразований, направленных на то, чтобы комплексно и осознанно осуществлять «терминологизацию и детерминологизацию, метафоризацию и деметафоризацию» текста (А.Ф. Закирова), концептуализацию и деконцептуализацию текста и на этой основе — онтологизацию и деонтологизацию способов бытия человека в современном социуме. Умение осуществлять терминологизацию и детерминологизацию текста в границах эмпирического типа мышления достаточно продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с эмпирическим типом реальности, где с необходимостью осуществляется понимание-знание. Умение осуществлять метафоризацию и деметафоризацию, концептуа-

лизацию и деконцептуализацию текста в границах перехода от эмпирического мышления к теоретическому мышлению успешно развивается на основе установления соотношений учебных задач с социокультурным типом реальности, где с необходимостью осуществляется понимание-интерпретация. Умение осуществлять онтологизацию и деонтологизацию способов бытия человека в современном социуме продуктивно развивается на основе установления соотношений учебных задач с экзистенциальным типом реальности, где с необходимостью осуществляется понимание-постижение.

Наиболее значимыми для формирования понимания являются такие познавательные процедуры, которые способны стать предпосылками и условиями поэтапного, динамичного продвижения студента в различных реальностях бытия. Понимание-узнавание как познавательная процедура реализуется в границах эмпирического типа реальности на основе таких способов работы с текстами, как построение эмпирических вопросов, проведение текстового ассоциативного эксперимента, подведение под понятие, построение социального узуса способов бытия человека в социуме, вычленение доминирующей темы текста, составление рекомендаций, применение децентрации как процедуры изменения личностной позиции студента при анализе текста. Понимание-гипотеза и понимание-объединение как познавательные процедуры реализуются в границах социокультурного типа реальности на основе таких способов работы с текстами, как построение вопросительного высказывания, теоретических вопросов, скрытых вопросов, моделирование научного текста, применение собственно герменевтических приемов понимания («истина — не истина», «герменевтический круг» и др.), создание нарративного текста. В познавательной процедуре понимание — проблематизация контекста студент осуществляет включение систем значений и смыслов, на основе которых строится образ мира человека, в собственные способы бытия. Понимание — проблематизация контекста как познавательная процедура реализуется в границах экзистенциального типа реальности с помощью таких способов работы с текстами, как вероятностное прогнозирование при анализе методологического текста, сближение денотативного и коннотативного фона текста, построение собственной модели бытия человека в социуме, построение тезаурусной эпистемы.

Таким образом, понимание в обучении — процесс психической активности человека, в котором он, опираясь на уже имеющиеся знания о мире, в ходе специально организованной деятельности учения приобретает новый ментальный опыт, позволяющий свободно и ответственно делать выбор в современном ему социуме. Главная функция понимания в обучении состоит в поро-

ждении смысла знания, полученного субъектом в процессе мыслительной деятельности на основе применения существующих и разработки собственных способов работы с текстом, подлежащим толкованию для решения задач собственной жизнедеятельности в социуме.

Понимание в обучении способно оказать существенное влияние на реконструкцию структур личностного опыта субъекта образовательного процесса, на основе которого строится образ мира человека (способы бытия человека в социуме).

Обучение студентов пониманию в различных реальностях бытия становится результативным:

1) когда в контексте положений субъектного подхода стратегия деятельности преподавателя вуза, связанная с современными традициями исследования субъекта (когнитивной, герменевтической и экзистенциальной), и тактика такой деятельности реализуются в различных реальностях бытия с помощью адекватных этим реальностям методов обучения;

2) когда овладение студентом комплексом рациональных процедур понимания становится основой для объективации явлений и событий окружающего мира и приведения их к максимально достоверному виду;

3) когда в ходе специально организованной деятельности вектор развития мышления студента смещается от рассудочно-эмпирического к научно-теоретическому;

4) когда содержание специально организованной деятельности определяется исходя из психологической структуры обучения студентов пониманию в различных реальностях бытия;

5) когда приобщение студентов к тексту как знаковому комплексу в процессе обучения сочетается со снижением блокад письменной деятельности, повышением мотивации успеха, уровня рефлексивности выполняемой деятельности, уровня понимания научного текста.

Кроме того, следует заметить, что психология обучения студентов пониманию значительно обогащает теоретические возможности педагогической психологии. Специально организованную деятельность по развитию понимания следует осуществлять так, чтобы актуализированные в процессе понимания знания имели выход за пределы содержания текста, подлежащего толкованию в процессе обучения, чтобы направить психологическую реконструкцию существующих способов понимания в обучении на запросы развития субъектной стратегии современного образования, ориентированной на включение потенциала субъекта познания в самообразование. При этом субъектность понимания заключается в признании вариативности самоопределения субъекта познания в различных практиках понимания. Субъектность понимания, не являясь универсальной характеристикой человека, выступает исторической формой субъектности познания, кото-

рая не задана, но становится в определенных социокультурных условиях интеллектуально-деятельностной самореализацией преподавателя и студента.

Библиографический список

1. Борзова Т.В. Теоретические основы понимания в обучении : монография / Т.В. Борзова. — Хабаровск : ДВГГУ, 2013. — 340 с.
2. Борзова Т.В. Психология понимания в обучении студентов вуза : монография / Т.В. Борзова — Хабаровск : ДВГГУ, 2014. — 280 с.
3. Борзова Т.В. Психология обучения студентов пониманию: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Борзова. — Хабаровск, 2016. — 518 с.
4. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Ф. Закирова. — Тюмень, 2001. — 314 с.
5. Знаков В.В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В.В. Знаков // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 16-29.
6. Знаков В.В. Понимание субъектом трех реальностей человеческого бытия / В.В. Знаков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 311-316.
7. Знаков В.В. Экзистенциальный опыт и постижение как методологические проблемы психологии понимания / В.В. Знаков // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 3. С. 67-82.
8. Знаков В.В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт / В.В. Знаков // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 15-24.
9. Знаков В.В. Психология понимания мира человека : монография / В.В. Знаков — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 488 с.
10. Тульчинский Г. Л. Сдвиг гуманитарной парадигмы, трансперсональный субъект и постчеловеческая персонология / Г. Л. Тульчинский // Методология и история психологии. — 2010. — Т. 5, вып. 1. — С. 32–51.

Гончарова Е. В., Тренихина К. С.

ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Гончарова Е. В. к. психол. н., доцент кафедры психологии, e-mail: blond_765@mail.ru;
Тренихина К. С. студент, e-mail: kristinka_trenikhina@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы защитно-совладающего поведения будущих

психологов и юристов в процессе профессиональной подготовке в вузе.

Ключевые слова: стресс; психологическая защита; копинг-стратегии; защитно-совладающее поведение.

This article discusses the issue of protective behavior of future psychologists and lawyers during training at the University

Keywords: stress; psychological protection; coping-strategies; protective behavior.

Интерес к проблеме обусловлен потребностью современного специалиста конструктивно совладать с жизненными трудностями. Вектор исследования мы направили на будущих специалистов профессии типа человек – человек, так как управление эмоциями и поведением является профессионально-значимым качеством в их профессиональной деятельности. Очень часто студенты имеют инфантильные защитные механизмы и дезадаптивные копинг-стратегии, что приводит к повышенному уровню тревожности и психосоматическим заболеваниям. Бесспорно, развитие способностей к управлению эмоциями и поведением будущих психологов и юристов является одной из главнейших задач их личностно-профессионального развития, возможностью избежать личностную деформацию и деструктивные личностные проявления, в том числе и развитие синдрома эмоционального выгорания.

Студенческий период является ключевым в становлении будущего специалиста и личности в целом. Современные студенты переживают свое становление через наложение ряда кризисов: возрастные кризисы, кризисы профессионального обучения, экзистенциальные, связаны с нестабильностью и неопределенностью будущего. В то же время, именно в это время происходит развитие жизнестойкости и совладания со стрессами и вызовами жизни.

Защитно-совладающее поведение относительно новое понятие, вмещающее в себя совокупность разных подходов и интерпретаций. Определиться с терминологией можно, разбив понятие на составляющие его компоненты. Совладающее поведение в русле психоанализа рассматривается как активность личности, базирующаяся на эго-процессах, направленная на преодоление разного вида трудностей.

Р. Лазарус вводит понятие копинг-стратегии как совладание с собственным «Я». Копинг рассматривается как субъективное переживание ситуации на основе которой вырабатываются определенные стратегии поведения. Это процесс, включающий в себя восприятие стресса, его когнитивную оценку, выработку стратегий преодоления, оценку результата своих действий. При эффективном разрешении проблемы стратегии могут закрепляться [5].

Совладающее поведение в русле рассуждений отечественных психологов сводится к функции приспособления к стрессу, к сохранению здоровья, целостности, к смягчению жизненных обстоятельств [3].

Копинг-стратегии являются продуктом сознательной деятельности, определяются зрелостью личности, социально обусловлены, свойственны реалистам с устойчивой позитивной самооценкой. Совладающее поведение вбирает в себя бессознательное, играет роль психологической защиты в стрессовых ситуациях, свойственно людям с негативной самооценкой и пессимизмом [1].

Сравнительный анализ характеристик исследуемых феноменов приводит Р. Лазарус. Психологические защиты согласно автору неосознаваемы, защита действует «здесь и сейчас», направлена на актуальный психологический комфорт, затрагивает только интересы личности, регулируют эмоциональное состояние (снижение напряженности), в случае закрепления могут приводить к дезадаптации личности. Главная функция — смягчение дискомфорта.

Копинг используется личностью сознательно, вариативен, направлен на активное преодоление стресса, обладает целенаправленностью и адаптивен [5]. Главная функция — управление эмоциями и проблемами [6].

Зрелость личности определяется умением управлять собственными эмоциями и поведением, опираясь на целый спектр копинг-стратегий.

Адаптивными копинг-стратегиями, позволяющими решать проблемы являются: активный копинг — конкретные действия, устраняющие источник стресса; планирование — упорядочивание своих действий по решению травмирующей ситуации; поиск активной поддержки — обращение к окружающим за советом; положительное истолкование — оценка ситуации с позиций рефлексии собственного опыта; принятие — признание проблемы [2]:

Адаптивный копинг, связанный со смягчением травмирующего фактора:

поиск эмоциональной поддержки, обращение за сочувствием, пониманием; подавление конкурирующей деятельности: сокращение активности, связанной с другими делами, концентрация на стрессе; сдерживание — ожидание изменений при решении проблемы.

Копинг-стратегии низко адаптивные, но помогающие справиться с ситуацией: фокус на эмоциях, эмоциональное реагирование при встрече с проблемой; отрицание — неприятие, отрицание проблемы; ментальное отстранение — отвлечение от стресса через мечтания, развлечения; поведенческое отстранение — отказ от действий, от разрешения проблемы.

Следующим объектом исследования являются защитные механизмы личности, суть которых состоит в снижении внутриличностных конфлик-

тов, напряженности. Определимся с терминологией.

Под «психологической защитой» понимается состояние, при котором психика человека находится в безопасности, целостности и сохранности, личность не подвержена негативным воздействиям, ограждена от переживаний. Защитные механизмы рассматриваются как процессы, препятствующие воздействию на личность и ее структуру, функцией которых является развитие психологической защиты [1].

З. Фрейд, А. Фрейд, Р. Плутчик выявили характеристики защитных механизмов. Действуя на неосознаваемом уровне, как производные эмоций, могут приводить к самообману, искажать восприятие реальности. Набор защит может быть произвольным, отличаться на уровне личности, но основной их функцией будет являться адаптация психики к травмирующим обстоятельствам, ограждение от страха и тревоги, сохранение целостности и устойчивости [4].

Психологическая защита относится к более ранним способам оберегания от раскогласованности чувств, задает вектор копингу, который формируется в более поздние сроки онтогенеза и закрепляется в процессе социализации личности. Доминирующие типы психологических защит формируются в детстве и определяют в дальнейшем спектр копинг-стратегий. При этом доминирующая психологическая защита будет влиять на восприятие, когнитивную оценку события и на копинг-стратегии по управлению проблемой [6].

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе ТОГУ на факультете психологии и социально-гуманитарных технологий и юридическом факультете. В исследовании приняли участие 40 студентов в возрасте от 19 до 22 лет. Исследование носило пилотажный характер. Цель состояла в выявлении особенностей защитно-совладающего поведения будущих специалистов в системе «человек-человек».

Первым шагом исследования стала диагностика и анализ результатов механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х.Р. Конте).

В ходе исследования у испытуемых были выявлены следующие результаты. У психологов наиболее выражен зрелый вид психологической защиты: интеллектуализация (50%), для этих студентов свойственно и уже привычно логически объяснять фрустрирующие события или конфликтные ситуации. Практические занятия нацеливают студентов-психологов с помощью интеллектуализации выявлять собственные ошибки, неудачные суждения. Возможно, этот механизм психологической защиты развит благодаря профессиональной направленности, так как она играет важную роль в профессиональной деятельности будущих психологов.

Также у психологов выявлены виды защит, более примитивные. Регрессия составляет 20%, этот механизм позволяет будущему специалисту избегать отрицательные эмоции путем перехода к паттернам поведения более ранних, стадии развития (возврат к детским моделям поведения). Отрицание составляет 15%, студент отказывается принять неприятное, фрустрирующее событие. Данные защиты свойственны менее зрелым личностям, приводят к искажению восприятия проблемной ситуации и самого себя.

Анализируя психологические защиты у будущих юристов, следует отметить, что у них выявлены все типы защит практически равнозначно. К более выраженным относят регрессию, как и у психологов, составляет 20%, замещение составляет также 20%, проявляется в переадресации импульса от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Реактивное образование насчитывает 15%, подразумевает собой замену негативного импульса или чувства на социально одобряемые, это некое скрывание от самого себя мотивов собственного поведения. Интеллектуализация составляет 15%, проекция также 15%, представляет собой процесс, посредством которого будущий юрист приписывает собственные неприемлемые чувства, мысли и поведение другим людям или окружению. И отрицание составляет 10%.

Таким образом, мы можем утверждать, что существуют различия, между психологами и юристами. Примечательно, что у психологов преобладают защитные механизмы внутренней направленности (интеллектуализация — 50%), а у юристов как внутренней, так и внешней.

Как говорилось ранее, психологам свойственно логически объяснять события, искать причины. Однако, психологические защиты формируются в детстве, ведущие из них определяют восприятие ситуации и ее оценку, копинг-стратегии. Мы полагаем это связано и с профессиональной подготовкой, которую получают психологи в вузе, и не получают в достаточной мере юристы. Становится возможным предположить, что профессиональная подготовка определяет в той или иной мере содержание психологических защит студентов. Определенно, психологи и будущие юристы отличаются в способах адаптации к фрустрирующим и стрессовым ситуациям.

Следующим шагом стал анализ результатов по диагностике «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус).

В ходе исследования способов совладающего поведения у психологов и юристов выявлено, что средний уровень наиболее выражен по всем показателям. При сравнении психологов и юристов, были выявлены различия в преобладании копинг-стратегий, а именно: у психологов доминирующей стратегией совладания с трудной жизненной ситуацией является планирование решения про-

блемы (60% – высокий уровень). Такая стратегия помогает психологам преодолевать проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирование своих действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Эта стратегия является адаптивной, способствующей конструктивно решить какую-либо трудность. Также у психологов преобладает такая копинг-стратегия, как положительная переоценка (30% – высокий уровень), она помогает преодолеть негативные переживания за счет положительного переосмысления проблемы.

У юристов же выявились деструктивные доминирующие стратегии, такие как: дистанцирование (40% – высокий уровень). Юристы с помощью этой стратегией преодолевают негативные переживания за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Также преобладает у юристов способ совладания как бегство — избегание (25% – высокий уровень). Такая стратегия позволяет переживать трудности за счет уклонения, то есть отрицания проблемы, фантазирования, отвлечения.

Следует отметить общие способы совладания с трудностями: конфронтационный копинг (15% – высокий уровень у психологов и юристов), самоконтроль (10% – высокий уровень у психологов и 5% – у юристов), принятие ответственности (10% – высокий уровень у психологов и 5% – у юристов) и бегство — избегание (20% – высокий уровень у психологов и 25% – у юристов).

Подводя итоги, следует отметить, что у всех студентов присутствуют все имеющиеся способы совладания с трудностями. Но психологи стремятся использовать более конструктивные пути адаптации по отношению к трудным ситуациям, в то время как юристы более деструктивные.

