СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Социально-педагогическое сопровождение подростков и их родителей. *И.И. Дегтярева* 4

Социально-педагогическая работа по развитию коммуникативности в студенческом возрасте. *И.И. Дегтярева*..... 16

Система музыкально-педагогической подготовки в вузе будущего педагога-музыканта. *О.В. Дедюхина*..... 25

Проектный метод в курсе «физические основы наноматериалов». *Г.В. Ерофеева, Ю.Л. Гирякова, Е.А. Склярова* 31

Мотивы выбора педагогической профессии студентами высшей школы. *Н.В. Керемли* 38

Внутрифирменная подготовка рабочих и специалистов. *С.М. Маркова, В.Н. Леонова, Н.А. Лазарева*..... 45

Сущностные подходы в развитии интеллектуального образования в конце xx и в начале XXI века в обновленной россии. *В.И. Колесов, М.В. Ермилова* 51

Развитие познавательного интереса при изучении физики в основной школе. *Е.В. Успенская*..... 55

Проектная и исследовательская деятельность студентов-физиков, будущих учителей, в области нанотехнологий. *В.С. Шарощенко* 59

НАУКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Формирование культурно-просветительских профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования с первым профилем «Физика». *И.И. Беспаль, О.Н. Бочкарева*..... 65

Социализация личности в процессе формирования социальных компетенций как основа профессионального становления. *В.И. Колесов, А.Н. Смолонская, С.И. Смолонский* 72

Опыт внедрения дистанционных технологий в курсе физики средней школы. *О.В. Кузнецова, Н.Б. Федорова, В.А. Степанов*..... 78

Формирование компетентности в философском контексте. *А.Е. Федянова* 85

Анализ готовности будущих педагогов к взаимодействию в образовательном процессе. *Н.В. Керемли, Г.Е. Муравьева* **90**

Проектирование учебной деятельности студентов вуза. *С.А. Цыплакова, Н.В. Быстрова, Н.С. Тюмина, Д.С. Сергеева* **97**

Методический анализ современного урока истории в музее и школе. *М.В.Короткова* **104**

А Я ДЕЛАЮ ТАК

О метапредметности и физике. *Т.Н. Гнитецкая, Н.Н. Ковальчук, Б.Л. Резник*..... **109**

Формирование нравственной личности ребенка как основа развития культурного потенциала в образовательной среде в современном социуме. *А.Н. Смолонская, В.И. Колесов, С.И. Смолонский* **122**

Роль историко-культурного стандарта в изучении культуры и быта России. *О.А.Горохова* **129**

Актуальные вопросы обеспечения личной безопасности сотрудников полиции. *М.М. Бадалов, Ф.А. Ахмедов, А.В. Голиус* **135**

Организационно-педагогические условия формирования ценностных ориентаций учащихся в рамках деятельности «Российского движения школьников». *А.А. Ситнова*..... **142**

Роль естественнонаучных проектных задач в формировании у младших школьников умения учиться. *М.В. Шептуховский, А.В. Машина*..... **151**

Обучение курсантов вузов МВД России с использованием учебно-имитационных средств. *А.А. Токбаев, П.И. Зинов, А.В. Голиус*..... **159**

Задачный подход и его влияние на профессиональный рост учителя начальных классов. *С.А. Аксючиц* **168**

Развитие системного мышления у учителя предмета естествознание в аспекте компетентностного подхода на основе идеи уровневой интеграции. *Л.В. Дубицкая, А.С. Коваленко* **183**

Использование информационных технологий в преподавании иностранного языка для магистрантов неязыковых вузов (на примере среды Moodle). *Е.Н. Шилина, Е.И. Шпит* **187**

ЗДОРОВЬЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Педагогические приемы в обучении младших школьников с нарушением слуха. *М.Б. Пустовойтова* **193**

Готовность преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе. *К.Е. Романова, О.Ю. Смирнова* **199**

Историко-педагогические аспекты формирования культуры здоровья подрастающего поколения. *К.В. Чедов* **207**

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

К вопросу об использовании психологов в спецоперации по освобождению заложников. *А.В. Голиус, В.Н. Гонтарь, А.А. Токбаев* **216**

К вопросу о порядке и особенностях проведения специальных операций по освобождению заложников сотрудниками ОВД. *А.В. Голиус, П.И. Зинов, А.А. Токбаев*. **221**

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

К вопросу о высшем образовании в германии и россии: болонская система образования в действии. *С.Б. Мякинина, О.В. Поликашина* **229**

Многоуровневое образование в Турции и его особенности. *Р.И. Назиров, А.А. Червова* **237**

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Socio-pedagogical support of adolescents and their parents

Дегтярева Ирина Ивановна, *к.п.н., доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сочинский государственный университет», г. Сочи.*

irina23121974@mail.ru

В статье рассматриваются виды кризисных ситуаций, формирование и типы самооценки, депрессия, ее симптомы и профилактика, суицид. Широко представлены профилактические и практические рекомендации родителям подростка в рамках социально-педагогического сопровождения.

The article deals with the types of crisis situations, the formation and types of self-esteem, depression, its symptoms and prevention, suicide. Widely presented are preventive and practical recommendations to parents of adolescents within the framework of social and pedagogical support.

Ключевые слова: **социально-педагогическое сопровождение, подросток, подростковая депрессия, суицид, возрастной кризис, социальный педагог.**

Key words: **social and pedagogical support, teenager, teenage depression, suicide, age crisis, social pedagogue.**

Тема социально-педагогического сопровождения подростков и их родителей чрезвычайно актуальна в наше время, потому что современные родители, как правило, к сожалению, не всегда готовы к трудностям, прохождения кризиса подросткового возраста.

Подростковый возраст – это сложный период развития и становления человека, играющий одну из ключевых ролей в его дальнейшей жизни, влияющий на личностные основы и формирование характера. Переход из детства к взрослой, более самостоятельной жизни, смена вида социальной деятельности и статуса, гормональная перестройка организма подростка могут привести к кризисным ситуациям, которые в свою очередь требуют социально-педагогической помощи и содействия.

Виды кризисных ситуаций:

1. конфликтные ситуации в семье

2. проблемы общения в подростковой среде
3. проблема зависимостей
4. самоутверждение в обществе
5. осознание свободы личности и ее границ

Само протекание возрастного кризиса проходит три фазы:

1) негативную или предкритическую, когда происходит смена старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур;
2) кульминационную точку кризиса (в подростковом возрасте – это 13 лет, хотя эта точка, конечно, достаточно условна);
3) посткритическую фазу, т.е. период формирования новых структур, построения новых отношений.

Выделяют два пути протекания кризиса:

Симптомы первого – это классические симптомы практически любого из кризисов возраста: строптивость, упрямство, негативизм, своеволие, недооценка взрослых, отрицательное отношение к их требованиям, ранее выполнявшимся, протест-бунт, ревность к собственности. Для подростка требование не трогать ничего у него на столе, не входить в его комнату, а главное – «не лезть ему в душу» - все это признаки остро ощущаемых переживаний собственного внутреннего мира, его главная собственность, которую оберегает подросток и ревниво защищает от других.

Второй путь противоположен - это чрезмерное послушание, зависимость от старших или сильных, возврат к старым интересам, вкусам, формам поведения.

Если «кризис независимости» – это некоторый рывок вперед, выход за пределы старых норм, правил, то «кризис зависимости» – возврат назад, к той своей позиции, к той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. И то и другое – варианты самоопределения (хотя, конечно, неосознанного или недостаточно осознанного). В первом случае это: «Я уже не ребенок», во втором – «Я ребенок и хочу оставаться им».

При этом, безусловно, нужно учитывать свойственное подросткам в этот сложный для них период стремление освободиться от контроля и опеки родителей, педагогов и других воспитателей. В некоторых случаях это стремление может привести к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни старшего поколения. В этот период могут стать очевидными, как дефекты в предыдущей воспитательной работе с подростками, так и неправильные семейные взаимоотношения. Становление как положительных, так и отрицательных черт, на-

прямую зависит от стиля родительского воспитания (в равной степени и отцовского, и материнского), от характера и количества дисциплинарных взысканий и наказаний.

Стиль и поведение родителей – это, прежде всего устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности подростка.

В подростковом периоде происходит интенсивный рост личности, расширение круга интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками, что приводит к росту социально ценных побуждений и переживаний, таких как: сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию [1].

В этом возрасте происходят изменения и в мотивационной сфере подростка. Она приобретает иерархический характер, мотивы становятся не непосредственно действующими, а возникающими на основе сознательно принятого решения, многие интересы принимают характер стойкого увлечения.

Выделяют следующие типы самоотношения подростка:

1) Самооценка является прямым воспроизводством оценки матери. Подростки отличают в себе, прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и подросток разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношения к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия.

2) Смешанная самооценка, в которой существует противоречивые компоненты: один – это формирующий у подростка образ своего "Я" в связи с успешным опытом социального взаимодействия, второй – отголосок родительского видения подростка. Образ "Я" оказывается противоречивым. Тем не менее, ему удается в некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.

3) Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.

4) Подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей.

5) Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть.

6) Подросток не замечает негативной оценки родителей. Подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его

сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние.

Таким образом, постепенно у подростка формируется своя «Я – концепция», которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека. Поведение молодого человека в подростковый период определяется несколькими факторами: половым созреванием подростка и соответствующими быстрыми изменениями, происходящими в его организме, маргинальным социальным положением подростка, а также сформировавшимися у него к этому времени индивидуальными особенностями.

Подростковый период очень важен в развитии «Я – концепции», в формировании самооценки как основного регулятора поведения и деятельности, оказывающей непосредственное влияние на процесс дальнейшего самопознания, самовоспитания и в целом развития личности.

В этот период активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой внутренний мир. Личность подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Поэтому перед родителями, психологами и социальными педагогами возникают новые воспитательные задачи, однако внутрисемейная ситуация (конфликты, отрицательное поведение или напротив) зависит от общих условий жизни и воспитания. Своевременное решение таких задач поможет обеспечить более спокойное течение подросткового возраста без чрезвычайных ситуаций.

Важнейший показатель нормального развития подростка - формирование жизненной перспективы, его нравственного и психического здоровья, что подразумевает возникновение способности ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня («способность к целеполаганию») и осознанием своего места в будущем, то есть рождением жизненной перспективы: в нее входит представление о своем желаемом «Я» и о том, что подросток хочет совершить в своей жизни.

При отклонении в развитии личности от нормы способность к целеполаганию может развиваться недостаточно. Для инфантильного состояния личности характерна ориентация на удовлетворение текущих потребностей, в то время как социально-педагогические воздействия, направлены на формирование временной перспективы. Такой вид воздействий представляется вполне правомерным при условии, что

сохраняется вторая стратегия поведения, ориентированная на умение получать удовольствие от настоящего.

Часто в ходе развития и воспитания личности умение получать удовольствие от настоящего утрачивается, и человек начинает жить как «в зале ожидания», ориентируясь только на счастье в будущем. Если же это ожидаемое счастье никак не наступает, разочарование от жизни обеспечено. В этом случае умение жить «здесь и сейчас» приходится восстанавливать целенаправленными воздействиями.

Безусловно, что гибкое применение человеком обеих стратегий поведения, ориентированных как на будущее, так и на настоящее, является залогом полноценной радостной жизни, в которой не остается места для суицидальных мыслей. В связи с этим, одно из эффективных направлений профилактической работы с подростками со стороны социальных педагогов, учителей и родителей должно включать в себя обучение владению обеими стратегиями поведения [1].

Для психокоррекционной и профилактической работы социальному педагогу необходимо знать, как уровень самооценки, так и уровень притязаний подростка. Чем больше разрыв между ними, тем больше вероятность невротизации личности и больше риск социальной дезадаптации.

При оказании первичной помощи подростку:

1. будьте уверены, что вы в состоянии помочь;

2. набирайтесь опыта у тех, кто уже сталкивался с такой ситуацией;

3. будьте терпеливы.

Основным в преодолении кризисного состояния подростка является индивидуальная профилактическая беседа с ним. Необходимо принять во внимание, следующее:

1. в беседе важно уделить достаточно внимания активному выслушиванию;
2. активный слушатель — это человек, который слушает собеседника со всем вниманием, безоценочно (без какого-либо осуждения), что дает ему возможность выговориться без боязни быть прерванным;
3. активный слушатель в полной мере понимает чувства, которые испытывает его собеседник, и помогает ему сохранить веру в себя;
4. активный слушатель будет всячески способствовать тому, чтобы его собеседник был услышан.

Рекомендации по проведению беседы:

- желательно разговаривать в спокойном месте, чтобы исключить возможность быть прерванным;
- все внимание уделять собеседнику, смотреть прямо на него, удобно расположившись напротив, но не через стол;
- пересказать (не перефразируя) то, что собеседник рассказал вам, чтобы он убедился, что вы действительно поняли суть услышанного и ничего не пропустили мимо ушей;
- дать возможность собеседнику полностью высказаться, не перебивая его;
- говорить без осуждения и пристрастия, что способствует усилению у собеседника чувства собственного достоинства;
- произносить только позитивно-конструктивные фразы («мгновенный рефрейминг»).

Кроме того, при проведении беседы социальному педагогу необходимо руководствоваться следующими принципами:

- при выборе места беседы главное, чтобы не было посторонних лиц (никто не должен прерывать разговор, сколько бы он ни продолжался);
- желательно спланировать встречу в свободное время, с большим временным потенциалом;
- в процессе беседы целесообразно не вести никаких записей, не посматривать на часы и тем более не выполнять какие-либо «попутные» дела. Надо всем своим видом показать подростку, что важнее этой беседы для вас сейчас ничего нет.

Профилактическая беседа должна включать в себя следующие этапы.

Первый этап — установление эмоционального контакта с собеседником, взаимоотношений «сопереживающего партнерства». Важно выслушать подростка терпеливо и сочувственно, без критики, даже если вы с чем-то и не согласны (то есть необходимо дать ему возможность выговориться). В результате вы будете восприниматься как человек чуткий, заслуживающий доверия.

Второй этап — установление последовательности событий, которые привели к кризису; снятие ощущения безысходности. Имеет смысл применить следующие приемы: «преодоление исключительности ситуации»; «поддержка успехами»

Третий этап — планирование совместной деятельности по преодолению кризисной ситуации. Здесь используются: «планирование», то есть побуждение подростка к словесному оформлению планов

предстоящих поступков; «держание паузы» — целенаправленное молчание, чтобы дать ему возможность проявить инициативу.

Завершающий этап — окончательное формулирование плана деятельности, активная поддержка подростка. Целесообразно использовать следующие приемы: «логическая аргументация»; «рациональное внушение уверенности».

Кроме того, с целью оказания подростку социально-педагогической поддержки при включении семьи, школы, друзей и т.д. могут проводиться тренинги проблемно-разрешающего поведения, индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии. Также необходимо развивать навыки практического применения активной стратегии решения проблем и совершенствования поиска социально-педагогической поддержки. Возможно применение коррекции пассивной стратегии избегания, совершенствование самоконтроля. Замена и анализ позиции «значимых других», выработка мотивации на достижение успеха могут быть основаны на тренинге поведенческих навыков [1].

Иногда тяжелые переживания у подростков, связанные с поиском и признанием себя как личности и индивидуальности, могут перейти в состояние депрессии, которая, может привести к возникновению суицидальных намерений. Для подросткового возраста это особенно характерно, так как ключевым аспектом этой проблемы являются эмоциональные расстройства. Действительно, у большинства страдающих депрессией плохое настроение доминирует в общем состоянии, однако это не всегда так. Именно у подростков можно очень часто встретить отсутствие субъективного переживания страдания даже при острых кризисных состояниях.

Для понимания подростковой депрессии важно окружение, в котором формируется личность, поскольку оно влияет на характер восприятия жизни (склонность преувеличивать или преуменьшать переживания), система семейных ценностей, роль подростка в семье, шаблоны общения и решения проблем, которые в конечном итоге оказывают влияние на формирование собственных ценностей и собственного взгляда на мир и способа его восприятия.

Депрессивная модель мира нередко формируется на основе семейных ценностей.

Не смотря, на то, что непонимание между родителями и детьми ведет к депрессивности обеих сторон, но все же в большей степени депрессивность проявляется на младшем поколении. Это объясняется тем, что родители — сформировавшиеся личности с устойчивой пси-

хикой, в отличие от подростка, в котором через край бьет юношеский максимализм. Для юношей значимой является враждебность в отношении родителей к подростку. С депрессивностью юношей явно связана, как правило директивность отца. Для девушек же наиболее существенной оказывается непоследовательность линий воспитания, проводимых матерью.

Утрата смысла жизни, утрата надежд и целей, сопровождающаяся ощущением внутренней пустоты. Человек испытывает тяжелые, мучительные эмоции и переживает подавленность, тоску, отчаяние. Все это можно назвать одним словом — депрессия [2].

Депрессивный синдром у подростков протекает так же, как и у взрослых. Превалирует либо дисфорическое настроение (обычно депрессивное), либо потеря интереса к жизни и способности получать удовольствие. Для постановки диагноза должны присутствовать дополнительные признаки депрессивного эпизода, и симптомы должны проявляться почти каждый день не менее чем в течение двух недель. Часто отмечаются: потеря аппетита, изменение веса тела, усталость. У подростка изменяется потребность в сне: возникают бессонница либо сонливость. Также возможно изменение психомоторной активности. Он может жаловаться на трудности концентрации, испытывать чувство никчемности и вины (часто нереальной). Это иногда сочетается с навязчивыми мыслями о смерти, суицидальными намерениями или попытками [3].

Другими критериями депрессии являются: социальная замкнутость, снижение успеваемости, изменение отношения к школе, агрессия, соматические жалобы, мания преследования.

Для подростков характерны брюзгливость, беспокойство, негативистское, агрессивное и антисоциальное поведение. Подросток может стать угрюмым или избегать контактов в семье или в других сферах жизни. Он может казаться слишком эмоциональным, чувствительным, особенно в общении со сверстниками. Подросток в таком состоянии может быть подвержен алкоголизму, наркомании и токсикомании. Он перестает интересоваться своей внешностью и успеваемостью в школе [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: именно депрессивное состояние подростка может повлечь за собой серьезные, опасные и непоправимые последствия как суицид.

Собственно, суицидальная фаза начинается, если суицидент не нашел выхода из кризиса, не получил поддержки, и длится вплоть до покушения на свою жизнь. На этом этапе происходит углубление де-

задаптации: у человека возникают суицидальные мысли, а позднее и обдумывание способа самоубийства.

На этом этапе социальный педагог, как правило, привлекает к сотрудничеству врача-психиатра.

Психологический смысл подросткового суицида — «крик о помощи», привлечение внимания к своим проблемам. Настоящего желания смерти нет, представление о ней крайне неотчетливо, инфантильно. Смерть представляется в виде желательного, длительного сна, отдыха от невзгод, способа попасть в иной мир, так же она видится средством наказать обидчиков. Считается, что суицидом подросток пытается изменить свои обстоятельства: избавиться от невыносимых переживаний, уйти от травмирующих условий, вызвать жалость и сострадание, добиться помощи и участия. Суицидальное поведение может окрашиваться чувством мести обидчикам, «которые потом пожалеют», в нем могут проявляться черты патологического упрямства в преследовании цели любой ценой. Иногда это акт отчаяния, иногда подражательность в образцах поведения (TV, массовая литература). Именно подражательность характерна для незрелых и внушаемых субъектов.

У подростков суицид чаще встречается при таких типах акцентуаций характера, как истероидный, сенситивный, эмоционально-лабильный, астенический. Фоном является высокий уровень агрессивности и недоверие к тем, кто стремится им помочь (врачам, психологам, социальным педагогам).

Профилактика юношеских депрессий, заключается не в избегании конфликтных ситуаций, а в создании такого психологического климата, чтобы подросток не чувствовал себя одиноким, непризнанным и неполноценным. Тем не менее, все это серьезно и требует чуткости и внимания учителей, родителей, социальных педагогов и психологов-консультантов, а раннее распознавание симптомов депрессии — важный фактор предупреждения непоправимых последствий [2].

Симптомы депрессии у подростков.

1. Дисфория, или потеря интереса к жизни и способности получать удовольствие.
2. Изменение аппетита и веса тела.
3. Потеря энергии.
4. Изменение продолжительности сна.
5. Изменение психомоторной активности.
6. Чувство собственной никчемности или вины.
7. Мысли о смерти.
8. Суицидальные намерения или попытки.

9. Социальная замкнутость.
10. Снижение успеваемости или изменение отношения к школе.
11. Несвойственная раньше агрессивность.
12. Соматические жалобы.
13. Ожидание наказания.

Заметив признаки депрессии у подростка, самим родителям или социальным педагогам необходимо усилить индивидуальную работу с ним. В первую очередь должны насторожить словесные заявления подростка: «ненавижу жизнь»; «всем будет лучше без меня»; «мне нечего ждать от жизни»; «они пожалеют о том, что они мне сделали»; «не могу этого вынести»; «я стал обузой для всех»; «я покончу с собой»; «никому я не нужен»; «это выше моих сил».

Если подросток сам обращается за помощью, значительная часть диагностических мероприятий проводится с ним самим. Однако беседа с родителями бывает очень информативна, и в ходе обследования следует спросить подростка о его согласии на нее. Признавая за молодым человеком право решать, нужно постараться убедить его в том, что родители или другие близкие ему взрослые могут оказать существенную помощь в выяснении проблематики, с которой тот столкнулся.

Исключительно ответственным этапом профилактики депрессивных состояний выступает помощь подростку со стороны эмоционально близких и значимых лиц.

Существует четыре основных метода оказания педагогической помощи подростку, пребывающему в депрессии:

1. активная эмоциональная поддержка подростка, находящегося в состоянии депрессии;
2. поощрение его положительных устремлений, чтобы облегчить ситуацию;
3. обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса;
4. расширение временной перспективы и самопонимания.

Самое эффективное направление профилактической работы с подростками в кризисный период со стороны социальных педагогов это объединение усилий учителей, родителей, психологов и других специалистов.

Рекомендации социального педагога родителям подростка.

1. Создайте комфортные условия для успеха подростка и поддерживайте его положительные начинания и поступки, постарайтесь

дать ему возможность почувствовать себя сильным, умелым, удачливым.

2. Попытайтесь превратить свои требования в его желания.
3. Подросток не должен бояться ошибиться или сказать Вам правду, какая бы она ни была.
4. Опирайтесь на лучшее в подростке, верьте в его возможности.
5. Хвалить надо исполнителя, а критиковать только исполнение. Хвалить надо персонально, а критиковать – безлично.
6. Не сравнивайте подростка с другими. Помните, что каждый подросток уникален и неповторим.
7. Не унижайте и не оскорбляйте подростка (особенно в присутствии сверстников).
8. Стремитесь понять подростка, заглянуть в его мысли и чувства, ставьте себя на его место.
9. Будьте самокритичными, старайтесь настолько укрепить доверие подростка, чтобы он делился с Вами своими возможными неприятностями и переживаниями.
10. Будьте терпимы к чужому мнению. Умейте договориться.
11. Помните: у них, сформировались свои правила поведения – по вашим, возможно, они не хотят жить.
12. Прекратите «нашпиговывать» нотациями своих детей. Подростки к ним особенно не терпимы.
13. Не отнимайте у своих детей стремление жить своей жизнью. Иначе будет просто скучно в вашей семье.
14. Постарайтесь понять, что пока подростку может быть важнее, как к нему относятся сверстники, а не родители и педагоги.
15. Объединяйтесь с ребенком против его трудностей. Он должен видеть в Вас союзников, а не противников или сторонних наблюдателей.

Таким образом, в процессе взросления подросток может перенять от окружающих взрослых определенную стратегию жизненного поведения, тем самым, исключив другую. Но любая односторонняя стратегия поведения неудовлетворительна для полноценной жизни. Человеку в одинаковой мере важно уметь получать удовольствие от настоящего и наслаждаться созданием и достижением глобальных жизненных целей, реализация которых отложена на более или менее отдаленное будущее.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. — М., 2003.

2. Подольский А.И., Идобаева О.А. Внимание: подростковая депрессивность. — М., 2004.
3. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. — М., 2005.

REFERENCES:

1. Ovcharova R.V. Practical psychology of education. - M., 2003.
2. Podolsky AI, Idobaeva OA Attention: teenage depressiveness. - M., 2004.
3. Schneider LB Deviant behavior of children and adolescents. - M., 2005.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

SOCIALLY - PEDAGOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN THE STUDENT AGE

Дегтярева Ирина Ивановна, *к.п.н., доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сочинский государственный университет», г. Сочи.*

irina23121974@mail.ru

В статье рассматривается социально-педагогическая работа по развитию коммуникативности у подростков, где главным является вопрос о целесообразно организуемой системе жизнедеятельности подростка, влияющей на его благополучие.

The article deals with the socio - pedagogical work on the development of communicative skills in adolescents, where the main is the question of an appropriately organized system of the adolescent 's life activity that affects his well - being.

Ключевые слова: **социально – педагогическая работа по развитию коммуникативности у подростков, познавательное развитие, виды деятельности, интеллектуальные способности, коммуникативные способности, семейные обстоятельства, подростковый период.**

Key words: **social and pedagogical work on the development of communicative skills in adolescents, cognitive development, activities, intellectual abilities, communicative abilities, family circumstances, adolescence.**

Подростковый возраст это наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность, он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Стиль и поведение родителей - это относительная устойчивость целей, действий и реакций взрослого, направленных на формирование личности ребенка. Общий рост личности подростка, расширение круга его интересов, развитие самосознания, новый опыт общения со сверстниками все это ведет к интенсивному росту социально ценных побуждений и переживаний, таких как: сочувствие чужому горю, способность к бескорыстному самопожертвованию и так далее.

Становление личности находится в тесной связи со всеми сферами жизни семьи; организацией ее быта, эмоционально-нравственной атмосферой, стилем взаимоотношении взрослых, существующими семейными традициями. Вся жизнь педагогов и родителей — пример для многих подростков. Вот почему воспитание подростка и организация его жизни начинается, прежде всего, с воспитания самих себя, с организации жизни семьи, создания нравственных внутрисемейных отношений, обеспечивающих здоровый семейный микроклимат. От семейного микроклимата во многом зависит эффективность педагогических воздействий: подросток более податлив воспитательным влияниям, если растет в атмосфере дружбы, доверия, взаимных симпатии [1].

В подростковом возрасте развитие познавательных процессов достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы подростков приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие подростков. Данный факт, однако, не есть психологическая норма. Можно предположить, что если бы социально - педагогическому воспитанию подростков в учебном заведении и дома уделялось бы столько же внимания, сколько и обучению, то ситуация, вероятно, могла бы быть иной.

С переходом в подростковый период изменяется положение подростка в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения. Возрастают требования к интеллекту подростка, которые одновременно предъявляются и его сверстниками, и взрослыми людьми. Педагоги и родители начинают переходить на новый стиль общения с подростками, больше, апеллируя к их разуму и логике, чем к чувствам, и рассчитывая, в свою очередь, на аналогичное ответное обращение.

Социальный статус юношества неоднороден, Юность – завершающий этап первичной социализации. Деятельность и ролевая структура личности на этом этапе уже приобретают ряд новых, взрослых качеств**.** Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности [8].

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс познавательного развития. В это время оно происходит в основном в формах, мало заметных как для самого подростка, так и для

внешнего наблюдателя. Науке до сих пор далеко не все известно о том, что происходит с сознанием подростков, как в эти годы меняются восприятие, внимание и воображение. Вместе с тем за совершенствованием таких познавательных процессов, как память, речь и мышление, наблюдать легче, и о них можно сказать больше.

Все, что подросток воспринимает, выбирает, становится предметом его пристального внимания и прочно запоминается им. Особое значение в выборе имеют ценностные ориентации. Коренясь в интересах личности, они пронизывают выбор, влияют не только на определенные мотивы, но, что еще важнее, на ту последовательность поступков, которую можно обозначить как линию поведения личности. Ценностные ориентации выступают как локаторы нравственного сознания личности [4].

Отзывчивость подростка на эмоции других также велика. Спокойное, уравновешенное состояние родителей передается и к ним. А чувство страха, возникающее у родителя по какому-то поводу, которое он не может скрыть, вызывает у подростков боязливость, скованность, желание уйти от проблем.

Говоря об эмоциональной отзывчивости подростка, следует упомянуть и о склонности его к подражанию. Конечно, на склонность подражать, можно опираться в том случае, если взрослый подает положительный пример для подражания. Но эта, же особенность подростка может обернуться и другой своей стороной в том случае, если подросток видит отрицательные примеры для подражания. Сам он не всегда может разобраться в том, чему следует, а чему не следует подражать.

Говоря об эмоциональной отзывчивости подростка, следует упомянуть и о склонности его к подражанию. Конечно, на склонность подражать, можно опираться в том случае, если взрослый подает положительный пример для подражания. Но эта же особенность подростка может обернуться и другой своей стороной в том случае, если подросток видит отрицательные примеры для подражания. Сам он не всегда может разобраться в том, чему следует, а чему не следует подражать.

Как отмечают многие педагоги и психологи, именно в подростковом возрасте закладываются прочные основы взаимоотношений с окружающими, доброго, внимательного отношения к людям служащие основой нравственного развития подростков или равнодушное, безразличное отношение к радостям и огорчениям сверстника, печальному настроению взрослых. Умение деликатно проявлять внимание требует особого такта взрослых, с которых подростки берут пример.

Подростки и юноши уже могут мыслить логически, заниматься теоретическими рассуждениями и самоанализом. Они относительно свободно размышляют на нравственные, политические и другие темы, практически не доступные интеллекту младшего школьника. У подростков отмечается способность делать общие выводы на основе частных посылок и, напротив, переходить к частным умозаключениям на базе общих посылок, то есть способность к индукции и дедукции. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста это умение оперировать гипотезами [5].

К шестнадцати годам они используют многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированное у них теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания подростков, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире и умения социализироваться в социуме. Развитие самосознания подростка находит свое выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач деятельности. Те виды деятельности, которые прежде выполняли ведущую роль, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникают новые виды деятельности, меняется иерархия старых, начинается новая стадия социально - педагогического и психического развития.

В подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль деятельности, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем — процессуальным контролем, т.е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих подростков еще отсутствует способность к предварительному планированию деятельности, но вместе с тем налицо стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной, интеллектуально захватывающей деятельности или на такой работе, которая мотивирована соображениями престижности, подростки могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы [3].

Ранний юношеский возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей подростков на базе основных ведущих видов деятельности: учения, коммуникации и труда. В учении формируются общие интеллектуальные способности особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы [7].

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности подростков, включающие умение, вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. Так же это умения по развитию коммуникативных способностей у подростков можно развивать с помощью упражнений и тренингов как на занятиях, на классных часах, так и в семье. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Юношеский возраст являются достаточно сензитивными для развития всего этого комплекса разнообразных способностей, и степень практической использования имеющихся здесь возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

Коммуникативные способности — это умения и навыки общения с людьми, от которого зависит его успешность. Люди разного возраста, образования, культуры, разного уровня психологического развития, имеющие различный жизненный и профессиональный опыт, отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. Образованные и культурные люди обладают более выраженными коммуникативными способностями, чем необразованные и малокультурные. Богатство и разнообразие жизненного опыта человека, как правило, положительно коррелирует с развитостью у него коммуникативных способностей. Люди, чьи профессии предполагают не только частое и интенсивное общение, но и исполнение в общении определенных ролей (актеры, врачи, педагоги, политики, руководители), нередко обладают более развитыми коммуникативными способностями, чем представители иных профессий.

Несмотря на то, что ученые утверждают, что общение является одним из видов деятельности, это не означает, что общение во всех

случаях выступает как самостоятельная деятельность; важно, что оно может быть таковой, хотя может выступать и как компонент, составная часть (и одновременно условие) другой, некоммуникативной деятельности.

Общение - это система многофункциональная. Б.Ф. Ломов предлагает такую классификацию функций общения: информационно - коммуникативная; регуляционно-коммуникативная; аффективно-коммуникативная.

А.Н. Леонтьев, рассматривая общение, отталкивается в своем анализе от генетического единства общения и предметной деятельности, направленной на присвоение человеком достижений исторического развития общества. «Подросток вовсе не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредствованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение» [6].

Эти подходы дали толчок к дальнейшим интенсивным исследованиям проблемы общения, коммуникации начавшимся на рубеже 50-60-х годов и продолжающихся в настоящее время.

Данные исследования проблемы общения как способа развития личности оформляются в рамках концепции жизнедеятельности. На этом пути общение исследуется:

- как специфическая человеческая потребность;
- как комплексное явление, объединяющее и опосредствующее различные способы жизнедеятельности людей;
- как способ, организации деятельности;
- как способ познания людьми друг друга;
- как способ формирования отношений;
- как система определенных функций в жизнедеятельности людей;
- как способ персонализации;
- как диалог;

Теория персонализации дополняет обозначенные концепции следующими положениями: общение может быть рассмотрено в трех планах:

- как потребность личности быть представленной или продолжить себя в других личностях;
- как способ восприятия субъективности другого «Я» личностью;
- как отраженная субъектность другого «Я» личности.

Огромное значение организации целесообразных форм общения придавал А.С.Макаренко [7], специально разработавший процедуру общения в разных педагогических ситуациях.

Коммуникативное обеспечение учебной деятельности расширяет диапазон эмоционального воздействия на личность, а значит, расширяется зона социально - педагогического влияния на студентов. Кроме этого, создает обстановку доверительности и психологического комфорта.

Применяемые на практике техника и приемы общения имеют возрастные особенности. Так, у подростков они отличны от взрослых, они общаются с окружающими взрослыми и сверстниками иначе. Приемы и техника общения пожилых людей, как правило, отличаются от общения молодых.

Подростки более импульсивны и непосредственны в общении, в их технике преобладают невербальные средства. У подростков слабо развита обратная связь, а само общение нередко имеет чрезмерно эмоциональный характер. С возрастом эти особенности общения постепенно исчезают. И оно становится более взвешенным, вербальным, рациональным, экспрессивно экономным. Совершенствуется и обратная связь [7].

Подростки проявляют эмоциональную отзывчивость и тонко улавливают искренность или фальшь в тоне разговора, в поведении взрослых. Об этом надо помнить родителям, педагогам. Личный нравственный пример родителей и педагогов должен быть безупречен.

Профессиональность общения проявляется на этапе преднастройки в выборе тона высказывания и в специфических реакциях на действия партнера по общению. Актерам свойствен игровой (в смысле актерской игры) стиль общения с окружающими, так как они привыкают к частому исполнению разных ролей и нередко сживаются с ними, как бы продолжая игру в реальных человеческих взаимоотношениях. Педагогам и руководителям в силу сложившихся недемократических традиций в сфере делового и педагогического общения нередко бывает, свойствен высокомерный, менторский тон. У врачей особенно у психотерапевтов, в общении с людьми обычно проявляется повышенное внимание и сочувствие.

С поступлением в образовательное учреждение получает ускорение интеллектуальный и личностный рост подростка. Углубляется и становится более разнообразным содержание общения, дифференцируются его цели, совершенствуются средства. Происходит вербализация и интеллектуализация общения, четко различаются и относительно независимо друг от друга развиваются деловое и личностное общение.

По мере развития речи появляется возможность разнообразить содержание передаваемой и воспринимаемой в процессе общения информации, а при прогрессе научения — пользоваться различными

средствами общения. В результате обогащается инструментальная сторона общения.

Дальнейшее развитие общения можно представить как постепенное накопление человеком культуры общения на основе рефлексии, обратной связи и саморегуляции. Психологически высокоразвитый человек отличается от менее развитого не только выраженной потребностью в общении с разнообразными людьми, но также богатым содержанием, множественностью целей и широким выбором средств общения [2].

Поэтому педагоги и родители должны быть примером для подражания у подростка во всем, начиная от общения, поведения, культуры, нравственности и кончая внешнего вида, как тяжело бы это не было - это и есть наша общая социально – педагогическая работа.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие.- М.: Феникс, 2002.- 544 с.
2. Каган М.С. Мир общения. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с. 82
3. Кваде В., Трусов В.П. Исследование возможности коррекции неадекватной самооценки подростка // Вопросы психологии. - 1980. - №3. -С. 130-133. 89
4. Кирьякова А.В.Механизмы ориентации личности в мире ценностей. Вестник ОГУ 7, 2002
5. Краковский А.Н. О подростках. - М.: Педагогика, 1970. - 266 с. 108
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с. 120
7. Макаренко А.С. Сочинения в 7 т. - М., 1957. - Т.1-7 135
8. Ольховая Т.А. Становление образа «Я-будущий педагог» студента университета. ТЦ сфера, 2004.

1. Bulanova-Toporkova MV Pedagogy and psychology of higher education: textbook. - M .: Phoenix, 2002.- 544 p.
2. Kagan M.S. The world of communication. - Moscow: Politizdat, 1988. - 319 p. 82
3. Kvade V., Trusov V.P. Investigation of the possibility of correction of an inadequate self-esteem of a teenager // Questions of psychology. - 1980. - № 3. -FROM. 130-133. 89
4. Kiryakova AVThe mechanism of personal orientation in the world of values. Bulletin of OSU 7, 2002

5. Krakovsky A.N. About teenagers. - Moscow: Pedagogika, 1970. - 266 p. 108
6. Leontiev A.N. Problems of development of the psyche. - Moscow: Izd-vo MGU, 1981. - 584 p. 120
7. Makarenko A.S. Works in 7 volumes - M., 1957. - T.1-7 135
8. Olkhovaya TA Formation of the image "I am a future teacher" of a university student. TC sphere, 2004

СИСТЕМА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

SYSTEM OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING IN THE UNIVERSITY OF THE FUTURE PEDAGOGY-MUSIC

Дедюхина Ольга Владимировна, *преподаватель, кандидат педагогических наук, Российская академия музыки имени Гнесиных.*

dedyukhina@mail.ru

В статье рассматривается система музыкально-педагогической подготовки в вузе будущего педагога-музыканта. Такая профессионально-ориентированная подготовка студентов разрабатывалась в процессе: изучения психолого-педагогической литературы, обобщения передового педагогического опыта, в рамках мастер-классов, научно-практических конференций разного уровня и семинаров по проблемам музыкально-эстетического образования детей.

In the article the system of musical and pedagogical preparation in the university of the future pedagogy-musician. This professionally-orient the training of students developed in the process: the study of literature, indecent in teaching practices, in the framework of master-classes, multi-level scientific conferences and seminars on the problem of Musical-Stick to the education of children.

Ключевые слова: **система музыкально-педагогической подготовки, студент, будущий педагог-музыкант, учреждение дополнительного образования детей.**

Keywords: **system of musical and pedagogical training, the student, the future of pedagogy-music institution of additional education of children.**

Целью массового музыкального образования является воспитание средствами музыки развитого человека в отличие от профессионального музыкального образования, где формируется музыкант, артист-профессионал. Вводя ученика в мир музыки, педагог создает условия для обогащения его внутреннего мира, приобщая к ценностям музыкальной культуры, что способствовало бы формированию его духовных и нравственных ценностей.

Справедливо замечал, А.В. Корнеев, что профессии педагога можно и нужно учиться всю свою сознательную жизнь. Но основы педагогического мастерства, его научно-методологическая база закладывается еще в период учебы в музыкальном училище и вузе [1, 2].

Осознавая проблему подготовки будущих педагогов-музыкантов для учреждений дополнительного образования детей, нами была разработана система отбора и подготовки будущих специалистов, которая проходила в рамках эксперимента на базе Московского государственного института культуры, Музыкального училища им. Гнесиных и Российской академии музыки им. Гнесиных.

Процесс музыкально-педагогической подготовки специалиста будущего педагога-музыканта УДОД состояла из ***четырех этапов***.

Первый этап был связан с ***адаптацией*** вхождения студентов в проблему целенаправленной подготовки будущих педагогов-музыкантов для УДОД, осознание ими творческого характера инновационной деятельности осуществляемой в УДОД, понимание отличительных особенностей деятельности педагога-музыканта в УДОД в процессе *занятий по специальности*. Мы использовали метод погружения в образовательную среду УДОД. В процессе изучения дисциплины мы использовали для студентов такие формы обучения как беседы, дискуссии на которых обсуждались актуальные проблемы и темы в сфере УДОД, сравнивали традиционные и нетрадиционные формы уроков в УДОД; обсуждали пути взаимодействия семьи и обучающегося в УДОД.

Второй этап связан с теоретико-методическим обоснованием музыкально-педагогической деятельности специалистов УДОД. На этом этапе осуществлялось ***становление*** студента как субъекта учебной деятельности и формирование теоретической готовности к педагогической профессии в процессе изучения дисциплин: ***«Учебно-методическое обеспечение учебного процесса», «Профессиональное обеспечение исполнительской деятельности», «История исполнительского искусства», «Основы теории музыкально-исполнительской деятельности».***

С учетом разноуровневой подготовки студентов в работе с ними применялись такие методы обучения: беседа, дискуссия, разработка педагогических ситуаций и др. Наблюдения студентами за воспитанниками УДОД в учебно-воспитательном процессе с последующим их обсуждением и анализом.

В рамках лекционных занятий студентам презентовался опыт работы ведущих педагогов-музыкантов, а также высококвалифицированных педагогов-музыкантов УДОД (просмотр мастер-классов и видеозаписей с уроками), изучение, которого способствовало осознанию ими социальной и профессиональной значимости будущей деятельности, и понимания необходимости профессии педагога-музыканта УДОД. В итоге изучения дисциплин студенты могли самостоятельно

осваивать соответствующую литературу, правильно употреблять термины, освоенные в ходе изучения курса, готовить учебные планы для занятий, составлять учебную документацию (журнал, индивидуальные планы учащихся и пр.).

Третий этап - формирование компетентности студента-будущего педагога-музыканта к профессиональной деятельности в ходе изучения учебной дисциплины *«Педагогическая практика»*, для совершенствования профессиональных навыков и умений.

В рамках изучения дисциплины *«Педагогическая практика»* с целью ориентации студентов для работы в УДОД, применялись следующие формы работы: открытые уроки студентов, проводились по вопросам методики музыкально-эстетического обучения воспитанников УДОД; студенты посещали занятия ведущих педагогов-музыкантов, а также педагогов работающих в УДОД, различных специальностей по определенному плану, каждое занятие конспектировалось; все занятия были под контролем педагога, анализ уроков студенты представляли в виде отчетов; одной из эффективных форм учебного процесса дисциплины, являлось присутствие значительной части класса (студентов) на занятиях преподавателя по специальности с воспитанниками УДОД.

На протяжении всего срока обучения дисциплины ***«Педагогическая практика»*** были применены разнообразные методы осуществления контроля: наблюдение, беседы со студентами дискуссии, разработки педагогических ситуаций и др; проводились специальные контрольные мероприятия: творческие и контрольные задания, уроки, зачеты, индивидуальные отчеты студентов, творческий отчет по итогам педагогической практики, концерты учащихся УДОД, подготовленные студентами. В рамках экзамена по педагогической практике, проводился опрос об особенностях деятельности педагога-музыканта УДОД.

В рамках инновационной площадки ***Международной Летней флейтовой школы*** г. Бар (Черногории), проходили пробные занятия у студентов с воспитанниками УДОД под руководством автора, которые были направлены в помощь студенту, будущему педагогу-музыканту УДОД для преодоления первых неизбежных трудностей самостоятельной работы, для дальнейшего профессионального совершенствования. Данная школа – это реальная возможность словом и делом помочь будущим педагогам-музыкантам УДОД стать лучше, совершеннее, получить шанс достичь больших высот профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности.

Летняя флейтовая школа – это открытая своеобразная экспериментальная площадка. Главной особенностью, которой является то, что участвовать в ней могут все желающие дети не зависимо от уровня

их музыкальных способностей и степени профессиональных навыков, студенты – будущие педагоги, а также специалисты (педагоги-музыканты), которые могут познакомиться с профессиональными методами и приемами ведущих педагогов, повысить свою квалификацию. Совместное пребывание в одной творческой смене участников разного профессионального уровня способствует резкому творческому росту и развитию профессиональных навыков. Школа является мастер-классом для всех участников, предоставляет возможность раскрыть свои дарования, творчески самореализоваться, поделиться своими педагогическими находками. Именно здесь выявляются ведущие педагогические идеи и положения, жизненные и творческие приоритеты педагогов-музыкантов, их отношения к детям, родителям, коллегам, профессии [2,3,4,5,6].

Четвертый этап связан с ***преобразованием*** – включением студента в профессиональную и научно-исследовательскую деятельность, которой способствовало изучение дисциплин: ***Руководство консультаций Выпускной квалификационной работы бакалавров, Руководство консультаций Выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация) магистров.***

В современных условиях все возрастающее значение в формировании и развитии творческих способностей конкурентоспособного специалиста УДОД приобретает научно-исследовательская работа. Исследовательский принцип в обучении предполагал организацию учебного процесса, при котором студенты знакомились с основными методами исследования, применяемыми в науке, усваивали доступные им элементы исследовательской методики и овладевали умением самостоятельно добывать новые знания. Применение исследовательского принципа в системе музыкально-педагогической подготовки будущего педагога-музыканта УДОД способствовало развитию познавательных способностей, активности и самостоятельности, повышало интерес к овладению музыкальными знаниями и методами познавательной деятельности. Значимыми становились: способности к целеполаганию, проектированию и планированию своей деятельности, контроль и оценка собственных действий, умение делать выводы.

Одной из форм научно-исследовательской работы являлось написание отчета по итогам педагогической практики. Верой С. самостоятельно оформлялись результаты педагогической практики, и был написан отчет по теме: ***«Сценическое волнение и методы его преодоления».*** После детальной проработки отчета с преподавателем, Вера С. смогла подготовить и выступить с докладом на международной науч-

но-практической конференции ***«Музыкальное искусство: вчера, сегодня, завтра»*** (г. Бар, Черногория).

При подготовке студентки Гульфии С. к научно-исследовательской работе, приходилось учитывать ее интересы, приоритеты, склонности к работе с воспитанниками УДОД, знание которых позволило нам подготовить студентку как будущего педагога-исследователя системы УДОД.

Важным этапом в формировании исследовательских умений студентки, стало написание статей в научном журнале «Оркестр», под руководством автора: «***Культура интерпретации музыкального произведения, как важное условие формирования профессионального мастерства музыканта-духовика», «Музыкально-педагогическая преемственность московской флейтовой школы»,*** участие в студенческих научно-теоретических конференциях, выступление с докладами: ***«Преемственные связи и творческие традиции в подготовке студентов-исполнителей и дирижеров в ВУЗе», «Формирование профессиональной исполнительской культуры музыканта-духовика как проблема современного музыкального образования»,*** написание выпускной квалификационной работы (защиты магистерской диссертации) «***Флейта в творчестве отечественных композиторов XX века».***

Одним из главных условий успешности эксперимента было достижение единства ведущих компонентов музыкально-педагогической подготовки будущих педагогов-музыкантов УДОД. Применение автором различных форм, методов и приемов работы способствовало повышению познавательного интереса у студентов, будущих педагогов-музыкантов к педагогической деятельности УДОД, способствовало развитию самостоятельного вариативного мышления, творческого воображения, поиску инновационных, оригинальных путей воспитания и образования воспитанников УДОД.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дегтярев А.Л. Учителя и ученики. Актуальные вопросы современного музыкального исполнительства и обучения игре на духовых инструментах / - М.: Изд-во Моск.гуманит. ун-та, 2008. – С.72
2. Дедюхина О.В. Формы творческого самосовершенствования педагога-музыканта // Научный поиск / - Шуя Из-во: Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «ИвГУ», 2015.№3,4 – С.70-72

3. Дедюхина О.В. Моделирование системы дополнительного профессионального образования педагога-музыканта / О.В. Дедюхина // Школа Будущего. - 2015. - №1. С. 135-144.
4. Дедюхина О.В. Становление непрерывного музыкально-педагогического образования в России / О.В. Дедюхина // Школа Будущего. - 2015. - №3. С. 168-174.
5. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и Международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета в 2015-2016 учебном году // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - Новой школе». IX Международная научно-методическая конференция. - Иваново-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016.-С. 9-12.
6. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета за 2008-2017 гг. // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы X Международной научной конференции. – Москва-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. – С. 7-8.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В КУРСЕ «ФИЗИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАНОМАТЕРИАЛОВ»

Project method in the course of "Physical fundamentals of nanomaterials"

Ерофеева Галина Васильевна, *профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет».*

ulg@tpu.ru

Гирякова Юлия Леонидовна, *доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет»*

ulg@tpu.ru

Склярова Елена Александровна, *доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет».*

ulg@tpu.ru

В статье рассматривается применение проектного метода для организации самостоятельной работы студентов бакалавриата при изучении курса «Физические основы наноматериалов» по направлению Физика, профиль «Физика конденсированного состояния». Результаты самостоятельной работы студенты представляют в качестве публикации в журнале «Международный студенческий научный вестник». Так же успешно публикуют свои работы и иностранные студенты. Благодаря этому у студентов формируются компетенции, необходимые для подготовки выпускной квалификационной работы и профессиональной деятельности.

The article discusses the use of project method for the organisation of independent work of undergraduate students in the study course "Physical fundamentals of nanomaterials" in the direction of Physics, profile "Physics of condensed state". The results of independent work of students represent as a publication in the journal "international student scientific journal". As successfully publish their work and foreign students. Due to this, the students formed competencies required for the preparation final qualifying work and professional activities.

Ключевые слова: **проектный метод, наноматериалы, самостоятельная работа.**

Key words: **project method, nanomaterials, independent work.**

Введение.

В настоящее время мир можно представить в виде 4-х объектов.

– Мегамир

– Макромир

– Наномир (Размер объектов менее 100 нм)

– Мир частиц (Элементарные частицы, атомы, молекулы)

Физика наноразмерных структур-актуальнейшая и наиболее динамично развивающаяся область современной физики твердого тела. При переходе к системам наноразмерного масштаба начинает отчетливо проявляться квантовомеханическая природа квазичастиц в твердом теле(размерное квантование, конфайнмент, туннелирование, интерференция электронных состояний и др.) Представляется, что наука о нанотехнологиях, нановеществах способна перестроить все отрасли промышленного производства, привести к нанотехнической революции.

По многим прогнозам именно развитие нанотехнологий определяет облик XXI века, подобно тому, как открытие атомной энергии, изобретение лазера и транзистора определили облик XX столетия. Еще ничего не зная о наноматериалах, люди в глубокой древности изменяли свойства веществ с помощью наноматериалов, о чем свидетельствуют дошедшие до нас удивительные устройства.

В дамасских клинках содержатся углеродные нанотрубки, в которых присутствует цементит. Возможно, что данное дополнение введением нанопроволок придаёт этим клинкам такие удивительные свойства или, по крайней мере, объясняет их ударостойкость.

Кузнецы того времени тоже не знали о существовании наночастиц, но были настойчивы, умения и опыт передавались по наследству, обладали недюжинным умом и трудолюбием, они проводили множество экспериментов с листвой, рудой и древесиной.

Стекольщики из средневековья тоже знали толк в окраске стекла с помощью наночастиц. Они включали частицы золота в стекла церковных витражей, получался яркий красный цвет и эти изделия дошли до наших дней [1].

В настоящее время сложно указать профессиональную деятельность выпускника технического вуза, которая не была бы связана с наноматериалами прямо или косвенно.

Представляется, что направление 03.03.02 Физика, профиль «Физика конденсированного состояния», также не является исключением. Прежде всего это связано с тем, что поверхность конденсированной среды является естественным нанообъектом.

Цель исследования.

Целью исследования является формирование компетенций студентов, связанных с оценкой влияния размерных эффектов на фазовые превращения и диаграммы состояния в наночастицах, тонких пленках и объемных наноматериалах, с учетом условий возникновения новых стационарных состояний в диссипативных структурах, с изменением механических, электрических, оптических и других свойств в зависимости от размеров структур, а также навыков в представлении информации в публикациях.

Материалы и методы исследования.

Как уже ранее указывалось, материалом исследования является конденсированная среда.

Наноматериалы и конденсированные среды.

Объектами изучения физики конденсированных сред являются твердое тело и мягкая материя (жидкости, гели, порошки и т.д.).

Конденсированные среды могут контактировать друг с другом, вакуумом и газами. При этом для конденсированных сред вводят понятие поверхности или понятие границы раздела этих сред [2]. Под поверхностью понимается область резкого, скачкообразного изменения свойств вещества. Вблизи собственно геометрической границы конденсированной среды существует некоторая область конечной толщины, в которой ее свойства существенно отличаются от свойств вещества в объеме. В объеме любая частица взаимодействует только с частицами этой среды, а вблизи границы, с одной стороны – с частицами этой же среды, а с другой – с частицами той среды, с которой она граничит (точно также как частицы на поверхности воды). На границе твердого тела существуют разорванные атомарные связи, если вторая среда – вакуум. При этом толщина пограничного слоя определяется тем расстоянием от поверхности, начиная с которого частицы среды перестают «ощущать» влияние частиц за ее границей [2].

Толщина пограничного слоя имеет величину порядка дебаевского радиуса rD (для твердого тела имеет величину от 1 до 100 нм). Частицы среды проникают в этот слой благодаря взаимодиффузии нейтральных атомов, ионов, электронов или дырок. Толщина такого слоя в направлении нормали к границе при учете всех этих процессов может достигать размеров порядка нескольких сотен нанометров.

Следовательно, поверхность твердых тел – это естественный нанообъект, в котором проявляются новые качественные свойства. Объем поверхностной зоны массивного твердого тела значительно меньше объема самого тела, поэтому влияние этой поверхности на

свойства незначительно, но растет с увеличением отношения объемов поверхностной зоны и тела.

В связи с актуальностью знаний о наноматериалах, связанных с инновационными направлениями научных исследований и производства, для студентов направления 03.03.02 Физика, профиль «Физика конденсированного состояния» читается курс «Физические основы наноматериалов».

По курсу «Физические основы наноматериалов» обучение бакалавров проводится с использованием проектного метода. Студенты разделяются на подгруппы, в которых выбираются руководители подгрупп, распределяющие обязанности между студентами. Целью введения в учебный процесс курса является, как уже указывалось, подготовка выпускников к междисциплинарным научным исследованиям для решения задач, связанных с разработкой инновационных методов создания, получения и обработки новых материалов. Студентам читаются лекции, на которых рассматриваются темы «Элементы кристаллографии», «Влияние топологии поверхности Ферми на свойства материалов», «Зоны Бриллюэна и их практическое значение», «Размерные эффекты», «Сравнительная характеристика элементов таблицы Менделеева в нано- и микроструктурах», «Физические причины изменения свойств при изменении размеров», «Спинтроника» и др. Студенты, используя сеть интернет, находят материал, который необходимо выстроить в порядке, заданном преподавателем, который затем проверяется преподавателем на практических занятиях. После обсуждения с преподавателем полученных результатов, студенты оформляют статьи для публикации в журнале «Международный студенческий научный вестник», «Международный студенческий форум» и др.

Как уже указывалось, содержание самостоятельной работы студентов согласуется с темой выпускной квалификационной работой и научными исследованиями бакалавров, что, безусловно, усиливает мотивацию к обучению.

Порядок изложения информационного материала статьи:

1. Выбрать элемент или соединение для исследования, которые используются в научной работе и для подготовки выпускной квалификационной работы. Указать тип решетки, связи и параметры (прямой и обратной).
2. Поверхность Ферми и зона Бриллюэна. Краткая характеристика. Указать, какое значение имеет изучение топологии поверхности Ферми для характеристики свойств металлов. Что означают открытые участки поверхности Ферми? Как изменяется топология поверхности при изменении размеров вещества?

3. Сформировать сравнительную таблицу свойств элемента в микро- и наноструктурах, прокомментировать отличие свойств. Указать, какие эффекты (квантовые или классические размерные эффекты, сравнивая размеры наноструктур с длиной волны де-Бройля или длиной свободного пробега электрона в нанообъекте) оказывают существенное влияние на изменение свойств.
4. Особые свойства, физические причины.
5. Технологии получения.
6. Применение.

Результаты исследования.

Благодаря успешной организации самостоятельной работы студентов в журнале «Международный студенческий научный вестник» с 2014 по 2016 г. было опубликовано около 20 работ, из них порядка десяти опубликовано иностранными студентами из Китая, Вьетнама, Казахстана и др. Студенты Васильев К.С., Жданович С.А., Петраков Ю.В., Федотов Л.Е. представили работу на конкурс Томского политехнического университета (ТПУ) «Литературный обзор» с целью дальнейшей публикации в Web of Science статьи «Графен и углерод в микро- и нано структурах». В работе указывается перспективность применения материала на основе графена, показаны связи в структуре, приведены поверхность Ферми и зона Бриллюэна с комментариями изменений по сравнению с микроструктурой. Обосновывается влияние квантовых эффектов на свойства графена. На рисунке 1 представлена первая зона Бриллюэна.

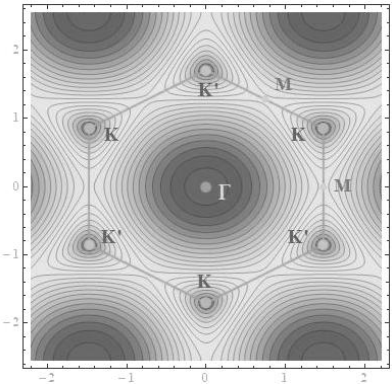

Рис. 1. Первая зона Бриллюэна графена

В работе студентов из Китая [3] при использовании модели приближения сильно связанных электронов показано распределение энергии в пространстве импульса [4], (рисунок 2).

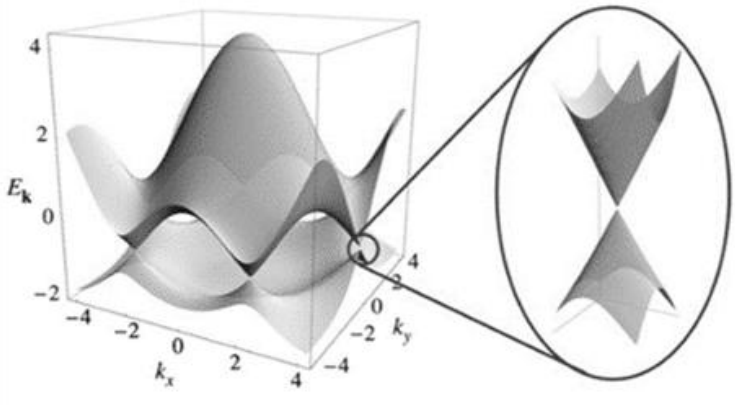

Рис. 2. Распределение энергии в пространстве импульса.

В работе студентов [5] приведена таблица изменений параметров золота в микро- и наноструктурах.

Указаны физические причины изменения свойств.

Таблица 1. Сравнительная таблица свойств золота в микро- и наноструктурах

Параметры	Микро-структура	Наност-руктура	Размер (нм)
Температура плавления (К)	1340	340	2
теплоемкость (Дж/(кг·К))	130	104	2
Плотность (г/см3)	19.3	19.5	2
температура Дебая (К)	165	113,9	2

Выводы.

Применение проектного метода для организации самостоятельной работы студентов в учебном процессе обеспечивает, как показывает практика, достижение успешных результатов группой студентов, благодаря:

- лекционному курсу, позволяющему ориентироваться в большом объеме информационного материала,
- методическим указаниям по оформлению и содержанию статьи,

– большим возможностям проектного метода, обеспечивающего развитие креативных и когнитивных способностей студентов при их коммуникативном взаимодействии.

Заключение.

Рассмотренное в статье применение проектного метода на примере курса «Физические основы наноматериалов» целесообразно использовать при организации самостоятельной работы по другим дисциплинам. Поскольку это позволяет сформировать компетенции студентов связанные с подготовкой курсовых работ, бакалаврских и магистерских диссертаций.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Schulenburg M. Nanopartikel – kleine Dinge, große Wirkung Chancen und Risiken [Electronic resource] / M. Schulenburg ; BMBF. – Bonn, Berlin, 2008. – 68 S. – URL: https://www.bergerhof-studios.de/downloads/nanopartikeltechnologie.pdf, free (usage date: 28.11.2016).
2. Байков Ю. А. Физика конденсированного состояния : учебное пособие / Ю. А. Байков, В. М. Кузнецов. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. –293 с.
3. Чэнь Шумэн Ч.Ш., Лю Ч.Ч., Чжу И.Н. Изменение свойств углерода при переходе из маркоструктуры в наноструктуру // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 6. – С. 89-89; URL: https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=16759 (дата обращения: 31.01.2017).
4. S. Lijima, Helical microtubules of graphitic carbon, Nature (London) 354, 56
5. Цзи В.Я., Фу С.Я., У М.Я. Изучение свойств золота в микро - и наноструктурах // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 6

МОТИВЫ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ СТУДЕНТАМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Motives of the choice of a pedagogical profession by students of the higher school

Керемли Ниджат Вахид оглы, *аспирант, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

roxio_1993@list.ru

В статье рассмотрено понятие мотивации. Рассмотрены виды мотивов. Представлен анализ профессионально-педагогической мотивации студентов вуза – будущих педагогов.

The article presents the concept of motivation, types of motives and the analysis of professional-pedagogical motivation of students of higher education institution – future teachers.

Ключевые слова: **мотив, мотивация, мотивация педагогической деятельности.**

Keywords: **motive, motivation, motivation of pedagogical activity.**

Мотивация – это ключевое понятие в психологии, которое характеризует критерии активности личности. Мотивация выражает направленность действий человека. Под мотивацией подразумеваются потребности, установки и стремления личности, то есть не сами поступки человека, а его намерения. С.Л. Рубинштейн считает, что мотивация – это установление причин проявления деятельности «изнутри» личности. Чтобы воздействовать на личность, прежде всего надо учесть его внутренние субъективные условия, потребности, интересы, определяющие его намерения.

В социальной психологии принято считать, что основное направление развития личности – это стремление к самореализации в соответствии с потребностями общества, к активности, росту и развитию, к повышению результатов собственной деятельности. Система мотивов и целей человеческой деятельности определяется ориентацией личности на более высокие результаты в своих притязаниях, где он может показать свои способности, вследствие чего утверждается в глазах общества.

В структуре обучения мотив учения – это направленность обучающегося на учебную деятельность. В случае, если активность обучающегося направлена на изучение конкретного объекта, то это познавательный мотив. Если в ходе обучения активность направлена на других людей, то это социальный мотив. Следовательно, одни обу-

чающиеся мотивируются процессом познания, другие – отношениями с окружающими людьми.

О.И. Павлюк считает, что мотив отличается от мотивации принадлежностью субъекту поведения, так как мотив – это устойчивое личностное свойство, упорядочивающее определённые действия [3].

В классификации Е.П. Ильина существуют две группы мотивов [1]:

1) познавательные мотивы – связаны с процессом учебной деятельности;

2) социальные мотивы – связаны социальными взаимодействиями обучающегося с окружающими.

Познавательные мотивы разбиваются на несколько подгрупп:

1) обретение обучающимися новых знаний заключается в широких познавательных мотивах.

2) с помощью учебно-познавательных мотивов обучающиеся сами добывают и усваивают знания, методы научного познания и рационально распределяют этапы учебного труда.

3) мотивы самообразования содержат самостоятельный поиск новых знаний обучающимися.

Вышеуказанные познавательные мотивы формируют у обучающихся мотив достижения, в процессе которого они на пути к успеху стремятся совершенствовать свои результаты. Познавательные мотивы побуждают студентов к активности в преодолении трудностей, формируют компетентность в овладении знаниями.

Группа социальных мотивов делится на несколько подгрупп:

1) широкие социальные мотивы, несущие ценностный характер, проявляются в желании обучающихся наряду с приобретением знаний, также быть полезным отечеству, обществу, ответственно относиться к учебной деятельности; высокий уровень подготовки к будущей профессии тоже относится к широким социальным мотивам.

2) позиционные мотивы отражаются в стремлении обучающихся занять определённое место среди окружающих, быть признанным определённой группой людей.

Начало социальным мотивам дают: потребность человека находиться в постоянном взаимодействии с людьми, желание удовлетвориться общением с ними, поддерживать отношения, придавать эмоциональную окраску своему духовному состоянию.

Разновидностью подобных мотивов В.И. Ковалёв считает «мотивацию благополучия», которая проявляется в желании обучающегося быть одобренным преподавателями, близкими, родными и

сверстниками. Стремление таких студентов можно назвать положительным подкреплением [2].

Престижная мотивация, исходящая из позиционного мотива, отражается в стремлении обучающегося занимать всегда первые места, находиться в ряду наилучших.

Желание обучающегося самоутвердиться – стать лидером, доминировать над другими, также является отражением позиционного мотива, и носит название престижной мотивации;

3) в основе социальных мотивов заложено социальное сотрудничество, которое состоит в рефлексии студента, так как он постоянно желает сознательно относиться к формам и способам сотрудничества, чтобы совершенствовать этот процесс. Такой мотив является ядром самовоспитания личности.