Таким образом, проанализировав результаты участников, можно сказать, что в целом компоненты управления эмоциями у психологов развиты лучше, чем у юристов, а это означает, что в стрессовой ситуации психологи смогут четко контролировать себя и свои действия, а также менее болезненно относиться к стрессам и фрустрирующим ситуациям.

Следует отметить значимость развития защитно-совладающего поведения, особенно, у будущих специалистов в системе «человек — человек». Выявленные особенности совладающего поведения являются профессионально — важными качествами будущих психологов и юристов. Эти качества позволяют в процессе профессионализации обходить деструктивные личностные проявления, быть стрессо и эмоционально устойчивым.

Развитие адаптивных копинг-стратегий и жизнестойкости является следующим этапом исследования.

Библиографический список

1. Арестова О. Н. Индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов // Психология, 2011. №1. — С. 20-28.
2. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. 2009. — № 2. — С. 118-125.
3. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования: электронный научный журнал 2009. — №1(3). — 15 с.
4. Карпов А. Б. Механизмы психологической защиты и стратегии преодоления в переходный период от подросткового к юношескому возрасту // Сфера, 2011. — 125 с.
5. Лазарус Р. Психологический стресс и копинг-процессы. — М.: Медицина, 1966. — 466 с.
6. Сергиенко Е.А. Психология совладающего поведения / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. — Кострома, 2010. — 426 с.

Долгих Н.П.

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ДИСКУССИОННОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorcx49@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается опыт реализации рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов средствами тренинга в курсе «Психология готовности личности к самоосуществлению».

Ключевые слова: модель, рефлексия, рефлексивно-дискуссионная модель, тренинг, программа тренинга, самоосуществление личности

The article deals with the experience of implementing a reflective-discussion model of educational and cognitive activity of students by means of training in the course «Psychology of person's readiness for self-realization».

Keywords: model, reflection, reflexive-discussion model, training, training program, self-realization of personality

В настоящее время в качестве основной задачи общества выступает задача развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резер-

вов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности [2]. В качестве одного из основных направлений, обеспечивающих решение данной задачи, выделяют развитие творческой активности личности, которая является важной составной частью психологического сопровождения развития профессионально-учебной деятельности студентов в вузе [8]. Изучение проблемы развития творческой активности студентов потребовало разработки системы психологического сопровождения растущей и формирующейся личности в условиях стремления к личностной значимости в курсе дисциплины «Психология готовности личности к самоосуществлению».

Развитие стремления к личностной значимости осуществляется по механизму «сдвига мотива на цель» (А.Н. Леонтьев), согласно которому в процессе деятельности цель при определённых условиях со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т.е. мотивом [8]. Учитывая то, что мотивы образуются в деятельности, мы считаем, что в процессе творческой активности, где личность создаёт нечто новое, привнесённое ею самой, оригинальное, возможно развитие стремления к личностной значимости. В силу этого, возникает необходимость в создании определённых условий, стимулирующих творческую активность студентов и позволяющих обнаружить личностные возможности, реализуемые в процессе этой активности [2, 4, 6, 8].

Сфера активности становится значимой для личности, если её содержание доставляет положительное эмоциональное состояние и позволяет выделить и утвердить самого себя. Поэтому педагог в ходе реализации содержания курса организует рефлексивное взаимодействие, позволяющее обнаружить и проявить личностные возможности каждого студента, использовать методы эмоционального стимулирования творческой активности и фиксировать внимание их на значимости полученных в ходе деятельности достижений для личности в условиях реализации рефлексивно-дискуссионной модели [4, 7, 9, 10].

Процесс межличностного взаимодействия в данном курсе характеризуется безусловным позитивным принятием любых проявлений студентов, уважением к их личности. Это достигается за счёт соблюдения ряда положений: позитивное подкрепление всех действий; использование ошибки как возможности нового взгляда на что-то привычное; создание климата взаимного доверия; обеспечение независимости в выборе и принятии решений с возможностью контроля собственного продвижения [1, 2, 5, 7].

Создание данных условий осуществляется через использование в практических занятиях специально разработанного тренинга, направленного на развитие творческой активности и стремлений к личностной значимости, реализация которого опирается на использование рефлексивно-

дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов, которая ориентирована на развитие самокритичности, рефлексивной и дискуссионной культуры, на постижение личностных и профессиональных смыслов самоосуществления [1, 3, 5, 10]. Принципами построения рефлексивно-дискуссионной модели являются:

- диалогичность, предполагающая научение диалогу в системе «я и ты» на основе рефлексии собственных суждений и способов самовыражения;
- самоорганизация, обуславливающая активную позицию и творческое самовыражение студентов;
- самоутверждение, обеспечивающее профессиональный статус личности на основе компетенций и рефлексии.

Данная модель определяется следующей логикой построения:

- диалог по поводу известной и неизвестной информации об изучаемой проблеме;
- переработка информации на основе рефлексивной деятельности и учебного опыта студентов;
- выбор наиболее интересной, проблематичной, необычной, ценностно-значимой информации, которая проявляется в ходе коммуникаций и необходима для дальнейшего самопреобразования;
- определение проблемной информации, имеющей профессиональную ценность и требующей ее разрешения;
- совместное обсуждение проблемы: что в ней известно, что неизвестно, какие факты позволяют найти пути ее решения;
- научные доводы и самопрезентация студентов в процессе разрешения проблемы;
- рефлексия правильности предложенного пути решения проблемы на основе прогнозирования, моделирования готовности личности к самоосуществлению.

Рассматриваемая рефлексивно-дискуссионная модель учебно-познавательной деятельности студентов, способствующая развитию творческой активности, включает в себя следующие этапы:

1. Получение новой информации о себе и особенностях регуляции творческой активности.
2. Осознание и переосмысление представлений о себе, собственных творческих возможностях и мотивации творческой активности (значимость в себе).
3. Овладение средствами творческого самовыражения, осознание социальной значимости творческой активности (значимость для других).
4. Проектирование путей самореализации (значимость для себя), закрепление позитивного опыта в реальных жизненных ситуациях.

В основе программы лежит принцип постепенности в более глубоком понимании каждым

участником самого себя благодаря реализации принципов и логики построения рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов.

Самоосуществление возможно при: осознании наличия цели в саморазвитии; осознании самоизменений в ситуациях деятельности; четком осознании собственных ресурсов; выработке оптимальных планов и программ саморазвития; точной оценке результатов деятельности и саморазвития; достижении оптимальных энергетических затрат. Каждая личность несёт ответственность за самоосуществление в виде степени обоснованности принятия решения в сфере саморазвития; эмоциональной стабильности и настойчивости по его реализации; готовности отвечать за результаты и последствия своей деятельности и их развитие в процессе профессионально-учебной и профессиональной деятельности.

Основными компонентами готовности к самоосуществлению являются ценностный, креативный, мотивационно-целевой, когнитивный и эмоциональный, состояние которых можно установить через степень развития творческой активности в условиях стремления к личностной значимости, что послужило основой для определения содержания тренинга, проводимого в условиях рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов.

Необходимыми предпосылками для продуктивного использования данного тренинга для студентов 4 курса явились ярко выраженная потребность в самопознании; более зрелая рефлексия; содержательная самооценка; значимость обратной связи; высокая потребность в общении.

Цель тренинговой программы — развитие стремления к значимости собственной личности и повышение уровня сформированности развития творческой активности в процессе самоосуществления.

В качестве основных задач выступали:

- формирование аспектов стремления к личностной значимости (потребности в самопознании, саморазвитии, самореализации);
- формирование активной творческой позиции участников;
- развитие рефлексивных способностей;
- овладение умениями диагностики уровня развития саморегуляции творческой активности;
- изучение и овладение индивидуальными приёмами развития регуляторных процессов творческой активности.

Реализуемая рефлексивно-дискуссионная модель должна отвечать основным принципам гуманистической психологии: безоценочности, принятию других, безопасности, поддержке — и характеризоваться проблемностью и неопределённостью.

В качестве общей теоретико-методологической основы тренинга развития творческой активности мы рассматриваем ряд принципов:

- принцип культивирования стремления к собственной значимости, находящего своё выражение в процессах самопознания, самоутверждения и самореализации;
- принцип личностно-ориентированного стиля общения с участниками;
- принципы, которые положены в основу практики тренинговой работы в отечественной и зарубежной психологии и представлены в трудах Ю.Н. Емельянова, Г.А. Ковалёва, С.И. Макшанова, Л.А. Петровской, Т.С. Яценко, М. Форверга, К. Роджерса, Э. Берна и др. Это принципы, характеризующие поведение и деятельность участников (принципы активности, исследовательской и творческой позиции, объективации поведения, партнёрского общения, принцип «искренности», принцип «здесь и теперь»); этические (принцип конфиденциальности, соответствия заявленных целей тренинга его содержанию, ненанесения ущерба) и организационные (принцип физической закрытости, комплектования группы тренинга, пространственно-временной организации тренинга) принципы [1, 3, 5, 8].

Последовательная реализация названных принципов — одно из условий эффективной работы. Кроме специфических принципов работы тренинговой группы, можно говорить о специфическом принципе работы тренера, который заключается в постоянной рефлексии всего, что происходит в группе.

В качестве базовых методов нами применялись методы, определяемые рефлексивно-дискуссионной моделью: групповые дискуссии, ролевые игры, психогимнастика.

Групповая дискуссия в тренинге используется как в целях предоставления возможности участникам увидеть проблему с разных сторон, так и в качестве способа групповой рефлексии через анализ индивидуальных переживаний. В качестве основного нами применяется метод структурированной дискуссии (формы, организованные по принципу «мозговой атаки»).

Помимо метода групповой дискуссии, нами применяются и игровые методы, включающие ситуационно-ролевые, творческие, организационно-деятельностные, имитационные игры, направленные на инициацию творческой мотивации (в первую очередь — стремление к личностной значимости), овладение индивидуализированными приёмами развития регуляторных процессов творческой активности, повышение социально-психологической компетентности участников. Благодаря игре интенсифицировался процесс

обучения, закреплялись новые умения и навыки. Игровые методы выступают как средство и диагностики, и самодиагностики. Психогимнастические упражнения применяются с целью снятия «психологической защиты», скованности и напряжённости участников.

В процессуальной стороне тренинга развития творческой активности нами было выделено несколько этапов:

1. Мотивирующий. У участников создаётся мотивация на активное усвоение новых знаний и приобретение умений саморегуляции творческой активности. Этот этап охватывает 1-2 занятия.

2. Диагностический. Его основная задача заключается в том, чтобы каждый участник получил возможность объективизировать и отрефлексировать свои возможности как субъекта творческой активности; выражая личностно-значимые мысли и чувства, получая обратную связь, члены группы имеют возможность исследовать себя как бы со стороны. Именно обратная связь предоставляет возможность самодиагностики участвующих субъектов. Само- и взаимодиагностика разворачиваются в течение всего цикла.

3. Тренировочный. На этом этапе происходит развитие всех подструктур саморегуляции (ценностно-смысловой сферы, активности и рефлексии), повышение их согласованности в структуре индивидуальной саморегуляции творческой активности студентов.

Программа по реализации рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов средствами тренинга состоит из трёх взаимосвязанных тематических блоков.

Первый блок посвящён осознанию участниками некоторых своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Он содержит упражнения, ориентированные на то, чтобы сфокусировать внимание участников тренинга на собственной личности, на своих переживаниях, мыслях, привычных способах поведения, на своих представлениях о самом себе с помощью рефлексивно-дискуссионной модели.

Данный блок предполагает осознание участниками ценности, уникальности собственной личности, активизацию стремления к личностной значимости, формирование устойчивой мотивации на саморазвитие. Учитывая то, что в студенческом возрасте в качестве основной линии развития выделяют повышение личностной зрелости и самостоятельности, нами особое внимание уделялось развитию регуляторно-личностных свойств: гибкости и автономности регуляторики творческой активности.

Второй блок ориентирован на осознание участниками индивидуальных особенностей саморегуляции творческой активности, в частности, уровня развития основных регуляторных процес-

сов (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и рефлексии.

Данный блок включает упражнения на активизацию процессов целеполагания и удержания целей, разработку детализированных, иерархичных, устойчивых планов, развитие представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, умении их выделять и конкретизировать в процессе достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Это проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

В условиях ситуационно-ролевых, организационно-деятельностных игр участникам приходится гибко менять модель значимых условий и, соответственно, программу действий; у них возникает потребность продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей. Программы разрабатываются самостоятельно, гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех.

На основе рефлексивного анализа данной модели члены группы выделяют субъективные критерии достижения результатов, адекватно оценивают как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины.

Данный блок предполагает развитие у участников потребности в осознанном планировании и программировании творческой активности, повышение индивидуальной развитости и адекватности оценки испытуемым результатов деятельности, способности гибко менять модель значимых условий.

Развитие творческой активности осуществляется по трём направлениям: когнитивному, аффективному и конативному. Участники осознают специфику эмоциональной составляющей креативного процесса, развивают основные свойства творческого мышления (оригинальность, гибкость), знакомятся со средствами творческого самовыражения.

Третий блок направлен на осознание участниками себя в системе учебного и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений.

Отмечая, что в общении для студентов важно чувство уважения к ним, наличие необходимости того, чтобы их понимали, нами был сделан акцент на развитии умения понимать и принимать другого человека, умения выявить и принять его особенности, обеспечить партнёру по взаимодействию принятие и поддержку, создать условия психологической безопасности.

Особое внимание в данном блоке уделяется развитию социально-психологических возможностей личности, её коммуникативных и социально-перцептивных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в меж-

личностном взаимодействии. Большое значение здесь придаётся системе приёмов невербальной коммуникации, тренингу сензитивности, обработке навыков оптимального общения в условиях рефлексивно-дискуссионной модели.

Данный блок способствует формированию и развитию способности правильно оценивать состояния, чувства, намерения других людей, прогнозировать их поведение и предвидеть последствия своего воздействия на него. Сформированные в ходе тренинга социально-психологические умения и навыки способствуют активной социальной позиции участников в ситуациях повседневной жизни.

Во всех блоках тренинга студенты знакомятся с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения: релаксационными медитативными техниками, аутотренингом.

Каждое занятие логически вытекает из предыдущего, является в содержательном плане основой для следующего и включает следующие этапы тренинга:

- этап I — «Познай самого себя»;
- этап II — «Моё индивидуальное «Я»»;
- этап III — «Я и общество»;
- этап IV — «Пути самореализации».

Оценка эффективности реализации рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов средствами тренинга осуществлялась по следующим показателям:

- повышение стремления к значимости собственной личности, наличие устойчивой мотивации к саморазвитию, самореализации;
- изменение тестовых оценок особенностей регуляции творческой активности;
- повышение исследовательской, творческой активности участников тренинга в профессионально-учебной и внеучебной деятельности;
- сформированность умений организации полноценного продуктивного и бесконфликтного взаимодействия с другими людьми в практической деятельности и межличностных отношениях;
- развитие способности самодиагностики уровня развития творческой активности.

По завершении программы курса «Психология готовности личности к самоосуществлению» был проведён сравнительный анализ результатов реализации рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов средствами тренинга по оценке уровня развития творческой активности, в частности, трёх её подсистем: ценностно-смысловой, активности и рефлексии. Результаты были получены путём использования комплекса методов, адекватных усвоению основных компетенций курса «Психология готовности личности к самоосуществле-

нию», включающих тестирование, в ходе которого использовались следующие методики: тест смысловых ориентаций (Дж. Крамбо, Л. Махолик) в адаптации Д.А. Леонтьева, методика по изучению тенденций человека к повышению личностной значимости (А.С. Шаров), самоактуализационный тест (Э. Шостром, модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза, методика опреде-

ления индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов и В.В. Пономарёва), анкета «Изучение творческого потенциала (А.С. Шаров); методы математической статистики; качественный анализ эмпирических данных.

Сравнительные результаты реализации рефлексивно-дискуссионной модели представлены в сводной таблице.