В познавательном мотиве также заложена коллективистическая направленность обучающегося. Но эта направленность будет обеспечиваться мотивом только в том случае, если студент будет прилагать усилия не только ради своих результатов успеваемости, но и ради результатов группы, в которой он состоит, и соответственно, если группа тоже способствует улучшению его результатов. К примеру, можно разобрать следующий случай. У обучающегося познавательные мотивы и мотивы самообразования находятся на высоком уровне, и он постоянно самосовершенствуется. Если все свои мотивы он применяет исключительно ради своего положения и развития, не помогая окружающим, не внося свой вклад во что-либо ради общества, то такой мотив имеет индивидуалистическую направленность. Широкие социальные мотивы долга, закладывают основу коллективизма и чувства ответственности за общее дело.

Мотив может рассматриваться как множество личностных диспозиций. Потребность является одной из важнейших диспозиций личности. Потребностью считается то, что вынуждает человека зависеть от определённых условий, которые способствуют существованию и развитию человека. Потребность определяется состоянием неудовлетворённости личности из-за отсутствия «подкрепляющих факторов», то есть того, что требует организм для полноценного функционирования [2].

Одной из потребностей личности является получение высшего образования. В качестве вида профессиональной деятельности рассмотрим педагогическую деятельность. Мотивы выбора педагогической профессии разнообразны. Далеко не каждый, выбравший эту специальность, сильно мотивирован и готов работать преподавателем. Это обстоятельство достойно особого внимания педагогической обще-

ственности и вузов. Чтобы исследовать мотивацию педагогической деятельности студентов первого курса на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета с помощью методики, адаптированной Н.П. Фетискиным, нами была проведена диагностика самооценки профессионально-педагогической мотивации среди 113 обучающихся. Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое, поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина - профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства. Относительно ключа к определению профессионально-педагогической мотивации: профессиональная потребность характеризует любовь к педагогической деятельности; функциональный интерес проявляется в действиях направленных на совершенствование педагогического мастерства; развивающаяся любознательность отражает стремление к повышению уровня познаний в педагогической науке; показная заинтересованность состоит в ответственном выполнении домашних заданий по педагогическим дисциплинам; эпизодическое любопытство заключается в проявлении интереса к педагогической деятельности обучающимся только в ситуациях требующих определённого вмешательства; равнодушное отношение является самым низким уровнем мотивации, который способствует безответственному отношению к педагогической профессии. В опроснике от исследуемых требуется оценить приведенные утверждения по соответствию «всегда, часто, не очень часто, редко, никогда». Направление подготовки у всех опрошенных – 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование с различными профилями (Филологическое образование, «История», «География», «Математика», «Информатика», «Технология», «Экономика», «Начальное образование», Дошкольное образование», «Логопедия», «Психология и социальная педагогика», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура», «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности»). После обработки результатов опроса, выяснилось следующее положение (табл. 1) [4,5,6].

Таблица 1.

Результаты опроса

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ	**%**
Профессиональная потребность	55
Функциональный интерес	15
Развивающаяся любознательность	13
Показная заинтересованность	12
Эпизодическое любопытство	7
Равнодушное отношение	6

Из приведённых данных становится ясным, что профессиональная потребность в педагогической деятельности выявилась только у 55 % опрошенных. Такое положение говорит о необходимости педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов. Под педагогическим сопровождением подразумевается помощь в развитии и содействии саморазвитию обучающихся, которая направлена на решение их индивидуальных проблем, снизивших мотивацию к выбранной профессии. Сопровождение может быть организовано в разных формах: прямая, непосредственная и опосредованная; педагогическая, психологическая; индивидуальная, групповая или общая. Для педагогического сопровождения можно выделить следующие этапы: поисковый, договорный, деятельностный и рефлексивный. На поисковом этапе сопровождения должен быть организован совместный поиск с обучающимися причин снижения мотивации. Договорный этап содержит проектирование действий для повышения мотивации. На деятельностном этапе должны действовать сами обучающиеся в соответствии с методами, предложенными педагогом; педагог должен стимулировать и поощрять инициативы обучающихся. Рефлексивный этап способствует самоанализу обучающихся при обсуждении успехов и неудач предыдущих этапов.

Организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов может включать следующие направления работы: организация работы по самопознанию, просветительская работа, консультации, групповой психологический тренинг.

Организация работы по самопознанию необходима, так как без полноценной информации о самом себе, без достоверного представления о своих особенностях, способностях, умениях, недостатках невозможно соотнести себя с выбранной профессией. Имея такую ин-

формацию, обучающиеся начнут развивать у себя качества личности, необходимые в педагогической деятельности.

Просветительское направление включает различные мероприятия, которые направлены на повышение у обучающихся мотивации к педагогической профессии. В качестве просветительской работы могут быть применены познавательные лекции и учебные видеофильмы о работе педагога. Значимость просветительской деятельности заключена в организации «внутреннего диалога» учащегося с информацией, побуждающего его представить себя в роли учителя.

Консультативное направление предполагает взаимодействие педагогов с обучающимися, которое включает консультирование по конкретным личностным проблемам, возникающим в мотивации к выбранной профессии. Консультирование может быть индивидуальным в диалоговом режиме или в режиме группового обсуждения.

Групповой психологический тренинг по повышению мотивации предполагает создание условий, которые способствуют раскрытию индивидуальных возможностей учащихся.

Таким образом, педагогическое сопровождение делает процесс профессионального самоопределения обучающихся последовательным, осознанным и обоснованным; оно направлено на формирование у обучающихся мотивации к занятиям, чувства ответственности перед самим собой.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – М.: Просвещение, 2000 .– 160с.
2. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Перемена,1992. 88с.
3. Павлюк О. И. Эмоциональные компоненты мотивации, - М.,1987. – 184с.
4. Керемли Ниджат Вахид оглы. Профессиональное самоопределение учащихся педагогических классов // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы X Международной научной конференции. – Москва-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. – С. 29-30
5. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и Международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета в 2015-2016 учебном году // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - Новой школе». IX Международная

научно-методическая конференция. - Иваново-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016.-С. 9-12.

6. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета за 2008-2017 гг. // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы X Международной научной конференции. – Москва-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. – С. 7-8.

ВНУТРИФИРМЕННАЯ ПОДГОТОВКА РАБОЧИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Intrafirm training of workers and specialists

Маркова Светлана Михайловна, *доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина.*

ngpu.profped@yandex.ru

Леонова Вера Николаевна, *магистрант, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, воспитатель МБДОУ Детский сад №477.*

Fffiestochka@mail.ru

Лазарева Наталья Александровна, *магистрант, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина.*

ngpu.profped@yandex.ru

Статья посвящена определению сущности и роли внутрифирменной подготовке рабочих и специалистов на основе концепции непрерывного образования. Отмечается особенность внутрифирменной подготовки – краткосрочность, функциональность, профессиональная ориентированность. Раскрывается структура внутрифирменной подготовки (совершенствование профессионального мастерства, курсовая подготовка, аттестация на соответствие должности, ориентация на профессиональную подготовку). Показывается, что внутрифирменная подготовка решает задачи общенаучного, общетехнического и профессионального образования будущих рабочих и специалистов.

The article is devoted to the definition of the essence and role of in-house training of workers and specialists on the basis of the concept of continuous education. There is a feature of intrafirm preparation - short-term, functionality, professional orientation. The structure of intra-firm preparation (perfection of professional skill, course preparation, certification on conformity of a post, orientation to vocational training) is opened. It is shown that intrafirm preparation solves the tasks of general scientific, general technical and vocational education of future workers and specialists.

Ключевые слова: **непрерывное профессиональное образование, внутрифирменная подготовка, интеграция, общая и профессиональная подготовка.**

Key words: **continuous professional education, in-house training, integration, general and professional training.**

В условиях научно-индустриального типа производства, технологического применения науки происходит быстрое развитие прикладных исследований, проектно-конструкторских и опытно-конструкторских работ, связывающих науку, технику и производство. Данные процессы обусловливают необходимость научного, социально-экономического и духовно-нравственного развития общества. В связи с этим, в системе «наука-производство-образование» активно проявляются интеграционные процессы.

Образование становится сложной социально-экономической и социокультурной системой, связанной с системой «наука-производство».

Непрерывное образование предполагает необходимость профессиональной подготовки и повышения квалификации на всех этапах образования.

Одной из основных тенденций развития профессионального образования является возрастание роли внутрифирменного профессионального обучения на основе концепции непрерывного образования. В этой связи, актуальным становится организация на крупных, экономически сильных с развитой социокультурной инфраструктурой предприятиях центров непрерывного профессионального образования.

Планирование внутрифирменной подготовки рабочих и специалистов должно осуществляться в соответствии с реальными потребностями предприятия в кадрах заданного уровня квалификации с учетом политики занятости.

В условиях комплексной механизации и автоматизации производства появляется потребность в высококвалифицированных рабочих, управленцах, инженерно-технических работниках. Возрастает роль прогнозных оценок, прогнозирования подготовки, переподготовки повышения квалификации рабочих кадров.

На этом этапе развития общества по прогнозным оценкам можно сделать следующие выводы:

- внутрифирменная подготовка становится необходимой, так как большинство малоквалифицированных рабочих будут вынуждены повысить или получить квалификацию;
- увеличится доля специалистов среднего звена;
- вырастет доля специалистов с высшим образованием;
- наиболее востребованными становятся те специалисты, которые потенциально готовы к профессиональным переменам, изменению труда.

Перспективы развития малых и средних предприятий, появление новых горизонтальных структур в экономике (концернов, ассоциаций), повышение уровня профессиональной компетентности рабочих и специалистов определяют возможные направления реализации кадровой политики и подготовки кадров в условиях внутрифирменной подготовки и через систему профессионального образования. При этом могут сохраняться и традиционные формы и способы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров через систему ученичества, курсовое обучение, наставничество.

В условиях внутрифирменой подготовки воспроизводство квалифицированной рабочей силы осуществляется в том объеме, в каком ожидается на нее спрос. Это касается как количественной стороны воспроизводства (объемов профессиональной подготовки), так и ее качественной стороны (профессии и квалификации).

Так как предприятия и фирмы готовят кадры непосредственно для себя, то они заинтересованы в такой форме финансирования профессиональной подготовки, которая обеспечивала бы необходимый на данный момент времени результат подготовки (уровень квалификации, качество) при минимальных расходах на обучение.

Исторически идея внутрифирменной подготовки рабочих и специалистов окончательно сформировалась, когда система образования стала рассматриваться как экономическая система. Особое значение имела концепция человеческого капитала, отсюда возникла тенденция рассматривать затраты на обучение как инвестиции в производительный капитал. Тогда сформировались основные требования к внутрифирменным курсам профессиональной подготовки – краткосрочность, функциональность, профессиональная ориентированность. В условиях непрерывного образования внутрифирменная подготовка характеризуется использованием информационных и интенсивных технологий обучения, индивидуальным подходом, планированием развития мотивационной сферы рабочего к повышению уровня профессиональной квалификации.

Внутрифирменная подготовка включает следующие компоненты:

- совершенствование профессионального мастерства на рабочем месте;
- обучение на курсах или в колледже;
- аттестация на соответствие должности;
- ориентация на профессиональную карьеру.

Ориентация на профессиональную карьеру имеет социальный и личностный аспекты. По-нашему мнению, именно внутрифирменная

подготовка обладает большими возможностями, чтобы работник вышел из производства предметного в деятельностное и социальное пространство. В условиях динамичного экономического роста и социального развития образовательными системами по принципу качественного многообразия организационных и содержательных структур, являются центры внутрифирменной подготовки, педагогические системы которых были бы способны реагировать на социально-экономические изменения.

Для этих целей следует производить демографические, кадровые исследования, прогнозирование потребностей в рабочих и специалистах, анализ реализации образовательной политики.

Для оптимального функционирования образовательных структур особое значение приобретают следующие вопросы:

- анализ учебного процесса;
- определение результативности, эффективности общей и профессиональной подготовки в основных звеньях образовательной системы;
- определение резервов интеграции при формировании учебно-производственных центров.

Преемственность общеобразовательной и профессиональной систем обучения обеспечивают взаимосвязь, взаимодополняемость, опору на полученный результат и уровень общей, политехнической, трудовой, профессиональной подготовки.

Для создания внутрифирменной подготовки следует осуществлять следующие действия:

- выявление эффективности общей и профессиональной подготовки;
- установление коррелятивных связей между уровнем обучаемости учащихся и педагогической компетентностью педагогических кадров;
- исследование уровня готовности инженерно-педагогических кадров к работе в инновационной образовательной среде;
- определение направлений взаимодействия общей и профессиональной подготовки.

Переход учащихся из системы общей подготовки к профессиональной подготовке означает то, что учащийся становится субъектом сложной социально и профессионально направленной системы обучения. В этом случае эффективность профессиональной подготовки достигается через преемственность и интеграцию различных дидактических систем.

Интеграция систем подготовки осуществляется через следующие факторы:

- нацеленность всех компонентов обучения на результат;
- реализация принципа дополнительности, требующего системообразующих связей основного и дополнительного результата обучения;
- обеспечение принципа индукции, достраивания, взаимодействующие компоненты системы обучения усиливают вклад друг друга в результат.

Учет данных факторов позволяет разрабатывать эффективные механизмы обучения, создавать педагогические технологии с учетом социально-педагогической направленности.

В условиях современного развития общества для непрерывного профессионального образования актуален гуманистический подход, обеспечивающий не только предметно-содержательный смысл для работника, но и культурологический, нравственный и личностный. Только в процессе внутрифирменной подготовки создается социокультурная среда высокого уровня и качества, обеспечивающая взаимосвязь образования и культуры, образования и жизни, технических наук и инновационных задач.

Внутрифирменная подготовка решает задачи общенаучного и общетехнического образования рабочих и специалистов.

Для теоретического обучения характерны насыщенность и много профильность. Для общенаучной и общетехнической подготовки характерна предметно-содержательная ориентация образования и обучения. При этом должен соблюдаться принцип взаимопреемственности теоретической и практической, общенаучной и общетехнической подготовки, реализация которой должна приводить к установлению двусторонних оперативных и перспективных, тактических и стратегических межпредметных связей и, в конечном счете, к формированию интегрированного знания у обучающих. При этом интеграция осуществляется как на межпредметном, содержательном, так и на теоретико-практическом уровне с достижением необходимых общекультурных и профессиональных компетенций.

Реализация данного принципа приводит к разработке интегрированных курсов и конструированию «сквозных» учебных программ.

Выявление межпредметных связей, междисциплинарного научного знания обеспечивает интеграцию содержания непрерывной профессиональной подготовки.

Формирование целостной профессиональной деятельности осуществляется только в том случае, если межпредметные связи определены в личностном, деятельностном и социальном смыслах. Только содержание целостной профессиональной деятельности может быть основой проектирования содержания и процесса непрерывного профессионального образования.

Таким образом, в процессе внутрифирменной подготовки, переход к непрерывному профессиональному образованию обеспечивает переход от учебно-предметного пространства к деятельностному пространству, в результате чего интеграция образования и производства выйдет на высокий уровень. В процессе внутрифирменной подготовки реализуется программа развития потребностей, например потребности в признании и оценке. Развитие потребности в самоактуализации обеспечивается методиками, направленными на развитие творческих способностей рабочих и специалистов, чувства устремленности в будущее, самостоятельности, потребности в решении все новых проблем.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 12.
2. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Производственный опыт в структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения // В мире научных открытий. 2012. № 5. С. 125-141.
3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.
4. Седых Е.П. Моделирование управления педагогическим процессом в профессиональной школе // В мире научных открытий. 2012. № 5. С. 170-180.
5. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.
6. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.

СУЩНОСТНЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX И В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА В ОБНОВЛЕННОЙ РОССИИ

Essential approaches in the development of intellectual education in the end of the xx and in the beginning of the XXI century in the updated Russia

Колесов Владимир Иванович, *доктор педагогических наук, профессор, кандидат экономических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и переводоведения Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.*

vi_kolesov@mail.ru

Ермилова Мария Вячеславовна, *кандидат биологических наук, доцент кафедры философии и культурологии СПбГАУ.*

Maryevro@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы и её реализация при помощи интеллектуального развития образования в России, как система в конце двадцатого и в начале третьего тысячелетия. Приводятся наиболее значимые и широко распространенные примеры для решения насущной на сегодняшний день проблемы в интеллектуальном формировании и развитии личности, в глобальном накоплении человеческого капитала, с применением модернизации, инновационности в целостную систему образования. В данном подходе обозначена парадигмальная ценность в образовательном сообществе третьего тысячелетия.

The article deals with the problems and its implementation through the intellectual development of education in Russia, as a system in the late twentieth and early third Millennium. The most significant and widespread examples for the solution of the urgent problem in intellectual formation and development of the personality, in global accumulation of the human capital, with application of modernization, innovativeness in integral system of education are given. This approach highlights the paradigm value in the educational community of the third Millennium.

Ключевые слова. **Глобальный заказ, инновационность временный отрезок времени, интеллект, модернизация. парадигма, развитие, сущность, творческие способности.**

Keyword. **Global ordering,innovativeness temporary period of time, intellect, upgrade. paradigm, development, essence, creativity.**

Современное цивилизационное развитие обусловливает необходимость интенсификации развития интеллектуальных сил в общест-

ве. Эта тенденция приобретает статус глобального социального заказа XXI века. В современной России одной из стратегических задач по дальнейшему поступательному движению является воспитание интеллектуальной элиты.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ сделан особый акцент на необходимость развивать у обучающихся интеллектуальные и творческие способности, интерес к научной (научно-исследовательской), творческой деятельности [1].

Определение временного отрезка обусловлено сменой образовательной парадигмы в отечественной педагогической практике и обоснование ее направленности на формирование интеллектуальной личности.

Для нас исследовательский интерес представляет интеллектуальное образование в её сущности советского и постсоветского периода отечественного образования.

Согласно В.А. Ядову, современная образовательная система находится в достаточно противоречивом состоянии: с одной стороны, методология образования, средства, формы, методы образования соответствуют классической рациональности, а с другой стороны, «постнеклассическая реальность определяется абсолютно другими целями и ценностями, что связано и с иными критериями рационального» [2]. Тем не менее, классическая, педагогическая сущность, принципы и подходы ее теоретического осмысления исчерпали свои возможности.

Отсюда, представления об образовании, связанные со способами трансляции знаний, уже не отвечают современности и не соответствуют ее требованиям. Причем сущность, в одном случае, может выступать как метасущность, а в другом - как ее составляющая: все зависит от уровня абстракции исследователя, от стоящих перед ним методологических задач» [3, с. 15].

Сравнительный анализ образовательных составляющих самой сущности, основан на изучении структурных компонентов парадигмы, составляющих глубинные основания дисциплинарных матриц, которые включают «основополагающие и зачастую неосознаваемые ценности, онтологические конструкты, эпистемологические представления, также теорий, формализованных предписаний, образцов и моделей» [4, с. 78]. В конце XX столетия и начала третьего тысячелетия в России произошли коренные изменения, в том числе в самой системе образования. На определенном этапе времени обозначились глобальные сдвиги в образовательной парадигме. В основе этой направленности связующем фактором стал, формирование интеллектуальной личности

и человеческого разума именно эти два составляющих фактора во всех видах деятельности играют важную и определенную роль в сознании личности.

В отечественной педагогике и психологии в начале XX столетия очень широко прослеживался этот аспект, где с накоплением огромного опыта не только в педагогике и психологии, но в других направлениях отечественной науке показал себя человеческий потенциал с большим опытом перешло в XXI век. Именно, свою значимость в исследовательском и научном направлении положено начало на интеллектуальное образование на исследовательский интерес, но не только в науке, но и на сам процесс обучения и воспитания личности.

В обновленной России проблемы формирования и реализации образовательной государственной политики приобрели особую актуальность в мировом сообществе на рубеже второй половины XX и начала XXI вв., когда оказалось, что от уровня интеллектуального потенциала какой-либо страны в значительной степени будут зависеть ее реальные возможности добиться в перспективе динамичного социально-экономического развития и процветания.

Информатизация общества влечет за собой изменения в приоритетах сознания и потребует от своих современников более качественного мышления. При возрастании роли информации в жизни общества будет неизбежно возрастать и роль образования, дающего фундаментальные знания.

Стратегия интеллектуализации образования связана со стратегией интеллектуализации общественного труда, которая приобретает статус государственной политики.

Интеллектуализация отечественного образования в условиях его реформирования и модернизации характеризуется широким теоретико-методологическим и практикоориентированным поиском направлений становление интеллектуальной личности с выраженной субъектной позицией, способной адаптироваться в непрерывно изменяющихся условиях, самостоятельно приобретать новые знания, активно познавать окружающий мир.

Новые тенденции общемирового процесса информационного общества XXI века сопровождаются накоплением научных знаний, выдвигая их на ведущее место в социальном и экономическом развитии, что объясняет приоритетность интеллектуального образования, научное содержание которого, развивающие формы и проблемные методы обучения определяют развитие интеллектуальных и познавательных способностей конкурентоспособной личности.

Актуализировалась проблема интеллектуального развития конкурентоспособной личности, готовой к осуществлению социально ответственного выбора, к осознанному оцениванию своей деятельности и адаптации к различным общественным условиям и достижению поставленной цели.

Интеллектуализация образования, будучи приоритетной идеей, наделяет систему образования миссией смены ценностных ориентиров не только субъектов образования, но и смены образовательной парадигмы: от традиционной к интеллектуальной. Таким образом, интеллектуализация в современном мире становится новой идеологией, которая оказывает влияние на смысловые акценты ценностных ориентаций, общей культуры личности, а также на стратегическую цель образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 ФЗ №273.
2. Агапова Н.Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры: дисс. ... д-ра философ. наук. СПб., 2009. 392 с.
3. Аутлева А.Н. Парадигмальные основания экологической социализации личности в условиях поликультурного образовательного пространства // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. Вып. 2. С. 21.
4. Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. 176 с.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Development of cognitive interest in the study of physics in primary school

Успенская Елена Владимировна, *учитель физики Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа №64», г. Иваново.*

uspelena@yandex.ru

Статья посвящена использованию частично поискового метода для развития познавательного интереса при изучении физики. Частично поисковый метод предполагает постановку и решение проблем урока через систему вопросов, требующих от учеников самостоятельного поиска недостающей информации, доказательств, выводов.

The article is devoted to the partial search method for the development of cognitive interest in the study of physics. Partial search method involves the formulation and solution of problems of the lesson through questions that require the students to independent search of the missing information, evidence, conclusions.

Ключевые слова: **мыслительная деятельность, вербальные приёмы, физические «лайфхаки», интерактивные модели.**

Keywords: i**ntellectual activity, verbal techniques, physical "life hacks", interactive models.**

Главным условием достижения результата образования в современных условиях является включение обучающихся в активную познавательную деятельность, ориентированную на достижение цели и основного результата образования – развития личности ребёнка.

Моё педагогическое кредо - рассказывать детям о физике доступным языком. Целью моей работы является «Использование приёмов и способов активизации деятельности на уроках физики в основной школе».

Каким образом активизировать учащихся на уроке, какие приемы и методы обучения необходимо применять, чтобы повысить мотивацию учащихся на уроках физики? Для успешного решения задач, поставленных в новых стандартах, применяются различные технологии. Одной из них является технология развития познавательного интереса к физике. В практике работы школ накоплен уже немалый опыт по активизации практической деятельности учащихся при обучении физике. Поэтому, я считаю, что нужны новые приёмы и средства, отвечающие требованиям времени. Методы обучения должны соответствовать требованиям научности, доступности, эффективности. Ос-

новная задача современного учителя – создать условия, инициирующие деятельность обучающегося посредством учебных заданий. Обучающиеся на протяжении всего урока должны стать активными участниками познавательной деятельности. Исходя из этого, основной метод, который я использую на уроках в основной школе – частично поисковый. Каждый урок при таком подходе превращается в творческий процесс, поэтому крайне важно при его подготовке отобрать те приемы и средства, которые будут максимально эффективны, вызовут познавательный интерес и приведут к запланированному результату.

При реализации частично поискового метода на уроках физики в основной школе (особенно в 7-м классе) наиболее эффективны приемы с высоким уровнем наглядности и доступности используемых средств. Из опыта моей работы я сделала вывод, что наиболее эффективными приемами при реализации частично – поискового метода обучения являются:

- *Приемы работы с текстовыми источниками информации* (выбор фактов, подтверждающих идею; объяснение явления, процесса; составление опорных схем; составление логических схем)
- *Приемы работы со статическим иллюстративным материалом (*создание проблемной ситуации, создание слайд – шоу, создание своего макета, пособия)
- *Приемы работы с динамическим экранным материалом* (создание мультимедийных презентаций, организация практических работ, получение информации, комментирование, анализ)
- *Игровые приемы* (театрализация, викторины, деловые игры)
- *Вербальные приемы и приемы работы со статическим материалом* (беседа, дискуссия; построение графиков; трансформация текста в таблицу и наоборот, график).

Физика оперирует абстрактными, модельными величинами: «тело - материальная точка», «путь - перемещение» и т.д. Ученику на начальной стадии изучения физики трудно перейти от предметно – конкретного мышления к обобщённому. Поэтому я обратилась к физическим «лайфхакам». Что это такое? В переводе на русский язык это означает устройство или приём, облегчающий жизнь. Поэтому подбор приемов и средств обучения, с помощью которых физика станет доступной, поможет активизировать познавательную деятельность, даст возможность получать стабильно высокое качество знаний, повысить интеллектуальный уровень учащихся и стало основой моей работы.

Учащиеся основной школы с большим удовольствием берутся за выполнение домашних экспериментальных заданий по различным

темам школьной программы. Они снимают весь процесс эксперимента на камеру, затем обрабатывают сюжет в видео редакторах. Домашний эксперимент позволяет использовать различное оборудование, варьировать измерительными инструментами, использовать интерактивные модели. Например, я при изучении темы в 7 классе «Определение цены деления измерительного прибора и оценки погрешности», я использую бытовые измерительные ёмкости для сухих и жидких продуктов, рулетку, швейный сантиметр, портновскую линейку. При изучении темы «Архимедова сила» дети использовали дома ванну с водой и различные тела для погружения в воду. При изучении темы «Двигатель внутреннего сгорания» в восьмом классе я рекомендовала ученикам наблюдать за работой двигателя автомобиля в гараже и рассказать на уроке об основных параметрах двигателя семейного автомобиля (объём двигателя, мощность, расход топлива, тип топлива и другие параметры). На уроках я активно использую метки – сигналы или рисунки – графы. Прием графов включает использование чертежей, схем, рисунков, цветных инструментов и сигнальных карточек. В седьмом и восьмом классах я использую разноцветные сигнальные карточки с символами физических величин, из которых ребята под моим руководством составляют формулы, что помогает решить самую трудную для детей этого возраста абстрактно – математическую задачу – выразить нужную величину из формулы.

Активная работа с компьютером предусматривает создание мультимедийных презентаций. Современная физика невозможна без использования ИКТ. Наиболее удачные интересные презентации я сохраняю и размещаю на своём сайте (https://www.uspenskaya-elena.com).При изучении темы «Равноускоренное движение» в 9 классе я использую нестандартный эксперимент. Для этого создаю видеоролики, задаю задачи и ставлю вопросы прямо из автомобиля на загородной трассе.

В развитии интереса к предмету нельзя полностью полагаться на содержание только учебного материала. При формировании познавательных интересов школьников особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как внеурочные занятия по предмету. ФГОС подразумевает внеурочную деятельность как обязательное звено учебно-воспитательной деятельности. Содержание, организация деятельности, её форма выбираются с учётом возрастных особенностей учащихся и решаемых образовательных и воспитательных задач.

В 2012году была опубликована моя авторская монография «Физика и медицина», издательство Palmarium Academic Publishing

Германия. Мною разработаны три элективных курса предпрофильной подготовки - «Физика и музыка», «Физика и медицина», «Работа с видеофайлами». Всё это помогает сделать физику простым и доступным предметом. Ребята увлекаются физикой и для некоторых она становиться делом всей жизни, чтобы получить толчок для дальнейшего развития, как профессионала, так и личности.

Вывод. Сравнивая качество знаний учащихся по физике за последние три года, можно увидеть положительную динамику. Цель моей работы «Развитие познавательного интереса при изучении физики в основной школе» реализуется с помощью частично – поискового метода на уроках физики в основной школе (особенно в 7-м классе), где наиболее эффективны приемы с высоким уровнем наглядности и доступности используемых средств. Это традиционные приёмы – работа с текстовыми источниками информации, работа со статическим иллюстративным материалом, работа с динамическим экранным материалом, игровые приемы, вербальные приемы и приемы работы со статическим материалом. Я считаю, что нетрадиционный приём «физический лайфхак» активизирует познавательную деятельность, даёт возможность получать стабильно высокое качество знаний, повышать интеллектуальный уровень учащихся.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. http://gigabaza.ru/doc/68595.html
2. http://www.forumip.ru/upload/iblock/345/345b5f4620e010ce33ecfa6addc967e4.pdf
3. http://ito.edu.ru/2007/Moscow/II/3/II-3-7095.html
4. https://studwood.ru/1339581/pedagogika/pedagogicheskie_idei_schukinoy
5. http://glavkniga.su/book/20081

ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ, БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ, В ОБЛАСТИ НАНОТЕХНОЛОГИЙ

Design and research activity of students physicists, future teachers, in the field of nanotechnologies

Шарощенко Владимир Сергеевич, *старший преподаватель Дальневосточного Федерального Университета.*

spektrvl@mail.ru

Исследовательская и проектная деятельность школьников – основа достижения метапредметных образовательных результатов в условиях введения ФГОС общего образования. Будущий учитель должен быть готов к руководству этим видом деятельности школьников. Поэтому особую роль играет включение студентов – будущих учителей – в учебно-исследовательскую, проектную и проектно-исследовательскую деятельность.

Research and design activity of school students – a basis of achievement of metasubject educational results in the conditions of introduction of FGOS of the general education. Future teacher has to be ready to the management of this kind of activity of school students. Therefore the special role is played by inclusion of students – future teachers – educational and research, design and design and research activity.

Ключевые слова: **нанотехнологии, образование, проектная деятельность.**

Keywords: **nanotechnologies, education, industry, design activity.**

Образовательный процесс в педагогическом вузе подчиняется всем закономерностям и принципам, свойственным процессу обучения в высшей школе в целом, В частности при подготовке будущего учителя должен соблюдаться принцип профессиональной направленности в изучении всех дисциплин. Стандарты для общеобразовательной школы требуют особого внимания к формированию у обучающихся представлений о современном уровне развития науки и техники. Поэтому можно утверждать, что изучение основ нанотехнологий в курсах физического содержания в педагогическом вузе отвечает принципу профессиональной направленности обучения и способно существенно повлиять на формирование у будущих учителей знаний методологических основ современной науки.

Значение нанотехнологий для современной науки трудно недооценить. Это ключевая технология XXI века, прогресс в которой позволит обществу существенно преобразовать многие сферы деятельности человека с целью улучшения качества, экономичности, экологичности операций, производимых современным человеком и механизмами.

В рамках вариативной части образовательной программы обучения студентов основам нанотехнологий можно предложить студентам курсы по основам нанотехнологий, а также ввести курсы, рассматривающие специальные вопросы нанотехнологии, и методические курсы, направленные на подготовку будущего учителя к формированию представлений школьников о нанотехнологиях.

Исследовательская и проектная деятельность школьников – основа достижения метапредметных образовательных результатов в условиях введения ФГОС общего образования. Будущий учитель должен быть готов к руководству этим видом деятельности школьников. Поэтому особую роль играет включение студентов – будущих учителей – в учебно-исследовательскую, проектную и проектно-исследовательскую деятельность.

Сегодня мы можем наблюдать стремительные изменения во всем обществе, которые требуют от человека новых качеств. Прежде всего, конечно, речь идет о способности к творческому мышлению, самостоятельности в принятии решений, инициативности. Естественно, что задачи по формированию этих качеств возлагаются на образование. Именно здесь должны закладываться основы развития думающей, самостоятельной личности. Можно констатировать, что набирающее силу за последнее десятилетие олимпиадное движение, работа по проведению научно-практических конференций не прошли даром и доказали свою эффективность. Конкурсы проектных и исследовательских работ школьников и студентов проводятся повсеместно, на региональном, всероссийском и международных уровнях.

Заинтересованные организации, безусловно, участвуют в повышении качества знаний школьников и студентов в области современной науки, в том числе и в области нанотехнологий. Так, Нанотехнологическое сообщество «НАНОМЕТР» уже несколько лет подряд проводит Всероссийскую Интернет-олимпиаду школьников, студентов, аспирантов и молодых ученых в области наносистем, наноматериалов и нанотехнологий «Нанотехнологии - прорыв в Будущее!» (http://www.nanometer.ru/olymp2_o8.html). В рамках Программы Фонда инфраструктурных и образовательных программ РОСНАНО создана «Школьная лига РОСНАНО». Это сетевой проект, целью которого является продвижение в школах Российской Федерации идей, направленных на развитие современного образования, в первую очередь – естественнонаучного (http://schoolnano.ru/node/1449).

Вовлечение студентов-физиков будущих учителей в проектную и исследовательскую деятельность имеет два важных аспекта:

1. процесс осуществления проекта и исследовательская работа студента помогает ему понять и осмыслить на более серьёзном научном уровне явления и процессы, изучаемые студентами в рамках программы обучения по общим и специальным разделам курса физики;
2. знания методических основ осуществления проектной и исследовательской деятельности позволят будущим учителям в их профессиональной деятельности в школе.

Сегодня современному учителю необходимо переосмыслить предыдущий педагогический опыт, и найти новые ресурсы, которые можно использовать в системе образования.

Проявление талантливости, интереса студента к образованию возможно через приобщение его к научно-исследовательской деятельности. Это очень актуально в современном обществе, так как многие студенты педагогических вузов стремятся обеспечить себе высокий уровень образования и подготовки по многим предметам, а также обеспечить себе возможность профильного образования.

Приобщение студентов к проектной и исследовательской работе позволяет им участвовать в образовательной среде, которая ориентирована на их интересы и потребности, дает возможность самовыражения, повышает их образовательный уровень, выявляет возможные недочеты и пробелы в полученных знаниях.

Причем участие в исследовательской и проектной работе должно быть в контексте современного научного представления материальности и дискретности мира. Подобные исследовательские проекты могут быть направлены на эксперименты с наномиром, позволяющие студентам лучше понять процессы нанотехнологий, объяснять их и вести исследовательскую работу в актуальных областях современной физической науки

Такие исследовательские работы рекомендуется поводить в вариативной части обучения студентов: при проведении спецкурсов по нанотехнологиям, современной физике и курса «Основы проектной и исследовательской деятельности».

Исследовательский этап в изучении нанотехнологий предполагает проведение исследовательских индивидуальных проектов, лабораторных работ, а также исследовательских и проектных работ, осуществляемых группой студентов.

В Школе Педагогики Дальневосточного Федерального Университета проводятся работы, выполняемые студентами по спецкурсу «Нанотехнологии», предполагают самостоятельное проведение исследования, а также его анализ и защиту. Многое виды лабораторных

работ, выполняемых студентами, являются доступными как в приборном обеспечении, так и в подготовке. Они не требуют глубоких познаний в той или иной сфере нанотехнологий или других специальных дисциплин. Многие явления сферы нанотехнологий достаточно хорошо проявляются на уровне микромира и макромира. Для их визуальзации достаточно использовать оборудование: 1) оптический электронный микроскоп, 2) Сканирующий электронный микроскоп

Список лабораторных работ:

1. Лабораторная работа №1 «Получение АСМ изображения на СЗМ «NanoEducator» в полуконтактном режиме»
2. Лабораторная работа №2 «Влияние различных видов сахара на рост и развитие дрожжей»
3. Лабораторная работа №3 «Исследование эффекта лотоса»
4. Лабораторная работа №4 «Исследование содержания воды из различных источников»
5. Лабораторная работа №5 «Исследование механизма упругой и пластичной деформации»
6. Лабораторная работа № 6 «Эффект «Памяти формы»»
7. Лабораторная работа № 7 «Определение содержания витамина с методом бумажной хромотографии»

При отсутствии оборудования и невозможности проведения лабораторных работ, лабораторный практикум может быть заменён на семинарские занятия с обсуждением актуальных тем и вопросов сферы нанотехнологий.

Метод проектов, учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность студентов в области нанотехнологий имеют много общего, и использование любого способа проектирования позволяет осуществлять процесс познания новых физических явлений и процессов на достаточно серьёзном научном уровне.

К общим характеристикам исследовательской и проектной деятельности следует отнести характеристики организационно-управленческого плана: целеполагание, формулировку задач, которые следует решить; выбор средств и методов, адекватных поставленным целям; планирование, собственно проведение проектных работ или исследования; оформление результатов работ в соответствии с замыслом проекта или целями исследования; представление результатов.

В соответствии с конкретными возможностями включения в процесс обучения студентов основам нанотехнологий с помощью метода проекта и проведения учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, в перечень планируемых к освоению

умений, позволяющих учащимся продуктивно действовать в логике учебно-исследовательской деятельности, входят умения:

- проанализировать научное исследование по представленному описанию – указать проблему, указать используемые способы и средства проведения исследования, указать перечень полученных научных результатов;
- по представленному описанию несложного эксперимента выделить наблюдаемый эффект, предложить объяснение наблюдаемого явления (свойства), перечислить бытовые ситуации, где наблюдается подобное явление, указать ситуации, где данная закономерность (или закон) используется для решения тех или иных человеческих нужд, назвать технические изобретения, которые были сделаны с использованием закона, проиллюстрированного в опыте;
- формулировать вопросы познавательного характера по поводу объекта (явления, события), относящегося к той или иной области научного знания;
- понимать смысл предлагаемых к обсуждению проблемных ситуаций, самостоятельно формулировать проблемный вопрос по предложенной проблемной ситуации;
- отличать факты от суждений, мнений и оценок;
- иметь опыт использования исследовательских методов – наблюдения, опытов, экспериментов (естественнонаучные методы); опросов, сравнительных описаний, интерпретации фактов (методы социальных и исторических наук); методов исследования математических объектов (методы точных наук); формулировать перечень исследовательских процедур по схеме «Как бы я изучал данный объект (явление, событие).

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. – М.: Сентябрь, 1998. 144 с.
2. Внедрение нанотехнологических знаний в общий курс физики на примере курса оптики/ И. В. Разумовская, Н. В. Шаронова, В. С. Шарощенко// Физическое образование: проблемы и перспективы развития: XII Международная научно-методическая конференция, посвященная 90-летию со дня рождения С.Е. Каменецкого. – М.: МПГУ, 2013. – С. 103 – 105.
3. Подготовка будущего учителя физики в области нанотехнологий /Шарощенко В.С., Шаронова Н.В., Разумовская И.В// Научно-

методический журнал «Школа будущего», №4, август 2015. – с.55-61

REFERENCES:

1. Chechel I.D. Management of research activity of the teacher and studying at modern school. – M.: September, 1998. 144 pages.
2. Introduction of nanotechnological knowledge in the general course of physics on the example of an optics course. V. Razumovskaya, N. V. Sharonova, V. S. Sharoshchenko//Physical education: problems and prospects of development: The XII International scientific and methodical conference devoted to the 90 anniversary since the birth of S.E. Kamenetsky. – M.: MPGU, 2013. – Page 103 – 105.
3. Training of future teacher of physics in the field of Nanotechnologies/Sharoshchenko V. S., Sharonov N. V., Razumovskaya I.V//the Scientific and methodical magazine "School of the future", No. 4, August, 2015. – page 55-61

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПЕРВЫМ ПРОФИЛЕМ «ФИЗИКА»

The formation of the cultural professional competencies of bachelors of pedagogical education with the first profile "Physics"

Беспаль Ирина Ивановна, *кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физике, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».*

bespalii@cspu.ru

Бочкарева Ольга Николаевна, *кандидат педагогических наук, декан физико-математического факультета, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».*

bochkarevaon@cspu.ru

В статье идет речь о возможности формирования профессиональных компетенций, отнесенных в стандарте к культурно-просветительскому виду деятельности бакалавров педагогического образования. Рассмотрены возможности использования различных аудиторных и внеаудиторных форм работы с обучающимися, направленными на формирование культурно-просветительских компетенций. Приведены примеры мероприятий, проводимых в рамках соответствующей производственной практики.

The article deals with the possibilities of formation of professional competence, referred in the standard to cultural and educational activity of bachelors of pedagogical education. Discusses opportunities for classroom and extracurricular forms of work with students, aimed at creating cultural and educational competencies. Examples of events in the framework of the relevant production practices.

Ключевые слова: **культурно-просветительская деятельность, профессиональные компетенции, педагогическое образование.**

Keywords: **cultural-educational activity, professional competence, teacher education.**

Введение.

В процессе подготовки учителя физики, согласно требованиям ФГОС ВО [4], важной методической задачей является подготовка студентов к различным видам профессиональной деятельности. Именно перед учителем физики ФГОС ОО ставит задачу формирования научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, о научной картине мира. Приведем некоторые предметные результаты освоения физики: формирование представлений о закономерной связи и познаваемости явлений природы, об объективности научного знания; о системообразующей роли физики для развития других естественных наук, техники и технологий; понимание физических основ и принципов действия (работы) машин и механизмов, средств передвижения и связи, бытовых приборов, промышленных технологических процессов, влияния их на окружающую среду и др. [5]. Формирование предметных результатов по физике требует от учителя использования разнообразных форм учебных занятий и видов деятельности.

Цель исследования.

Необходимой задачей для нас является поиск форм организации образовательной деятельности в педагогическом вузе, которые приводили бы к формированию готовности выпускников к различным видам профессиональной деятельности, определяемым стандартом, а также поиск методов и подходов для определения уровня готовности студентов к этим видам профессиональной деятельности. В данной статье сделан акцент на готовности студентов бакалавриата педагогического образования к культурно-просветительской деятельности.

Методы и материалы исследования

В учебном плане бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки, первый из которых «Физика») в соответствии с ФГОС ВО, среди конкретных видов профессиональной деятельности, к которым готовится будущий учитель физики, представлена и культурно-просветительская. Согласно стандарту, выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен быть готов решать следующие профессиональные задачи: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп [4].

Говоря языком требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы бакалавриата, у будущих учителей физики должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции: способность выявлять и формировать

культурные потребности различных социальных групп (ПК-13) и способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы (ПК-14). Формирование этих компетенций целенаправленно происходит на протяжении всего курса обучения в рамках таких дисциплин как методика обучения и воспитания (физика), общая и экспериментальная физика, астрономия, история физики, а также во время производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (культурно-просветительской) трудоемкостью 1,5 зачетных единицы. Данная практика проводится в 4 семестре. Рабочая программа культурно-просветительской практики разработана профессором кафедры физики и методики обучения физике нашего вуза, д. пед. н. Шефер О.Р. В рамках этой практики студенты посещают культурно-досуговые центры нашего города, знакомятся с формами работы с посетителями, содержательно оценивают возможности различных организаций, а главное, пополняют свой культурный багаж. Среди таких заведений Челябинская областная универсальная научная библиотека (просветительская деятельность библиотеки: тематические выставки, лектории, встречи, презентации книг, возможности поиска литературы в каталогах и на официальном сайте библиотеки), Челябинский областной краеведческий музей (организация тематических экспозиций и экскурсионное обслуживание, на примере выставок «Ядерный щит России» и «Освоение космоса»), музей занимательной науки «Экспериментус», музей почты и др.

Конечным продуктом данной практики является представление проекта, посвященного какой-либо актуальной теме, над которым могут работать от 2 до 5 человек. Базой для реализации проекта является наша метапредметная лаборатория «Неуроки», о которой шла речь, например, в [1 – 3]. В частности, один из проектов был посвящен Дню космонавтики, где студенты готовили исторический обзор о подготовке первого полета человека в космос, о первых шагах в исследовании космического пространства, о современном состоянии пилотируемой космонавтики. Данный проект студенты представляли в нашем университете для студентов других профилей подготовки и для школьников на «Дне науки» в Миасском городском округе, который проходил на базе Дома детского творчества "Юность" имени В.П. Макеева (г. Миасс), который посетили более 400 обучающихся старших классов.

Другой возможностью для подготовки к культурно-просветительской деятельности являются мероприятия, проводимые в астрономическом комплексе нашего университета и на базе метапредметной лаборатории «Неуроки». Начиная с 3 курса, студенты участву-

ют в проведении научно-популярных занятий, экскурсий для младших школьников и обучающихся 5-6 классов, проводят занятия внеурочной деятельности, готовят различные конкурсы и необычные уроки. Например, студенты 4 курса в октябре 2016 г. в рамках выездного профориентационного мероприятия в г. Чебаркуль Челябинской области проводили в 7 классе урок «Агрегатные состояния вещества», в котором использовали для объяснения различий этих состояний опыты с жидким азотом.

Также студенты участвуют в организации различных мероприятий на базе образовательных организаций города Челябинска и области. Систематически проводятся выездные профориентационные мероприятия, на которых будущие учителя представляют вуз и факультет через организацию работы интерактивных путешествий по станциям «Занимательная физика», «Популярная астрономия», «Под знаком интеграла», «Образовательная робототехника» с использованием фронтального и демонстрационного эксперимента, презентаций, занимательных задач и т.д.

Важным для нас мероприятием стало проведение форума «Новое поколение выбирает!», организованного под эгидой Комитета по делам образования г. Челябинска вузами города на базе Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской. В течение трех дней студенты рассказывают, показывают и доказывают школьникам важность и полезность изучения основ фундаментальных наук, используя различные интерактивные экспонаты, игры, задания и т.п. Аудиторией стали обучающиеся 9-11 классов, руководители образовательных организаций, педагоги и родители, всего посетили форум более 3,5 тысяч человек. Безусловно, для наших студентов это был незабываемый опыт просветительской деятельности.

Подготовка к культурно-просветительской деятельности невозможна без постоянного повышения культурного уровня студентов во время аудиторной и внеаудиторной работы. Для этого на факультете ведется политика вовлечения студентов в знакомство с различными формами организации образовательной деятельности: городской семинар для учителей «Метапредметность в обучении физике» под руководством д. пед. н., профессора Даммер М.Д.; факультетские конференции под руководством к. физ.-мат. н., доцента Свирской Л.М. (например, к 90-летию волновой механики Шредингера); Областные соревнования по робототехнике для младших школьников и соревнования по авиамоделированию в рамках Городского открытого фестиваля технического творчества учащихся, где студенты выступают в качестве волонтеров.

К внеаудиторным мероприятиям можно отнести Фестиваль актуального научного кино (ФАНК), которые впервые прошел в нашем городе в ноябре 2016 г. Показы фильмов сопровождались лекциями преподавателей и ученых-популяризаторов науки, дискуссиями с участием студентов. Одним из организаторов этого Фестиваля был Информационный центр по атомной энергии г. Челябинска, с которым физико-математический факультет сотрудничает в течение 6 лет при проведении различных мероприятий, в том числе и культурно-просветительской направленности, преподаватели и студенты участвуют в проектах Центра (экскурсии, игровые площадки, занятия для детей, ток-шоу «Разберем на атомы», конкурсы исследовательских работ и многое другое), а также реализуют собственные проекты на базе Центра.

Результаты исследования и их обсуждение.

На данный момент для оценки сформированности компетенции ПК-14 мы используем формы, которые скорее дают нам информацию о качественной самооценке готовности самих студентов к культурно-просветительской деятельности (анкетирование, беседы). Мы понимаем, что формирование готовности к любому виду профессиональной деятельности не может быть одномоментным актом, а требует долгой кропотливой работы, о которой и идет речь в данной статье. Результаты анкетирования студентов-бакалавров 3-5 курсов подтверждают наши предположения. Студенты отмечают, что помогают им подготовиться к культурно-просветительской деятельности занятия по дисциплинам гуманитарной направленности (психология, педагогика, философия, этика), методической направленности и специальные дисциплины, которые дают содержательную базу для различных мероприятий. Также студенты отмечают полезность различных видов практик: культурно-просветительской, летней педагогической, производственной педагогической в основной и старшей школе. Естественно, все виды практик апробированы именно пятикурсниками, поэтому они и отмечают достаточный уровень своей готовности к разработке и реализации культурно-просветительских программ. Если среди студентов 3 курса только 42% респондентов отмечают, что готовы к такой деятельности, то к концу обучения таких студентов уже 87%. Студенты 4 курса показывают промежуточный результат – 67% готовы к культурно-просветительской деятельности.

Среди тем, по которым студенты готовы разработать и реализовать культурно-просветительскую программу, можно отметить следующие: «Связь физики с другими науками», «История освоения космоса», «Экскурсия по звездному небу», «Астрономия в повседневной

жизни», «Звуковые волны», «Достижения астрономии XX века», «Атомные проекты» и др.

Выводы.

Целенаправленная работа по подготовке будущих учителей физики к различным видам профессиональной деятельности возможна как результат длительной специально организованной совместной деятельности профессорско-преподавательского состава и студентов. Формирование профессиональных компетенций, направленных на организацию культурно-просветительской деятельности, происходит целенаправленно во время аудиторной и внеаудиторной работы при изучении отдельных дисциплин, практик. Особенно важны формы обучения, при которых студенты могут получить опыт профессиональной деятельности.

Заключение.

Представленный опыт формирования профессиональных компетенций по организации культурно-просветительской деятельности показывает необходимость целенаправленной совместной деятельности преподавателей и студентов, специального подбора форм обучения, расширения образовательной среды за пределы вуза.

Подготовка к культурно-просветительской деятельности будущего учителя физики основана на предметных знаниях, сформированных научных представлениях о ключевых теориях, системообразующей роли физики для других естественных наук, техники и технологий, умении работать с информацией из различных источников и при условии овладения ими различными формами организации образовательной и культурно-просветительской деятельности.

В наших ближайших планах продолжать данную работу, также мы планируем разработать фонд оценочных средств для квалиметрической оценки уровня сформированности культурно-просветительских профессиональных компетенций, который будет апробирован в рамках летней экзаменационной сессии 2016-2017 учебного года.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бочкарева, О.Н. Подготовка будущего учителя физики к внеурочной деятельности на базе образовательного центра «Неуроки» [текст]/ О.Н. Бочкарева // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования», г. Челябинск, 2-3 декабря 2015 года – М.: ООО «Лаборатория знаний», 2015. С. 79-81.

2. Бочкарева, О.Н. Возможности педагогического вуза в организации внеурочной деятельности по физике [текст]/ О.Н. Бочкарева, И.И. Беспаль // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования: XI межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: Край Ра, –2015. – С. 87–91.
3. Бочкарева, О.Н. Образовательная среда метапредметной лаборатории «Неуроки» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» [Электронный ресурс]/ О.Н. Бочкарева, И.И. Беспаль, Ж.В. Буйло //Наука, образование, общество. – 2016. N 4 (10). – С. 56-62. URL: http://ucom.ru/doc/no.2016.04.pdf (дата обращения: 17.02.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]// URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (дата обращения: 20.02.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования[текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – С. 29-30.

REFERENCES:

1. Bochkareva O.N. Preparing future physics teachers for extracurricular activities on the basis of educational center "Neurosci". Propaedeutics of the engineering culture among students in conditions of modernization of education. M.: Laboratory of knowledge, 2015. P. 79-81.
2. Bochkareva, O.N. The Possibilities of pedagogical University in organizations extracurricular activities in physics. / O. N. Bochkareva, I. I. Bespal // Actual problems of development of secondary and tertiary education. Chelyabinsk: Krai Ra, 2015. P. 87-91.
3. Bochkareva, O. N. Educational environment interdisciplinary laboratory "Neurosci" of the "South-Ural state humanitarian-pedagogical University" [Electronic resource]/ O. N. Bochkareva, I. I. Bespal, J. V. Builo //Science, education, society. – 2016. N 4 (10). P. 56-62. URL: http://ucom.ru/doc/no.2016.04.pdf (date accessed: 17.02.2017).
4. Federal state educational standard of higher education [Electronic resource]// URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (date accessed: 20.02.2017).
5. Federal state educational standard of basic General education [text] / Department of education and science of Russian Federation. – 5th ed. revised – M.: Education, 2016. – P. 29-30.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

The socialization of the individuality in the process of the social competencies forming as the basis of the professional development

Колесов Владимир Иванович, *Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и переводоведения Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.*

vi_kolesov@mail.ru

Смолонская Анна Николаевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.*

sergiusav@mail.ru

Смолонский Сергей Игоревич, *ассистент кафедры социальной работы Костромского государственного университета.*

jiwpansbeypasa@mail.ru

Процесс внедрения новых стандартов третьего поколения потребовал от каждого образовательного учреждения системы высшего образования детальной рефлексии, путем соотнесение своих возможностей с требованиями к ее освоению; в том числе – с уже ранее существующими о ней представлениями. Поскольку эти представления изначально были подвижны, подобный подход помог нам сформулировать получаемые результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать индивидуальный профессиональный путь.

The process of the new third generation standards introducing required detailed reflection from each educational institution of the higher education system, by matching its capabilities with the requirements for its development; including the existing ideas about it which have already presented. Since these representations were initially mobile, this approach helped us to formulate the obtained results, determine the goals for further work, and adjust the individual professional path.

Ключевые слова: **фаза адаптации, формирование личности в социуме, адаптация в социальную роль, осознание социальных компетенций.**

Keywords: **adaptation phase, the formation of the personality in the society, adaptation for the social role, awareness of the social competences.**

Жизненный опыт осмысления структуры и содержания нового стандарта третьего поколения начинался с понимания его социально-личностных аспектов.

Вопрос о социальной компетентности актуален в силу ряда обстоятельств общего и частного характера. С ростом влияния человеческого капитала увеличивается значение образования, подготовки специалистов. Образовательная политика России, отмечается в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы, учитывает не только общенациональные интересы, но и общие тенденции мирового развития, влияющие на систему образования, в частности:

- расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возрастание роли человеческого капитала, что, в свою очередь, обусловливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения [5].

Так, профессиональной деятельности принадлежит особая роль в социальном формировании человека, его образа жизни и поведении. В процессе жизни человек проходит целый ряд фаз, формирующих его как субъекта профессиональной деятельности.

Первая фаза, наступает тогда, когда люди думают о моделях поведения, связанных с новой для них ролью, экспериментируют с ними и примеряют их к себе. Эту фазу социологи называют антиципативной социализацией – она призвана служить для подготовки членов общества к новым социальным ролям или к профессиональному самоопределению.

Вторая фаза, наступает в тот момент, тогда, когда личность начинает модифицировать, адаптировать свою новую социальную роль, то есть происходит погружение в профессию – профессиональное обучение, учебная и производственная практика.

Третья фаза приходит с осознанием того факта, что, принимая на себя все новые и новые роли – в рамках профессиональной деятельности, повышения квалификации, переквалификации – человек освобождается от многих, уже не актуальных ролей.

В системе профессионального образования, профессорско-преподавательским составом активно охватываются все три фазы в процессе подготовки обучающихся. При этом адаптация, идентификация, развитие, актуализация личности обучающегося проходят в виде вторичной социализации, где формальные взаимоотношения, содержание, порядок, время и регламент регулируется нормативно-правовыми документами, в частности федеральными государственными образовательными стандартами профессионального образования.

Стандарты третьего поколения достаточно ориентированы на эффективную профессиональную социализацию. Так в части требований к освоению основной образовательной программы высшего образования выделены профессиональные и общие компетенции определяющие профессионально-личностную зрелость выпускника. Именно они являются основными ориентирами успешной социализации. Исходя из понимания каждой, отдельно взятой компетенции формируется базовая модель специалиста-выпускника системы профессионального образования.

Латинский термин «compete» означает «знать», «уметь», «добиваться», «соответствовать» [2, с. 256; 3, с. 146]. Профессиональная компетентность означает соответствие знаний, способностей и умений работника его профессиональным и должностным обязанностям и правам. Но работник за пределами своей профессии имеет и иные социальные статусы в зависимости от принадлежности к той или иной общности, будь то семья, круг родственников и друзей, общественные организации, гражданство, нация и др. Такие статусы важны для личности не менее профессии. Возникает необходимость в понятии, которое фиксировало бы соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальному социальному статусу, согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

Под структурой социальной компетентности понимаются ее основные компоненты и различные содержательные уровни. Социальная компетентность содержит такие структурные компоненты: аксиологический – в виде иерархии главных жизненных ценностей; гносео-

логический – верные социальные знания, необходимые для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с другими людьми для оптимального решения социально значимых задач; такие знания предполагают методологическое, категориальное, рефлексивное и проективное мышление; такое мышление оперирует системными связями целого, что позволяет субъекту решать социальные задачи принципиально, в общем виде и многообразно варьировать общее решение применительно к меняющимся частным ситуациям; субъектный – готовность к самоопределению и самоуправлению, самодеятельности и нормотворчеству, умение порождать самостоятельно новые причинные ряды в социальной реальности и нести ответственность за принятое и сделанное; праксиологический (технологический), означающий умение осуществлять гуманитарносоциальные технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений.

Эти компоненты соотносятся следующим образом: ценности и знания выступают в роли направляющей, регулятивной и управляющей функций и непосредственно ориентируют на определенные действия (субъект знает, что делать согласно ценностям и знаниям); субъектные качества составляют личностную основу социальной компетентности; праксиологический компонент является результирующим: от него зависит эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность.

Успешность выпускников заключатся в овладении всеми значимыми ключевыми компетенциями и профессиональными навыками, а также в способности иметь стойкую гражданскую позицию. В эту модель вошли следующие компетенции: научное мировоззрение, высокая нравственная культура, креативный менталитет и стремление к развитию, профессиональная компетентность, компьютерная грамотность, лингвистическая компетентность, организаторские и коммуникативные навыки и этнокультурная компетентность.

Сегодня, в условиях реализации Федерального образовательного стандарта третьего поколения, выбранные компетенции органично вписались в базовую компетентностную модель выпускника, определив внутреннюю стратегию образовательного процесса с ориентацией не только на сформированность профессиональных, но и на развитие общих компетенций и обеспечивающих их умений. При этом мы расставили основные акценты:

– на практическое применение знаний и выработку технологической составляющей;

- на сложную, комплексную составляющую природы результата образования;
- на формирование личностных качеств обучающегося, соотносимых с профессионализмом и общей культурой.

Поскольку общие компетенции несут основной личностно-социальный аспект социализации, мы определили общие показатели оценки результатов освоения общих компетенций через:

- ОК-1 – проявление активного интереса к будущей профессии;
- ОК-2 – эффективность и качественность выбора и применения методов и способов решения задач в своей профессиональных области;
- ОК-3 – самоанализ, коррекция результатов своей профессиональной деятельности;
- ОК-4 – умение эффективно организовать поиск необходимой информации с использованием различные виды источников, включая электронные ресурсы;
- ОК-5 – эффективное использование информационно-коммуникационные и инновационных технологии в своей профессиональной деятельности;
- ОК-6 – умение организовать свое взаимодействие с обучающимися, преподавателями и мастерам, членами коллектива в ходе обучения;
- ОК-7 – соблюдение санитарно-гигиенических норм, правил организации и работы в производственных помещениях, безопасного режима труда;
- ОК-8 – готовность к исполнению воинской обязанности, своего гражданского долга.

Это предельно точно иллюстрирует понимание профессиональной социализации в условиях современной стремительно изменяющейся жизни, когда приходится «освобождаться» от устаревших стереотипов и взглядов, которые не соответствуют сегодняшней социально-экономической обстановке и реформирующейся действительности.

Таким образом, социализация личности и процесс формирования широкого круга компетенций, тесно связаны со становлением социальной компетентности у конкретного обучающегося, что представляет собой разносторонне развитие интегративных социальных качеств личности, включающих в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. – Кн. 2. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Оникс-ЛИТ, Мир и Образование, 2012.
3. Юридический энциклопедический словарь / М.О. Буянова и др.; отв. ред. М.Н. Марченко. – М.: Проспект, 2006.
4. Ярочкина Г.В. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: метод. пособие / Г.В. Ярочкина, С.А. Ефимова. – М.: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы // Электронный ресурс / http:// http://минобрнауки.рф/проекты/фцп-развития-образования-2016-2020.

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

The experience of implementing distance technologies into a secondary school's physics course

Кузнецова Ольга Викторовна, *кандидат педагогических наук доцент кафедры общей и теоретической физики и МПФ ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».*

o.kuznetsova@rsu.edu.ru

Федорова Наталья Борисовна, *доктор педагогических наук, доцент декан физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».*

n.fedorova@rsu.edu.ru

Степанов Владимир Анатольевич, *доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей и теоретической физики и МПФ, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».*

vl.stepanov@rsu.edu.ru

В статье рассматривается опыт применения дистанционных технологии в обучении физики в основной и средней школе, а также при подготовке учащихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ по физике.

The experience of putting into practice distance technologies in teaching physics at basic and secondary school and also the experience of training for passing BSE (Basic State Examination) and CSE (Common State Examination) have been described in the article.

Ключевые слова: **физика, дистанционные технологии, средняя школа.**

Key words: **physics, distance technologies, secondary school.**

Сегодня развитие личности обучающегося происходит в высоко-технологическом и информационно-развитом обществе, в котором особую роль играет качество образования и его совершенствование на протяжении всей жизни. Возрастающая потребность в инженерных и технологических кадрах определяет необходимость совершенствования физического образования на всех уровнях обучения (школа-вуз-постдипломное образование).

Современное общество находится в едином информационном пространстве, поэтому реализация разработанной нами концепции не-

прерывного физического образования [1,5] ориентируется на активное применение информационных и компьютерных технологий. Рассматривая непрерывное физическое образование, например, с первой его ступени – средней школы, следует отметить, что нами построена и реализуется функциональная модель применения компьютерных технологий в обучении физики, в которой области применения компьютерных технологий достаточно многогранны: это и организация обучения учащихся (обучающие программы, включая дистанционные, видеофрагменты, модели, анимации, фильмы, творческие задания и т.д.), осуществление контроля знаний и умений (тесты и контрольные работы, учитывающие индивидуальные особенности учащихся; карточки заданий самостоятельной работы и т.д.), составление библиотеки электронной учебной и методической литературы; систематизация статистических данных, учитывающих результаты внедрения мероприятий по улучшению процесса обучения и самостоятельной деятельности учащихся, прогрессивных педагогических технологий, уровня функционального здоровья участников образовательного процесса; а также анализ динамики качественного состава учащихся в группе (интереса к физике, развития творческого и логического мышления, уровня приобретенных знаний и компетенций) [2].

Еще одним масштабным направлением применения информационных и компьютерных технологий в обучении физики согласно концепции непрерывного физического образования является использование дистанционных технологий обучения. Использование дистанционных технологий в обучении физике в средней школе нами осуществляется по двум направлениям: интенсификация образовательного процесса в основной и средней школе и подготовка к ОГЭ и ЕГЭ по физике.

Первое направление ориентировано на общеобразовательные классы, в которых количество часов по физике достаточно ограничено (как правило, в 10-11 классах на физику отводится 3 часа: 2 часа выделяется за счет часов, определенных Федеральным компонентом Федерального базисного плана на изучение дисциплин, а 1 час выделяется за счет регионального или школьного компонентов базисного учебного плана).

Поскольку основы физики закладываются в основной школе, и то как учащиеся воспримут этот предмет, каков будет их уровень понимания физических процессов и явлений, насколько будет правильно определено место физики среди других естественно-научных дисциплин, все это определит дальнейшую профилизацию учащихся и выбор физики для сдачи Единого государственного экзамена. Поэтому акту-

альным является разработка и реализация специализированных дистанционных курсов по физике для основной школы, которые содержат: расширенный лекционный материал по каждой теме; перечень вопросов для определения степени усвоения материала и возможности перехода к изучению следующей темы; набор разноплановых заданий для закрепления знаний и умений при решении задач, выполнении проектов, презентаций, написании рефератов; набор разноуровневых тестовых заданий для определения порогового или повышенного уровня усвоения материала; глоссарий с подробным раскрытием содержания каждого термина или определения и выводом соответствующей формулы или физического закона [3]. Разработанные обучающие дистанционные курсы по физике для основной школы реализуются преподавателями кафедры общей и теоретической физики и методики преподавания физики РГУ имени С.А. Есенина совместно с учителями физики школы № 39 «Центр развития физико-математического образования» и школы № 68 г. Рязани, а также школы № 1 г. Скопина Рязанской области.

Опыт применения системы дистанционного обучения по физике в средней школе позволяет отметить его наиболее значимые достижения: формирование индивидуальной траектории обучения (возможность заниматься индивидуально в удобное время, а также овладевать программой на базовом или повышенном уровне); самостоятельное обучение (как изучение нового материала, так и самосовершенствование через многократное возвращение, повторение и углубление изученных тем); самостоятельный контроль результатов обучения (системная и регулярная оценка своей деятельности) и др.