Таблица

Сравнительные показатели реализации рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов средствами тренинга (по результатам I и II срезов)

Подсистемы уровня развития творческой активности	Экспериментальная группа (n = 22)		Статистически значимые измерения (t-критерий Стьюдента)
	I срез	II срез	
<i>Ценностно-смысловая сфера</i>			
Стремление к значимости:	50,9	54,1	2,308*
в себе	18,2	18,8	1,217
для других	17,3	17,4	1,019
для себя	15,4	17,9	2,796**
Осмысленность жизни	105,7	109,7	2,924**
Потребность в самоактуализации	5,5	6,9	2,328**
<i>Рефлексия</i>			
ретроспективная	34,9	36,8	2,219*
проспективная	26,2	28,1	2,131*
интроспективная	28,0	28,6	1,007
общения	30,3	32,1	1,918
<i>Творческая активность</i>	20,3	22,8	2,902**

Примечание: * — при $p < 0,05$; ** — при $p < 0,01$

В соответствии с принципами построения и реализации тренинговой программы в условиях рефлексивно-дискуссионной модели учебно-познавательной деятельности студентов мы считаем возможным наличие трёх групп эффектов:

1) диагностические: расширение и углубление общих знаний и представлений участников о структуре собственной регуляции творческой активности личности и психологических функциях её компонентов; приобретение участниками общих знаний, умений и опыта диагностики уровня развития творческой активности;

2) поведенческие: приобретение умений и опыта целенаправленного использования приёмов развития регуляторных процессов творческой активности и регуляторно-личностных свойств, навыков рефлексии;

3) рост позитивных тенденций в развитии взаимоотношений с окружающими.

Библиографический список

1. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И. Вачков. — М., 2001. — 224 с.

2. Галажинский Э.В. Самореализация личности как предмет психологического познания / Э.В. Галажинский. // Ежегодник Российского психологического общества. Психология в системе наук: междисциплинарные исследования. — Т. 9. — Вып. 1-2. — М., 2002. — С. 225-226.
3. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С.В. Гиппиус. — СПб., 2001. — 346 с.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарёва. — М.-Ярославль, 2000. — 284 с.
5. Ключева Н.В. Программы социально-психологического тренинга / Н.В. Ключева, М.А. Свистун. — Ярославль, 1992. — 66 с.
6. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин. // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 5-12.
7. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В.Т.

- Кудрявцев. // Психологический журнал. — 1997. — № 1. — С. 16-31.
8. Леонтьев Д.А. Психология выбора / Д.А. Леонтьев. // М.: Смысл, 2012. — 415 с.
9. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции активности человека: субъектно-функциональный подход / В.И. Моросанова. // Психология и её приложения. Ежегодник РПО. — Т. 9. — Вып. 2. — М., 2002. — С. 285-286.
10. Никитин Е.П. Самоутверждение человека / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова. // Вопросы философии. — 1997. — № 9. — С. 96-118.

Долгих Н.П.

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», ПИ ТОГУ, Россия, г. Хабаровск, e-mail: sorex49@mail.ru

В статье рассматривается опыт развития субъектности у студентов-бакалавров в условиях освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности.

Ключевые слова: субъект, субъектность, развитие субъектности, профессиональное становление.

The article examines the experience of subjectivity development among undergraduate students in conditions of mastering and self-projecting professionally oriented types of activities.

Key words: subject, subjectivity, development of subjectivity, professional becoming.

Профессиональное становление в исследованиях К.С. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова и других рассматривается как продуктивный процесс развития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности средствами развития субъектности [1].

В связи с этим особую актуальность, как в теоретическом, так и в практическом плане приобретает проблема субъектности — развития активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям в условиях профессионального становления [3].

Субъект в психологии — это, прежде всего, носитель активности, носитель всего субъективного и объективного в человеке (отражения, деятельности, сознания). Данное понятие отражает специфическое (функциональное) качество чело-

века, проявляющееся в способности к самодетерминации, саморазвитию [5].

Субъектность есть качество, которое большинством исследователей понимается как центральное образование человеческой реальности, возникающее на определённом уровне развития личности. Суть его заключается в способности к самостоятельному жизнетворчеству, способности производить изменения в мире и в самом себе [4].

В отечественной психологии разработаны различные концептуальные подходы к изучению активности субъекта: концепция личности как субъекта жизни (С.Л. Рубинштейн), личности как субъекта деятельности (Б.Г. Ананьев), личности как субъекта жизненного пути (К.А. Абульханова-Славская), личности как субъекта индивидуальной истории, жизненных выборов, целеполагания (Л.И. Анцыферова), человека как субъекта психической активности (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский) [1, 5, 6].

Идея субъектности в западной психологии представлена в таких категориях как «потребность в самоутверждении» (А. Адлер), «самость» (К. Юнг), «рост личности изнутри» (К. Роджерс), «поиск смысла» (В. Франкл), «самоактуализация» (А. Маслоу) и других. Понятие субъектности ими рассматривается как иницирующее, креативное начало личности во взаимодействии с обществом, миром, самим собой. Оно связано со стремлением личности к определению смысла жизни, развитию духовности, самоактуализации [2].

Таким образом, теоретический анализ различных подходов, связанных с изучением развития субъектности в условиях профессионального становления, позволил сделать следующие выводы: 1) одним из условий развития субъектности является мотив, выстраиваемый самим субъектом; 2) построение нового мотива предполагает работу над собой и переоценку ценностей; 3) важным условием является уровень развития мотивации, опирающийся на целеполагание, самооценивание, произвольную саморегуляцию; 4) успешность реализации нового мотива зависит от таких механизмов, как потребности в саморазвитии, самооценка, способности к антиципации.

Данные положения послужили основой для проведения эмпирического исследования, целью которого явилось побуждение познавательного интереса к проблеме субъекта и ориентация студентов на самостоятельную активность в условиях профессионального становления.

В качестве объекта исследования выступало профессиональное становление студентов-бакалавров, предметом исследования явилось развитие субъектности у студентов в условиях профессионального становления.

В основу эмпирического исследования было положено предположение о том, что активизация потребности в саморазвитии, самооценке, способности к антиципации служит внутренним

условием, детерминирующим развитие субъектности в рамках профессионального становления, а развитие новых потребностей активизирует новые формы поведения будущего специалиста.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

- проанализировать методологические подходы к проблеме развития субъектности;
- провести эмпирическое исследование изучения развития субъектности в определённых психологических условиях профессионального становления.

Реализации поставленной цели, выдвинутых задач и подтверждение гипотезы обусловило выбор следующих методов исследования:

- теоретического, направленного на анализ литературных источников по изучаемой проблеме;
- эмпирического, включающего констатирующий, развивающий и контрольный этапы эксперимента;
- тестирования, в ходе реализации которого использовались следующие методики: методика социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана, методика ценностных ориентаций М. Рокича, методика исследования уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина и А.М. Эткинды, личностная шкала проявления тревоги (по Тейлору), шкала самооценки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина, личностный опросник Г. Айзенка;
- методы математической статистики. Их использование дало возможность описать особенности проявления субъектности в исследуемой группе (результаты дескриптивного анализа); выявить связь между важными показателями развития субъектных качеств (корреляционный анализ); на основе кластерного анализа были описаны уровни развития субъектности. При статистическом анализе результатов мы использовали три уровня выраженности параметров: высокий, средний, низкий.

Базой исследования явился факультет ЕНМИ-ИТ ПИ ТОГУ, в исследовании участвовали студенты-бакалавры группы ПОБХ(б)-21, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Биология и химия», в количестве 16 человек. Эмпирическое исследование осуществлялось с 2012 по 2017 год.

Определение условий эксперимента и его практического воплощения осуществлялось по нескольким направлениям, которые включали разработку программного обеспечения и реализацию основных принципов субъектного подхода в ходе занятий, разработку алгоритмов саморазвития и реализацию активных методов обучения в учебном процессе, а также оказание индивидуальной психологической помощи.

Были разработаны следующие программы в дополнение к обязательному курсу «Психология»: «Психология саморазвития», «Психология профессионального развития», «Психология готовности личности к самоосуществлению». Основными принципами построения программ являлись творческий характер обучения, избирательно-активная познавательная деятельность, учебно-профессиональная мотивированность, единство аффекта и интеллекта.

В процессе освоения дисциплин предусматривался рефлексивный анализ представлений о смысле жизни, свободе, ответственности, поскольку разработка нового предметного содержания системы образовательных стратегий по развитию субъектности требует достаточно чёткого представления о жизненных смыслах.

В качестве основного метода обучения был выбран развивающий тренинг «Развитие творческой активности», ранее разработанный нами. Его цель заключалась в выработке навыков и умений овладения как механизмами собственного поведения, так и развития системы субъектных качеств личности (активности, целеполагания, саморегуляции).

Исследование по развитию субъектности была направлено на развитие системы умений, включающих усвоение логики (механизмов) саморазвития; усвоение методов и методических приёмов саморазвития (исполнение ролей, ментальное программирование, контакт с самим собой); осознание причин негативных эмоций; овладение навыками саморегуляции. Всё это осуществлялось через дисциплины «Психология», «Психология профессиональной деятельности», «Психология саморазвития», «Психологическая готовность личности к самоосуществлению».

Развивающий эксперимент состоял из трёх этапов. Первый был направлен на знакомство с внутренними детерминантами поведения и осознания причин, затрудняющих жизненную успешность; второй предусматривал развитие механизма самооценки через активизацию когнитивного образа; на третьем этапе происходило определение личностной задачи на данном отрезке жизненного пути и формирование механизма антиципации по развитию творческой активности в курсах «Психология профессиональной деятельности» и «Психологическая готовность личности к самоосуществлению».

В качестве факторов, влияющих на развитие субъектного опыта испытуемых в ходе тренинговых занятий выступали демократический стиль общения; безоценочность и личностная значимость в выполнении предлагаемых учебных заданий; творческий характер проблемных ситуаций.

Как оказалось, большая часть студентов не осознаёт потенциалов своего развития в силу неадекватной информации о самом себе, непонимания стоящих перед личностью проблем, недо-

оценки собственных возможностей, боязни осуждения и низкого порога терпимости. Увеличение же внутренних ресурсов возможно за счёт целенаправленного использования ментального программирования и рефлексивного анализа, которые выступают как необходимые условия, включённые в общий эффект психолого-педагогического воздействия.

На завершающем этапе эмпирического исследования была проведена повторная диагностика, позволяющая проследить динамику развития субъектности в процессе обучения. Результаты развивающего эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу в большей или меньшей степени.

Исследование показало, что в целом уровень развития субъектности студентов можно характеризовать как средний, что позволяет делать вывод о потенциальной сформированности субъектных механизмов. Данные сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапов исследования по показателю «социальный интеллект» показали следующие изменения: композиционная оценка высокого уровня интеллекта в начале эксперимента составила 8%, среднего — 40%, низкого — 52%; тогда как на завершающем этапе она достигла 17, 51 и 32% соответственно. На начало эксперимента показатель общей интернальности исследуемой группы студентов составлял 62%, и вырос, по итогам контрольного этапа, до 88%, Существенно изменились данные по шкале в области достижений: 52% в начале обучения и 75% — в конце. В области избегания неудач изменения в экспериментальной группе составили 87% против 63% в начале обучения. Небольшие изменения наблюдаются у студентов с низкой самооценкой (24% в начале обучения и 19% — в конце). Наш опыт работы со студентами показал, что одним из условий коррекции самооценки является осознание необходимости её изменения, а в дальнейшем — самопрограммирование.

Анализ результатов проведённого исследования позволяет сделать следующие выводы:

Развитие субъектности является одним из важных компонентов образовательной системы, поскольку усвоение теории и практики развития субъектности в процессе обучения служит необходимым условием формирования социально-психологической компетентности личности в условиях профессионального становления.

В рамках субъектного подхода основным моментом развития субъектности в образовательной деятельности служит программное обеспечение учебных курсов, основанных на осмыслении собственного субъектного опыта.

Развитие субъектности в условиях профессионального становления обеспечивают такие психологические условия, как использование рефлексивных процедур, учёт индивидуальных особенностей и дифференцированное психолого-

педагогическое воздействие, диалоговый подход в процессе общения. Целенаправленное изменение мотивационных установок личности в процессе профессионального становления можно осуществлять во время тренинговых занятий по обучению саморазвитию.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. — М.: Смысл, 2006.
3. Леонтьев Д.А. Психология выбора. — М.: Смысл, 2010.
4. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. — СПб.: Речь, 2003.
5. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2006.
6. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Калугина Н.А.

МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Калугина Н.А. — д. пед. наук, проф. кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, e-mail: natalikhbru@mail.ru

В статье рассматривается вопрос обоснования развития метакомпетентностей как условия активизации личностного и профессионального роста в профессиональной подготовке учителя-логопеда на современном этапе модернизации образования с опорой на принципы контекстного обучения.

Ключевые слова: метакомпетентности, контекстное обучение, смысловое чтение, педагогическое моделирование, педагогическое проектирование, педагогическое конструирование.

The article considers the question of substantiating the development of metacompetencies as a condition for activating personal and professional growth in the vocational training of a speech therapist at the present stage of modernization of education based on the principles of contextual learning.

Key words: metacompetencies, contextual learning, semantic reading, pedagogical modeling, pedagogical designing, pedagogical design.

Профессиональная подготовка на современном этапе развития смещает образовательный центр с собственно профессиональной подготовки на развитие личности. Широкое применение информационных ресурсов приводит к постоянному обновлению знаний, касается это и такой традиционной профессии, на первый взгляд, как профессия — учитель-логопед. Под традиционностью мы понимаем, что как наука логопедия изучила все феномены, связанные с нарушением речи, соответственно и разработала и содержание, и технологии, связанные с коррекцией. Однако, расширение коммуникаций ставит перед человеком уже другие функции: приобщение людей к презентации своих идей, самопрезентации, например, через сайты; к публичным профессиям присоединяются такие профессии как блогер ведущий свой сайт и т.д. Все это ставит перед преподавателями высшей школы задачи: расширять у студентов взгляд на свою профессию; развиваться личностно и профессионально, приобщаясь к современным технологиям; переносить свои компетенции в новые условия, то есть развивать метакомпетенности.

К метакомпетенностям учителей-логопедов мы относим смысловое чтение, прежде всего, научной литературы, как содержательный аспект, и, проективные умения, как умения необходимые для оказания коррекционно-развивающей помощи, людям, нуждающейся в ней, независимо от возраста и профессии.

Контекстное обучение А.А. Вербицким предлагается реализовывать через этапы от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики, стажировки) [1]. На наш взгляд, эффективнее процесс профессиональной подготовки учителей-логопедов будет осуществляться, если на каждом этапе будет реализовываться совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на развитие метакомпетенностей и в образовательном процессе, будут использоваться прорывные технологии.

Реализация каждого этапа контекстного обучения будет опираться на принципы [1]:

1) активности личности.

Каждый преподаватель говорит об активности студентов, но это остается формальным подходом, если педагог не владеет технологиями, позволяющие любую часть лекции или вопрос семинара перевести в форму диалога, или руководство беседой в рамках аудитории. Цель такого диалога преподавателя со студентами — выделение смыслов для личности студентов, как ответ на вопрос: зачем мне это надо?

Личностная активность будет определяться рефлексией смысла знания, умения или навыка для себя, для будущей профессиональной дея-

тельности. Как результат: формирование мотивационного компонента, когда не педагог, а студенты, опираясь на свой опыт, рассказывают зачем нужно то или иное содержание или умение. В целом это будет способствовать развитию личности студента.

Для реализации направления преподавательской деятельности педагог может применять коммуникативные технологии: активного слушания, умения ставить открытые вопросы, рефлексивное слушание, умение управлять аудиторией, независимо от количества присутствующих.

2) проблемность подачи материала.

Под проблемой в образовательном процессе мы понимаем создание такой ситуации, когда студент сталкивается с ситуацией анализа: вот это я знаю и могу решить класс задач на основе этого знания, а это я не знаю — соответственно не могу решить задачу. Так в профессиональной подготовке учителя-логопеда можно сделать переход от темы фонетико-фонематические нарушения — дислалия, к теме фонетико-фонематические нарушения — дизартрия. От осознания в чем сходство к осознанному пониманию в чем отличие и как тогда, выстраивается психолого-педагогическая помощь ребенку с дизартрией. Но при этом и тот и другой материал нам помогает при оказании помощи взрослым и в работе со студентами-иностранцами, при обучении русскому языку как иностранному, нормализацию особенностей произношения, связанных с акцентом.

1) последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Остановимся здесь и рассмотрим основные положения данного принципа тезисно:

1. Понимание и осознанность того что именно читается студентом, исходя из учебной программы, и с какой целью прочитывается, является значимой метакомпетенцией: как собственное самостоятельное чтение осуществляется ради того, чтобы извлечь определенное содержание (информацию), заключенное в читаемом тексте, понять и осознать его смысл. Смысловое чтение — это совокупное понимание читающим ряда явлений: — значений слов, употребленных в тексте разных значениях (прямом и переносном); — содержание предложений и уяснение смысловой связи между ними; — предметного плана содержания отдельных частей текста (абзацев, эпизодов, глав) и смысла этих частей, а именно не только о чем говорится, но и что этим сказано; — основного смысла всего содержания текста и своего отношения к прочитанному. Смысл читаемого текста определяется отношением читающего к явлению в трех плоскостях: уровнем личностной значимости (мотивационный компонент) в жизни

индивида; способностью определять его место в структуре своего мировоззрения (когнитивный компонент); возможностью реализации (операциональный компонент), регулирующей характер отношения субъекта к явлению [2].

2. В условиях, когда информационное пространство заполнено огромным массивом различной информации необходимо развивать критическое мышление у студентов. С этой целью проводятся задания, направленные на оценку текста по характеристикам: *глубина* информации, соответствие *точности* задаваемого образа или результата, *актуальность* в данном времени, *объективность* и *качество*.
5. Особое место отводится работе по освоению структуры высказывания или письменной работы будущими специалистами. Как показывает мой опыт преподавателя, хотя студентам неоднократно обращается внимание на выделение актуальности, основной части, и выводов при ответах на семинаре или выполнении письменных работ — только 24% следуют данной структуре без напоминания. Этот процент значительно повышается, если ввести смысловое программирование, что повышает количество студентов, структурирующих свое высказывание при работе с текстом.
6. Педагогическое проектирование в профессиональной деятельности учителя-логопеда определяет всю систему организации коррекционной работы с ребенком, с другими педагогами, и конечно, с родителями. Учителю-логопеду важно, чтобы все участники процесса оказания помощи ребенку, нуждающемуся в логопедической помощи, осознавали результат и принимали ситуацию взаимодействия. Еще интереснее проявляется педагогическое проектирование в деятельности учителя-логопеда, когда специалист выстраивает помощь взрослым, или работая со специалистами речевых профессий. Осознанное проектирование профессиональной деятельности учителя-логопеда, с опорой на умения, позволяет специалисту более эффективно выстраивать процесс оказания помощи.
7. Создавая условия, направленные на развитие навыков педагогического проектирования преподавателю необходимо осознавать, что идет пересечение областей собственного опыта, студента и знаний, предусматриваемых программой, а также требований, предъявляемых к таким типам задач. Однако опора на составляющие педагогического проектирования системы логопедической помощи: моделирование, проектирование, конструирование — позволяет будущим специалистам осознать главное условие педагогического

проектирования — точное определение результата логопедической помощи.

Педагогическое моделирование — это разработка общей канвы оказания логопедической помощи, основных путей ее реализации с учетом привлечения необходимых специалистов (психоневролога, психолога), педагогов (воспитателей, учителей), родителей.

Педагогическое проектирование — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня возможного практического использования: коррекционной программы или рекомендаций, позволяет преобразовать педагогическая действительность.

Педагогическое конструирование — это дальнейшая детализация созданного проекта, например, коррекционной программы по коррекции темпа речи, которую в ситуации оказания помощи взрослому человеку, можно трансформировать с учетом возрастных особенностей и специальным подбором материала.

Освоение данных компетентностей у студентов требует со стороны преподавателя огромной организационной работы: подача лекционного материала и предлагаемых обсуждений, как организовать групповую работу, как логичнее поставить задачу. Диалог преподавателя со студентами решает сразу несколько задач: организационную, установление деловой атмосферы на занятии (включая лекцию), активную позицию, направленную и на совместное решение поставленных задач, и на усвоение новых знаний, так как в этой ситуации новое знание становится осознанным. Кроме того, формирует ситуации сопричастности каждой личности к проектной деятельности, позволяет своевременно корректировать и содержание, и действия студентов. Особенный эффект, мы наблюдаем в ситуации групповой деятельности.

Эффективность влияния данной компетентности наблюдаем при работе над курсовыми. Уже на 3 курсе количество консультации по запросу студента сокращается в некоторых случаях до 15 %.

Развитие метакомпетенций в условиях профессиональной подготовки обеспечивает формирование творческого, а не репродуктивного знания, что способствует личностному росту студентов, преемственность в формировании понятий, открывает наиболее широкий доступ к разнообразным информационным массивам, повышению профессионального статуса. Особенное значение развитие метакомпетенностей, как направление деятельности преподавателя высшей школы, приобретает в условиях контекстного обучения, когда цели, формы, содержание подчиняется единой задаче: подготовить лично будущего учителя-логопеда быть востребованным специалистом, готового оказать помощь всем, кто нуждается в логопедической помощи.

Библиографический список:

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате // Компетентностный подход как новая образовательная парадигма. — 2011. — №4(6). С. 67-73.
2. Нижегородцева Н. В., Волкова Т. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник — 2012 — № 2 — Том II (Психолого-педагогические науки). С. 257-262.

Каргополов В.П., Филоненко Д.Д.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ СПОРТОМ

Кагаполов В.П., доктор пед.наук, профессор, зав.кафедрой физического воспитания и спорта, e-mail.ru: zaigina0373@rambler.ru (ПИ ТОГУ); Филоненко Д.Д. студентка 4 курса факультета психологии и социально-гуманитарных технологий (ПИ ТОГУ)

В статье рассмотрены некоторые стороны работы школьного психолога с детьми и подростками занимающихся спортом.

Ключевые слова: подросток-спортсмен, психология в спорте, школьное обучение, тревожность в спорте.

The article revolves around some aspects like the work of school's psychologist with children and adolescents who are going in for sports.

Key words: child and teenager in sport, sport's psychology, school study, anxiety in sport

На сегодняшний день в мире большое внимание уделяется спорту, физической культуре, здоровому образу жизни, поддержанию оптимальной формы тела. Почти во всех странах мира проводятся спортивные состязания разного уровня. Россия не стала исключением. Однако продвижение спорта имеет определенные последствия для общества. Это: культ «идеального» спортивного тела, мода на здоровый образ жизни, а также уменьшение возраста для определенных спортивных специализаций. Естественно, раннее начало серьезных спортивных тренировок, накладывает отпечаток на всю жизнь ребенка, родителей, учителей, тренера. Физическое, психическое и социальное развитие ребенка-спортсмена отличается от развития его сверстников, не занимающихся спортом. Многогранное влияние спорта на личность, поведение, физическое развитие ребенка во многом определяется им самим — его психическими, физиологическими возможностями, способностями, его восприимчивостью к внешним влияниям.

Существует множество факторов, отличающих развитие ребенка-спортсмена от его сверстников, не занимающихся спортом. Мы постараемся в наиболее общем виде выделить некоторые особенности проявления общих закономерностей развития человека в спорте:

1. Акселерация (ускорение) развития, обусловлена разрыванием спортивной карьеры в периоды наиболее интенсивного роста и созревания человека, наложением ее на сензитивные периоды развития практически всех психических функций, процессов, свойств, двигательных качеств, когда целенаправленные педагогические воздействия дают наибольший эффект. Данная особенность зафиксирована в многочисленных исследованиях, где сравнивается развитие спортсменов и тех, кто не занимается спортом. Здесь в некотором смысле можно сравнить развитие тела в спорте и психики. Спорт, упражняя, видоизменяет не только состояние тела (мышцы, высоту, и ширину костей и т.д.), но и особенности личности ребенка. Не секрет, что спорт тренирует множество личностных качеств: упорство, настойчивость, веру в себя, амбициозность, силу воли, эмоциональную регуляцию. Из этого следует, что некая совокупность качеств личности и поведения, формирующихся в спорте у детей-спортсменов развивается быстрее и успешнее, чем у остальных.

2. Пластичность проявляется в развитии психических функций, процессов, свойств и качеств, обеспечивающих приспособление к требованиям избранного вида спорта и спортивного амбула. Каждый из видов спорта диктует обязательные правила поведения спортсмена., требует от него развития специфических качеств. У детей и взрослых спортсменов, которые много внимания и времени уделяют своей спортивной подготовке личностные качества, присущие их виду спорта, проявляются так же и в обычной повседневной жизни. Их психика более пластична, приспособлена к особенностям среды и сферы деятельности, в которой они заняты.

3. Несмотря на специализацию развития, все, что сформировано в спорте, при определенных условиях может быть перенесено на другие сферы и виды деятельности. Более того, выявлен феномен самодетерминации развития, когда, например, развитые в спорте черты характера «требуют» своего проявления и побуждают спортсмена искать такие сферы жизни и виды деятельности, где они могут найти своё применение. В определенном смысле это тоже проявление пластичности развития, имеющее особое значение при окончании спортивной и начала другой карьеры. Это значит, в своем развитии личность создает такие специфические свойства, которые помогут ее дальнейшей реализации вне спортивной деятельности. Стоит отметить, что данный феномен имеет свои позитивные и негативные

последствия: с одной стороны, это может послужить причиной сужения круга деятельности человека после окончания занятий спортом. В этом вопросе, опять же, многое зависит от индивидуальных особенностей спортсмена.

4. Спортивная карьера влияет не только на развитие отдельных функций, процессов, свойств, ускоряя или замедляя его, или придавая ему тот же или иной характер, но и на взаимосвязи этих образований в соответствующих структурах (интеллекта, эмоционально-волевой сферы, личности и т.д.) Например, в спорте будут формироваться не только отдельные черты характера, но и психологический склад личности, индивидуальный стиль деятельности и поведения, наконец, «особая индивидуальность», делающая спортсмена высокого класса совершенно не похожим на других и часто являющаяся важнейшим условием успешности спортивной карьеры. Спортивная карьера определяет становление целостности развития и в смысле взаимосвязей и взаимовлияний, различных его сторон — физического, психомоторного, интеллектуального, духовного и др. Развивающий потенциал спортивной деятельности в огромной степени зависит от методов воспитания и обучения спортсмена, а также от его индивидуальных способностей.

5. Если рассматривать влияние спортивной карьеры на основные линии развития человека, то можно отметить, что спорт вносит коррективы в онтогенез (физическое развитие и становление типа нервной системы) и в большей степени или меньшей степени определяет жизненный путь личности. Это связано с «перенесением» качеств, развитых в спорте на другие виды деятельности, физическим состоянием и активностью человека, желанием заниматься физической культурой, и после окончания спортивной карьеры.

Немаловажным аспектом, связанным с детьми-спортсменами является их обучение в школе. Школьное обучение ребёнка-спортсмена имеет свои специфические особенности, которые можно охарактеризовать с разных сторон. Различные факторы влияют на обучение таких детей-спортсменов в школе, успешность их деятельности, как в спорте, так и в учёбе. Среди таких факторов: воспитание в семье, отношение учителей к ребёнку и его внеклассным занятиям, отношение самого ребёнка к спорту и учёбе, его интересы, предпочтения. Итак, какими особенными качествами обладает школьное обучение ребёнка-спортсмена, по сравнению с другими детьми? В-первых, ребёнок-спортсмен имеет большие физические, психологические нагрузки, чем его сверстники, которые не занимаются спортом. Обучение, уроки, соревнования — все это ложиться на плечи маленького спортсмена. Вследствие этого ребёнок может часто чувствовать усталость, не успевать либо в учёбе, либо в спорте.

Работа психолога с этой проблемой обязательно должна включать в себя работу с родителями. Семья должна понимать, что для ребёнка является позитивным опытом, а что наоборот. Именно семья, родители должны дать ребёнку понять, что любят его таким, какой он есть, независимо от его успехов, побед или поражений. Так же, чтобы ребёнок не перенапрягался физически и психически, его система тренировок и занятий должна быть составлена соответственно его потребностям, способностям и желанию. От этих же факторов должен зависеть и выбор вида спорта. Во-вторых, ребёнок-спортсмен, как правило, отличается своей дисциплинированностью. Это связано с тем, что вся жизнь, каждый день ребёнка-спортсмена подчиняется строгому расписанию. Такие дети не обладают большим количеством свободного времени из-за систематических тренировок, занятий, сборов, соревнований. Именно поэтому при правильном семейном воспитании и установке родителей на важность образования, ребёнок-спортсмен уделяет время, свободное от спорта, -- учёбе. На родителях, в данном случае лежит ответственная миссия — дать ребёнку понять, что именно образование и спорт являются на данном этапе наиболее важным для него. При подобном распределении времени у маленького спортсмена просто физически не остаётся времени на дворовые игры, посиделки с друзьями, компьютерные игры и социальные сети. Такие последствия «загруженного графика» можно рассмотреть как негативные, но они тоже имеют свои плюсы: ребёнок ограждается от деструктивных влияний общества, «плохих компаний». Часто именно при большом количестве свободного времени дети подвергаются таким влияниям.

Работа психолога-педагога с ребёнком спортсменом во многом соприкасается со сферой психологии спорта. Основные аспекты деятельности психолога в спорте таковы:

- устранение и снижение уровня тревожности, волнения (наиболее частая причина обращения спортсмена к психологу). Причина, как правило, слабость навыков саморегуляции, за которой могут стоять страхи, неудовлетворение собой, негативные переживания;
- переживание победы в спорте (ощущение потери того процесса, который завершился, качественное изменение следующего этапа не признается, спортсмен оказывается не готовым к дальнейшему развитию);
- переживание страха в спорте (опасение случайных ошибок, страх падения, страх не выполнить упражнение, страх «не использовать момент»);
- слабое состояние готовности к соревнованиям (данное состояние не позволяет максимально реализовать в заданный момент

времени все имеющиеся у него возможности, из-за чего юный спортсмен может прибывать в состоянии страха, тревоги);

- психологическая работа с расстройствами настроения (раздражение и лень);
- переживание поражения в спорте.

Существует еще масса других психологических проблем, с которыми сталкивается юный спортсмен. Здесь перечислены лишь некоторые из них, встречающиеся наиболее часто. Естественно психологическая работа с ребенком — спортсменом специфична по сравнению с работой над проблемами спортсменов-взрослых. Очень часто, прежде чем начать работу над проблемой ребенка, психолог должен провести коррекцию детско-родительских отношений в семье юного спортсмена. Как правило, такая работа проводится преимущественно с родителями. Она включает следующие направления: обучение родителей конструктивному взаимодействию с ребенком, обучение эмпатийному слушанию, коррекция уровня притязания родителей к ребенку и т.д. Часто обращение к психологу связано с чрезмерной тревожностью детей, страха перед соревнованиями, страхом подвести команду, тренера, а после — лишиться любви родителей. В таких случаях ребенок может подвергаться моральному давлению со стороны родителей, требованию высоких результатов в спорте, в учебе от ребенка, проявлению качеств психической устойчивости. Из-за этого ребенок вынужден самостоятельно справляться со своим страхом, тревогой, не делиться этим с родителями, сдерживая все в себе.

Непосредственно при работе с проблемой ребенка психологи применяют ряд методов.

1. Использование аутогенной тренировки перед соревнованиями и всегда, когда ребенку это необходимо. Здесь стоит отметить, что подбор аутогенных тренировок должен производиться индивидуально. Зачастую у спортсменов плохо развита фантазия и образное мышление, поэтому лучше использовать четкие словесные инструкции без использования образов (лучик солнца скользящий по руке, образ морской волны, представление цветочных пятен). Так же и скорость возникновения результата от аутогенной тренировки варьируется в зависимости от индивидуальных особенностей юного спортсмена.

2. Для закрепления правильно выполненных двигательных элементов используется метод якорения из НЛП. Он производится после тщательной многократной отработки сложных двигательных умений до уровня автоматизма для повышения внутренней уверенности в своих действиях в условиях соревнований.

3. Также для снятия тревожности и страха может быть использован метод подкрепления. Здесь может быть выбран подходящий вариант ритуального поведения для ребенка. Например, ритуал входа на ледовую арену, наступать на лед

правой ногой, для хоккеиста. На первоначальном этапе так можно делать только на тренировке, если у спортсмена хорошее настроение. Если все было сделано правильно, следует закрепить результат каким-либо поощрением. На втором этапе работы, ребенок на тех же условиях выполняет ритуал и во время соревнований. На третьем этапе ритуал выполняется всегда, независимо от настроения и условий спортивной работы.