Вторым направление использования дистанционных технологий является подготовка учащихся к ОГЭ и ЕГЭ по физике. Для этого разработан дистанционные курсы для учащихся 9 класса и для 10-11 классов. Структура дистанционных курсов «Физика. Подготовка к ОГЭ» и «Физика. Подготовка к ЕГЭ» одинакова и включает:

- *тематические лекции*, в которые входит структурированный теоретический материал по каждой теме; анимационные модели, видеоролики с демонстрацией физических явлений и закономерностей; вывод физических законов и формул;
- *алгоритмы решения* вычислительных, качественных, графических и экспериментальных задач ЕГЭ по физике;
- *примеры* контрольно-измерительных материалов, в том числе и из открытого банка заданий ФИПИ;

– *набор заданий для оценочного тестирования* по отдельным темам или разделам курса физики;
– *справочные данные,* которые могут понадобиться при выполнении тестовых заданий;
– *справочник физических формул и законов*, в котором перечислены все основные и необходимые формулы для решения физических задач [4].
– Например, разработанный дистанционный курс «Физика. Подготовка к ЕГЭ» состоит из модулей, каждый из которых посвящен одному из четыре разделов физики и структурирован в соответствии с спецификацией и кодификатором ЕГЭ по физике (рис. 1,2)

Рис. 1. Содержание дистанционного курса «Физика. Подготовка к ЕГЭ»

При работе с дистанционным курсом «Физика. Подготовка к ЕГЭ» при изучении теоретического материла у учащихся по ходу лекции есть возможность с помощью гиперссылок перейти по ключевым словам на ранее изученный теоретический материал или просмотреть интерактивную модель по данной теме. При теоретическом изучении материала, обучающимся предлагается не только описание физических процессов, вывод физических формул и зависимостей, но и приводятся иллюстрации, интерактивные модели и анимации, а также видеоматериалы, включающие в себя обобщенный материал по изучаемой теме.

Данные элементы представления изучаемого материала позволяют не только повысить наглядность, но и содержательность процесса обучения.

Весь теоретический материал после его изучения учащиеся отрабатывают с помощью различных тестовых заданий. В каждом типе задач присутствует обратная связь, позволяющая, например, указать учащимся на неверно данный ими ответ, адресовать их к конкретному разделу или теме лекций для повторного изучения (рис. 3).

Рис. 2. Структура дистанционного курса «Физика. Подготовка к ЕГЭ»

Какое уравнение связывает три основных макропараметра?

Выберите один ответ:

1. $p = vRT$
2. $pV = \frac{m}{M}RT$
3. $p = 2mV$
4. $p = \frac{m}{M}RT$ ✕ Изучите лекцию "Уравнение состояния идеального газа"

Ваш ответ неправильный.

Правильный ответ: $pV = \frac{m}{M}RT$

Рис. 3. Пример задания с выбором неправильного ответа

Процесс реализации дистанционного обучения физике в основной и средней школе сопровождается дополнительным мониторингом успеваемости учащихся, уровня сформированности их мышления, оценки их отношения к изучаемому предмету. Результаты диагностики самооценки обучающихся старших классов в экспериментальных школах № 39 и 68 г. Рязани (рис. 4) позволяют сделать вывод о положительном влиянии включения дистанционных технологий в образовательный процесс по физике при подготовке к ЕГЭ по физике.

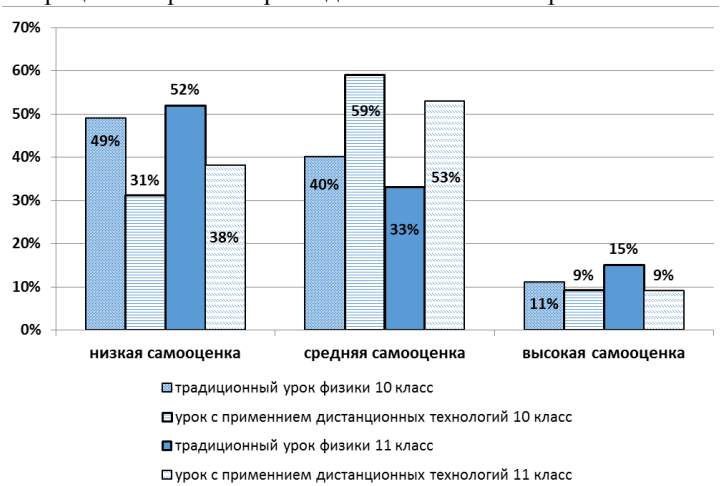

Рис. 4. Мониторинг уровня самооценки учащихся 10 и 11 классов в экспериментальных школах № 39 и 68 г. Рязани

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кузнецова О.В. Непрерывное физическое образование / О.В. Кузнецова, Степанов В.А., Федорова Н.Б. // Известия Российской академии образования. – 2014. – № 2. – С. 58-67
2. Кузнецова О.В. Управление личностно ориентированным обучением и его организация на уроках физики в средней школе / О.В. Кузнецова, В.А. Степанов, Н.Б. Федорова // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 1. – С. 55-65
3. Кузнецова О.В. Практика дистанционного обучения физике в основной школе / О.В. Кузнецова, Р.В. Петрук // Информационно-коммуникационные технологии преподавателя физики и преподавателя технологии: сборник материалов восьмой Всероссийской научно-практ. конференции / отв. ред. А. А. Богуславский. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2015. – С. – 64-67.
4. Кузнецова О.В. Реализация дистанционного элективного курса «Подготовка к Единому государственному экзамену по физике» / О.В. Кузнецова, Н.С. Петрук // Информационно-коммуникационные технологии преподавателя физики и преподавателя технологии: сборник материалов восьмой Всероссийской научно-практ. конференции / отв. ред. А. А. Богуславский. – Коломна: Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, 2015. – С. – 61-64.
5. Федорова Н.Б. Непрерывное физическое образование : монография / Н.Б. Федорова, О.В. Кузнецова.– Рязань, 2016. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ФИЛОСОФСКОМ КОНТЕКСТЕ

Formation of competence in a philosophical context

Федянова Алёна Евгеньевна, *младший научный сотрудник научно-образовательного центра гуманитарного факультета, аспирант, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники.*

spanh3-3-3@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению понятия компетентность с точки зрения опыта в философском контексте. Рассмотрены аспекты формирования и трансформирования понятия опыт в философской системе в периоды различных временных эпох. Становление философии компетентности является важным фактором в системе образования.

The main idea of the article is consideration of a concept competence from the point of view of experience in a philosophical context. Aspects of formation and transformation of a concept experience in philosophical system during the periods of various temporary eras are considered. Formation of philosophy of competence is an important factor in an education system.

Ключевые слова: **Компетентность, знание, опыт, философия.**

Keywords: **Competence, knowledge, experience, philosophy.**

В наши дни формируется другой, взаимосвязанный и взаимозависимый мир. Глобализация отражает новейшее свойство социальных связей и отношений, подразумевает цивилизованное многообразие людей, что и ведёт к стремительному расширению контактов среди социальных групп, индивидами, представляющими различные культуры и государства. Впрочем, всемирное сообщество сталкивается с подобными социальными явлениями, как неравенство стартовых возможностей, фундаментальные отличия в культуре и стили жизни стран Запада и Востока, утрата многих традиционных укладов жизни, стилей поведения и методов мировосприятия.

Помимо этого, расширяющиеся культурные и профессиональные контакты актуализируют необходимость сообщества в конкурентоспособном, мобильном, компетентном профессионале. Неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки становится персональное саморазвитие в содержательно-смысловом пространстве выбранной профессиональной компетенции. Интегративные тенденции, порождённые воздействием на прогрессивное общество процессом глобализации, охватывает новые стороны сферы жизни человека, кардинально трансформирует устоявшиеся эталоны, представления,

взгляды на реалии общего сосуществования. Проведение аналитики на современном теоретико-методологическом уровне проблемы формирования компетентности обусловлена расширяющейся динамикой становления уровня полученного опыта российского сообщества и мирового общества в целом.

На наш взгляд, одним из актуальных и не изученных вопросов является формирование компетентности в философском контексте. Обладая определёнными компетентностями человек способен вынести субъективные суждения и принять точные решения. В таком случае возникает вопрос - компетентность есть комплекс приобретённого опыта?

Над проблемой опыта в философии дискутировали в первую очередь в связи с вопросом об обосновании знания. Для рационалистов опыт не является ни полноценным знанием, ни его источником, а только поводом для деятельности мышления. Но несмотря на вышесказанное для эмпириков знание может быть лишь опытным. При всём при этом для последних существенно выделить настоящий, реальный опыт и отделить его от того, что может показаться на первый взгляд исключительным, хотя не является таковым на самом деле.

В философской концепции Канта знание совпадает с опытом. Мысленные образования, предмет которых не может быть интегрирован в систему опыта, а именно идеи Бога, трансцендентального Я, мира в общем, не могут претендовать на знание. Тогда как понимание опыта у Канта крайне отлично от эмпиристского. Вероятность опыта возможна только в следствии внедрения априорных (внеопытных) форм конфигураций чувственного материала. Также Кант подчёркивает связь и вместе с тем несводимость друг к другу двух видов опыта – внешнего и внутреннего. Внешний опыт (имеющий отношение к физическим телам и связанным с ними событиям) подразумевает систему ощущений априорными формами пространства и времени и априорными категориями разума. При всём этом Кант выделяет отличия восприятия от опыта. Для восприятия достаточно априорных конфигураций пространства и времени. Для опыта в свою очередь вероятно лишь применение категорий. Внутренний опыт (имеющий отношение к событиям во внутреннем мире сознания субъекта) осуществляется на основе априорной формы времени и установленных априорных категорий рассудка. В-третьих, по Канту, вероятен особый «априорный опыт», когда в виде «эмоциональной данности» выступают сами априорные формы созерцания — пространство и время [4].

Однако, трансцендентальная феноменология Э.Гуссерля допускает не только чувственное, но и нечувственное созерцание. Поми-

мо обыденного опыта, полагает Гуссерль, также присутствует и опыт необычный, соответствующий трансцендентальной рефлексии. Данное созерцание «чистым сознанием» своих априорных сущностных структур. Поэтому вероятно «категориальное понимание», «восприятие сущности» (вещи бессмысленные, исходя из убеждений Канта). Трансцендентальный субъект способен созерцать и себя самого и обладать знанием о себе.

Такого рода опыт, согласно Гуссерлю, служит прототипом всего познания и целой культуры. Мышление имеет смысл лишь в той мере, в какой оно обслуживает так понятый опыт. Мышление целесообразно только в той мере, когда оно управляет навыком [2].

Отметим, то что понятие «компетентность» первоначально применялось в математике, психологии, социологии, философии Дж. Равен («Компетентность в современном обществе», Лондон, 1984) акцентирует понятие компетентности посредством перечисление самостоятельных компонентов, имеющих отношение к различным областям (когнитивной, эмоциональной и др.) [3]. При всём при этом Дж. Равен перечисляет основные компетентности, которые он устанавливает посредством таких категорий, как «готовность», «способность» и психологические характеристики: «самоконтроль», «уверенность», «ответственность».

Интерпретацию понятия «компетентность» в психологической литературе встречаем в трудах Ю. Хабермаса, который применяет его как социологический термин в контексте концепции речевой коммуникации [9].

Российские специалисты в области психологии понятие «компетентность» применяют при исследовании проблемы становления и формирования компетентности как одного из свойств личности [1]. Следовательно, компетентность рассматривается как категория оценочная, определяющая человека как субъекта специализированной деятельности, погружающегося в достижение поставленных целей.

В перспективе сегодняшних дней становление философии компетентности становится наиболее значимым в следствии того, что системе образования имеют место достаточно противоречивые процессы и отношения, гармонизировать которые возможно на основе определённого единого мнения на процесс и результаты образования. Компетенции оценим, как элементы результатов образования. При этом подчеркнём, что компетенции включают когнитивную составляющую, в первую очередь это опыт, знания, умения, а также аффективную (эмоции) и волевую составляющую. Новейшая парадигма образования характеризуется открытостью российского общества

культурному экономическому и образовательному обмену с зарубежными государствами.

Согласимся, что в условиях глобализации современного мира и информатизации общества возрастает объём поступающей информации. Компетенции проявляются и приобретаются человеком в деятельности, имеющей для него ценность. Таким образом, человек должен провести саморефлексию для получения индивидуальных, собственных компетенций, то есть приобрести определённый комплекс опыта.

Философия компетентности имеет и идеологическую функцию, которая заключается в том, что такая философия может определять основные идеи повышения: эффективности профессиональной деятельности, качества обучения и квалификации будущих специалистов на основе комплекса приобретённого опыта. Поэтому философия компетентности имеет возможность рассматриваться как «методическое ядро» целенаправленного воздействия практической ориентации профессионального развития.

Выводы.

На наш взгляд, вопрос формирования компетентности возрастает с углублением и расширением процессов глобализации современного мира. И для этого необходимо содержательно-смысловое обоснование понятия компетентность, в том числе с точки зрения философии. Современное научное знание рассматривает компетентность как интегральное, обобщающее понятие. Анализ философской практики позволил выявить взаимозависимость философии компетентности комплекса приобретённого опыта.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: ОАО «Южно-Уральское кн. изд-во», 2004. С. 176.
2. Гуссерль Э. Философия как строгая наука (сборник). Новочеркасск, 1994.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. С. 216.
4. Кант И. Критика практического разума. Материалы сайта www.philosophy.ru
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002. С. 200.

6. Муратов А.Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции. Интернет- журнал «Эйдос», 2005. Материалы сайта www.eidos.ru
7. Рыжаков М.В., Кузнецов А.А. Российская система образования: состояние и перспективы. Стандарты и мониторинг в образовании, 2006 — № 5.
8. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие СПб.: Наука, 2002. С. 173-286.
9. Хабермас Ю. Отношения к миру и рациональные аспекты действия в четырех социологических понятиях действия. Пер. с нем. Т.Тягуновой. Социологическое обозрение, 2008. Т. 7. №1. С. 3-25.
10. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. Высшее образование сегодня, 2004 — № 8.

АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

The analysis of readiness of future teachers for interaction in educational process

Керемли Ниджат Вахид оглы, *Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», аспирант*

roxio_1993@list.ru

Муравьёва Галина Евгеньевна, *доктор педагогических наук, профессор, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», зав. кафедрой педагогики и специального образования*

gemur@mail.ru

В статье рассмотрено понятие педагогического взаимодействия. Рассмотрены стратегии поведения в конфликтной ситуации. Представлен анализ готовности будущих педагогов к взаимодействию в образовательном процессе.

The article presents the concept of pedagogical interaction, the strategy of behavior in a conflict situation, the analysis of readiness of future teachers for interaction in educational process.

Ключевые слова: **педагогическое взаимодействие, конфликтная ситуация, стратегии поведения.**

Keywords: **pedagogical interaction, conflict situation, strategy of behavior.**

Профессиональная деятельность современного педагога достаточно сложна и многообразна. Профессиональный стандарт педагога [2] выделяет для реализации трудовой функции «воспитательная деятельность» необходимые умения, в том числе и умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их, умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу, умение защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях, умение сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач. В свою очередь, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки Педагогическое образование требует готовности будущего педагога к осущест-

влению взаимодействия в образовательном процессе. К общекультурным компетенциям, направленным на эффективное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, относится способность работать в команде, толерантно восприниматься социальные, культурные и личностные различия (ОК-5); к общепрофессиональным компетенциям – готовность к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3); к профессиональным компетенциям – готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6) и способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7) [4]. Для достижения компетентности в педагогическом взаимодействии будущие педагоги должны быть готовы к непрерывному самообразованию, самоуправлению поведением и деятельностью, деловой коммуникации, решительности действовать в неопределённых ситуациях и принимать ответственные решения, и самое главное – к эффективному поведению в условиях стрессогенных факторов.

Работа педагогов требует большой ответственности, так как образовательный процесс подвержен влиянию изменяющихся и инновационных условий. Подобное влияние педагоги должны преодолевать за счёт умения правильно давать оценку сложившейся ситуации и принятия самостоятельных решений. В целом вышеперечисленные профессионально-педагогические качества приводят к образованию рационального педагогического взаимодействия. Педагогическое взаимодействие направлено на развитие личности воспитуемого. Это процесс, протекающий между педагогом и обучающимся в ходе образовательного процесса. Педагогическое взаимодействие – процесс развивающийся, который развивает одновременно личность воспитуемого и педагога [1] .

Современное общество устроено так, что взгляды взрослого и молодого поколения часто расходятся. Такое расхождение приводит к эмоциональному перенапряжению обеих сторон. В педагогическом взаимодействии в роли взрослого поколения выступают педагоги, а в роли молодого поколения – обучающиеся. Следует подчеркнуть то, что требования педагогов к обучающимся относительно дисциплины, самоорганизации и самостоятельности в обучении не всегда воспринимаются обучающимися полноценно. Неполноценное восприятие обучающимися требований педагогов может приводить к столкновениям различного вида во взаимодействии. Столкновения в педагогическом процессе приводят к конфликтам. Конфликт, в свою очередь, отражает закономерность педагогического взаимодействия. В обязан-

ности педагога главным образом входит эффективное регулирование и собственного поведения, и поведения группы учащихся. В ходе учебно-воспитательного процесса педагог и обучающиеся испытывают определённое психологическое напряжение. Возникновение различных сложно решаемых ситуаций сопровождается эмоционально-негативными явлениями. Положительной стороной конфликта можно считать то, что он способствует выявлению разных точек зрения, создаёт возможность рассмотреть разные подходы к решению определённых образовательных задач. Также можно считать, что нет необходимости устранять возможные очаги зарождения конфликтных ситуаций. Но следует стремиться к снижению уровня противоборства сторон с помощью рационального педагогического вмешательства. Обучающиеся, педагоги и родители являются участниками педагогического взаимодействия. В процессе данного взаимодействия может отсутствовать полноценное понимание между всеми сторонами педагогического процесса. Соответственно, противоречия могут возникать: внутри группы учащихся; между учащимися и педагогом; между педагогом и родителями. Противоречия, возникающие между педагогом и родителями, зачастую исходят из противоречий, возникших между учащимся и педагогом. Но именно противоречия, возникшие внутри группы учащихся, и между учащимися и педагогом, требуют педагогического вмешательства, которое должно включать в себя приобщение родителей к помощи в разрешении возникшей конфликтной ситуации. Умение приобщить родителей к такой работе требует от педагога большого коммуникативного мастерства. Педагог, организуя общую работу с родителями обучающихся, предъявляет им образ совершенного культурного человека.

Для того чтобы исследовать готовность к педагогическому взаимодействию будущих педагогов, на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета с помощью методики «Поведение в конфликте (модификация методики Томаса)», нами была проведена диагностика стратегии поведения в конфликтной ситуации среди 113 студентов 1 курса, обучающихся по образовательным программам по направлению подготовки Педагогическое образование разных профилей, в частности «История», «География», «Математика», «Информатика», «Технология», «Начальное образование», «Дошкольное образование» и др.

В методике выделяется 5 основных стратегий человеческого поведения в конфликтной ситуации.

1. *Избегание* – поведение, включающее в себя полное игнорирование конфликтной ситуации. Человек, предпочитающий данную

стратегию, не придаёт никакого значения к возникшей конфликтной ситуации. Соответственно, не предпринимает никакие меры для самозащиты. Порой подобная реакция человека может считаться оптимальной, так как человек, взвешивая и оценивая причины и последствия, может предостеречь себя от возможных опасностей и ущербов. Но следует учитывать, что возможны ситуации, в которых невмешательство может способствовать обострению конфликта.

2. *Соперничество* – стремление отстоять только собственную точку зрения. Желание развиваться, превосходить своего оппонента побуждает человека к соперничеству. В определённых ситуациях, требующих вспомогательной мотивации, соперничество выступает в роли движущей силы. Примером этому могут послужить различные состязания, соревнования. Следует учитывать, что соперничество вынуждает человека прилагать все свои силы, а иногда даже выходить за рамки собственных возможностей, что в свою очередь приводит к истощению организма, вследствие чего человек заболевает. Соперничество по своей сути направленно на разрушение отношений между людьми. Редко наблюдаются случаи, когда люди способны соперничать только в рамках определённых соревновательных ситуаций, но при этом сохранять дружественные отношения. Также соперничество способно вынудить человека взять верх над своим оппонентом любой ценой, даже нечестными и ущербными для оппонента способами.

3. *Приспособление* – склонность к своевольным уступкам. Желание уступать является отражением доброй воли. Добровольная уступка также может наблюдаться вследствие признания собственной неправоты перед оппонентом. Иногда уступка может быть понята оппонентом как признак слабости, и усилить его психологическое давление на уступающего человека. Уступающий человек должен понимать, что ожидание взаимной уступки со стороны оппонента не всегда может оправдаться. Уступки являются некой формой адаптации к сложившимся неравноправным взаимоотношениям. В итоге уступающая сторона не получает желаемого.

4. *Компромисс* – рациональный метод разрешения проблемной ситуации, вытекающий из взаимопонимания сторон. Общее принятое решение устраивает обе стороны. Каждая сторона удовлетворяется полученным результатом. В итоге устраняется противоборство, исключаются возможные ущербы. Зачастую польза компромисса бывает временной, так как ни одна из сторон не получает желаемого в полной мере. Вследствие этого очаг конфликта сохраняется и может вновь столкнуть оппонентов. Учитывается также и равномерное распределение уступок между сторонами. Если один из оппонентов уступает

больше или меньше другого, то вероятность возобновления противоборства возрастает.

5. *Сотрудничество* – взаимное стремление оппонентов достигнуть полного удовлетворения интересов. Сотрудничество предполагает полное устранение противоборства, закладывает основу дружеских и партнёрских отношений. Такая стратегия выводит обе стороны из конфликта, даёт возможность получить желаемое и укрепить отношения между сторонами. Эффективное сотрудничество упрочняет взаимодействие, что способствует желанию сторон продвигать общую деятельность в будущем [3].

После обработки результатов опроса, выяснилось следующее положение (табл. 1).

Таблица 1. Результаты опроса студентов по методике «Поведение в конфликте»

Стратегии поведения в конфликтной ситуации	Количество студентов, предпочитающих определенную стратегию, %
Сотрудничество	51
Приспособление	31
Соперничество	33
Избегание	23
Компромисс	45

Из приведённых данных становится ясным, что стратегия сотрудничества выявилась у 51 % опрошенных, а стратегия компромисса – у 45 %. При обработке результатов опроса выяснилось, что большинство опрашиваемых одинаково склонны к нескольким стратегиям одновременно. Вследствие этого сумма процентного распределения превышает 100 %. Такое положение говорит о том, что большинство студентов склонны к рациональным методам решения конфликтов, что очень важно для педагогической профессии.

Далее мы посмотрели, каково распределение студентов по степени выраженности у них тенденции к проявлению сотрудничества и компромисса в конфликтных ситуациях, как наиболее конструктивных стратегий для педагогической деятельности в целом, для организации взаимодействия с участниками образовательного процесса (табл. 2).

Таблица 2. Распределение студентов по степени выраженности тенденции к проявлению сотрудничества и компромисса в конфликтных ситуациях

Степень выраженности / Стратегия	Кол-во опрошенных студентов, %		
	Низкая	Средняя	Высокая
Сотрудничество	7	42	51
Компромисс	13	42	45

Низкая степень выраженности стратегий сотрудничества и компромисса выявилась у небольшого числа опрошенных. Следовательно, эти студенты склонны к иррациональным методам решения конфликтов. Учитывая, что они в своей будущей педагогической деятельности будут предпочитать противоборство в случае конфликтов, то при возникновении спорных и сложных ситуаций будут отказываться идти на уступки, не смогут укреплять отношения с учащимися. Это разрушит процесс взаимодействия, что снизит учебную мотивацию учеников. Склонность к противоборству приведёт к тому, что ни одна из сторон педагогического взаимодействия не будет удовлетворена сложившейся ситуацией. Деятельность преподавателя в таком случае будет непроизводительной, что нанесёт ущерб успеваемости учащихся. Вследствие этого конфликт между преподавателем и учащимися может повлечь за собой и конфликты с родителями учащихся. Противоборство сохраняет очаг конфликта, который будет способствовать дальнейшему столкновению всех сторон педагогического взаимодействия. Для педагогической деятельности наличие низкой степени выраженности сотрудничества и компромисса несёт за собой большие риски. Поэтому для устранения данной проблемы и привлечения студентов к рациональным методам решения конфликтов, следует проводить коррекционные работы психолого-педагогического характера.

Для определения целей и задач коррекционной работы со студентами, предпочитающими иррациональные стратегии решения конфликта, следует выявить причины их склонности к данным стратегиям. В качестве предполагаемой работы можно использовать диагностические методики, определяющие тип темперамента, так как свойства высшей нервной системы играют важную роль в проявлении характера при конфликтных ситуациях. Также целесообразно проводить социально-психологические тренинги для выработки устойчивости к конфликтным ситуациям. Основной целью тренинга является обуче-

ние рациональным методам разрешения конфликтных ситуаций в процессе педагогического взаимодействия путём оптимизации личного поведения. Программа тренинга может основываться на поведенческом коммуникативном тренинге. В программу должны входить определённые элементы работы с индивидуальными качествами участников группы, которые мешают разрешению противоречивых ситуаций, нарушающих внутриличностное равновесие. Также обязательна для проведения коррекционная работа с эмоционально-волевой сферой человека. Дискуссии, деловые игры, рефлексия помогут участникам тренинга переводить импульсивное поведение в осмысленное, конструктивное.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. – Ярославль, 1997.
2. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1991.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 декабря 2015 года № 1426.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Designing of educational activity of university students

Цыплакова Светлана Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

ngpu.profped@yandex.ru

Быстрова Наталья Васильевна, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

bystrova_nv@mail.ru

Тюмина Наталья Сергеевна, Магистрант, *ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

tyumi-natalya@yandex.ru

Сергеева Дарья Сергеевна, *магистран, ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, педагог-организатор, МБОУ ДО "ДДТ им.В.П.Чкалова"*

sergeeva_ddtchkalov@mail.ru

В статье рассматривается процесс проектирования учебной деятельности студентов. В качестве основополагающего постулатами авторами рассмотрена теория деятельности. Роль и знание теории деятельности заключается в том, что она является теоретической основой построения педагогического процесса, непосредственно связанного с разработкой теоретических основ педагогического проектирования. Выделены основные характеристики и виды учебной деятельности.

The article deals with the process of designing student learning activities. As the basic postulates, the authors consider the theory of activity. The role and knowledge of the theory of activity lies in the fact that it is the theoretical basis for constructing a pedagogical process directly related to the development of the theoretical foundations of pedagogical design. The main characteristics and types of educational activity are singled out.

Ключевые слова: **педагогический процесс, проектирование, учебная деятельность, профессиональное обучение, производственное обучение, теоретическое обучение, профессионально-педагогическое образование.**

Key words: **pedagogical process, design, educational activity, vocational training, industrial training, theoretical training, vocational education.**

Особенности проектируемой целостности теоретического и производственного обучения, анализ сущности деятельностного принципа осуществления педагогического проектирования, практика его реализации как исходного принципа при построении педагогического процесса позволяют сделать вывод о фундаментальности принципа деятельности, сущность которого основана на исходных положениях педагогической деятельности.

Основы теории деятельности разрабатывались учеными Т.Т. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Э.В. Ильенковым, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, С.М. Рубинштейном и др.

Под учебной деятельностью студентов следует понимать:

- операциональные логические структуры мыслительной деятельности, по Ж.Пиаже;
- материальные, перцептивные, громко- и «про себя»-речевые действия;
- умственные действия и понятия, по П.Я.Гальперину;
- простые и сложные действия и движения, которые связаны со всеми другими психическими явлениями, по С.Я.Рубинштейну;
- отдельные деятельности, действия, операции и соответствующие им мотивы, цели, условия выполнения, по А.Н.Леонтьеву;
- предмет и средства (орудия, знаки), операции и мотивация, внутренняя и внешняя деятельности, по Б.Г.Ананьеву;
- элементарные и сложные индивидуальные и коллективные действия, полезные и вредные продукты действий, по Т.Катарбинскому [6].

Обобщая научные исследования по теории деятельности, можно сделать вывод, что в основе ее положены следующие постулаты. Первый постулат гласит, что взаимодействие человека с миром реализуется в генетическом и функциональном, содержательном и структурном, репродуктивном и продуктивном единстве и противоположности внешней и внутренней, материальной и идеальной, непсихической и психической человеческой активности во всех видах и формах деятельности. Второй постулат заключается в том, что психика активна, а не реактивна по своей природе и сущности – активна на всех уровнях и во всех формах реализации деятельности в том, что в

деятельности все одновременно нормативно и вариативно; четвертый – анализ и синтез – это две стороны любой деятельности.

Эти постулаты служат руководящим началом для проектирования реальной будущей деятельности.

Роль и знание теории деятельности заключается в том, что она является теоретической основой построения педагогического процесса, непосредственно связанного с разработкой теоретических основ педагогического проектирования.

В нашем исследовании мы опирались на теорию учебной деятельности (В.В. Давыдов).

По мнению В.В. Давыдова, учебная деятельность должна строиться в соответствии со способом изложения знаний, характерным для «высоких» форм общественного сознания, прежде всего, научного, то есть со способом восхождения от абстрактного к конкретному (В.В. Давыдов, С.Д. Максименко и др.). Знания здесь обозначают одновременно и результат мышления (отражение действительности), и процесс его получения (мыслительные действия), т.е. чтобы присвоить учебную деятельность как особую форму социальной активности, субъект должен осуществить собственные действия, «адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры» [8].

Поэтому обучение в учебной деятельности надо организовать так, чтобы оно в сжатой сокращенной форме воспроизводило действительную историю процесса рождения и развития знаний.

В.В. Давыдов описывает процесс осуществления учебной деятельности в соответствии с этими представлениями следующим образом:

Знакомство с учебным предметом начинается с анализа содержания материала, который осуществляется в совместной деятельности педагога и обучающихся. При этом выделяется исходное общее отношение, объясняющее все другие конкретные частные отношения, имеющиеся в данном материале. Фиксируя в «знаковой форме выделенное исходное отношение, обучающиеся тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета». Затем устанавливают закономерную связь исходного отношения с его частными проявлениями, получая содержательное обобщение изучаемого материала [10].

Далее обучающиеся используют исходные абстракции и обобщения в качестве средства выведения и объединения других абстракций, превращая исходные мыслительные образования в понятие, фиксирующее некоторую «клеточку» учебного предмета. «Эта «клеточка» служит для обучающихся в последующем общим принципом

их ориентировки во всем многообразии фактического учебного материала, который в понятийной форме они должны усвоить путем восхождения от абстрактного к конкретному» [2].

Учебная деятельность выступает основой личностного развития.

Деятельность учения, как и любая другая предметная деятельность, есть образование системное, многоуровневое. И ее анализ охватывает уровни: деятельность – уровни – операции [9].

Деятельность учения является сложной деятельностью, в которой действия выступают подсистемами, имеющими свои цели и условия их реализации.

При определении системы учебной деятельности мы опирались на характеристику основных ее видов:

- аналитическая (процесс сбора, обработки, усвоения полученной информации);
- синтетическая (определение наиболее важной информации из многообразия полученной);
- ориентировочная (определение действий, направленных на ориентировку и планирование действий);
- исполнительская (выполнение поставленных задач);
- контрольно-корректирующая (контроль и управление учебной деятельностью) [10].

Решающее значение для деятельности – способа ее выполнения, успешности ее результата – имеет ориентировочная деятельность субъекта в ее предметных условиях и в ней самой как в объективном процессе.

Ориентировка – особый вид деятельности, по своему характеру исследовательский, формирующий «психический образ».

Ориентировочная деятельность является предметом многих исследований А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, А.В.Запорожца, В.В.Давыдова, З.А.Решетовой и др. Исследование содержания, структуры, формы определения ориентировочной деятельности позволило выделить основные ее функции: мотивационную, организаторскую, прогностическую, проектировочную, исследовательскую.

Разработке процесса проектирования учебной деятельности посвящены труды Г.И. Щукиной, Ю.К. Бабанского, А.П. Беляевой, З.А. Решетовой, В.В. Давыдова и др. Как система требований к проектированию учебной деятельности результаты исследований позволяют предвидеть конкретные способы деятельности: выделение действий, по своему предметному содержанию адекватно усваиваемой порции

учебного материала; разработка и использование средств управления ориентировочной деятельностью обучающегося при выполнении им учебного задания; разработка общей программы управления процессом усвоения действия с заданными показателями.

При этом предполагается:

- разработка программы ориентировочной деятельности, обеспечивающей выделение полной и обобщенной ориентировочной основы, определяющей понимание учащимися задач и условий выполняемой деятельности;
- поэтапная обработка деятельности как профессионального умения с превращением его ориентировочной основы из развернутой исследовательской деятельности выполняемой в материальной форме в умственную свернутую, автоматизированную деятельность.

Основной целью проектирования учебной деятельности является формирование производственных умений и навыков с переконструированием ориентировочной основы – ее предметного содержания, полноты и типа обобщения соответственно планируемым качествам формируемых компетенций.

В нашем исследовании учитывалось, что исходным моментом в учебной деятельности является потребностно-мотивационный аспект. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой учебной деятельности, с другой – ее результатом – сформированным мотивом. Исходя из общих психологических представлений о природе потребностно-мотивационной сферы человека, ее связи с деятельностью, учебная деятельность рассматривается с точки зрения развивающего эффекта и, в частности, развития познавательной мотивации.

В.В.Давыдов считает, что учебная деятельность как познавательная должна обрести личностный смысл для учащихся, побуждающий их к развитию этой деятельности как к средству развития, стать источником самодвижения личности и условием ее включения в общественную практику [7].

Ориентировочная деятельность первоначально осуществляет отражательный процесс, в результате которого создается психический образ; затем – регулирует деятельность, в которой был сформирован, т.е. ориентирует на его основе предметную деятельность, как умение.

Содержание и способ организуемой ориентировки – одна сторона усваиваемой деятельности. Другая – это ее превращение из деятельности внешней в деятельность индивидуальную, внутреннюю.

Процесс интериоризации деятельности во «внутренний план» – главное звено в механизме учебной деятельности.

В целях проектирования системы учебной деятельности следует выделить ряд ее существенных моментов.

Во-первых, учебная деятельность – это процесс, «воспроизводящий» общественно выработанные виды и способы деятельности в конкретно-исторических нормативах. Поэтому для проектирования обучения необходимо выделить:

- вид предметной деятельности, подлежащий усвоению, и учебную задачу, в которой она должна реализовать себя;
- выделить и фиксировать нормативы усваиваемой деятельности;
- организовать ситуацию, в которой учащийся мог бы принять эту учебную задачу.

Во-вторых, обучение есть совместная, распределенная деятельность обучающего и обучаемого. Первый организует деятельность учащегося по исследованию объекта, ориентировку в нем, осуществляет контроль за процессом решения задачи и его коррекцию. Учащиеся выполняют деятельность в соответствии с той познавательной схемой, которая ему выделена. Через изменение объекта исследует и выявляет его свойства, внутренние отношения и связи, их отношение к результату деятельности и способу ее выполнения, открывает логику предметных отношений деятельности (З.А.Решетова) [10].

В-третьих, учебная деятельность выступает сначала в материальной, внешней форме, затем через ряд промежуточных стадий превращается во внутреннюю форму. В процессе усвоения действие из «производящего» реальный продукт превращается в действие его «предвосхищения», т.е. предварительно выполняемое в уме и ориентирующее выполнение практического действия как умения.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аскаров И.Б. Управление и планирование процессом формирования исследовательских умений и навыков будущих преподавателей профессионального образования // Школа будущего. 2017. № 2. С.10-15
2. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Производственный опыт в структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения // В мире научных открытий. 2012. № 5. С. 125-141.
3. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Профессиональное становление студентов профессионально-педагогического вуза в усло-

виях реализации компетентностного подхода // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5-6 (88-89). С. 5-16.
4. Козлов А.В., Уромова И.П. Научно-исследовательская деятельность обучающихся как основа реализации профессиональных компетенций // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 4.
5. Коняева Е.А., Коняев А.С. Компетентностный подход к проблеме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 109-113.
6. Маркова С.М. Проектирование педагогических систем и их реализация в условиях региональной системы профессионального образования (на примере Мининского университета): монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 168 с.
7. Маркова С.М. Теория и методика профессионального образования: учебное пособие / Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013 - 86 с.
8. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 40-44.
9. Прохорова М.П., Семченко А.А. Организация самостоятельной работы обучающихся в форме проектной деятельности // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 4.
10. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1. С. 195-197.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО УРОКА ИСТОРИИ В МУЗЕЕ И ШКОЛЕ

SYSTEMATIC ANALYSIS OF MODERN LESSON IN MUSEUM AND SCOOL

Короткова Марина Владимировна, *Московский педагогический государственный университет, Москва, Доктор исторических наук, профессор, академик МАНПО руководитель творческой лаборатории «Музейная педагогика» Института истории и политики МПГУ.*

markor13@mail.ru

Статья посвящена теоретическому обобщению опыта внедрения музейного урока в образовательную практику. Выделены общие черты музейного и школьного урока, но основная часть статьи посвящена различиям этих двух форм урока. Среди различий отмечены время, среда, источники знаний, типология и методика проведения уроков. Автор приводит примеры музейных уроков.

The article is devoted to theoretical generalization of experiments of application of museum lessons in educational practice. The author distinguishes general lines and difference lines of museum and school lessons. Among differences of lessons – time, environment, source of knowledge, types and methods of lessons. The author reduces example of museum lessons.

Ключевые слова: **современный урок, школьный урок, музейный урок, Тема урока, структура урока, безбарьерная среда, музейный предмет.**

Keywords: **modern lesson, school lesson, museum lesson, theme of lesson, structure of lesson, without barrier environment, museum object.**

Статья посвящена теоретическому обобщению опыта внедрения новой для нашей страны образовательной практики организации уроков истории и других предметов в музейном пространстве. Прежде всего, необходимо определиться, что такое современный урок, и каковы особенности его проведения в музее и школе. Современный урок по своей сути ориентирован на Федеральный государственный образовательный стандарт, в соответствии с которым он должен стать основным средством достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Вот определение современных дидактов: «Современный урок в контексте Стандарта может быть представлен как образовательная технология, где цели и результаты урока связаны (воспроизводимы), а процесс зависит от типа урока и методов, выбранных педагогом» (1, С.16)

Школьный урок по любому предмету, по истории, в частности, сегодня сориентирован на активную, во многом самостоятельную деятельность ученика по усвоению предметного материала. Методист Н.И. Дорожкина подчеркивает: «Современный урок должен быть сориентирован не на расширение информации, которую должны усвоить ученики, а на формирование их познавательной, информационной и коммуникативной компетенций, которые выражаются в готовности и способности учащихся к успешной продуктивной и эффективной деятельности» (2, С.5)

Поскольку школа сегодня несколько потеряла монополию на организацию основного учебного процесса, то мы должны обозначить общие черты и различия школьного и музейного урока.

Цели и задачи урока планируются и соотносятся с результатами обучения по ФГОС, и «в этом смысле они совпадают и формируют единое образовательное пространство. Школа и музей, кроме ориентации на личностные, метапредметные и предметные результаты, призваны обеспечить усвоение предметного содержания, безопасность детей и формирование компетентного человека.

Другая общая черта школьного и музейного уроков - формулировка темы и проблемы урока. Она должна соответствовать содержанию школьной программы. Но формулировки могут быть различными. Сегодня предпочтительны темы, сформулированные в вопросительной форме, в образной форме, например, в виде знаковой цитаты, или в проблемно- дискуссионной форме. Для музейного урока весьма уместен будет заголовок – отстранение, который высвечивает тему под новым углом зрения. Для урока важна интрига. Вот как об этом пишет М. Мацкевич: «Для того, чтобы построить урок в музее, надо оттолкнуться от «точки удивления». Это поможет завести пружину вовлечения ребят в учебный процесс поиска. И здесь необходимо позаботиться, чтобы в сценарии урока появилась интрига. Именно она дает мотивации нужный градус, сохраняет силу импульса, который приводит к конечному результату, помогает найти пути решения проблемы, когда ребенок доказывает не столько педагогу, сколько самому себе, что он может самостоятельно справиться с задачей (3, С.33).

Третья общая черта – структура школьного и музейного уроков. Если говорить в целом о структуре урока, то в ней больше общего. Вводная часть предназначена для актуализации знаний и умений учеников и введения в проблему, тему урока. Далее следует основная часть, где собственно происходит изучение «единиц содержания» программы в связи с поставленной задачей. При этом нужно учитывать специфику источников знаний. Все, что школьник может почерпнуть

без опоры на музейный подлинник, нужно изучить на уроке в школе, а что нет - в музее. Итоговый этап призван подвести полученные за урок результаты, и в этом смысле оба урока похожи.

На этом сходство музейного и школьного урока заканчивается, ибо различий между ними гораздо больше.

Первое отличие – это время уроков и их система. В школе запрограммирована расписанием система уроков, а в музее урок, как правило, яркая, запоминающаяся одноразовая акция, которая призвана создавать импульс для последующей деятельности. Время урока в школе ограничено по времени – 45 минут, время урока в музее может достигать 1 часа 20 минут.

Второе отличие – это барьерная и безбарьерная среда и особое пространство. Урок в школе проводится в стандартно оборудованном классе, и в этом смысле это барьерная среда. Ученик во время урока не может выходить за пределы своего рабочего места, он им ограничен. Урок в музее проводится в нетабуированном пространстве залов, где школьники могут легко двигаться и развивать моторику. Но музейное пространство тоже не настолько безбарьерно, насколько его представляют музейщики. Барьерность составляют мемориальные зоны, экспозиционные витрины и сами подлинники- музейные предметы.

Третье различие этих двух типов уроков – это источники приобретения знаний. Основной источник получения знаний в музее – это подлинный музейный предмет в сочетании со словом. На музейном уроке превалирует подлинная наглядность, которая применяется в совокупности со вспомогательными изобразительными и условно - графическими материалами. На школьном уроке все ровно наоборот: преобладает изобразительная и условно- графическая наглядность, и очень редко встречается предметная наглядность. Источниками познания на уроке в школе являются, кроме наглядности, слово и текстовые материалы.

Поскольку музейный предмет не только информативен, но и экспрессивен (вызывает яркие эмоции), аттрактивен (привлекателен по внешним данным), ассоциативен (способен вызывать определенные ассоциации у детей), поэтому организовать активную познавательную деятельность с этим предметом - игровую, проектную, исследовательскую- гораздо легче, чем, например, организовать такие продуктивные виды деятельности на уроке в школе. Кроме того, музейный предмет репрезентативен, он находится в ряду однотипных, похожих предметов, и в этом смысле он является импульсом для серьезных обобщений ученика. Если мы говорим об уроке истории, то обычно в музейном предмете воплощена целая эпоха, а он сам является частью,

свидетелем эпохи, и в этом смысле – бесценным источником и ресурсом знаний, эмоций, чувств и отношения ученика к историческому прошлому.

Четвертое отличие этих уроков - в типах и формах. Типология уроков истории в школе не подходит к музейным урокам. Здесь не может быть комбинированного или контрольного урока. Н.И. Дорожкина выделила следующие формы урока истории: интегрированные, театрализованные, игровые, интерактивные, проектные, квестовые и др. (2, С.6) В музее с некоторыми оговорками мы может применять дидактическую типологию уроков истории: урок- игра, урок – дискуссия, урок – экскурсия, урок – практическая работа, кино - урок. Для школьного урока эти формы хорошо известны.

Рассмотрим некоторые из этих форм применительно к музейному уроку. Урок – игра в музее сохраняет свойства игры на уроке в школе: воображаемая ситуация, игровое действие, эмпатическое приближение к эпохе, разыгрывание роли, то есть 2проживание» ситуации в ее игровом воплощении, игровой сюжет и сценарий, этапы игры. Однако, игровое действие и воображаемая ситуация может усиливаться с помощью музейного пространства, костюмов, театрализации, интерактивных элементов. Примером игровых уроков в музее является проект под общим названием «На уроки …к Циолковскому» Государственного музея истории космонавтики им. К.Э. Циолковского в Калуге. В этот проект входят три урока, в том числе «На урок труда в доме Циолковского», «Урок домоводства Варвары Евграфовны». Сам К.Э. Циолковский в течение 40 лет был учителем, поэтому личность ученого в данном контексте детям более понятна. Детям предлагают воспользоваться игровой атрибутикой. Девочки надевают пелерины и превращаются в воспитанниц Калужского епархиального женского училища. Мальчики прикрепляют условные эмблемы Калужского уездного училища. Включение в игровую ситуацию позволяет узнать, чему и как учили в Х1Х веке, как строили уроки, методы обучения и правила поведения. Примечательно, что сегодня лицей №9 им. К.Э. Циолковского размещен в здании бывшего Калужского епархиального женского училища, где в течение 19 лет ученый служил учителем математики и физики. (4)

Шестое отличие – это методическая организация урока в музее и школе. Дидактическая схема учебного занятия и сценарий урока в музее строится на основе «маршрутной карты» с заданиями, которая создается с учетом «единиц содержания» и их соотношения с набором и расположением музейных экспонатов. Методика организации урока в музее включает исследовательские задания. Школьники, вооружив-

шись маршрутным листом, самостоятельно исследуют экспозицию, и на основе зафиксированных этапов исследования делают содержательный вывод, который и является вновь приобретенным знанием. Класс может рассматриваться как научно- исследовательский коллектив, например, состоящий из 5 лабораторий. Они изучают экспозицию музея и вспомогательный материал. Главное отличие от школьного урока – источник познания и итог исследования. В школе это защита проекта, в музее – заполненный лист исследования. В Музее – заповеднике «Коломенское» на уроке «Медный бунт 1662 года» ученики могут выяснить причины события, объяснение его названия, «второе дно» восстания – только на основе исследовательской работы, проделанной в экспозиции музея, посвященной нумизматике. Искусство методиста и музейного педагога заключается в разработке творческих проблемных заданий для маршрутного листа.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Крылова О.Н. Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО. Методическое пособие. СПб, 2015
2. Дорожикина Н.И. Современный урок истории. М. ВАКО, 2017.
3. Мацкевич М.В. Как создать урок в музее: музейно- педагогический конструктор.// Урок в музее: проект единого образовательного пространства музея и школы. Сост. М.В. Мацкевич. М. 2916 – С. 30-4-
4. Константинова А.Н. Образовательные программы для старшеклассников «На уроки… к Циолковскому» // Музей – школе, школа – музею: возможности интеграции. Сборник материалов научно- практической конференции. Калуга. 2014 – С.40-41.

А Я ДЕЛАЮ ТАК

О МЕТАПРЕДМЕТНОСТИ И ФИЗИКЕ

About meta-subject and physics

Гнитецкая Татьяна Николаевна, *доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ), Школа естественных наук (ШЕН), кафедра общей и экспериментальной физики, г. Владивосток, профессор кафедры общей и экспериментальной физики ШЕН ДВФУ.*

gnitetskaya.tn@dvfu.ru

Ковальчук Наталья Николаевна, *аспирант, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ), учитель физики, МБОУ «СОШ № 74 г. Владивостока».*

kovalchuk.nn@dvfu.ru

Резник Борис Львович, *доктор физико-математических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ), Школа естественных наук (ШЕН), кафедра теоретической и ядерной физики, г. Владивосток, профессор кафедры теоретической и ядерной физики ШЕН ДВФУ.*

reznik.bl@dvfu.ru

В статье выполнено сравнение изображенных схемами школьных стандартов первого и второго поколений на примере подготовки по физике. Показаны их отличительные черты. Приводится разработанная авторами на основе нововведений ФГОС схема содержания метапредметных результатов освоения программы обучения. Обсуждается возможность влияния процесса обучения физике на процесс достижения метапредметных результатов. На основе экспериментальных данных показано, что в области умений классифицировать элементы содержания присутствует зависимость степени достижения метапредметных результатов от степени подготовки школьников по физике и отсутствие таковой в других обозначенных ФГОС метапредметных результатах. Делается вывод о необходимости специальной организации процесса обучения физике для обеспечения достижения школьниками метапредметных результатов.

The article presents a comparison of first and second generation for Russian school's educational standards. Their distinctive features were shown. The scheme of content of meta-subject results of mastering the training program developing by authors based on innovations of new standard is given. The possibility of the influence of the process of teaching physics on the process of achieving meta-subject results is discussed in our paper. Based on experimental data, it is shown that in the field of skills to classify

elements of content, there is a dependence of the degree of achievement of meta-subject results on the degree of preparation of schoolchildren in physics. The absence of such dependent in other meta-subject results is installed. It is concluded that there is a need for a special organization of the process of teaching physics to reach all meta-subject results.

Ключевые слова: **образовательные стандарты, ФГОС, ФК ГСОО, метапредметные результаты, обучение физике.**

Keywords: **educational standards, meta-subject results, teaching physics.**

Введение.

В течение второй половины XX века образование во всех странах прошло через два глобальных кризиса, которые были вызваны социальной и информационной революциями. Противоречия между инерционностью систем образования и интенсивностью развития науки, техники, политики и других областей жизнедеятельности создали предпосылки для социальной революции. Стремление нивелировать эффект быстрого устаревания приобретенных знаний, являющийся одним из факторов информационной революции, привело к реформам образования и смене образовательной концепции. Общество осознало необходимость непрерывного, интенсивного обучения [1].

Система российского образования не явилась исключением и в начале XX века претерпела существенные изменения, регламентированные Национальной доктриной образования в Российской Федерации [2] и Концепцией модернизации российского образования, разработанной на период до 2010 года [3]. Согласно концепции «…страна должна разрешить свои назревшие социальные и экономические проблемы не за счет экономии на общеобразовательной и профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития». Общеобразовательная школа рассматривалась в программе модернизации как базовое звено образования, обеспечивающее ориентацию процесса образования «…на развитие его (обучающегося) личности, его познавательных и созидательных способностей». Что подразумевает формирование целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования [3]. К одному из существенных достижений программы модернизации российского образования можно отнести разработку и введение государственного стандарта общего образования. В стандарт были включены федеральный, региональный (национально-региональный) компоненты и компонент образовательного учреждения, которые обеспечивали гибкость требований к формированию содержания разных ступеней общего образования

(ступеней начального, основного и среднего (полного) образования). Вместе с тем, быстрая смена стандартов общего образования с первого на второе поколение свидетельствует о наличии неудовлетворенности требованиями к школьному образованию.

В данной статье на основе сравнения школьных стандартов первого и второго поколений показываются нововведения в стандарте второго поколения, обсуждается содержание метапредметных результатов и возможность их достижения средствами подготовки по физике.

Сравнение стандартов для общеобразовательной школы первого и второго поколения на примере подготовки по физике.

Изучение курса физики, как основного учебного предмета школьного образования, начинается в 7-ом классе общеобразовательной школы. Подготовка по физике входит в состав Федерального компонента государственного стандарта общего образования на ступенях основного и среднего (полного) общего образования. На рис. 1 представлена разработанная нами система подготовки по физике учащихся общеобразовательных школ в рамках Федерального компонента государственного стандарта общего образования [4, 5].

Как видно из рис. 1, обучающимся, выполнившим в полном объёме требования к уровню подготовки выпускников основной школы по физике в рамках ГИА, представлялся выбор продолжить обучение, в том числе, физике, на ступенях среднего (полного) общего образования (10-ый и 11-ый классы), либо профессиональное образование (начальное или среднее). Оба пути, при условии их успешного завершения в рамках ЕГЭ, давали возможность дальнейшего поступления в ВУЗ. Приведенная на рис.1 система отражает сформировавшейся в течение многих лет развития советской школы путь подготовки по физике, понятный и привычный многим. Каковы же причины перехода к другому пути, который очертил школьный стандарт второго поколения.

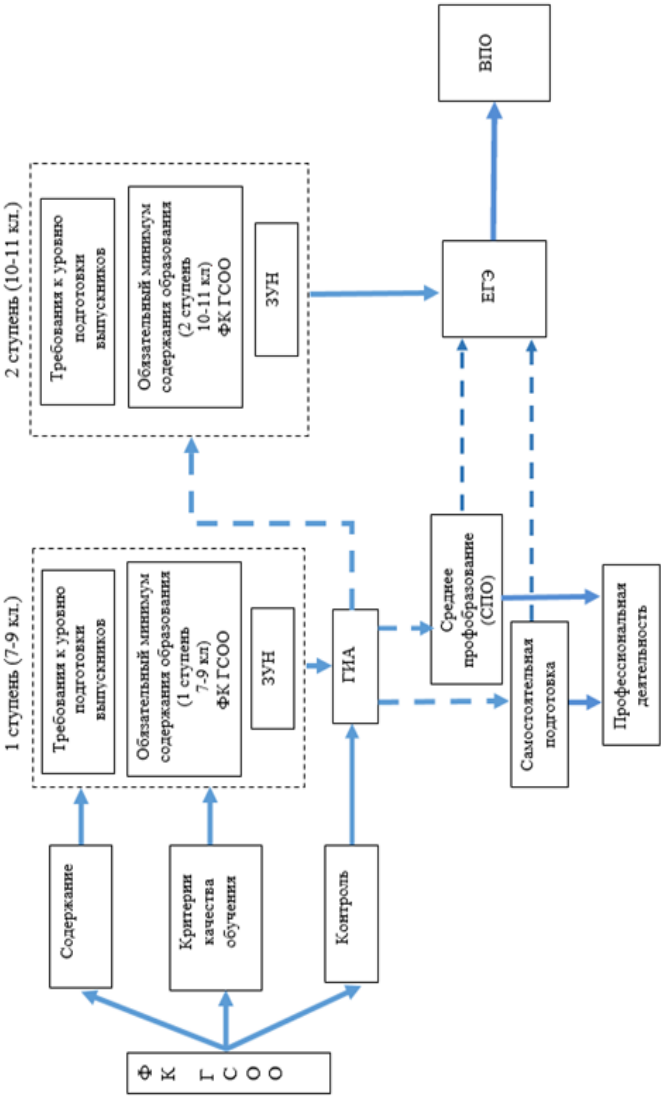

Рис. 1. Система подготовки по физике учащихся общеобразовательных школ в рамках Федерального компонента государственного стандарта общего образования (ФК ГСОО – 2004 г.)

Одной из главных причин введения стандартов первого поколения была заинтересованность России в приведении школьного образования к международным стандартам. Взаимодействие с международными программами образовательных достижений школьников активизировалось в 2000 году, когда Россия начала принимать участие в программе международной оценки учащихся - PISA (Programme for International Student Assessment), которая реализуется один раз в три года, с ее помощью устанавливаются уровни грамотности 15-ти летних учащихся в трех областях: грамотность чтения, математическая грамотность и естественнонаучная грамотность, включающая физическую [6]. Данное исследование выявляет знания и умения, которые могут быть полезны учащимся в будущем, а также позволяет оценить способности учащихся самостоятельно приобретать знания, необходимые для успешной адаптации в современном мире.

Результаты исследований 15-летних российских школьников, полученные в 2000-м году, были не просто плохими, а катастрофически плохими. Так, по грамотностям чтения, математической и естественнонаучной Россия из 32 возможных заняла 27 – 29-е, 21 – 25-е и 26 – 29-е места соответственно.

Вывод был очевиден – нужно учить по-другому, так, чтобы у школьников не было затруднений в применении полученных знаний и умений в повседневной жизни. Переход на обучение по установленному стандарту не привел к ожидаемым результатам. Что и вызвало разработку нового стандарта для российской школы, нацеленного на достижение не только предметных образовательных результатов, но и на «…создание условий, способствующих развитию личности», как установлено Федеральным законом «Об образовании» [7].

В данной статье обсуждается одно из нововведений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования – метапредметные результаты освоения основной образовательной программы (ООП). Для установления роли и места метапредметных результатов в структуре стандарта второго поколения нами был схематично показан регламентированный им путь подготовки по физике (см. рис. 2). Схема на рис. 2 не является детальной. Мы раскрыли состав тех элементов, которые сочли важными для подготовки по физике. В схеме на рис.2 часть элементов выделены жирным контуром. Они обозначают нововведения по отношению к предыдущему (первому) стандарту. Эти элементы демонстрируют существенные изменения во втором стандарте ФГОС [8, 9]. Как видно из рис. 2, во ФГОС изменился раздел с требованиями: требования к результатам освоения основной образовательной программе (ООП) дополнены

требованиями к структуре и условиям реализации ООП, к предметным результатам освоения ООП добавились личностные и метапредметные, а к содержательному разделу в структуре ООП в новом стандарте добавлены целевой и организационный.

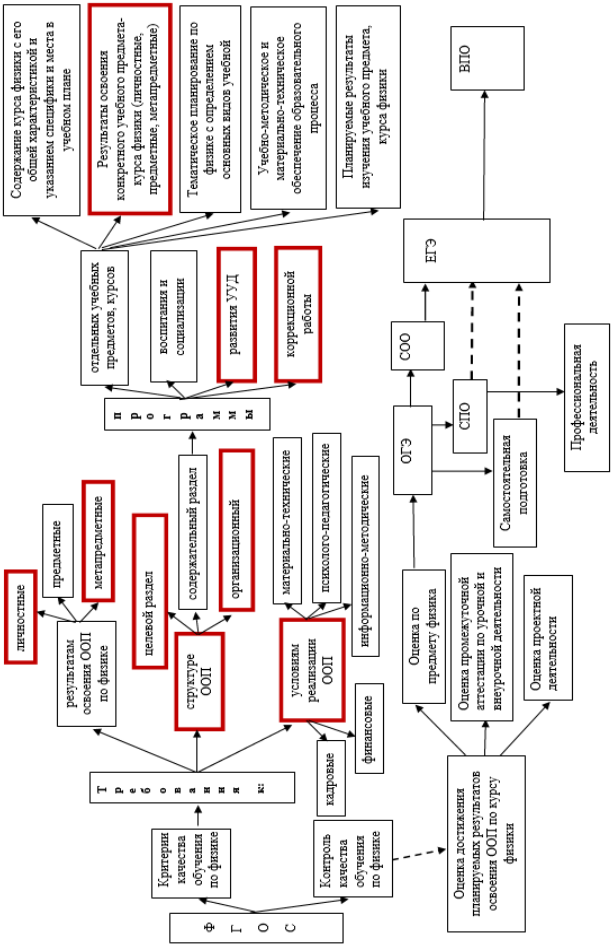

Рис. 2. Система подготовки по физике учащихся общеобразовательных школ в рамках Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС – 2012 г.), новые по отношению к ФК ГСОО элементы выделены жирным контуром.

Содержательный раздел структуры ООП расширен новыми программами – программой развития универсальных учебных действий (УУД), направленной на формирование общеучебных умений и навыков, и программой коррекционной работы, позволяющей детям с ограниченными возможностями здоровья преодолевать трудности в освоении

На схеме рис. 2 приводится структура программы отдельных учебных предметов, включая предмет физика. Основная часть структуры программы перешла из стандарта первого поколения, добавлен лишь один элемент - личностные, предметные и метапредметные результаты ее освоения.

В рамках нового стандарта выпускники основной школы, освоившие образовательную программу и успешно прошедшие итоговую аттестацию по физике в форме ОГЭ (основного государственного экзамена), могут, как и прежде, продолжить обучение на ступенях среднего (полного) общего образования (10-11-ые классы), либо получить профессиональное (начальное или среднее) образование. При условии успешного завершения, после ЕГЭ им также, как и прежде, предоставляется возможность получить дальнейшее высшее образование.

Таким образом, подготовка по физике в структуре ФГОС в своей основе не изменилась по сравнению со стандартом первого поколения, однако наряду с предметными результатами (знаниями, умениями и навыками), полученными учащимися в процессе изучения физики, на тот же уровень важности поставлены личностные и интересующие нас метапредметные результаты. По логике ФГОС их достигают также в результате освоения конкретного предмета, например, физики.

Во ФГОС под метапредметными результатами освоения ООП понимается ряд сформированных в процессе обучения умений, доведенных до уровня способностей выполнять определенную деятельность и приобретенных в результате этой деятельности навыков. На основе проведенного анализа содержания ФГОС основного общего образования в части метапредметных образовательных результатов нами разработана обобщенная схема метапредметных образовательных результатов освоения ООП основного общего образования, которая представлена на рис. 3. Из схемы видно, что в стандарте метапредметные образовательные результаты освоения ООП наряду со способностями включают межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные) в качест-

ве инвариантной основы образовательного и воспитательного процессов [10].

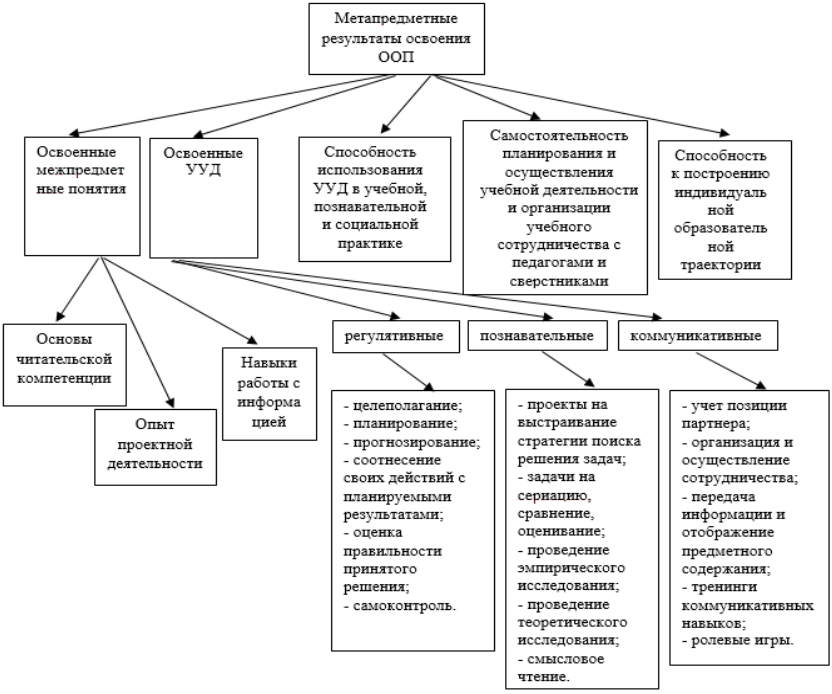

Рис. 3. Обобщенная схема метапредметных образовательных результатов освоения ООП основного общего образования на основе ФГОС

Метапредметность и предмет физика.

Вместе с тем, дискуссия на тему содержания и определения понятия метапредметности еще не завершилась, исследования в направлении разработки технологий получения метапредметных результатов находятся на стадии формирования. В литературе встречаются лишь дискретные описания отдельных задач, решение которых должно привести к метапредметным результатам. С нашей точки зрения структурность содержания предмета физика, как и других предметов, влияет на метапредметные результаты учащихся, так как учебный материал классифицирован по разделам, темам, параграфам, логически

связанным между собой, что, как минимум, способствует формированию метапредметных навыков классификации.

Такие особенности содержания дисциплины физика как структурность и лаконичность описания, строгий формализм, наличие причинно-следственных и предметных связей, присутствие большого количества абстракций и тематическая систематизация характеристик, параметров, свойств природных явлений коррелируют с особенностями метапредметных результатов. Вместе с тем, физика, как предмет, выгодно отличается от других тем, что ее содержание наполнено законами. Их изучение вносит существенный вклад в формирование умений «…устанавливать причинно-следственные связи и строить логическое рассуждение» (п. II.10.6 ФГОС основного общего образования, 5-9 кл.). Такая форма деятельности как решение физических задач просто настроена на формирование умений «…применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы» (п. II.10.7 ФГОС основного общего образования, 5-9 кл.).

По-нашему мнению, метапредметность следует связать с особенностями мышления индивидуума, когда он стоит перед необходимостью установить признаки сравнения сходных по своей сути, но имеющих разную степень изученности объектов (ситуаций). Например, в школе изучаются разные способы представления информации (графические, аналитические, описательные) в рамках изучения разных учебных предметов: и физики, и математики, и информатики, и географии. Однако, не каждый школьник способен воспринять временную зависимость средней ежемесячной температуры окружающего воздуха в данной местности, изображенную графиком. Этот парадокс можно объяснить лишь тем, что у него не сформировалось обобщенных представлений о зависимости значения абстрактной функции от изменения ее аргумента. Не имея этих представлений школьник не в состоянии экстраполировать абстракцию на неизученную ситуацию. График в его понимании несет смысл конкретных задач, изученных ранее.