4. В работе по коррекции страха подвести команду могут быть использованы элементы когнитивной терапии. Например, найти аргументы «за» и «против» подобного пришествия, обращение к опыту других спортсменов, декартастрофикация (что было бы, если бы ты подвел команду).

В статье представлен лишь краткий перечень направлений и методов работы психолога с ребенком-спортсменом. Важно продолжать работу до тех пор, пока это нужно для ребенка, для семьи. А также возвращаться к оказанию психологической помощи в случае необходимости. Хотелось бы выделить один особенный результат от занятий спортом у детей разных возрастов, особенно у подростков. Это сглаживает отсутствие различных комплексов, которые возникают у ребят, особенно в подростковом возрасте. Такая неуверенность связана с внешностью, резким изменением в ней. Здесь важным становится выбор вида спорта, который превращает особенности ребенка, из-за которых он комплексует (высокий рост, длинные руки, и т.д.) в достоинства. В том случае, если выбор вида спорта сделан правильно, соответственно желаниям, способностям, потребностям и особенностям ребенка — он будет чувствовать свою уникальность, успешность в новом виде деятельности. Это способствует верному восприятию себя, повышению самооценки, формированию образа тела, устранению физических недостатков. Помимо прочего родители должны быть готовы, что, несмотря на их ожидания, их ребенок может не стать профессиональным, знаменитым спортсменом, но умения и навыки, приобретенные в спорте, наверняка, будут помогать в течение всей жизни.

Отмечая вышеизложенное, хотелось бы отметить, что именно желания, потребности самого ребенка — основополагающий фактор в выборе занятия для ребенка, составлении системы тренировок. Ни амбиции родителей, ни престижность определенного вида деятельности не могут быть причиной эффективного выбора вида спорта для ребенка.

Курылева Л.А., Соколова Д.А.,
Селиванова Т.В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ**

Курылева Л.А. — доц. кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Восточного института Школы региональных и международных исследований, e-mail: Kuryleva.la@dvdu.ru; Соколова Д.А. — к. соц. н., доцент кафедры менеджмента Школы экономики и менеджмента e-mail: dariasokolova@gmail.com; Селиванова Т.В. — к. геол.-минер. наук, ученый секретарь Дальневосточного регионального учебно-методического центра, доцент Инженерной школы e-mail: selivanova_d@mail.ru (ДВФУ).

В статье рассматривается вопрос организации психолого-педагогических условий актуализации личностно-профессионального саморазвития студентов в образовательной среде университета, не только в социально-педагогическом аспекте, но и с позиции имеющихся противоречий.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, студент, личностно-профессиональное саморазвитие, противоречия.

The problems of psychology-pedagogical support arrangement for students' personal-professional self-development is considered by the author in this article not only in the social and pedagogical view, but also from the point of view available issues.

Key words: psychology-pedagogical support, student, personal-professional self-development, issues.

Современные глобальные мировоззренческие перемены определяют качественное изменение взаимосвязи в системе «человек — профессия — общество» [3,4]. Условия социально-экономической неопределенности обуславливают необходимость самостоятельной работы по построению себя как профессионала, быстрого реагирования на трансформации социально-профессиональной востребованности. Главной задачей современного выпускника вуза является выбор таких стратегий саморазвития в профессии, которые позволяют удерживать равновесие в меняющемся мире.

Современное общество предъявляет вузу социальный заказ на подготовку социально-профессионально адаптированного выпускника, требуя от высших образовательных учреждений мобильного отражения в образовательном процессе основных изменений в мире и стране. Сегодня только интеллектуальная, узконаправленная

профессиональная подготовка не может рассматриваться в качестве основной характеристики личности выпускника вуза. В условиях интенсивного социально-экономического обновления качество подготовки выпускников вузов определяется не только тем, как они усвоили и воспроизвели учебный материал, но и в значительной мере уровнем подготовленности выпускника к осознанному, целенаправленному саморазвитию себя в профессии и самостоятельной деятельности в изменяющихся условиях жизни общества [3].

В связи с этим особую значимость для теории и практики современного высшего образования приобретает проблема формирования в рамках образовательной среды вуза оптимальных психолого-педагогических условий актуализации личностно-профессионального саморазвития студентов уже на начальных курсах обучения. Исследование психолого-педагогических особенностей ценностно-ориентационной деятельности в процессе саморазвития специалиста в профессии, изучение ценностных оснований выбора потенциально возможных стратегий саморазвития профессионала становятся актуальным на современном этапе развития психолого-педагогической науки [1,2].

Принципиальной особенностью проблемы психолого-педагогических условий актуализации личностно-профессионального саморазвития студентов является ее междисциплинарный характер, затрагивающий педагогический, психологический и акмеологический контексты исследований.

Проблеме изучения человека в профессии посвящено достаточно много работ, в которых феномен *саморазвитие* рассматривается как важнейший онтологический и методологический принцип (А.А. Бодалев, 1993; А.А. Деркач, 2003; В.Г. Зазыкин, 2005; А.К. Маркова, 1998). Саморазвитие в профессии, как правило, ограничивают профессиональным развитием и определяют как процесс косвенного изменения личности под воздействием профессиональной деятельности и социальной среды (Н.С. Глуханюк, 2000; Э.Ф. Зеер, 1997; Ю.П. Поваренков, 1991; А.Р. Фонарев 2001 и др.). При данном подходе в большей степени анализируются факторы, определяющие характер и направление профессионального развития, и психологические механизмы реагирования и усвоения воздействующих на человека социальных норм. С других позиций, развитие в профессии определяется как способность человека к самопроектированию жизнедеятельности, к творческой самореализации. Описаны модели профессионального развития и адаптивного поведения, которые выступают как противоположные возможности проявления человека в профессии (Л.М. Митина, 1995, 1997, 2003, 2005), наиболее популярные из которых модели конкурентоспособности, успеха, самоутверждения, самосохранения, модели поведения в критических ситуаци-

ях (К.А. Абульханова-Славская, 1991; Ф.С. Исмагилова, 2000; Ю.М. Резник, 1995; В.Л. Романов, 1997; А.Е. Созонов, 2004; Н.Г. Солнышкина, 2006; Э.Э. Сьманюк, 2005 и др.).

Изучение проблемы *выбора* представлено в отечественной психологии в разных аспектах. Выбор рассматривается как составляющая жизненного пути личности (С.Л. Рубинштейн, 1973; В.С. Мухина, 2007; А.Г. Асмолов, 2002 и др.); как концептуальное понятие теории принятия решений (Т.В. Корнилова, 2003; Г.Н. Солнцева, 1995); как внутренняя деятельность (Д.А. Леонтьев, 1999). В последние годы появились работы, в которых подчеркивается значимость изучения *ценностных оснований* выбора (В.В. Знаков, 2005; Минюрова, 2008; Щукина, 2007). Отмечается, что выбор связан с осознанием, реализацией собственного потенциала и определяется внутренней позицией личности, ее ценностными ориентациями (В.С. Мухина, 2007). Изучению ценностно-ориентационной деятельности в условиях профессионализации посвящены отдельные работы. В них обосновано, что в процессе этой деятельности разрешаются *ценностные противоречия*, которые переживаются и осознаются личностью как трудность выбора (Н.В. Иванова, 1994; Минюрова, 2008).

Выполненный анализ опубликованных результатов исследования проблемы саморазвития в профессии показал, что человек довольно редко рассматривается как открытая, самоизменяющаяся система, не достаточно полно исследуются механизмы актуализации саморазвития студента в процессе профессионализации.

Анализ процесса личностно-профессионального саморазвития студентов на примере Дальневосточного федерального университета позволили выявить следующие противоречия:

в социальном аспекте:

- между потребностью общества в выпускниках вуза с высоким уровнем личностно-профессионального саморазвития и недостаточным уровнем саморазвития молодых специалистов в профессии;
- между желанием к саморазвитию юношества в период обучения в вузе и не их способностью к разработке и реализации персональной траектории саморазвития.

в научном аспекте:

- между необходимостью исследования феномена саморазвития субъекта в профессии как самоорганизующейся системы и не достаточной исследованностью механизмов актуализации ценностно-ориентационной деятельности, направленной на личностно-профессиональное саморазвитие.

в методологическом аспекте:

- между востребованностью обществом непрерывно саморазвивающейся в профессии личности и отсутствием методологической

основы личностно-профессионального саморазвития в период обучения в вузе.

Обозначенные противоречия определяют актуальность проблемы организации психолого-педагогических условий, направленных на актуализацию личностно-профессионального саморазвития студентов начальных курсов обучения.

Важными критериями личностно-профессионального саморазвития студентов являются активность и осмысленность жизненного пути, сформированность образа профессии, осознанный выбор нескольких стратегий саморазвития в профессии. Отсюда вытекают следующие организационно-педагогические условия актуализации личностно-профессионального саморазвития студентов, базирующиеся на внутренней активности человека, направленной на выбор им стратегий саморазвития в профессии из потенциально существующих вариантов на основе выработанной системы ценностей:

1. Организация обучения студентов навыкам жизненных стратегий, активного познания профессии, формирования полного образа профессии, оперативного планирования через построение личностного профессионального плана.

2. Организация работы по изучению опыта личностно-профессиональной реализации выдающихся представителей профессии через проект «Диалог смыслов».

3. Оказания педагогической поддержки студентам при разработке и реализации личностно-профессионального плана.

Психологическим основанием выбора стратегий саморазвития в профессии является разрешение следующих противоречий между ценностными альтернативами: 1) стремление к самореализации в профессии или стремление к комфортным условий жизнедеятельности; 2) стремление к расширению границ самореализации или стремление к упрощению задач жизнедеятельности; 3) жесткая самодисциплинированность при реализации стратегий саморазвития в профессии или безмятежная подчиненность обстоятельствам.

Психологическими механизмами разрешения ценностных противоречий при выборе стратегии личностно-профессионального саморазвития являются:

- осмысление собственного жизненного пути, предназначения и перспектив его осуществления;
- рефлексивный анализ опыта профессионализации через установление взаимосвязей между собственными ценностями и выбором стратегии личностно-профессионального саморазвития;
- актуализация ценности и потребности в продуктивной жизни, актуализации стремления к профессиональной самореализации через ценностные и смысложизненные ориентации, через мотивацию обучения в

ВУЗе и мотивацию реализации себя в профессиональной деятельности;

- осмысление мотивов, ценностных установок через составление схемы личного профессионального плана, персональной ресурсной карты, разработку идеального и реального «Я-образа», разработку маршрутных карт личностно-профессионального саморазвития.

Библиографический список

1. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии — Москва: Компания Спутник +, 2008. — 298 с.
2. Трофимова Ю.В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена // Педагогика и психология— 2010. — №3. с.42-46.
3. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразующего образования — М.: Эйдос, 2015. — 324 с.
4. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности // Вопросы психологии. — 2007. — №4. С.108-114.

Леонова Е.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Леонова Е.Н. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Английской филологии и МКК», e-mail: enleonova62@mail.ru

В статье рассматриваются психологические механизмы личностного роста для дальнейшего формирования жизненной стратегии.

Ключевые слова: психологические механизмы, совладающее поведение, деструктивные страхи, конструктивное одиночество, отраженная субъектность.

The article carries the material on psychological triggers of personal growth for further formation of the life strategy.

Key words: psychological triggers, coping strategy, destructive dread, constructive solitude, alternation.

Основной характеристикой любой личности является ее целостность. В науке человек рассматривается с точки зрения разных областей знания: как единство социального и индивидуального, биологического и социального, индивидуального и национального и т.д. Этот список можно продолжать бесконечно, так как человек многогранен, мозаичен, многомерен. Мы говорим о целостной личности, подразумевая самоактуализированного человека, достигшего высокой

степени душевного и духовного развития, способного расширять горизонты своего познания (трансгрессия) и выходить за рамки своего бытия (трансценденция).

Но было бы ошибкой рассматривать целостность человека как некую завершенную схему, состоящую из определенных элементов. В этом случае произойдет нивелировка человека как феномена. Сама сущность целостности глубоко драматична, поскольку человеческая личность состоит из антиномий, выражающих полярность человеческой природы. Именно антиномии определяют личностную незавершенность, осознать которую человек стремится к своей завершенности, к совершенству своей природы. Но в том-то и заключается драматизм, что, достигнув внутренней гармонии, восторг, испытанный человеком при переходе на новый более высокий уровень развития, сменяется экзистенциальным вакуумом, заставляющим отрицать себя-вчерашнего и, разрушив однажды достигнутую внутреннюю гармонию, продолжать свое стремление к совершенству, достигнуть которого невозможно, вследствие незавершенности человеческой природы. Таким образом, отрицая себя-вчерашнего, человек выходит на новые витки личностного саморазвития, продолжая совершенствовать себя, так и не достигнув идеала. Налицо феномен «человека в пути» (М.К. Мамардашвили).

В то же время человек не есть замкнутая система, ориентированная вглубь себя самого. Человек преодолевает свою природную ограниченность ради другого человека или группы людей. Это есть воплощение феномена доминантности, который делает человека Человеком. Таким образом, человек не только меняет себя, но и мир вокруг. Поэтому основная антиномия — это «мир человека — человек в мире». Мир человека представляет собой гармонию, достигнутую человеком в процессе восхождения к себе-лучшему, характеризующуюся осознанием человеком своей целостности, самоидентичности, открытости миру, внутренней свободы. Но это внутреннее равновесие отрицается, когда человек выходит в мир людей с целью его конструктивного изменения, тогда целостный человек вдруг осознает свою неспециализированность и начинает новый виток прохождения «духовной вертикали» через трансценденцию, трансгрессию и ответственность.

Выход в мир людей есть мучительный и болезненный процесс, сопровождающийся переживанием своих экзистенциалов: одиночества, страхов, страданий. Только пережив свои экзистенциалы, конвертировав их из деструктивных в конструктивные, может человек быть готовым к преобразованию мира внешнего.

Применительно к вузовской среде, на основе проведенных исследований можно сделать вывод, что молодые люди, пришедшие в вуз, не готовы к

выходу в мир людей, т.к. они не осознают свои переживания и не знают, чего хотят от жизни. Плюс ко всему им очень трудно найти паритет между социальным и индивидуальным, отсюда им сложно ориентироваться в социуме. А самое главное у большинства молодых людей отсутствует мотивация к изменению.

По утверждению К. Роджерса, в каждом человеке заложен потенциал «двигаться вперед к зрелости» [4;172]. Но для реализации этого потенциала необходим подходящий психологический климат, в котором тенденция к личностному росту становится не потенциальной, а актуальной. Это происходит, когда человек постигает свой внутренний мир и осознает свои страхи, которые чаще всего имеют экзистенциальную природу. В результате появляется возможность перестроить свою жизнь так, чтобы деструктивные страхи, мешающие личностному росту, стали конструктивными, способствующими ему. Таким образом происходит принятие себя.

Экзистенциальный страх перекрывает путь к личностному росту, мешает креативности. Человек, испытывающий экзистенциальный страх, не может быть свободным, а только свободный человек способен к творческой деятельности через трансценденцию и трансгрессию. Поскольку и то, и другое требует выход за рамки себя самого, то это сможет сделать только внутренне свободный человек. Если же страх парализует свободу, то происходит торможение личностного роста. Поскольку страх имеет экзистенциальную природу, то он не осознается молодыми людьми, а переживается как кризисная ситуация, выход из которой не всегда можно найти самостоятельно. Человек замыкается в себе, не понимая, что с ним происходит. Из-за остановки в личностном развитии он испытывает экзистенциальный вакуум, и его поведение перестает быть «совладающим» (Ф.Е. Василюк) [1], человек все больше загоняет себя в кризис, из которого нет выхода, т. к. кризисная ситуация не осознана, что приводит к разрушению личности.

Первым и главным условием выхода из кризисной ситуации является осознание молодым человеком этой самой ситуации. Когда кризисная ситуация осознана, тогда нужно начинать искать из нее выход, а для этого необходимо проанализировать не только критическую ситуацию как объективную данность, но и себя-субъекта, оказавшегося в ней. Для этого запускается такой психологический механизм как рефлексия. Рефлексия включается, когда человек осознает наличие критической ситуации и, переживая ее как проблему, он приходит к необходимости расти духовно, трансцендировать. В нашем случае рефлексия включается поэтапно: ретроспективная, ситуативная, перспективная (проспективная) (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев).