Для установления степени влияния предмета физика на процесс достижения метапредметных результатов нами проведен эксперимент. Первый этап эксперимента проводился с учащимися 7-го класса в конце учебного года. Выбор стал обусловлен целью эксперимента – протестировать и сравнить результаты трех категорий учащихся из обычной школы (СОШ № 74), из заведения с усиленной подготовкой по физике (технический лицей) и заведения, дающего профессию с программой обычной школы, где подготовка по физике и химии специально организована (хореографическое училище). Уча-

щиеся хореографического училища изучают физику и химию по двум методам, разработанным под руководством Т.Н. Гнитецкой. Методы – смысловых структур (2004г.) [11] и межпредметных кейсов (2007г.) [12, 13] основаны на выделении в учебном материале семантической иерархии внутрипредметных и межпредметных связей. Задания теста, разработанного для эксперимента, проверяют наличие метапредметных результатов, которые должны быть получены выпускниками основной школы согласно Федеральному стандарту.

Результаты представлены на диаграмме рис.4. Из рисунка видны высокие показатели по метапредметным результатам учащихся хореографического училища, которые, как уже отмечалось, обучаются физике и химии по специальным методикам. Остальные же участники эксперимента успешно определяют и классифицируют понятия (см. задания 1 и 3 на рис 4), хорошо используют алгоритмы решения задач в знакомых ситуациях, но демонстрируют низкий уровень в установлении причинно-следственных связей (см. задание 4 на рис. 4) и построении логических рассуждений, а также в построении умозаключений (см. задание 2 на рис. 4) [8].

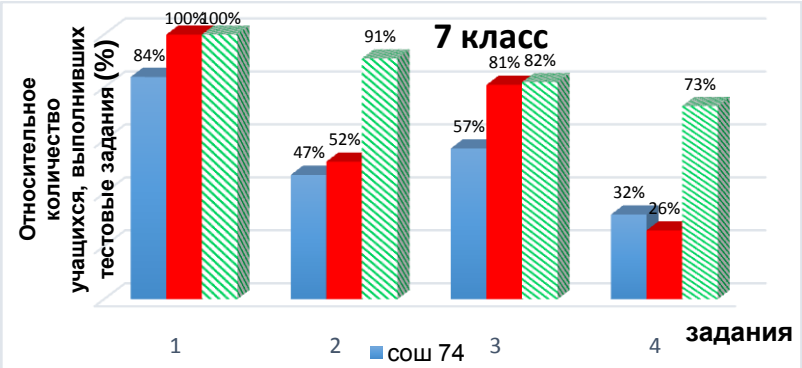

Рис. 4. Распределение по заданиям относительного количества учащихся разных школ г. Владивостока, выполнивших тестовые задания

Заключение.

Таким образом, несмотря на то, что особенности предмета физика должны были бы способствовать достижению высокого уровня метапредметных результатов, этого не происходит без специальной организации процесса обучения физике.

Данный вывод был подтвержден следующим этапом эксперимента, проведенном с десятиклассниками в двух заведениях, где используются традиционные методы обучения физике по уровням подготовки разные – СОШ № 74 и технический лицей. Результаты приведены на диаграмме рис.5. В тесте для десятиклассников решение качественной физической задачи (первое задание) проверяло умение достижения целей самостоятельно решать с использованием собственных знаниевых «…ресурсов …» (п. II.8.1 ФГОС среднего (полного) общего образования, 10-11 кл.) [9].

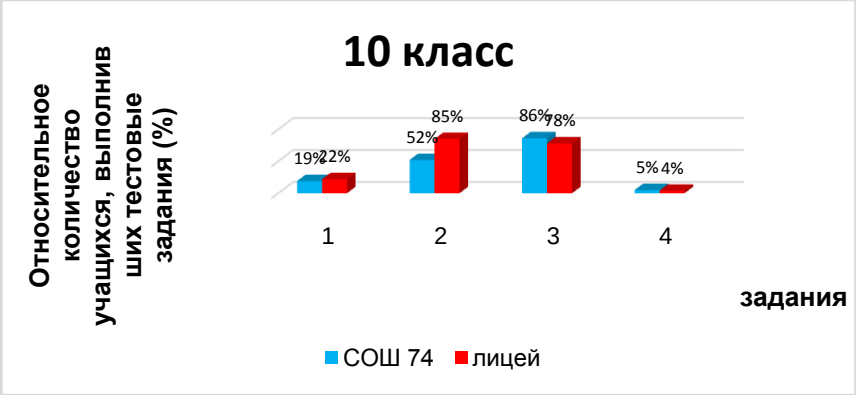

Рис. 5. Распределение по заданиям относительного количества учащихся разных школ г. Владивостока, выполнивших тестовые задания

Несмотря на то, что многие выполнили правильный решение, они не смогли объяснить его логику, тем самым, не достигли цели. Решение типовой задачи (второе задание) сопоставлено с «… самостоятельным поиском методов решения практических задач…» (п. II.8.3 ФГОС среднего (полного) общего образования, 10-11 кл.) [9]. Оно не привело к особым затруднениям в обеих группах так же, как и проверка умения «…классифицировать…» физические понятия по предложенным признакам (третье задание) (п. II.10.6 ФГОС основного общего образования, 5-9 кл.) [8]. Лишь четвертое задание, в котором необходимо было понять семантику задания и заполнить простенькую смысловую структуру [11, 12], оказалось сложным для большинства участников. Решение выполнили по одному человеку из группы. В результате эксперимента не выявлена зависимость уровня метапредметных результатов от уровня подготовки по физике. Группа хорошо

подготовленных лицеистов не показала метапредметных результатов отличных от результатов обычных школьников.

Таким образом, эксперимент показал, что предмет физика, несмотря на косвенные предпосылки для получения в процессе ее изучения метапредметных результатов, при традиционной организации обучения физике к таким результатам, кроме развития умений классификации, не приводит. Обучающиеся по специальным методикам учащиеся хореографического училища заняли ведущие позиции по метапредметным результатам. Что подтверждает необходимость специальной организации процесса обучения, которая, по-нашему мнению, должна быть «настроена» на перманентное выявление внутрипредметных и межпредметных связей в учебном материале и установление семантики их содержания [11-14].

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гнитецкая Т.Н., Гнитецкий П.В., Родригез А.М., Родригез Дж. А. Кризис образования и информационные технологии // Философия образования. 2005. № 2(13). С. 299-304.
2. О национальной доктрине образования в Российской Федерации (Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751) [Электронный ресурс]: URL: http://docs.cntd.ru/document/901771684 (дата обращения: 08.01.2018).
3. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393. URL: http://docs.cntd.ru/document/901816019 (дата обращения: 08.01.2018).
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. 221 с.
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. М., 2004. 266 с.
6. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России [Электронный ресурс]: // Практика. Тема номера: PISA – Международная программа оценки знаний и умений учащихся. Федеральный образовательный портал. Экономика. Социология. Менеджмент. URL:

http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/22/1214868736/Krasnovskiy%20i%20dr..pdf (дата обращения: 08.01.2018).

7. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 29 июля 2017 года) [Электронный ресурс]: URL: http://docs.cntd.ru/document/902389617# (дата обращения: 08.01.2018).
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 31 декабря 2015 года) [Электронный ресурс]: URL: http://docs.cntd.ru/document/902254916 (дата обращения: 08.01.2018).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изменениями на 29 июня 2017 года) [Электронный ресурс]: URL: http://docs.cntd.ru/document/902350579 (дата обращения: 08.01.2018).
10. Примерная основная образовательная программа образовательной организации. Основная школа /сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2016. 416 с.
11. Афремов Л.Л., Гнитецкая Т.Н. Теория внутри- и межпредметных связей: Монография. Владивосток: Изд-во Дальневост.ун-та, 2005. 176 с.
12. Gnitetskaya T.N., Ivanova E., Karnauhova E., Dubovaya L. Intrasubject relations being the basis of physical contents with mobile learning Proceedings of the IADIS international conference mobile learning. 2012. Berlin, Germany, March 11-13, 2012. Pp. 205-209.
13. Gnitetskaya T.N., Ivanova E.B. The Content Structuring of Chemistry with the Semantic Structures Method // Periodical of Advanced Materials Research Vols. 550-553 in 2012 with the title Advances in Chemical Engineering II. Pp.3425 – 3428
14. Гнитецкая Т.Н., Иванова Е.Б. Метод смысловых структур на уроках химии // Химия в школе. 2006. № 7. С. 45-51.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Child moral personality formation as the basis for the development of cultural potential in the educational environment in the modern society

Смолонская А.Н., *кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.*

ansmolonskaia@mail.ru

Колесов В.И., *Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и переводоведения Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.*

vi_kolesov@mail.ru

Смолонский С.И., *ассистент кафедры социальной работы Костромского государственного университета.*

jiwpansbeypasa@mail.ru

В статье рассматриваются аспекты формирования нравственной личности ребенка как основы развития культурного потенциала в образовательной среде в современном социуме. На основе проектной деятельности представлен опыт формирования эстетической культуры, художественно-творческих способностей, социальное развитие детей в художественно-эстетической деятельности.

In the article child moral personality formation as the basis for the development of cultural potential in the educational environment in the modern society are considered. On the basis of the project activity the experience of the formation of the aesthetic culture, artistic and creative abilities, the social development of children in the artistic and aesthetic activity are presented.

Ключевые слова: **культурный потенциал, воспитательная среда, региональный компонент, преемственность, социальное развитие, художественно-творческое развитие.**

Ключевые слова: **cultural potential, educational environment, regional component, continuity, social development, artistic and creative development.**

Кризисные явления в духовной сфере, размывание ценностных ориентаций в обществе требуют осмысления особенностей социа-

лизации личности в условиях меняющихся общественных отношений, диктуют необходимость изучения роли культурной воспитательной среды, механизмов трансляции национальных культурных ценностей в данном процессе.

Развитие личности ребенка на современном этапе рассматривается как цель и результат познавательно-нравственного развития, процесс его вхождения в человеческую культуру.

Детство – это важнейший период становления личности, когда закладываются предпосылки гражданских качеств, развиваются представления о человеке, обществе, культуре [1].

Любовь к Родине необходимо воспитывать с ранних лет через ознакомление с традициями «своей» социокультурной среды – местными историко-культурными, национальными, географическими, природными особенностями своего региона [4; 7].

Актуальность проблемы познавательно-нравственного, культурного развития детей находит подтверждение и в нормативно-правовых документах образовательной сферы. Так в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» подчеркивается, что «система образования призвана обеспечить… историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России» [5].

Кроме того «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» среди приоритетных направлений в сфере воспитания детей определяет развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества [8].

Существует множество концепций, технологий, парциальных программ, в которых представлено в разных объемах гражданское, патриотическое воспитание детей. В то же время данные программы не могут решить проблемы воспитания, образования и развития детей на краеведческом материале с учетом особенностей определенного региона.

Цель проекта – формирование эстетической культуры, художественно-творческих способностей, социальное развитие детей в художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) на основе творческого наследия Ефима Васильевича Честнякова

Теоретико-методологической основой инновационного проекта являются: философско-гуманистические идеи В.В. Зеньковского,

С.Л. Рубинштейна, А.А. Ухтомского и др.; концепции развивающего обучения П.А. Венгер, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Б. Запорожца, С.Л. Рубинштейна и др.; концепции воспитания и социализации личности Б.Г. Ананьева, З.Н. Богуславской, С.А. Козловой, А.В. Мудрика, В.А. Петровского, М.И. Рожкова, В.А. Сластенина и др.; теории воспитания и развития детей дошкольного возраста Р.С. Буре, Н.Ф. Виноградовой, Н.А. Коротковой, Т.А. Куликовой, Н.Я. Михайленко, Е.А. Флериной, С.Г. Якобсон и др.; подходы к развитию художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста Т.Н. Дороновой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, И.А. Лыковой, Е.А. Флериной, С.Г. Якобсон и др.; биографические исследования Н.С. Гонцовской В.Я. Игнатьева, Л.Кузьмина, В Шапошникова о жизни и творчестве Е.В. Честнякова; эстетические принципы Е.В. Честнякова – фантастичность, сказочность, фольклорность и другие.

Задачи проекта:

- Способствовать обеспечению реализации регионального компонента «Основной общеобразовательной программы воспитания, образования и развития детей старшего дошкольного возраста» на основе творческого наследия Ефима Честнякова.
- Способствовать приобщению детей старшего дошкольного возраста к культуре и традициям Костромской области через творчество Ефима Честнякова, на основе сотрудничества педагогов и родителей.
- Формировать эстетическую культуру, художественно-творческие способности, осуществлять социальное развитие детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) на основе творческого наследия Ефима Честнякова.
- Помочь педагогам освоить новые подходы и имеющиеся технологии, способствующие формированию художественно-творческих способностей, эстетическому и социальному развитию в работе с детьми старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) на основе творческого наследия Ефима Честнякова.

Основные принципы проекта:

- Принцип интеграции. Решение поставленных задач предполагает формирование эстетической культуры, художественно-творческих способностей, социальное развитие детей старшего

дошкольного возраста в различных видах художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) на основе творческого наследия Ефима Честнякова. Реализация содержания проекта возможна при организации различных видов и форм детской деятельности.

– Создание воспитывающей среды предполагает соответствующую организацию среды для детей дошкольного возраста и взаимную ответственность участников педагогического процесса.
– Принцип приоритетности культурного наследия предполагает художественно-эстетическое воспитание на основе творческого наследия Ефима Честнякова с целью формирования уважения к природе родного края; приобщение к сказкам; фольклору; игрушке; картинам и т.д.
– Принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка старшего дошкольного возраста предполагает создание условий для развития художественно-творческих способностей, эстетического, социального развития.
– Принцип преемственности взаимодействия с ребенком в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи. Основные направления проекта должны быть достоянием родителей, которые могут не только продолжить беседы, создавать творческие работы с ребенком на предложенные педагогами темы, но и выступать активными участниками педагогического процесса.

В связи с этим обратимся к искусству костромского художника, писателя, автора сказок и поэта Ефима Васильевича Честнякова. Как он полагал, любовь к детям – это ключ ко всей творческой деятельности и идея пробуждения творческого начала в каждом человеке. Все его творчество пронизывает дидактическая нота, выражающая утверждение основной мысли: о добром отношении человека к человеку, о победе добра над злом, о пользе общего дела и труда, о всеобщем благополучии, достигаемом только коллективными усилиями. Посвятив всю свою жизнь строительству народной крестьянской культуры, Е.В. Честняков понимал ее как просвещение ума и души, которую не нужно строить заново: следует воспользоваться тем, что веками накоплено народной жизнью в быту, в верованиях, фольклоре, ритуале и внести во все это «художественность», то есть элемент эстетической организации [2; 3; 6].

Обеспечение реализации регионального компонента воспитания, образования и развития творческих способностей детей на основе творческого наследия Е.В. Честнякова предполагает реализацию про-

екта, который решает следующие направления: во-первых, приобщение детей старшего дошкольного возраста к культуре и традициям Костромской области через творчество Е.В. Честнякова, на основе сотрудничества педагогов и родителей; во-вторых, формирование эстетической культуры, художественно-творческих способностей, осуществление социального развития детей старшего дошкольного возраста в художественно-эстетической деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной) на основе творческого наследия Е.В. Честнякова; в-третьих, освоение педагогами новых подходов и имеющихся технологий, способствующих формированию художественно-творческих способностей, эстетическому и социальному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Основные методы работы: упражнения, этюды, импровизационные спектакли, творческие игры, показ сказок, рассматривание картин, репродукций, предметов, импровизации, тематическое рисование (лепка, аппликация), чтение художественных произведений, беседы, моделирование и анализ заданных ситуаций, дискуссии, экскурсии в музей и другое.

Реализация проекта включала в себя нескольких взаимосвязанных этапов, направленных на решение поставленных задач. На первом этапе осуществлялся поиск и накопление материала о творчестве Е.В. Честнякова, опыте работы коллег в данном направлении, поиск партнеров и установление деловых контактов. Проведенное на начальном этапе анкетирование родителей воспитанников показало, что 90% респондентов мало знакомы с творчеством художника, поэта, сказочника Е.В. Честнякова, но вместе с тем, они заинтересованы в работе детского сада по ознакомлению детей с его творчеством, видят направления деятельности. Выявлена необходимость просветительской работы с родителями по данному вопросу, а так же необходимость в организации совместных мероприятий, в том числе экскурсий на выставки.

Следующим этапом стало создание мини-музея Ефима Честнякова, уточнение календарно-тематического планирования, разработка и реализация мини-проектов по творческому наследию художника.

С детьми были организованы экскурсии на выставку картин мастера, в культурно-просветительский центр им. Ефима Честнякова, просмотр спектакля «Ефимкин фестиваль» в театре кукол.

Знакомство с творчеством Е.В. Честнякова явилось богатейшим источником познавательно-нравственного потенциала развития каждого ребенка, способствовало формированию чувства причастности к художественному наследию прошлого, позволило увлечь изобра-

зительным искусством. В совместной деятельности дети познакомились со сказками, стихами Е.В. Честнякова, рисовали и лепили по сказкам «Чудесное яблоко», «Иванушко», «Сергиюшко», создавая «глинянки», рисуя картины учились передавать свои впечатления. В веселых праздничных представлениях дети и вместе с ними зрители являлись активными участниками «Города Всеобщего Благоденствия», как и задумывал их автор.

Важным этапом явилось вовлечение родителей в жизнь группы, активное использование потенциала семьи в формировании познавательно-нравственных и культурных ценностей. Проведены родительское собрание на тему «Роль изобразительного искусства родного края в эстетическом развитии детей»; консультации: «Как посетить с ребенком музей», «Познакомить детей с творчеством Е.В. Честнякова» литературно-музыкальная гостиная «Художник сказочных чудес»; создан альбом «Е.В. Честняков, художник, сказочник, поэт», мини галерея картин Е.В. Честнякова; рекомендовано семейное чтение сказок Е.В. Честнякова.

Осуществлялось повышение мастерства и профессиональной компетенции педагогов, обогащение кругозора, знакомство с творческим наследием Е.В. Честнякова через проведение консультаций, семинаров, творческие встречи, посещение музеев, выставок, осуществление проектной деятельности.

Итак, образование рассматривается как фактор развития культурного потенциала личности ребенка в современном обществе в контексте развития интереса к изобразительному искусству, формирования эстетического восприятия, развития творческого потенциала, формирования образного мышления, воспитания творческой личности, способной ценить культуру родного края, испытывать любовь и чувство гордости за него. Активизация богатого наследия Е.В. Честнякова дает возможность воспитать настоящего гражданина своей страны, знающего и любящего свою историю и культуру. Осуществление преемственности взаимодействия образовательной организации и семьи по развитию знаний о родном крае у детей на основе творческого наследия, обеспечивает согласованность усилий, единство требований, необходимых для формирования общечеловеческих ценностей и реализации регионального компонента.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гражданско-патриотическое воспитание в дошкольном образовательном учреждении / авт.-сост. Е.А. Позднякова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 148 с.

2. Игнатьев В.Я. Мир Ефима Честнякова / В.Я. Игнатьев, Е.П. Трофимов. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 221 с.
3. Кузьмин Л. Чудесное яблоко. Рассказ о художнике Честнякове / Л. Кузьмин. – М.: «Детская литература», 1981. – 96 с.
4. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников: метод. пособие / М.Д. Маханева. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 96с.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html
6. Пути в избах. Трикнижие о шабловском праведнике, художнике Ефиме Честнякове / сост., автор предисловия и комментариев Р.Е. Обухов. – М.: МЦР; Мастер-Банк, 2008. – 440 с.
7. Растим патриотов земли Костромской: методические рекомендации для реализации государственной программы / под ред. Г.В. Власовой. Кострома. 2005. – 48 с.
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html.

РОЛЬ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА В ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРЫ И БЫТА РОССИИ

The role of the historical and cultural standard in the study of culture and way of life

***Горохова Оксана Александровна**, аспирант МПГУ кафедра методики преподавания истории, АНОО «Школа при Андреевском монастыре» учитель истории и обществознания.*

kseniygorohova@mail.ru

Статья посвящена изучению культуры и быта на уроках истории в школе. Автор рассматривает роль историко-культурного стандарта в изучении культуры и быта.

The article is devoted to the study of culture and way of life in history lessons at school. The author considers the role of the historical and cultural standard in the study of culture and way of life.

Ключевые слова: **историко-культурный стандарт, культура, быт.**

Keywords: **historical and cultural standard, culture, way of life.**

Изучение культуры и быта на уроках истории России требует особенного внимания и большой подготовки со стороны учителя. Благодаря освоению этого материала учащиеся соприкасаются не с голыми фактами, датами и биографиями исторических персоналий, а с пульсирующей «живой историей». Обращаясь к обычаям, обрядам, традициям, музыке, танцам, театру, связанным с изучаемой эпохой, ученик чувствует дух времени, лучше понимает исторический материал, воспринимает его как некое послание из прошлого. Культура и быт – это своеобразный канал, который устанавливает необходимую связь поколений [7, С.404]. Вопросы, касающиеся изучения историко-бытового материала, поднимались как советскими, так и современными методистами.

В советское время методисты отмечали необходимость обращения к историко-бытовому материалу, поскольку бытовые подробности дают возможность учащимся почувствовать колорит эпохи [3, С.76-77]. А.А. Вагин писал о необходимости знакомства учащихся с развитием культуры нашей страны и других стран и народов в контексте их взаимовлияния [2, С. 240].

П.В. Гора считал, что уроки по изучению культуры и быта необходимо проводить на материалах музея. Исследовательская форма наиболее приемлема, поскольку ученики, таким образом изучая куль-

туру и быт, лучше проникают в сущность проблемы, погружаются в тему с более высокой долей самостоятельности [6, С.167].

В.М. Васильева в своей работе «Изучение вопросов культуры XI-XVIII веков на уроках истории СССР» писала, что «культура прошлых веков органически входит в жизнь современного человека. Нет будущего без прошлого, и когда-нибудь сегодняшний день покажется далекой историей. Наша задача не только знать, помнить, но и охранять для будущих поколений творения наших предков, не забывать, что в их седых камнях бьется древнее и вечно юное сердце народа» [4, С.3-4]. В.М Васильева отмечала, что вопросы культуры и быта должны рассматриваться в межпредметной связи с другими предметами, такими как литература, музыка, изобразительное искусство. Необходимо формирование умения у учащихся «прочитывать» сущность памятников культуры, раскрывать их содержание. Материал культуры и быта является специфичным, поскольку выдвигается на передний план зрительное восприятие образа и нельзя начинать знакомство с культурой и бытом формально с неинтересного и непонятного для учащихся, чтобы избежать равнодушного отношения к этим темам [4, С.5, 31-32].

Г.Р. Косова в работе «Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР» отмечала значимость культурно-исторического материала, так как именно культура оказывает мощное воздействие на эстетические чувства ученика. Культурно-исторический материал помогает раскрыть суть другой эпохи и, возможно, понять психологию людей другого времени [13].

Итак, уже в советское время, несмотря на сильную заидеологизированность содержания материала по истории, обосновывалась необходимость особенного внимания к историко-бытовому материалу, как к средству большого воспитательного воздействия на мысли и чувства учащихся.

Приоритетной задачей современного школьного образования является обеспечение формирования гражданской идентичности обучающихся, сохранения и дальнейшего развития культурного разнообразия многонационального народа нашей страны [8, С.7]. Таким образом, можно отметить, что возрастает значение изучения культуры и быта на уроках истории XXI века.

Современный ведущий методист М.В. Короткова в своих работах отмечает необходимость особого внимания при изучении «повседневной культуры». Под этим термином понимается «сложное социокультурное явление» [12, С.14-15].

И.Л.Щербакова также отмечает значимость изучения культуры и быта на уроках истории, так как погрузить учащихся в атмосферу

прошлого, попытаться дать им возможность почувствовать дух времени можно благодаря изучению истории повседневности [10, С.5]. В анализе повседневной жизни и культуры народа находятся ключи к разгадкам многих вопросов. «Порой большой биографический и даже исторический смысл может заключаться в одной бытовой детали» [10, С.7], главное – этот смысл разглядеть и донести до учеников.

Несмотря на понимание значимости изучения тем культуры и быта, особое внимание на уроках истории уделяется изучению политики. Освещение вопросов культуры и быта, как правило, происходит по остаточному принципу, поскольку часов на изучение этих тем не хватает, без подробного разъяснения остается повседневная жизнь людей. Но именно эти темы, как правило, на которые уделяется явно недостаточное минимальное количество часов, способствуют становлению людей, любящих и уважающих свой край, Отечество, свой народ, его культуру и традиции.

Историко-культурный стандарт (ИКС) является ответом на эти вызовы современной системы образования [9]. ИКС представляет собой научное ядро содержания школьного исторического образования, включающее основные подходы к преподаванию отечественной истории в школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий, терминов, событий, персоналий [5, С.29]. Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории ориентирован на ИКС и опирается на многоаспектный, историко-антропологический, историко-культурологический, многоуровневый подходы, которые способствуют тому, что изучение истории культуры и быта не сводится к перечислению имен и творческих достижений без логической связанности с политическим и социально-экономическим развитием страны [11]. ИКС предполагает изучение истории через социальные институты, через личность человека и его повседневную жизнь. Подобный подход отвечает сложившемуся в мировой и отечественной историографии направлению «новая социальная история» и современному состоянию исторической науки [1].

Многоаспектный (многофакторный) подход ставит задачу преодоления таких трудностей, как «доминирование политической истории» и схематическое преподнесения историко-культурного материала на уроках истории. Этот подход предполагает подробное рассмотрение учащимися ключевых событий отечественной истории сквозь призму переплетенных политических, экономических интересов, нравственных, религиозных и иных мотивов участников [11].

Историко-антропологический подход является важным инструментом формирования у школьников личностного, эмоционально

окрашенного восприятия прошлого. Это становится возможным благодаря «человеческому наполнению» содержания урока истории, т.е. важно, чтобы учащиеся через жизнь и судьбы, характеристики интересов, устремлений, ценностей, мотивов поведения людей могли посмотреть на эпоху. Этот подход ориентирует на то, чтобы наряду с выдающимися личностями, лидерами, говорилось и об обычных людях, их повседневной жизни в различные исторические эпохи [11].

Историко-культурологический подход представляет собой «значительную перспективу для проектирования содержания курса отечественной истории» [11]. Важной задачей современной системы образования является формирование у учащихся чувства принадлежности к богатейшему общему культурно-историческому пространству, уважения к традициям и культурным достижениям своего и других народов. Ключевой целью этого подходя является формирование бережного отношения к культурному наследию, воспитание отношения школьников к памятникам истории и культуры как к ценному достоянию страны.

В ИКС прописывается для каждого раздела курса истории России «культурное пространство», которое предполагает изучение и обращение не только к музыкальным, литературным, художественным произведениям, памятникам архитектуры, повседневной культуре основных слоев населения, но и включает необходимость изучения культуры и быта народа в мировом контексте («Русь в культурном контексте Евразии», «проникновение элементов европейской культуры в быт высших слоев населения страны в XVI - XVII веках», «вклад в развитие русской культуры ученых, художников, мастеров, прибывших из-за рубежа», «укрепление взаимосвязей с культурой стран зарубежной Европы в XVIII в.», «национальные корни отечественной культуры и западные влияния в первой половине XIX в.», «вклад России начала XX в. в мировую культуру», «развитие внутреннего и международного туризма в середине 1950-х – 1960-х гг.» и т.д.) [11].

Особое внимание уделяется изучению межэтнических отношений, взаимодействий национальных культур и народов, изучению процессов формирования многонационального народа. Такой многоуровневый подход в изучении истории, сочетающий изучение истории Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю, должен «способствовать осознанию школьниками своей социальной идентичности» [11], но на практике осуществить это достаточно затруднительно в связи с проблемой недостаточного количества часов.

«Культурное пространство» также предлагает для изучения такие интересные аспекты, как, например, в I разделе (От древней Руси к Российскому Государству) положение женщины, воспитание детей, во II разделе (Россия в XVI - XVII веках: от Великого княжества к Царству) изучение семьи и семейных отношений, в VI разделе (Советский Союз в 1920 -1930-е гг.) изучение отношения к семье, браку, воспитанию детей. Это свидетельствует об ориентации на становление личности, принимающей и понимающей ценности семьи, а также осознающей свои обязанности не только перед обществом и Отечеством, но и перед семьей [8, С.8].

Таким образом, можно сделать вывод, что ИКС играет значительную роль в тенденции более глубокого изучения учащимися тем культуры и быта на уроках истории. ИКС задал положительный вектор, во многом способствуя смещению акцентов с изучения политики на культуру и быт, на изучение прошлого посредством обращения учащихся к жизни обычного человека.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акульшин П.В, Гребенкин И.Н. Историко-культурный стандарт: концепция, рекомендации, содержание. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoriko-kulturnyy-standart-kontseptsiya-rekomendatsii-soderzhanie
2. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М.: «Просвещение», 1972.
3. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока. – М.: Просвещение, 1968.
4. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI-XVIII веков на уроках истории СССР: Кн. Для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1990.
5. Вяземский, Е.Е., Стрелова, О.Ю. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова - М.: Просвещение, 2015.
6. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. - М.: «Просвещение», 1971.
7. Горохова О.А. Использование нетрадиционных методических приемов при изучении нематериального наследия на уроках Отечественной истории в 8 классе. //CLIO-SCIENCE: ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО СИНТЕЗА. Сборник научных трудов. – 2014.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/М-во образования и науки Рос. Федерации. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016.
9. Историко-культурный стандарт [Электронный ресурс]. URL: http://rushistory.org/proekty (дата обращения: 26.02.2018).
10. История повседневности: материалы для внеклассной работы по краеведению / Ирина Щербакова. - Москва: Чистые пруды, 2009.
11. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории. [Электронный ресурс].
12. URL:https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf
13. Короткова М.В. Эволюция повседневной культуры Московского дворянства в XVIII – первой половине XIX вв. Автореф. дисс. … доктора ист. наук. - М.: 2009.
14. Косова Г. Р.Изучение вопросов культуры в школьном курсе истории СССР: 7-10-е кл. - М.: Просвещение, 1987.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Current issues of personal security of police officers

Бадалов Магомедрасул Муридович, *старший преподаватель кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя»*

innovacia-sgpu@mail.ru

Ахмедов Физули Адил оглы, *старший преподаватель кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя»*

innovacia-sgpu@mail.ru

Голиус Александр Владимирович, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал*

innovacia-sgpu@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы совершенствования методики преподавания дисциплины «Личная безопасность сотрудников отдела внутренних дел» в рамках учебно-научного комплекса специальной подготовки образовательных организаций МВД России и актуальность инновационного направления «Специальная тактика» в системе специальной подготовки курсантов полиции.

The article considers the issues of improving the methodology of teaching of discipline "the Personal safety of police officers" within the educational-scientific complex of special training of educational institutions of the MIA of Russia and the relevance of the innovative areas of "Special tactics" in the system of special training of police cadets.

Ключевые слова: **межкафедральная дисциплина, обеспечение личной безопасности, специальная подготовка, тактико-специальная подготовка, огневая подготовка, физическая подготовка, «Личная безопасность сотрудников отдела внутренних дел», комплексная специальная подготовка.**

Keywords: **interdepartmental discipline, personal safety, special training, special tactical training, firearms training, physical training, "Personal security officers", a comprehensive special training.**

В обществе вызывает тревогу существующая тенденция роста общего количества совершаемых преступлений, которых ежегодно на территории России совершается более двух миллионов. При этом в общем объеме совершаемых преступлений наблюдается увеличение

тяжких преступлений, а именно преступлений экстремистской и террористической направленности.

Нередки случаи, когда отдельные сотрудники полиции уступают правонарушителям в силе, ловкости, стрельбе из табельного оружия, и в применении приемов рукопашного боя, проявляя при этом растерянность и беспомощность. Это не редко приводит к тяжким последствиям, возникновению чрезвычайной происшествий, ранениям, а также гибели, как сотрудников, так и обычных граждан.

В этой связи, Президентом и Правительством Российской Федерации в последние годы приняты ряд основополагающих законодательных актов, направленных на реформирование системы МВД России, укрепление кадрового состава и повышение уровня профессионального мастерства ее сотрудников [1].

МВД России в свою очередь, обращает внимание ведомственных образовательных организаций на необходимость совершенствования системы специальной подготовки, внедрения передовых научной разработок в одно из ее направлений в «Тактика обеспечения личной безопасности сотрудников отдела внутренних дел (ОВД)», совершенствования ее методик обучения [3].

Анализируя зарубежный опыт работы сотрудников силовых структур, можно отметить, что в последние десятилетия ими предприняты усилия по обновлению концепции деятельности полицейских органов, и в первую очередь специальной подготовленности сотрудников полиции. Уделяется существенное внимание и вопросам обеспечения личной безопасности, путем оснащения новейшим оружием, специальными средствами, современной техникой и инновационных технологий.