Ретроспективная рефлексия нужна для осознания и оценки человеком себя-вчерашнего. В этом случае рефлексирующий человек снимает внешние обвинения в своих личностных неудачах, подвергает свою прошлую жизнь критическому анализу. Главным условием в этой связи является конструктивная природа этого анализа. Ни в коем случае нельзя превращать рефлексии прошлого опыта в самобичевание, в этом случае кризис только усугубится. Более того, в большинстве случаев, именно в прошлом кроются корни всех кризисных моментов молодых людей. «Мы все родом из детства». Неудачный опыт совладающего поведения, полученный в детские или юношеские годы, является тормозом в дальнейшей жизни человека. Это, в свою очередь, порождает выстраивание защит, одной из которых является экстеризация локуса контроля, когда человек в своих ошибках винит кого угодно, но только не себя. В результате ретроспективной рефлексии происходит анализ прошлого именно как опыта, из которого извлекаются уроки, на котором учатся. В результате данного процесса происходит принятие себя.

Следующим видом рефлексии является ситуативная. Молодому человеку необходимо разбираться в себе-сегодняшнем, основываясь на опыте, полученном от ретроспективной рефлексии. Имея за плечами конструктивный опыт самоанализа, человек уже не только будет анализировать текущую ситуацию, но и намечать пути выхода из кризиса. Но чтобы поведение было совладающим, одной рефлексии не достаточно. Основным компонентом в данной связи является волевое усилие, которое, в свою очередь, приведет к поступку, который изменит ситуацию-затруднение и приведет к выходу из кризиса, таким образом, поведение будет носить совладающий характер.

Приобретая позитивный опыт совладающего поведения, молодой человек переходит к следующему виду рефлексии — перспективной. После получения положительного опыта совладающего поведения, человек стремится проанализировать свои амбиции и выстроить свою жизненную стратегию. Для этого он отвечает на вопросы: чего я хочу добиться в жизни и ради чего я живу? В этой связи на первый план выходит такой феномен как другодоманантность и ее высшая форма проявления отраженная субъектность (В.А. Петровский). Мотивация к дальнейшему выстраиванию жизненной стратегии не должна быть во внутренней жизни человека. Гедонистический стиль жизни является тупиковой формой развития личности. Передаваясь «красивой жизни», теша себя удовольствиями, человек замыкает свою стратегию на себе, и его развитие идет по замкнутому кругу, не выходя за рамки его индивидуальных желаний. Человек перестает развиваться и начинает деградировать. Другое дело, когда мо-

тивация направлена во вне себя на кого-то или что-то. Тогда происходит открытость миру, человек выходит за рамки своего бытия, центрируясь на объекте внешнего мира с целью его конструктивного преобразования, что способствует его дальнейшему прохождению своей «духовной вертикали» (М.К. Мамардашвили), «отражаясь» в объекте своего преобразования», в этом случае возникает со-бытийная общность, что, в свою очередь приводит к отраженной субъектности. В этом случае перспективная рефлексия трансформируется в трансцендирующую. Трансцендирующая рефлексия характеризует самоактуализированную личность, обладающую высокой степенью свободоспособности (О.С. Газман, А.В. Мудрик), которая является результатом обретения витальной и социальной безопасности. От уровня развития свободоспособности, согласно исследователям, зависит степень творческой активности индивида. Творческая активность, в свою очередь, открывает индивиду дорогу к новому уровню социализированности, которая характеризуется умением индивида находить баланс «между своими ценностями и требованиями роли, а также ориентироваться не на конкретные требования, а на понимание универсальной морали человеческих ценностей» [3;128].

Трансцендирующий человек испытывает страдание, но это страдание носит конструктивный характер, поскольку «выстраживание себя-лучшего» есть всегда болезненный и мучительный процесс. На этом пути происходит выбор: продолжать процесс роста, который дается нелегко или остановиться и прекратить страдания. В данной ситуации решающую роль должны сыграть такие психологические механизмы как самоактуализация (А. Маслоу) и стремление к субъектности.

В рамках личностного роста человек не только движется вертикально, преодолевая свой путь виток за витком, трансцендируя, но и горизонтально, расширяя свое информационное пространство, стирая границы между знанием и незнанием, трансгрессируя.

Но чем больше стремится человек расширить свои горизонты, тем больше непонимания встречает он на своем пути. В конце концов, наступает осознание одиночества, которое заключается в том, что близких по духу людей становится все меньше. В этом случае человеку необходимо осознать свою ответственность за жизнь и личностный рост другого. Таким образом возникает со-бытийная общность, которая со временем переходит в высшее проявление другодоменантности — отраженную субъектность (В.А. Петровский). В результате этого обретается смысл жизни.

Но кто же приведет эти психологические механизмы в действие, если молодой человек даже не осознает своей кризисной ситуации? Для этого необходимо наличие Значимого Другого, кото-

рый поможет молодому человеку начать движение к себе-лучшему, совершенствовать свой внутренний мир и достойно выйти в мир внешних.

В ходе процесса адаптации первокурсников к новой образовательной ситуации роль Значимого другого, в нашем случае тьютора трудно переоценить, поскольку тьютор создает условия, при которых процесс адаптации будет проходить успешно.

Первое условие — создание межличностных отношений, направленных на развитие субъектности студента. Это условие реализуется через диалог, встречу, взаимодействие, событие, как стремление к отраженной субъектности (В.А. Петровский).

Второе условие — создание рефлексивной образовательной среды с пробуждением таких видов рефлексии как: ретроспективная, ситуативная, перспективная с выходом на трансцендирующую.

Третье условие — организация педагогического сопровождения с использованием таких педагогических тактик как защита, помощь, содействие, взаимодействие (О.С.Газман, Михайлова, Юсфин).

В результате реализации этих условий молодой человек обретает гармонию со своим внутренним миром и выходит в мир внешний для его конструктивного, творческого преобразования.

Библиографический список

1. Василюк, Ф.Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.В. Василюк; — М.: Изд-во Московского университета, 1984. — 200 с.
2. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995. — 154 с.
3. Мудрик, А.В. Введение в социальную педагогику: / А.В. Мудрик Учебное пособие для студентов— М.: Инст. практ. психол. 1997. — 365 с.
4. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс: Пер. с англ. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994 — 480 с.
5. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
6. Петровский А. В. Потребность быть личностью // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. — 535 с.

Сильвачев В.В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ФЕНОМЕНА
«ОБУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ»
И ЧАСТНЫЕ МЕТОДЫ ЕЕ ПРЕВЕНЦИИ**

Сильвачев В.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Педагогика и психологии», e-mail: voffka@mail.ru. (ДВГМУ)

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты предупреждения феномена «обученной беспомощности» и предлагаются пути ее превенции в образовательном процессе.

Ключевые слова: феномен, обученная беспомощность, превенция, обучающийся.

The article deals with the psychological and pedagogical aspects of preventing the phenomenon of "trained helplessness" and suggests ways of its prevention in the educational process.

Key words: phenomenon, trained helplessness, prevention, trainee.

В педагогической практике присутствует такая проблема, как низкий уровень знаний или неспособность точно, правильно и грамотно излагать материал обучающимся по изучаемому предмету. Как результат — низкие или неудовлетворительные отметки и моральные осуждения, выражающиеся в негативной оценке его деятельности преподавателем. Вместо того, чтобы мобилизовать обучающегося они или окончательно деморализуют его, что приводит к отставанию и нежеланию верить, в то что у него есть шанс, что либо исправить к лучшему.

Такие термины, как беспомощность и самооценка, тесно связаны между собой. Так, если обучающийся полагает, что с непосильной для него поставленной учебной задачей может справиться только специалист, в лице которого выступает преподаватель, приобретенный опыт неудачи минимально влияет на решение других задач. Если же он полагает, что решение не составляет большого труда для однокурсников и недоступно только ему, то такая позиция может привести не только к плохой успеваемости, но и «отставанию» по другим дисциплинам и неспособности преодолевать жизненные трудности, встречающиеся за пределами учебного заведения.

Переживание беспомощности возникает как результат отсутствия педагогического такта у преподавателей. В наборе высказываемых преподавателями реплик бывают такие, которые ссылались на физическую и психологическую невозможность и не способность обучаемого усвоить изучаемый материал. При этом они не задумываются над тем, какой вред учебе и развитию лич-

ности приносят. Обучающийся зачастую слышит не только слова, но и чувствует настрой педагога.

Отнесение причин неудач вовне или вовнутрь — не единственная установка, определяющая проявление эффекта «обученной беспомощности». Обучающийся может считать, что его неудачи только здесь и сейчас, но он может предполагать, что неудачи будут постоянно преследовать его, причем не только в этой конкретной деятельности, а во всей профессиональной деятельности в целом.

Отношения между различными установками могут быть сложными. Отстающий обучающийся может полагать, что причиной его плохих отметок являются отсутствие способностей и низкий уровень интеллекта. В этом случае его беспомощность обусловлена внутренней причиной, тогда она стабильна и глобальна. Ведь плохие способности могут определить не только отставание по большинству дисциплинам, но и неудачи в будущей профессиональной деятельности. Или, несмотря на это, он может считать, что его неудачи являются следствием переутомления или нервного истощения. В этом случае его беспомощность хотя и определяется внутренней причиной и на данный момент распространяется на все виды деятельности, но не является стабильной, так как по его мнению отдых и укрепление здоровья открывают перспективы улучшения успеваемости.

Причины слабой успеваемости могут приписываться обучаемым внешним обстоятельствам. Тогда беспомощность окажется стабильной и относящейся к большинству изучаемых дисциплин. Такая же установка может касаться какой-то отдельной дисциплины. Тогда беспомощность будет специфически локальной и не отразится на результатах других жизненно важных отраслях.

Такой внутренний фактор, как отсутствие интереса к какой-то одной дисциплине, определит локальную, но постоянную беспомощность в изучении именно этой дисциплины. Впечатление о том, что студенту не хватило времени на подготовку к данному экзамену, создает предпосылки для нестабильной и локальной беспомощности, связанной с внешним фактором, таким как дефицит времени или нечто иным.

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение к теории и практике обучения, которое в традиционном обучении называется феноменом комплекса «**обученной беспомощности**», который изучал американский ученый М. Селигман. Проводя опыты на животных, он предположил, что животные, длительное время подвергавшиеся неустрашимому наказанию, обучаются бесполезности своих усилий, у них вырабатывается обученная беспомощность. То есть, животные в ситуации неустрашимого наказания демонстрируют типичный отказ от поиска решения в сложившейся ситуации.

Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у студента, позиция преподавателя несет решающую роль в преодолении или закреплении этого отставания. К сожалению, нередко формируется тенденция к тому, что неудовлетворительные оценки, следуя одна за другой, не стимулируют обучающегося к более интенсивному обучению. Они, как правило, окончательно «убивают» его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и, в конечном счете, интерес к обучению в целом. Вследствие этого достаточно быстро развивается «обученная беспомощность». Негативное воздействие оказывает сопоставление такого студента с однокурсниками, а также отношение преподавателя к нему, как безнадежно отстающему.

Преподаватели, позволяющие себе вышеперечисленные ранее негативные реплики, сами вгоняют обучающегося в «обученную беспомощность». Если такое отношение не проговаривается, то оно обычно ярко проявляется в самой манере обращения с обучающимся: в мимике, в интонациях, в жестах — и безошибочно определяется как самим студентом, так и его товарищами. Для молодого человека, столь зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, особенно тех, кого он уважает, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя, нервозности и других негативных психологических проявлений.

Необходимо учитывать, что для обучающегося несущественно, предъявляются ли ему упреки в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или неумении сосредоточиться. Это обстоятельство обычно не учитывается. Предполагается, что такие черты, как лень, несобранность, целиком подчинены самоконтролю, а потому необходимо разнообразными методами заставить обучаемого бороться с этими недостатками. Однако дефект воли, который лежит в основе лени и неумения сконцентрироваться на материале, может восприниматься как постоянно действующий и неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляет эту установку.

В данном случае происходит взаимное обучение беспомощности, ибо плохие отметки и оценки обучающегося, используемые преподавателями как способ наказания, вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют раздражение и досаду.

«Обученная беспомощность» может проявляться во всех аспектах: снижение интерес к обучению; не замечаются собственные успехи, даже при их наличии; нарастает эмоциональное напряжение, вплоть до профессионального выгорания. В связи с этим, можно иначе воспринимать способы проявления самооправдания студентом, в частности, как ссылку на необъективность, по-

вышенную требовательность преподавателя или невезение и случайность.

В приведенных аргументах прослеживается не только подсознательное стремление сложить с себя ответственность, но попытка защититься от установок, способных превратить «обученную беспомощность» в стабильное состояние. Приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые могут измениться, или негативному отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач. Но, разумеется, поощрять такой стихийно выбранный способ психологической защиты тоже нельзя, так как студент, утвердившись в своем недоверии и страхе по отношению к преподавателю, не улучшает успеваемость, во всяком случае, по этой дисциплине. А для духовного развития курсанта уверенность в несправедливость педагога, безусловно, вредна.

Как подчеркивалось в научной и методической литературе, основной задачей вузовского образования является формирование личности студентов, а для становления этой личности приобретение феномена «обученной беспомощности» является крайне вредной. «Обученная беспомощность», отказ от поиска — это болезнь личности и регресс в ее развитии. Для преодоления этого состояния все средства хороши. Любые способы и методы должны поощряться, для того чтобы помочь обучающемуся избавиться от «обученной беспомощности» и укрепить отношения с окружающим социумом. В определенном смысле педагоги-наставники, кураторы, преподаватели, сокурсники, родители и друзья должны выполнять функцию психотерапевта, ибо, подчеркиваем, отказ от поиска — болезнь души, угрожающая также и здоровью тела. Опора, которую может найти обучающийся в теплом отношении вышеперечисленных педагогов и воспитателей, лиц и в среде его пребывания, является незаменимой. Эта опора не имеет ничего общего с поощрением и принятием пассивного поведения, лени и уклонения от обязанностей. Необходимо помнить, что обучение, ведущее к беспомощности, само является беспомощным.

В рамках некоторых превентивных мер в формировании феномена «обученной беспомощности» можно дать ряд теоретико-практических рекомендаций. Как уже подчеркивалось, основной задачей вуза является формирование личности, а для становления личности и ее формирования эффект «обученной беспомощности» является более вредным, чем для получения образования в целом. «Обученная беспомощность», отказ от поиска — это болезнь личности и регресс в ее развитии. Для того чтобы помочь обучаемому избавиться от эффекта «обученной беспомощности» и укрепить его отношения с окружающими, все средства хороши и возможны.

Таким образом, можем предложить обратить внимание на следующие организационные моменты, такие как необходимость опоры на гуманистическую парадигму, включающую в себя:

- индивидуальный подход: скорость освоения учебного материала, характер восприятия, особенности осмысления могут значительно отличаться у обучающегося в зависимости от направленности, жизненного опыта, этнической и культуральной принадлежности, что требует изменения в форме преподавании учебных дисциплин;
- педагогический такт: учитывать особенности самооценки, самовосприятия обучающихся при оценке их результатов со стороны ведущих преподавателей, кураторов и других педагогов;
- адекватность в отметках и корректность в оценочных суждениях: прежде всего соразмерность успеха и последующих оценок; необходимо быть максимально корректным при оценивании перспективной деятельности обучающегося, не забывать, что ругая его за что-то конкретное, необходимо хвалить его в целом за достигнутые результаты в целом;
- постоянный совместный контроль воспитателей, преподавателей кафедр и кураторов не только над успеваемостью обучающихся, но и над морально-психологическим состоянием как каждого студента, так и учебных групп и факультета в целом; для этого необходимо при проведении заседаний кафедр, связанных с вопросами успеваемости в учебных группах и на факультете;
- коррекция нагрузки: на основании контроля необходимо проводить коррекцию; процесс крайне многосторонний и реализуется не только через распределение нагрузки на обучающегося, но и посредством оказания ему помощи в ряде теоретических и практических моментов;
- устранение негативной преемственности: коррекция также необходима, если у обучающегося прослеживается преемственность данной проблемы, когда она идет из семьи и связана с неправильным воспитанием, привитым родителями, школой и т.д., где также существуют схожие проблемы, связанные с отсутствием подготовки педагогов для работы с эффектом «обученной беспомощности».

Необходимо осознание и понятие того, что только при адекватном, совместном понимании всеми участниками учебного процесса проблемы, связанной с «обученной беспомощностью», возможно эффективное противостояние данной проблеме.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Речи директора гимназии: в 2 т.- М.: Мысль 1970.-Т. 1.
2. Амонашвили Ш.А. Как любить детей (Опыт самоанализа): Книга 2: «Амрита», 2012.

Ситникова Е.В., Ткач Е.Н.

ФАКТОРЫ И СИМПТОМАТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ситникова Е.В. — канд. психол. наук, декан факультета психологии и социально-гуманитарных технологий, e-mail: safonova.4444@yandex.ru; Ткач Е.Н. — канд. психол. наук, заведующий кафедрой «Психология», e-mail: elenat3004@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные факторы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы, описываются симптомы синдрома эмоционального выгорания преподавателей.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, преподаватели высшей школы, факторы, симптоматика.

The article considers the main factors of emotional burnout of high school teachers, describes the symptoms of the syndrome of emotional burnout of teachers.

Key words: emotional burnout syndrome, teachers of higher education, factors, symptomatology.

В настоящее время достаточно часто обсуждаются вопросы сохранения здоровья и упрочения благополучия в контексте профессиональной деятельности. Мы обращаемся к осмыслению основных фактором и симптоматики синдрома эмоционального выгорания преподавателей высшей школы. Мы уверены, что с проявлением эмоционального выгорания сталкиваются многие педагоги высших образовательных учреждений. И обращаемся к осмыслению данной проблемы с целью исследования содержания эмоционального выгорания педагогов высшей школы для выявления возможностей оптимизации их жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что в 1974 году, в «Журнале социальных взглядов» была опубликована статья южноамериканского психиатра Фрейденберга Х. Дж., который впервые употребил термин «выгорание» (от англ. словосочетания burn out — прекращение горения) для характеристики психологического состояния здоровых людей, которые интенсивно и тесно взаимодействуют с эмоционально нагруженной атмосферой (пациенты, учащиеся, клиенты, руководство и тому подобные). Richardson A. M. (Ричард-

сен А. М.) отметит, что благодаря современным исследованиям, можно утверждать о разительном отличии «эмоционального выгорания» от других форм стресса, что это не просто синоним более устойчивых обозначений данных симптомов [1].

Наиболее концептуальная модель синдрома эмоционального выгорания была предложена американскими психологами Maslach Christina (Маслач Кристина) и Jackson Susan E. (Джексон Сьюзан Е.) в 1976 году. Благодаря их работе, впервые «эмоциональное выгорание» будет рассматриваться как синдром, который выделяется в трех основных составляющих: *эмоциональной истощенности, деперсонализации и редукции личных достижений*. Под *эмоциональным истощением* понимается комплекс чувств эмоциональной усталости и опустошенности от постоянных напряжений и стрессовых реакций в процессе работы, *деперсонализация* выражается в циничном отношении к своему труду, в тенденции видеть преимущественно «плохие» стороны в характере общения и поведения других людей, *редукция личных достижений* отражает возникновения у человека чувства некомпетентности в своей профессиональной деятельности, возникновение острого чувства беспомощности и неуспеха в ней. Важно заметить, что только совокупность эти трех компонентов составляет содержание «синдрома выгорания», в отдельности друг от друга ни один из них синдром не составляет.

После того как «синдром выгорания» стал общепризнанным и на него стали обращать внимание все больше ученых, закономерно возник вопрос о факторах, которые способствуют его развитию или наоборот тормозящих его [3]. Следует выделить ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих инициализацию «эмоционального выгорания»:

- 1) *внешние* или *организационные факторы* включают в себя описание материальной среды, социально-психологических условий деятельности, условий содержания работы:
 - неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности;
 - дестабилизирующая организация деятельности;
 - психологически трудный контингент, с которым контактирует профессионал в сфере общения;
 - повышенная ответственность за исполняемые функции и операции;
 - хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность;
- 2) *к внутренним факторам* необходимо отнести следующие:
 - слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности;
 - склонность к эмоциональной ригидности;

- нравственные дефекты и дезориентация личности;
- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности («безграмотное сочувствие», слабые границы своего «Я» [2]);
- трудоголизм в контексте маскировки проблем большим количеством и высоким темпом исполнения рабочих задач;
- тревога и алекситимия, проявляющаяся в бессилии профессионала объяснить словами свое состояние;
- отсутствие дополнительных, внешних и внутренних ресурсов у профессионала.

Еще в 1978 г. Маслач К. определила и условно разделила основную симптоматику «синдрома эмоционального выгорания» на три группы симптомов (физические, психологические и поведенческие):

Физические симптомы: астения (бессилие и слабость); нарушения сна или бессонница; недостаток или избыток веса; обостренная восприимчивость к изменениям внешней и внутренней среды; отдышка; постоянно ощущающаяся физическая усталость; расстройства желудочно-кишечного тракта (ЖКТ); частые головные боли; чувство истощения.

Психологические и поведенческие симптомы: возникновение мыслей о том, что работа становится все тяжелее, а способность выполнять ее — все меньше и меньше; возрастающее избегание; дистанционирование от субъекта и стремление к дистанционированию от руководства и (или) коллег; злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками; легко возникающее чувство гнева; неспособность принимать решения и (или) поставленные задачи; неуверенность и чувство вины; общая негативная установка на жизненные перспективы; ощущения чувства неосознанного беспокойства; повышенная раздражительность; повышенное чувство ответственности за субъектом; подозрительность; работник поздно появляется на работе и рано уходит; работник рано приходит на работу и остается надолго; работник систематически берет работу на дом; ригидность (низкая приспособляемость); снижение творческого уровня, энтузиазма; человек обращает много внимания на детали; чувство всемогущества (ощущение власти над судьбой воспитанников, пациентов, клиентов и тому подобных); чувство неустребованности и (или) неполноценности, никчемности; чувство непроходимой скуки и (или) обиды; чувство разочарования.

К набору факторов, выявляющих первые признаки поражения «инфекцией» эмоционального выгорания трудового коллектива (организации) относятся [4]: антагонистический (враждебный) групповой процесс и (или) наличие парных группировок; высокий уровень утечки кадров; недостаток сотрудничества среди рабочего коллектива

ва; постоянный поиск виновников во всех бедах (срыв поставленных сроков, невыполнение поставленных задач и тому подобное); прогрессирующее падение общей инициативы; проявления негативизма относительно роли или функции учреждения, внутреннего отдела, системы в целом; режим зависимости, проявляющийся в виде гнева на руководство и проявления беспомощности и безнадежности рабочего персонала; рост чувства неудовлетворенности от работы внутри рабочего коллектива; сниженный уровень вовлеченности сотрудников в рабочую деятельность; формирование критического отношения к сотрудникам.

Перечисленные симптомы характерны для многих преподавателей высшей школы, осуществляющих профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Гнилицкий С. Ю. Эмоциональное выгорание личности педагога // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. — 2010. — № 4-1. — С. 42.
2. Решетова Т. В. Вредные привычки у врачей: лечение и профилактика / Т. В. Решетова, В. А. Мазурок, Н. Н. Березина // Безопасность жизнедеятельности. — 2014. — № 4. — С. 14-20.
3. Орел В. Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность — М.: Гуманитарный центр, 2014. — 294 с.
4. Cherniss S. Process-Designed Training: A New Approach for Helping Leaders Develop Emotional and Social Competence / S. Cherniss, L. Grimm, J. P. Liautaud // Journal of Management Development. — 2010. — № 29. — P. 413-431.

Ткач Е.Н.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧНОСТИ И ЗАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Ткач Е.Н. — канд. психол. наук, заведующий кафедрой «Психология», e-mail: elenat3004@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлены феномены экологичности и заботы как важных составляющих профессиональной деятельности преподавателей университета, определяющих ее эффективность.

Ключевые слова: экологичность, забота, профессиональная деятельность, преподаватели университета, психологические границы.

The article presents the phenomena of environmental friendliness and care as important

components of professional activity of university teachers, determining its effectiveness.

Key words: ecology, care, professional activity, university teachers, psychological boundaries.

Образовательное пространство современной высшей школы (в частности, университета) насыщено различными проблемами. В нем пытаются обнаружить определенные ресурсы, решать жизненные и профессиональные задачи обучающиеся и обучающие [2, 3, 4, 5].

Огромное количество научных исследований посвящается выявлению возможностей продуктивной учебной деятельности студентов. Интерес к преподавательской деятельности тоже проявляется достаточно активно. Однако работ, посвященных проблемам экологичности и заботы в профессиональной деятельности преподавателей университета недостаточно.

В контексте выявления ресурсов специалистов сферы образования, в том числе преподавателей высшей школы, мы считаем необходимым обратиться к описанию природы содержательных характеристик названных выше феноменов.

Под экологичностью мы понимаем бережность, осторожность, корректность в осуществлении действий, которые вызывают определенные последствия. Экологичность можно понимать как бережность «в отношении существующего». По сути экологичность представляет собой заботу о поддержании баланса, позволяющего не нарушать целостность пространства и его составляющих, взаимосвязанных друг с другом. В психологии используется понятие «внутренняя экологичность», понимаемая как своеобразная уравновешенность взаимосвязей, которые возникают между мыслями, идеями, убеждениями, поведением, способностями, ценностями человека.

Возникает вопрос о проявлении заботы в жизнедеятельности человека. Что представляет собой забота как психологический феномен? Заботу можно рассматривать как определенный комплекс действий, ориентированных на определенный объект и нацеленных на обеспечение его благополучия. Заботящееся лицо выполняет ряд действий, необходимых для получателя заботы.

О проблематике заботы размышлял Хайдеггер. Он утверждал, что человек существует в особом состоянии. Это состояние «брошенности», «падения» (Geworfenheit) в мир. Мир, в который человек вброшен, он сам не выбирал. Бытие человека можно охарактеризовать как «бытие-в-мире». «Падение есть экзистенциальное определение самого Dasein» [6, С.176]. «Человек обладает самопониманием, то есть некоторым отношением к себе и миру. Его бытие характеризуется постоянной необходимостью принимать решения, «решимостью». Он постоянно «проецирует» себя вперед, в будущее. Человек есть то, чем он станет завтра в результате решений, которые примет

сегодня. Он существует в мире среди возможностей, набор которых от него не зависит. Поскольку возможность — фундаментальная характеристика экзистенции, Хайдеггер выделяет две исходные экзистенциальные возможности: подлинное (*eigentlich*) существование и неподлинное (*uneigentlich*). Неподлинное существование означает для Хайдеггера осуществление возможности потерять себя в мире, погрузиться в него и отождествить себя с ним, жить «как все», «как люди» (*das man*). В неподлинном существовании человек поглощён стремлением спрятаться от главной и неизбежной возможности своей жизни — от перспективы смерти. Человек бежит в мир, чтобы спрятаться от смерти, он стремится достичь состояния, в котором не приходится думать о смерти. Но в онтологической структуре человека содержится возможность иного, «подлинного» существования: если бы подлинное существование не было структурной возможностью для человека, то нельзя было бы говорить и о неподлинном. Человек в принципе способен принять решение в пользу подлинного существования, то есть сознательно принять неизбежность смерти и ничтожность и бессмысленность своей жизни, — осознать свою ограниченность «фактичностью» и свою жизнь как «бытие-к-смерти». Тогда человеку незачем обманывать себя и не от чего прятаться: он принимает неизбежное и живёт с ним» [1, С.187]. Размышляя о структуре человеческого бытия в ее целостности, Хайдеггер определяет ее как заботу (*Sorge*).

Для нас актуальным является вопрос: о ком приходится заботиться преподавателю университета? Конечно, в связи с тем, что преподаватель осуществляет профессиональную педагогическую деятельность, ему приходится активно заботиться о студентах в контексте организации собственного педагогического дискурса, создания психолого-педагогических условий продуктивного обучения.

Важным аспектом жизнедеятельности преподавателя университета является забота о себе. В контексте осуществления такой заботы необходимо уделять внимание сохранению соматического и психического здоровья, раскрытию телесных и психических ресурсов, освоению техник саморегуляции, развитию рефлексивных способностей и умений. Все это может способствовать предотвращению или преодолению эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Одним из ресурсов образовательного пространства университета является супервизорское сопровождение работников. Супервизорское сопровождение может стать важной составляющей их профессиональной деятельности. Необходимо отметить, что специалисты «помогающих» профессий, в частности, преподаватели высшей школы, нуждаются в профессиональной поддержке,

ориентированной на сохранение эмоционального здоровья, что напрямую может оказывать влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся и их эмоциональное благополучие и возможность эффективного самоосуществления.

Сегодня достаточно интенсивно исследуются аспекты проявления ценностно-смысловой сферы личности субъектов образовательного процесса. Важными для исследований психолого-педагогического характера становятся вопросы психологической безопасности, эмоционального здоровья, эмоционального благополучия, причин, факторов и условий эмоционального выгорания людей, которые профессионально реализуют свой творческий потенциал в образовательном пространстве. Эти специалисты нуждаются в специализированной профессионально-психологической помощи. В особом сопровождении психолого-педагогического характера нуждаются активно «выгорающие» преподаватели университета.

Библиографический список

1. Лифинцева Т.П. «Забота» Хайдеггера, «бытие-для-себя» Сартра и буддийская духкха: онтология негативности // Вопросы философии. — 2015. — №7. — С.184-293.
2. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А.А. Бадхена, М.А. Родиной. — СПб.: Речь, 2007.
3. Митина Л.М. Учитель как личность и как профессионал (психологические проблемы) : практическое пособие. / Л.М. Митина. М.: Дело, 1994.
4. Мэй Р. Экзистенциальные основы психотерапии / Экзистенциальная психология / А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Оллпорт, К. Роджерс; пер. с англ. — Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005.
5. Педагогическое консультирование: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений / [М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева, В.Н. Аверкин, А.Г. Ширин, А.В. Петров]; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
6. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Ad Marginem, 1997.

Ядрищенская Т.В., Тарасенко А.В.

ОЦЕНКА ОБЪЁМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ СЕНСОРНОЙ ПАМЯТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ТОГУ

Ядрищенская Т. В. — канд. биол. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: tagir.on-line@mail.ru (ТОГУ); Тарасенко А. В., студентка группы ПОБ (б)з — 21 (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности кратковременной сенсорной памяти у школьников и студентов ТОГУ. Установлено достоверное различие по результатам объёма кратковременной зрительной и слуховой памяти в группах школьники и студенты. Определены корреляционные отношения между показателями объёма зрительной и слуховой памяти, а также между значениями кратковременной памяти и функциональной асимметрии мозга.

Ключевые слова: объем кратковременной сенсорной памяти, функциональная асимметрия мозга, индивидуальный профиль асимметрии, корреляционные отношения.

This article discusses the features of short-term sensory memory in groups of pupils and students of PNU. A significant difference is set according to the results of the volume of short-term visual and auditory memory in groups of pupils and students. There are identifies the correlation relationship between amount of visual and auditory memory, as well as between the values of short-term memory and functional asymmetry in the brain.

Key words: the volume of short-term sensory memory, functional asymmetry in the brain, individual profile of asymmetry, correlation relationship.

В основе когнитивных процессов, протекающих в мозге, и обеспечивающих мыслительную деятельность, накопление индивидуального опыта, результативность профессиональной и учебной деятельности, лежат механизмы консолидации входящей в мозг информации — механизмы памяти. В настоящее время, в связи с увеличением информационного потока, который, прежде всего, обрушивается на подрастающее поколение, наблюдаются две противоречивые тенденции. С одной стороны, это развитие объема кратковременной и долговременной памяти, с другой стороны, ухудшение процесса запоминания, которое является следствием снижения функций направ-

ленности и концентрации внимания у школьников.

Целью работы явилось изучение особенностей и взаимосвязи памяти и функциональной асимметрии мозга у школьников и студентов Педагогического института Тихоокеанского государственного университета. Для решения поставленной цели были определены задачи: 1) определение объема сенсорной кратковременной памяти у школьников 6-7 классов и студентов; 2) определение профиля индивидуальной асимметрии мозга у школьников 6-7 классов и студентов; 3) изучение взаимосвязи между объемом памяти и профилем индивидуальной асимметрии мозга; 4) составление методических рекомендаций по развитию объема памяти у обучающихся.

В исследовании приняли участие школьники 6-7 классов МБОУ Бенеvская СОШ № 7 Лазовского района Приморского края в количестве 23 человек и студенты 2-х факультетов в количестве 31 человека.

На графическом изображении распределения респондентов по уровню запоминания (рис.1, рис.2) мы видим, что количество студентов с отличной и хорошей зрительной и слуховой памятью значительно выше, чем у школьников. В группе школьников большинство имеют удовлетворительную и плохую память — 78 %. Это свидетельствует о недостаточном развитии памяти в нашей выборке школьников. Можно предположить, что неудовлетворительные результаты тестирования свидетельствуют о том, что школьники мало читают, не учат тексты, стихотворения, не выполняют домашние задания, имеют низкую мотивацию к обучению. В итоге, успеваемость в 6 и 7 классе очень низкая, всего 17 % учащихся учатся на «хорошо», остальные на «удовлетворительно».

Показатели значений объема сенсорной памяти студентов значительно лучше школьников, большинство имеют хорошие и отличные результаты. Студентов с результатами плохой объем памяти немного — всего 16 % (рис.1, рис.2).

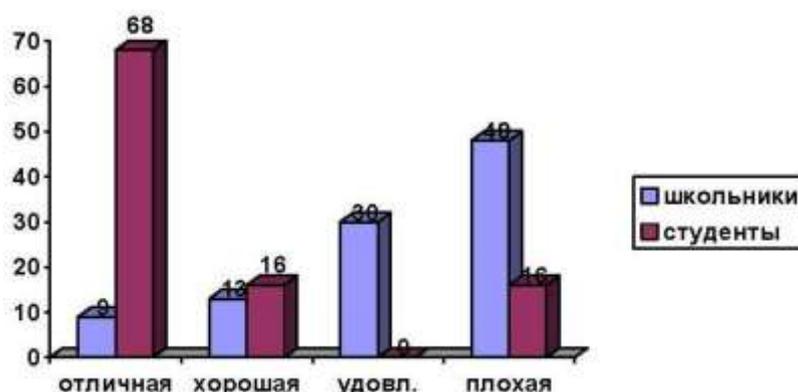


Рис. 1. Значения объема кратковременной зрительной памяти в % у школьников и студентов (n=54)

Полученные данные можно объяснить тем, что в процессе онтогенеза продолжается развитие памяти. Также наши результаты свидетельствуют о том, что выбранные выборки школьников и студентов неравнозначны по развитию когнитивных процессов. Другая причина может быть связана с психологическими особенностями подросткового возраста, сложностью поддержания концентрации и направленности произвольного

внимания, усидчивости и мотивированного отношения к процедуре обследования.

Сравнение результатов зрительной и слуховой памяти показывает приоритет зрительной памяти у студентов: 68% студентов имеют отличные результаты зрительной и 13% отличной слуховой памяти. У школьников мы не наблюдали явного преобладания восприятия и запоминания визуальной информации над слуховой (рис.1, рис.2).

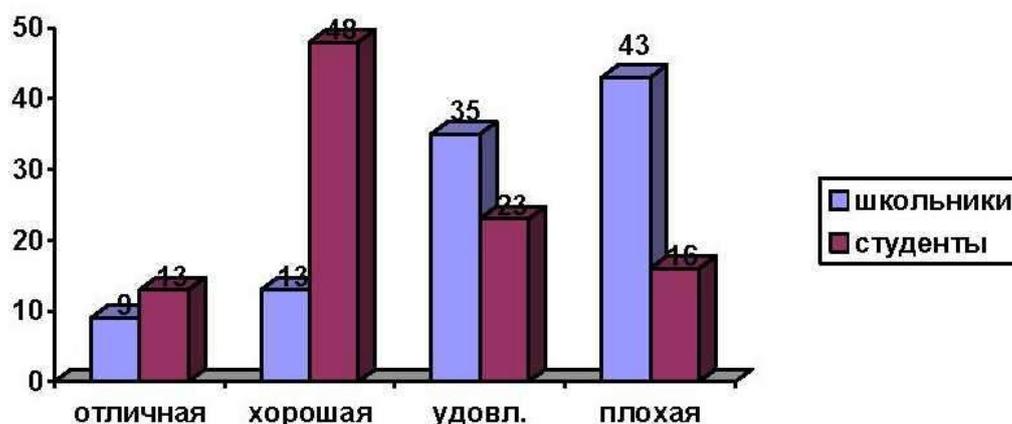


Рис.2. —Значения объема кратковременной слуховой памяти в % у школьников и студентов (n=54).

Оценка профиля индивидуальной асимметрии мозга (ИПА) по сенсорной и моторной асимметрии показала следующее распределение: преобладание, как в группе школьников, так и в группе студентов правостороннего профиля, небольшое количество респондентов с левосторонним профилем и неопределённых в группе школьников — 4%, у студентов таковых нет. В целом, распределение по профилю межполушарной асимметрии мозга соответствует популяционным значениям.

Оценка взаимосвязи между тестируемыми показателями (объем кратковременной зрительной и слуховой памяти, индивидуальный профиль асимметрии) с использованием статистического критерия — коэффициента корреляции, позволила установить следующие результаты: между значениями объема зрительной и слуховой памяти и у школьников и у студентов была обнаружена сильная взаимосвязь ($r=0,615$ — в группе школьников и $r=-0,561$ в группе студентов). Интересно отметить, что знак коэффициента корреляции между двумя видами сенсорной памяти различен: в группе школьников хорошие результаты по зрительной памяти соотносятся с такими и по слуховой, а в группе студентов наблюдается противоположная тенденция — наличие хорошей зрительной памяти предполагает невысокие результаты по слуховой. Можно предположить, что такие результаты связаны с тем, что в нашей выборке студентов развитие зрительной памяти опережает развитие слуховой. Следова-

тельно, главный канал поступления и восприятия информации у студентов — зрительный. Однако, учебный процесс традиционно построен на подачу словесной информации, что приводит к ухудшению процессов усвоения теоретических сведений, акцентированию внимания на эмоциональных и ярких образах, воспринимаемых через зрительную сенсорную систему.

В итоге, если провести небольшой эксперимент и опросить студентов и школьников спустя какое-то время после занятия, что они запомнили, вы получите неожиданный ответ, который будет содержать описание эмоциональных ситуаций и реакций в ходе занятия, а также выборочные примеры к теоретическим вопросам, особенно если эти примеры оригинальные и изложены в юмористической форме.

Определение коэффициента корреляции между профилем асимметрии и объемом кратковременной зрительной и слуховой памяти не позволили обнаружить достоверных значений по коэффициенту корреляции ($r=0,009$ — зрит-ИПА; $r=0,0101$ — слух-ИПА).

Таким образом, исходя из полученных нами данных, можно сделать вывод, что между различными видами сенсорной памяти есть определенные взаимодействия, особенности же межполушарной асимметрии не оказывают существенного влияния на кратковременное запоминание зрительной и словесной информации.

Исследование показало, что уровень кратковременной сенсорной памяти у школьников значительно хуже, чем у студентов. Но память — это процесс, который возможно и необходимо тренировать. Любой школьник может повысить уровень запоминания информации, используя простые методы и соблюдая простые правила. У одних детей более развита зрительная память, у других слуховая, это особенность может сохраниться на всю жизнь. Но существуют способы укрепить «слабую сторону». Родителям школьников следует уделить внимание добросовестному выполнению домашнего задания, что бы ребёнок отдавал предпочтение чтению книг и как можно меньше времени проводил у телевизора или монитора компьютера. Так же очень важно замотивировать школьника на успешную учёбу, приводя доводы, что чем успешней он окончит школу, тем выше шанс поступления в престиж-

ный вуз, давая ему понять, что высокая успеваемость это залог его успеха в дальнейшей жизни. Школьникам и студентам необходимо знать несколько правил, которые помогут им в запоминании учебной информации:

1. Чем лучше поймёшь — тем лучше запомнишь.
2. Развиваем память, тренируя внимание.
3. Чем больше поработаешь с учебным материалом, тем лучше его запомнишь.
4. Применять в учебном процессе различные виды памяти.
5. Не только читать, но и пересказывать изученный материал.
6. Заучивать больше текста наизусть, не сразу, а с перерывами.
7. Закреплять в памяти учебный материал как можно скорее.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	3
<i>Бычкова Г.С.</i>	
<i>ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</i>	<i>4</i>
<i>Вабишевич А.В., Леер В.И, Беловолов В.А.</i>	
<i>ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИИ</i>	<i>6</i>
<i>Вязов А.Л.</i>	
<i>О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ</i>	<i>9</i>
<i>Герасимов П.В.</i>	
<i>ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ МПИ СВ. ИОАННА БОГОСЛОВА</i>	<i>12</i>
<i>Ильиных А.В., Кузьмин П.В.</i>	
<i>ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОГО ЦИКЛА С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА БАЗЕ СПЕЦИАЛЬНО РАЗРАБОТАННОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА</i>	<i>14</i>
<i>Ищенко А.Р.</i>	
<i>ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПО ПРОБЛЕМЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ</i>	<i>18</i>
<i>Калачева Т. Л., Махарадзе Н. С.</i>	
<i>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»</i>	<i>21</i>
<i>Конобеев Г. М.</i>	
<i>САМОРЕАЛИЗАЦИЯ И ДУХОВНЫЙ ТРУД ПОЗНАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ</i>	<i>23</i>
<i>Ларина Е.А.</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ У УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ.....</i>	<i>26</i>
<i>Логина В.А.</i>	
<i>ФРЕЙМОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>29</i>
<i>Максим А.А.</i>	
<i>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ ЖУРНАЛИСТОВ.....</i>	<i>31</i>
<i>Мальхина О.А.</i>	
<i>ИСТОРИЯ АНТИЧНОЙ МАТЕМАТИКИ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ</i>	<i>34</i>
<i>Мишунина Л.Н., Якубовский Ю.В.</i>	
<i>РОЛЬ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭКОНОМИКА»</i>	<i>37</i>
<i>Молчанова Е.Г.</i>	
<i>ИСТОРИКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.....</i>	<i>40</i>
<i>Панова Н.П.</i>	
<i>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ И КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ</i>	<i>41</i>

<i>Прокопова А.С.</i>	АКТИВИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК КОМПОНЕНТА ИХ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	43
<i>Селеверстов Р.Е.</i>	О НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	47
<i>Селеверстова Г.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	48
<i>Симорот С. Ю.</i>	НОВЫЕ СТАНДАРТЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ.....	50
<i>Ткач Р.С.</i>	НОКСОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	53
<i>Трифонова Т.М.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	54
<i>Турчевская Б.К.</i>	ДиАЛОГ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	56
<i>Шалобанова Н.П.</i>	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	58
СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....		61
<i>Андреев Н.В., Блинов Л.В.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ.....	62
<i>Андреев В.Н.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ВЗГЛЯДА СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ.....	64
<i>Богомаз З.А.</i>	МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
<i>Галактионов И.В.</i>	КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	71
<i>Гомза Т.В.</i>	УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ	76
<i>Гомза Т.В., Панасюк Т.Б., Дорофеев О.А.</i>	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	78
<i>Гомза Т.В., Хромцова Е.В., Егоров М.В.</i>	УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА МЛАДШИХ КУРСАХ.....	85
<i>Горнова М. И, Титова Ю. С.</i>	«СИНДА» — ПЕРСПЕКТИВНЫЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ РЕКРЕАЦИОННЫЙ ЦЕНТР	88
<i>Гуремина Н.В.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ВОПРОСАХ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	91
<i>Давыденко В.А.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	94

<i>Дворянкина Е.К., Горбанева Л.В.</i> МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ ИХ РЕШЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДОЛОГИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА	96
<i>Дворянкина Е.К., Пишкова Н.Е.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	99
<i>Драганчук А.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
<i>Екимова С. Г.</i> КУРАТОРСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ	104
<i>Жулидова Ю.В.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И ОТНОШЕНИЕ К НЕЙ.....	106
<i>Иващенко В.А., Куликова Е.И.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОДИН ИЗ ВЕДУЩИХ ФАКТОРОВ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	110
<i>Казаченко Н.А.</i> О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ.....	112
<i>Каргаполов В.П., Попова В.П., Поликарпов В.Д.</i> АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	114
<i>Ковалева А. В., Обухова Н. А.</i> ПРОБЛЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .	116
<i>Коришонов В.Л.</i> ПРИНЦИПЫ ОЛИМПИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	119
<i>Кудинова Н. Т.</i> ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ В ТОГУ: ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ	121
<i>Кулеш Е.В., Антонова И.В. Щеклеина Е.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	124
<i>Кулеш Е.В., Якимкин И.Ю.</i> ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РАСКРЫТИЯ ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ.....	126
<i>Куликова Е.И., Иващенко В.А.</i> РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА	128
<i>Лабзина Ю.Е., Трусова Е.А.</i> ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВЛАСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ.....	130
<i>Маркова Е.Л.</i> ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ — В ПОМОЩЬ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ БАКАЛАВРА ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ.....	133
<i>Маркова Е.Л.</i> СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО — ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ СТУДЕНТА.....	134

<i>Мендель А.В.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ ПЛАНИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ.....	137
<i>Панченко Т.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ.....	141
<i>Пивоваров Р.В., Беловолов В.А., Беловолова С.П.</i> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К ВОСПИТАНИЮ ЦЕННОСТЕЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ	143
<i>Пономаренко А.А.</i> ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ В ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В 1990–2000 ГГ.	146
<i>Приходько Н.К., Закасовская И.Н.</i> КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	148
<i>Прокопенко Р.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ..	150
<i>Рязанов В.Н.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЕРАТИВНОГО КОНТРОЛЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПАУЭРЛИФТЕРОВ.....	152
<i>Семенова Н.В.</i> ПРОБЛЕМА «ЛИЧНОСТЬ И ОБЩЕСТВО» В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ.....	153
<i>Соколова Д.А., Курьлева Л.А., Селиванова Т.В.</i> ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	156
<i>Трусова Е.А.</i> МОТИВАЦИЯ УЧАСТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В САМОУПРАВЛЕНИИ.	158
<i>Хорева Г.В.</i> ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ СОДЕРЖАНИЯ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	159
<i>Хотимченко А.В., Бянкина Л.В.</i> АНАЛИЗ ПРОГРАММ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ В АДАПТИВНОМ ПАУЭРЛИФТИНГЕ ДЛЯ ЛИЦ С ПОРАЖЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА	162
<i>Чернявская С.А.</i> ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ.....	165
<i>Чмырь Ю.Ю.</i> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЖИВАНИЯ В КАМПУСЕ ДВФУ.....	166
<i>Яссман Л.В., Яссман В.П.</i> ФЕНОМЕНОЛОГИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	170
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	173
<i>Бехтер А.А., Гречко А.А.</i> ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ	174

<i>Борзова Т.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОНИМАНИЮ КАК ЦЕЛОСТНОЙ И ОТНОСИТЕЛЬНО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ.....	175
<i>Гончарова Е. В., Тренихина К. С.</i> ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	179
<i>Долгих Н.П.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ДИСКУССИОННОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА.....	182
<i>Долгих Н.П.</i> РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	187
<i>Калугина Н.А.</i> МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА	189
<i>Каргополов В.П., Филоненко Д.Д.</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ СПОРТОМ	192
<i>Курьлева Л.А., Соколова Д.А., Селиванова Т.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ	195
<i>Леонова Е.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА	197
<i>Сильвачев В.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ФЕНОМЕНА «ОБУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ» И ЧАСТНЫЕ МЕТОДЫ ЕЕ ПРЕВЕНЦИИ.....	200
<i>Ситникова Е.В., Ткач Е.Н.</i> ФАКТОРЫ И СИМПТОМАТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	202
<i>Ткач Е.Н.</i> ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧНОСТИ И ЗАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА.....	204
<i>Ядрищенская Т.В., Тарасенко А.В.</i> ОЦЕНКА ОБЪЁМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ СЕНСОРНОЙ ПАМЯТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ ТОГУ	205

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции

Том II

Компьютерная верстка В. В. Гомза

Подписано в печать 20.06.17. Формат 60 x 84 ¹/₈.

Усл. печ. л. 25,11. Тираж 500 экз. Заказ 238.

Издательство Тихоокеанского государственного университета.
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.

Отдел оперативной полиграфии издательства Тихоокеанского государственного университета.
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.