В результате в последние десятилетия конца XX и начала XXI века во многих странах зарубежья разработаны и используются различные программы по обучению полицейских обеспечению личной безопасности. Например: «Прогрессивные методы динамического патрулирования», французская учебная программа «Специальная подготовка для бойцов SWAT», «Воля к выживанию», «Выживание на улице», а также другие программы и публикации, отвечающие целому ряду требований. Данные программы обучения максимально приближены и соответствуют реальным условиям работы во всех ситуациях служебной деятельности. Все это позволяет в течение разумного времени обучить сотрудников необходимым умениям и навыкам для последующего эффективного их применения на практике.

Главной задачей данных программ, является обучение сотрудника полиции методам обеспечения личной безопасности путем ком-

плексного применения тактики ведения ближнего боя, практических упражнений стрельбы из стрелкового оружия, а также приемов рукопашного боя. Все это учат полицейских правильно принимать решения в подобных условиях с помощью отработки определенных навыков и моделирования реальных ситуаций [4].

Учебный курс по отражению неожиданных нападений и тактическим навыкам является составной частью программы специальной подготовки. Данная программа предусматривает формирование у сотрудников полиции комплекса важных волевых, психологических качеств, для борьбы с вооруженным преступником.

В настоящее время, не вызывает сомнения необходимость дальнейшего развития и совершенствования данного направления в образовательном процессе курсантов полиции. Это связанно с увеличением количества потерь среди личного состава отделов МВД России, которые повседневном режиме выполняют оперативные и служебные задачи.

В России, одним из первых, на проблему обеспечения личной безопасности сотрудников полиции, обратил внимание профессор Буданов А.В., который в своем пособии, обобщил опыт профессионального обучения сотрудников полиции США и России. Объем информации в данном пособии позволяет создать конкретные программы по обеспечению личной безопасности сотрудников различных служб и подразделений полиции.

В настоящее время в процесс обучения образовательных организаций МВД России, введена новая учебная дисциплина «Личная безопасность сотрудников ОВД», которая объединяет в себе учебные вопросы и темы входящих в блок дисциплин «Специальной подготовки». Преподавание данной дисциплины позволяет сформировать тот необходимый минимум знаний, умений и навыков посредством, которого достигается обеспечение личной безопасности сотрудников полиции в их профессиональной деятельности.

По мнению ряда исследователей (Ю.Ф. Подлипняка, И.А. Шипина, И.Л. Гросса, Е.А Никанорова, В.Л. Дементьева, С.В. Клименко и др.) обеспечение личной безопасности выступает одним из условий, позволяющих эффективно решать задачи по противодействию организованной преступности, терроризму, экстремизму и любым нарушениям законности. Но, несмотря на это, актуальность данного направления внедрение его в образовательный процесс высших образовательных организаций и в систему профессионально-служебной и физической подготовки сотрудников МВД России осуществляется весьма медленно.

Преподавание учебной дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД», сопряжено значительными трудностями, из-за раздробленности и несогласованности тематики дисциплины, отсутствием конкретной системы, а зачастую и отсутствием методической специализированной базы для обучения курсантов тактике и методам обеспечения личной безопасности [2].

Проведенные нами исследования по проблеме обеспечения личной безопасности сотрудников полиции, в различных условиях служебной деятельности. Позволяет сделать вывод о том, что одним из элементов профессиональной подготовленности курсантов в условиях противоборства с правонарушителями является комплексная огневая, тактико-специальная и физическая подготовка. Формирующие базовые общие и специальные компетенции необходимые для взаимодействия сотрудникам полиции при выполнении ими оперативных, служебных и служебно-боевых задач.

Особенностью разрабатываемой методики послужило предположение о возможности внедрения нового научно обоснованного педагогического подхода в процесс обучения курсантов обеспечению личной безопасности, путем проведения комплексных занятий на заключительном этапе в рамках многоуровневой системы специальной подготовки [5,6,7].

В данном контексте, основная позиция разрешения этой проблемы, связана с попыткой совершенствования системы подготовки курсантов, на завершающем этапе обучения, за счет внедрения образовательный процесс дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД» комплексных занятий, направленных на обобщение и систематизацию процесса обучения курсантов действиям по задержанию преступников в различных модельных ситуациях. Особенностью существующей методики обучения является комплексная практическая отработка приобретенных навыков и умений курсантов по блоку прикладных дисциплин специальной подготовки.

Мы полагаем, что создание многоуровневой системы специальной подготовки, которая бы на базе полученных знаний, умений и навыков дисциплин *огневая, тактико-специальная, физическая подготовка* в рамках дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД», путем проведения комплексных занятий формировала бы в курсантах компетенции, позволяющие эффективно действовать:

- в одиночку в кризисных ситуациях;
- в составе наряда при выполнении оперативно-служебных задач в повседневном режиме;

- в составе групп оперативно-служебного применения при проведении различных мероприятий;
- в составе функциональной группы в группировке сил и средств, при проведении различных специальных операций.

Завершая тем самым процесс обучение курсантов на каждом уровне специальными комплексными занятиями.

Данная многоуровневая система подготовки, основанная на проведении четырех-пяти комплексных занятий на заключительном этапе путем обобщения знаний, умений и навыков дисциплинам *огневая, тактико-специальная, физическая подготовка* с применением учебно-тактического полигона. Позволит оптимизировать образовательный процесс, по данной дисциплине и повысить уровень специальной подготовки курсантов, в соответствии с требованиями современной практики, с учетом практических задач, выполняемых подразделениями в процессе служебной деятельности.

Учитывая возрастающую актуальность направления обеспечения личной безопасности сотрудников полиции, внедрение многоуровневой методики в процесс обучения «Учебно-научного комплекса специальной подготовки», позволит повысить качество подготовки курсантов по данной дисциплине.

В результате проведенного исследования было выявлено, что для эффективных действий сотруднику полиции в современных условиях при задержании активно сопротивляющихся правонарушителей, требуются ряд базовых знаний, умений и навыков, представляющих собой сложную многоуровневую систему, включающую в себя следующие примерные общие и специальные компетенции:

Примерные общие компетенции;

- умение использовать защитные свойства местности с применением подручных и вспомогательных средств, в процессе защиты и нападения;
- умение хранить оружие и правильно применять его по секторам учетом складывающейся обстановки, (одиночные тактико-строевые приемы с оружием и специальными средствами построенных на общевойсковых принципах боевой подготовки сотрудников силовых структур России);
- умение действовать в общевойсковом бою в составе отделения, взвода при выполнении тактико-строевых приемов и действий с оружием и специальными средствами (походное движение, предбоевое, боевое развертывание).

Примерные специальные компетенции;

- умение выполнять одиночные действия с оружием, стрельба с позиций и изготовок в лабиринтах различной архитектурной сложности.
- взаимное обеспечение огневого прикрытия в тактических действиях в составе наряда в лабиринтах различной архитектуры, с показом движущихся и появляющихся условных мишеней, при постоянно меняющейся оперативной обстановке (умения действовать в составе двойки, тройки);
- ведение огня из нестандартных положений, например: «через голову своего» или «мимо своего». Для, этого требуются специальные тренировки с применением полигонных комплексов оснащенных инновационными технологиями;

На основании вышеизложенного считаем, что обучение сотрудников отделов и подразделений полиции способам, методам обеспечения личной безопасности в служебной деятельности, является одним из важнейших приоритетов в профессиональной подготовке кадров МВД России. Реализация этой задачи может быть при условии преподавания дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД» образовательных организациях МВД Российской Федерации. Развитие же внутри дисциплины «Личная безопасность сотрудников ОВД» направления «Специальной тактики ОВД» в виде раздела «Тактика обеспечения личной безопасности сотрудников ОВД» в образовательных организациях МВД России. Подтверждает жизнеспособность традиционной системы специальной подготовки силовых структур России основанную на трех системообразующих дисциплинах: тактико-специальная, огневая, и физическая подготовка. Внедрение нового направления «Личная безопасность сотрудников ОВД» раскрывает потенциал и новые возможности для развития системы специальной подготовки МВД России и укрепления ее кадрового состава.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» // Указ Президента Российской Федерации от 1 марта 2011 года № 250 «Вопросы организации полиции».
2. Гонтарь, В.Н. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ / В.Н. Гонтарь, А.А. Червова, Г.В. Шевченко // Ученые записки ИУО РАО. - 2016. - № 4-1 (60). - С. 61-66.

3. Червова, А.А. К вопросу о понятии «инновационная образовательная среда вуза МВД РФ» / Червова А. А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р. П. // Школа Будущего. - 2015. - №5. - С 189-195.
4. Шевченко, Г.В. К вопросу о подготовке в вузах МВД РФ будущих сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях / Г.В. Шевченко, В.Н. Гонтарь // Научный поиск. – 2016. - №4. - С. 11.
5. Самуткин, В.Л. Педагогические условия и методика введения курсантов высших образовательных организаций МВД России в профессию социального педагога / В.Л. Самуткин, М.М. Бадалов // ОБЖ: Основы безопасности жизни. - 2016. - № 7.- С. 28-34.
6. Сорокин, А.В. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А.В. Сорокин, А.А. Червова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 5-1. – С. 40-42.
7. Лагунова, М.В. Информационные технологии в структуре теоретико-экспериментального познания / М.В. Лагунова, А.А. Червова // Образование и наука. - 2001. - Т. III. - № 4. - С. 105.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «РОССИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ»

Organizational and pedagogical conditions for the formation of value orientations in children within the framework of «The russian movement of schoolchildren»

Ситнова Анастасия Андреевна, *заместитель директора по воспитательной работе МБОУ «Гимназия № 36» г. Иваново, аспирантка ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал*

nskc@mail.ru

В статье отражены первые результаты по внедрению Всероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» в образовательный процесс общеобразовательной школы, выделеныорганизационно-педагогическиеусловия формирования ценностных ориентаций учащихся.

The article reflects the first results of the school on the introduction of the All-Russian public-state children's and youth organization "Russian movement of schoolchildren" in the educational process, conditions for the formation of value orientations of students are indicated.

Ключевые слова: **организационно-педагогические условия, российское движение школьников, воспитание, гражданская активность.**

Keywords:**organizational and pedagogical conditions, Russian movement of school students, education, civil activity.**

Современное состояние общества, процессы, происходящие в политической, экономической жизни страны побуждают по-новому посмотреть на проблемы российского образования в целом и воспитания подрастающего поколения в частности. Возрастающие требования к воспитанию обучающегося общеобразовательной организации заставляют искать пути более эффективного использования воспитывающих и развивающих возможностей всей организации учебно-воспитательного процесса (технологии, методики, формы и способы деятельности и т.п.). Необходимость реформирования педагогического образования определяется задачами, изложенными в Государственной программе РФ «Развитие образования» до 2020 года, внутренними закономерностями его развития и перспективными потребностями развития личности, общества и государства.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы указывает на необходимость успешного вовлечения детей и молодежи в социальную практику. Миссией образования согласно Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, является реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала, социально- экономическое развитие России. В ФЗ от 24.07.1998 N 124-ФЗ "Об основных гарантиях прав ребенка в РФ" закреплено, что государство исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности. В соответствии с ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ педагогические работники обязаны развивать у обучающихся такие социально значимые качества как познавательная активность, самостоятельность, инициатива, творческие способности.

Основными видами гарантированных услуг согласно Минимальному социальному стандарту РФ «Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования» является формирование у школьников готовности к самостоятельному выбору в пользу самореализации в общественно и личностно значимой творческой деятельности.

Стратегия развития воспитания на период до 2025 года одной из своих целей ставит развитие форм включения детей общественно полезную деятельность. «Реализация Стратегии предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии».

Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способности человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет. Социально значимые качества личности – социально и биологически обусловленные компоненты личности, предопределяющие её устойчивое поведение в социальной и природной среде [1,2,3,4].

В современных условиях большое значение отводится формированию ценностных ориентаций у учащихся. При соответствующем уровне их сформированности социально значимая деятельность школьников будет более продуктивной.

При наличии изначального потенциала школа испытывает ряд затруднений при выполнении социального заказа общества на воспитания обучающихся. Решение обозначенной задачи может быть найдено в обозначении и создании педагогических условий формирования ценностных ориентаций личности школьников.

Поэтому сегодня одним из приоритетных направлений развития воспитательной компоненты современного образования становится Российское движение школьников.

Определены основные направления деятельности РДШ: личностное развитие (в том числе творческое развитие, популяризация профессий, популяризация здорового образа жизни среди школьников), гражданская активность (экологическое, культурное, социальное, событийное, медицинское добровольчество, волонтерство Победы, участие в поисковых экспедициях, создание школьных музеев), информационно-медийное направление (освещение деятельности школьных организаций РДШ, обучение и практика юных журналистов, создание и распространение информационных материалов согласно целям РДШ), а также военно-патриотическое направление деятельности.

Являясь пилотной площадкой по отработке технологий и практик деятельности РДШ, с 2015 года педагогический коллектив и актив РДШ начал свою работу с исследования ценностных ориентаций школьников 5-9 классов.

Выбранная нами методика предназначена для изучения уровня развития ценностных ориентаций подростков, и позволяет оценить: характер отношений школьника к семье; характер отношений школьника к отечеству; характер отношений школьника к земле; характер отношений школьника к миру; к труду; к культуре; характер отношений школьника к знаниям; характер отношений школьника к человеку как таковому; характер отношений школьника к человеку как другому; характер отношений школьника к человеку как «иному», как к представителю иной национальности, иной веры, иной культуры; характер отношений школьника к своему телесному я; характер отношений школьника к своему внутреннему миру, своему душевному я; характер отношений школьника к своему духовному я.

Было опрошено более 500 учащихся 5-9 класса гимназии.

Первые результаты показали, что у школьников сформированы ценностное отношение к семье, к Отечеству, к труду, к культуре, и

не сформированы ценностное отношение к человеку как «иному», к земле, своему я. Свою работу выстроили следующим образом.

Были определены проблемные области воспитательной работы и соотнесены с направлениями деятельности «Российского движения школьников», ими стали «Личностное развитие», «Гражданская активность» и «Экология», исходя из этого был выстроен план деятельности первичного отделения РДШ в гимназии. Были внесены изменения в структуру органов ученического самоуправления, в состав действующего в школе Совета старшеклассников были введены руководители направлений деятельности РДШ от ученического сообщества.

В рамках направления «Экология» в гимназии был создан экологический отряд «Дети Земли», который начал активную работу по пропаганде экологической грамотности, ребятами организованы и проведены классные часы для учащихся 1-5 классов, организована работа с воспитанниками подшефного детского сада, школа приняла участие во Всероссийском «Заповедном уроке», проведены экологические акции «Дай руку лапе» (помощь приюту для животных), «Крышка в дело» (сбор пластиковых крышек для дальнейшей переработки пластика), «Ежики должны жить» (сбор отработанных батареек), «Спасем дерево» (акция по сбору макулатуры) – все акции сопровождались просветительской работой. Итогом деятельности эко-отряда стало участие активистов во Всероссийском экологическом форуме РДШ.

В рамках направления «Личностное развитие» в гимназии прошли акции «Приседай с РДШ», «Сила РДШ», «Прыгай с РДШ», направленные на популяризацию здорового образа жизни, вел работу волонтерский отряд «Здравушка», данные мероприятия позволили повысить качество знаний учащихся в своем телесном здоровье, в мероприятиях приняли участие 97% учащихся. Начал работу интеллектуальный клуб, была проведена неделя интеллекта, организованы шахматные перемены, учащиеся вышли в финал городских интеллектуальных игр. Еженедельно в гимназии были организованы мероприятия творческой направленности, позволяющие раскрывать учащимся свои таланты и способности.

Направление «Гражданская активность» стало магистральным для гимназии в начале деятельности РДШ, позволившим развивать социально активного ребёнка, ученика компетентного в отношениях между людьми, подростка со стойкой жизненной позицией.

Социально-экономические условия жизни, новые вызовы современности, информационное общество и вседоступность создают у

подростка иллюзию его адаптированности к жизни. Современному подростку всё труднее противостоять соблазнам жизни, отстоять свою жизненную позицию вопреки кричащей рекламе и подмене жизненных ценностей. Ребенка необходимо наделить такими компетенциями, которые смогли бы помочь ему справиться с окружающими его соблазнами. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которыми должны обладать выпускники средней школы. Первую группу этих компетенций составляют политические и социальные компетенции, владение которыми позволит молодым людям брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов.

Обладать какой-либо компетенцией, это значит не просто знать и уметь, это значит мобилизовать свои знания и умения, поведенческие отношения, ориентированные на условия конкретной деятельности. Социальная компетенция позволяет извлекать пользу из опыта и решать проблемы, умение противостоять неуверенности и сложности и оценивать социальные привычки, сотрудничать и работать в группе, включаться в проект и организовывать свою работу. Социальная активность подразумевает под собой не только осознание своей ответственности за себя и свою жизнь, но и пропаганду своей социальной позиции, помощь окружающим.

Как и любая другая компетенция, социальная базируется на опыте и деятельности самого индивида. Быть социально активным и не участвовать в деятельности не возможно. А формирование компетенции связано с педагогическими новациями содержания, формы и технологии воспитания.

Отечественная педагогика накопила большой опыт по социализации подростков: пионерия, комсомол, тимуровское движение и многие другие были направлены на формирование и развитие социальных и, главным образом, политических взглядов подростков. Ушедшие в прошлое старые формы организации досуга учащихся и изменившаяся социально-экономическая обстановка в стране, требовало появления новых подходов и методов активизации подростков. Объединить подростков без идеологии и политики призвано «Российское движение школьников».

«Российское движение школьников» объединило в себе лучшие практики прошлого и находит новые формы деятельности интересные подрастающему поколению. Движение «Гражданская активность» РДШ представляет собой комплекс направлений, одним из которых является волонтерское движение, добровольчество.

Волонтерские (добровольческие) организации – это свободные союзы людей, объединенных каким-либо общим специальным интересом (благотворительность, милосердие). В России сегодня действует много молодежных волонтерских объединений (Волонтеры Победы, волонтеры-медики, Ассоциация волонтерских центров и пр.). Волонтерское движение сейчас развивается довольно бурно, люди действуют на принципах добровольности и свободы выбора. Добровольно выбранная социально значимая деятельность неизмеримо выше для личности подростка навязанной извне. К тому же, формирование компетентности возможно только в единстве с ценностями человека, т.е. при глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности [5,6,7].

Во всех странах волонтерское движение имеет глубокие самобытные корни. Например, в России история волонтерского движения изначально связана с деятельностью православной церкви, позднее – с инициативой первых некоммерческих общественных объединений – земств, учителя и врачи которых много делали для русского крестьянства. В России же возникло и первое женское волонтерское движение – сестры милосердия, которые во время русско-турецкой войны добровольно отправились на фронт, чтобы помогать раненым солдатам.

Международное волонтерское движение официально создано в 1920 году. Именно в это время сразу после Первой мировой войны группы добровольцев из бывших солдат Англии, Германии, Швеции, Австрии собрались, чтобы совместными усилиями восстановить разрушенную деревню близ Вердена – так была основана старейшая международная волонтерская организация – ServiceCivilInternational, которая послужила примером для создания множества других. А в 1990 году на Всемирной конференции волонтерского движения была принята всеобщая декларация добровольчества, провозгласившая волонтерство фундаментом гражданского общества. В декларации были определены цели и задачи волонтерского движения: достижение мира, свободы, безопасности и справедливости для всех народов, и признано право каждой женщины, мужчины или ребенка участвовать в организации волонтерского движения.

В настоящий момент в мире существуют тысячи волонтерских объединений от муниципального до международного значения. Независимо от уровня и масштаба волонтерской организации их объединяет один принцип – он заключается в оказании добровольной бескорыстной помощи тем, кто в ней нуждается.

Развитие волонтерского движения в нашей стране тормозит инертность общества, отсутствие привычки к гражданской инициати-

ве, однако волонтерские объединения существуют и распространяются. Хотя масштаб пока не так велик: в России в организацию волонтерского движения вовлечено менее 2% от общего числа всего населения, в основном это молодежь, а в волонтерском движении в США 24,6%.

В последние годы заметно активизировалось волонтерское школьное движение, и не только в таких крупных городах как Москва или С.-Петербург, но и в целом ряде других. Волонтерское движение в школе охватывает учащихся самых разных возрастов. В основном цель школьных волонтерских движений – выполнение посильной общественно-полезной работы. Ребята с педагогами занимаются сбором вещей или организацией праздничных концертов для детей-сирот, раздачей подарков ветеранам войны. Кроме того, принимают участие в социально-значимых акциях и проектах.

Существует несколько видов волонтерства: экологическое волонтерство (экологическая пропаганда, субботники, экологические акции, экологические десанты и пр), социальное волонтерство (помощь незащищенным слоям населения), событийное волонтерство (помощь в проведении событий и мероприятий различного уровня), спортивное волонтерство (помощь в организации и проведении спортивных мероприятий) и пр.

Позицию многих ребят, которая препятствует их активной деятельности можно сформулировать так: «я многое хочу, но я не знаю, чего я на самом деле хочу; я многое могу, но я никогда не проверял, могу ли я». Задача школы дать ребенку возможность попробовать себя в этом виде деятельности и показать чего он на самом деле может. Современное образование и воспитание предъявляет ребенку любого возраста высокие требования: обоснованность действий, продуманный выбор. Но часто ли мы, взрослые, предоставляем возможность ребенку для совершения выбора, и есть ли у ученика жизненный опыт, основываясь на котором можно этот продуманный выбор совершить?

Эти два важных вопроса должны быть основополагающими при организации волонтёрского отряда в школе. Правильно организованная волонтерская деятельность решает эти две проблемы: ученики получают возможность постоянного общения (психологический блок), участие в отряде создает тот уникальный случай, когда ребёнок накапливает социальный опыт принятия решения. Активная жизненная позиция, умение взаимодействовать и включаться в проект, умение получать и передавать информацию – это то, чем со временем учится владеть волонтёр.

Работа волонтёрам помогает ребятам меняться внутренне, и даже внешне. Взгляд из равнодушного превращается в горящий и за-

интересованный. Сам подросток обретает самоуважение, становится уверенным и привлекательным для окружающих. В дальнейшей жизни им проще будет общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, они будут уметь оказывать положительное влияние на людей, легко занимать лидерские позиции, проявлять в то же время толерантность и уважение к окружающим.

В процессе деятельности волонтеры взаимодействуют с внешним миром, получая воздействие извне, получая информацию, знания, обучаясь и развивая личностные качества, взаимодействуют между собой в процессе деятельности, приобретают умения работать в команде, учатся разрешать конфликты, несут ответственность, передают информацию по принципу “равный – равному” своим сверстникам. Все это способствует формированию социальной компетентности.

Важно, чтобы волонтерское движение в школе носило не стихийный, а системный характер, необходимы не разовые акции, а выстроенная работа по развитию добровольчества: обучение, тренинги, практики, изучение проблематики. Только такая работа приводит ребят к осознанному выбору своего пути.

Волонтерское движение в школе имеет огромное нравственно-воспитательное значение. Это гарантия того, что наши дети вырастут открытыми, честными, в любую минуту готовыми на бескорыстную помощь ближнему.

В сентябре 2017года провели повторную проверку сформированности ценностных ориентаций учащихся 5-9 классов. Повторные результаты показали повышение процентного соотношения учащихся, имеющих сформированное ценностное отношение к земле, к человеку как «иному», к своему я, этому активно способствовали мероприятия в рамках деятельности РДШ.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вильнис Э. Добровольчество — основа эффективной деятельности НКО // Обществ. инициативы. 2000. № 1. С. 12-15.
2. Волонтер и общество, волонтер и власть: науч.-практ.й сб. / сост. С. В. Тетерский; под ред. Л. Е. Никитиной. М.: Акад., 2000.
3. Добровольчество в России и мире в контексте социального партнерства: сб. ст. / гл. ред. И. Н. Гаврилова. М.: Ин-т сравн. политологии РАН, 2001.
4. Зинченко В. П., Моргунов Е. П. Человек развивающийся: очерки рос. психологии. М.: Триволта, 1994.

5. Ситнова А.А. «Российское движение школьников»: Новые возможности для детей и молодежи России / Ситнова А.А., Ситнова Е.В., Червова А.А. // Школа будущего. – 2017. – № 2. – С. 123-127.
6. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и Международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета в 2015-2016 учебном году // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых «Университет - Новой школе». IX Международная научно-методическая конференция. - Иваново-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016.-С. 9-12.
7. Червова А.А. Достижения в подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности Шуйского филиала Ивановского государственного университета за 2008-2017 гг. // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы X Международной научной конференции. – Москва-Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2017. – С. 7-8.

РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УЧИТЬСЯ

The role of the natural science project tasks in the formation of learning skills among junior schoolchildren

Шептуховский Михаил Васильевич, *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экологи и географии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

iogs4p17@mail.ru

Машина Алия Вакильевна, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

aliyalotos.ru@mail.ru

В статье раскрывается роль естественнонаучных проектных задач в формировании у младших школьников познавательных универсальных учебных действий. Естественнонаучные проектные задачи рассматриваются в контексте учебной деятельности как задачи с исследовательской сущностью, что позволяет использовать их для формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий, специфических для курса «Окружающий мир».

The article reveals the role of project tasks in natural science for the formation of the cognitive universal learning actions among junior schoolchildren. The project tasks in natural science are regarded in the context of the learning activity as tasks with research nature that enables to use them for the formation of the cognitive universal learning actions among junior schoolchildren which are specific for the educational course «Environmental studies».

Ключевые слова: **естественнонаучные проектные задачи, младшие школьники, универсальные учебные действия.**

Keywords: **project tasks in natural science, junior schoolchildren, universal learning actions.**

Термин «универсальные учебные действия» (УУД), согласно взглядам А.Г. Асмолова «в более узком (собственно психологическом) значении <…> можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 27].Ученый, вслед за Д. Б. Элькониным, ориентирует нас на то, что формирование УУД предполагает реализацию всей структуры учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3)

учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка)» [1, с. 27]. Вариантом реализации структуры учебной деятельности в курсе «Окружающий мир» может считаться включение в учебный процесс естественнонаучных проектных задач. В данной статье мы ограничиваемся раскрытием значения естественнонаучных проектных задач в формировании только познавательных УУД, в частности: общеучебных, логических, а также задач, направленных на постановку и решение проблем.

Н.В. Шигапова в своей диссертационной работе уточнила понятие «познавательные универсальные учебные действия», под которыми понимает «систему познавательных действий младших школьников, формирующуюся в процессе плодотворного сотрудничества учащихся и учителя, направленного на самостоятельный процесс познания окружающей природы, являющуюся инструментом организации активной работы мысли, памяти и восприятия младшего школьника как в учебной, так и внеурочной деятельности с целью обучения приемам самостоятельного добывания и применения знаний, саморазвития и самовоспитания младшего школьника» [7, с. 21]. Придерживаясь этих взглядов, мы полагаем, что естественнонаучные проектные задачи должны в своей сущности быть исследовательскими, а школьники, решая их, выступают в роли «маленьких самостоятельных естествоиспытателей» (А. Я. Герд). Иными словами, это такие задачи, которые не выходят из контекста учебной деятельности, но ориентируют познавательный процесс на открытие школьниками новой для себя информации, которую они могут получить не из учебника простейших и нетрудоемких, а из исследовательских действий. По сути дела, рассматриваемые здесь проектные задачи – это мини практические работы, выполняя которые школьник, не зная заранее правильного ответа, в первую очередь подбирает способ решения на основе имеющейся у него информации. Но рассматриваем мы проектные задачи только в контексте структуры учебной деятельности, что кардинально отличает их от традиционных практических работ.

Мы предполагаем, что проблематика естественнонаучных проектных задач в научной и методической литературе раскрыта не в полной мере. В частности, широкое распространение получил общепринятый перечень познавательных УУД, но при этом ФГОС начального общего образования предъявляет такие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы, которые основаны на «опыте специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания» [6, с. 8-9]. В силу указанного требования возникает необходимость выявить такие специфиче-

ские способы познания окружающего мира школьниками, которые являются частным случаем реализации общепринятых познавательных УУД. Вместе с тем, необходимо стремиться к наиболее продуктивному освоению школьниками окружающего мира, что, в нашем понимании, возможно в их исследовательской деятельности, а естественнонаучные проектные задачи будут формой ее реализации в учебном процессе.

Естественнонаучное познание всегда исходило и исходит из работы с фактами, почерпнутыми в природе путем наблюдения. Нами не раз отмечалось, что «в естествознании первичными считаются методы сбора информации о природе, ее систематизация и последующая обработка, и эти действия мы относим к универсальным учебным» [3,10,11,12,13]. С позиций предложенного нами ранее феноменологического подхода, который «позволяет рассматривать естественнонаучное образование младших школьников через систему их реальных связей, систему контактов с объектами, явлениями и процессами окружающего мира», проектные задачи также ориентируют деятельность учителя на организацию работы детей с фактами [9, с. 113]. Этот подход позволяет одновременно реализовать два принципа: принцип предметности обучения, и исследовательский принцип [9,14,15,16], совмещающих наиболее ценные достижения истории начального естественнонаучного образования. Отмеченные принципы позволяют считать, что изучаемый объект или процесс могут быть источником информации для школьников, что в настоящее время распространено незначительно в естественнонаучном образовании младших школьников, но в значительной мере способно повысить его продуктивность. Чтобы исследовать факт, школьники (как и «настоящие» ученые-естествоиспытатели) должны овладеть многими способностями: обнаружить его специфические особенности, их измерить, определенным образом зафиксировать, смоделировать процесс, сравнить их с другими – аналогичными, в том числе и с опубликованными данными, объяснить результаты. Различные естественнонаучные проектные задачи, будучи организованными в систему, на протяжении учебы школьников в начальной школе позволяют этого добиться. Д. Б. Эльконин писал, что в результате решения системы заданий школьникам открываются и ими осваиваются наиболее общие способы решения относительно широкого круга вопросов в данной научной области [8].

Рассматривая естественнонаучные проектные задачи в контексте учебной деятельности, мы полагаем, что они способствую формированию у школьников мотивов собственного интеллектуального роста. Проводя исследование и получая результат, ребенок понимает, что он овладевает способами познания окружающего мира, что он достиг

нового познавательного уровня, что ему под силу получать информацию не только из символьно-знаковых источников, но и природа ему «расскажет» многое, если ее правильно «спросить». Вынуждены констатировать, что современные учебники слабо ориентируют образовательный процесс на научное познание действительности, а ведь оно универсально. Человек в своей жизни постоянно взаимодействует с окружающим миром и в этом взаимодействии черпает информацию о нем.

Приведем пример формирования познавательных УУД при решении естественнонаучных проектных задач. Такой тип обучения мы называем «задачным». В учебнике для 1 класса [5], в теме «Откуда берется снег и лед» ученикам предлагают «изучить свойства снега и льда, проделав опыты по рисункам-заданиям» [5, с. 68]. В данном случае учебник ориентирует школьников на изучение свойств снега и льда (белый-бесцветный, непрозрачный-прозрачный) отчасти путем получения информации из текста учебника («снег белый, а лед - …?»). Проделывая опыты, школьники заранее имеют возможность получения ответов частично из текста и иллюстраций, но частично и из опыта. Вместе с тем, проектный (исследовательский) компонент в задании отсутствует, так как метод исследования, а частично и результат дается в готовом виде или получается не столько из опыта, сколько по аналогии с использованием жизненного опыта. Вместе с тем, школьники очень часто путают категории «цвет» и «прозрачность», обозначая цвет стекла и ему подобных тел природы «прозрачным». Мы предлагаем модифицировать это задание, превратив его в естественнонаучную проектную задачу, ориентирующую школьников на познание методов исследования, то есть, на овладение способами познания мира.

Следует заметить, что, согласно исследованию А.Б. Воронцова, перед постановкой проектной задачи «обязательно должна быть описана конкретно-практическая, проблемная ситуация, которая фиксируется в формулировке задачи и реализуется через систему заданий» [2]. Такой проблемной ситуацией в нашем примере могут служить вопросы школьникам о том, а как можно узнать, какого цвета снег и какого цвета лед; как узнать прозрачные ли снег и лед? Задание усложняется тем, что следует попытаться найти способ убеждения других людей в том, какого цвета снег и лед и прозрачные они или – нет? Таким образом, задача, заключающая в себе проблему, одновременно влияет на формирование у школьников мотивов ее решения, а, значит, и мотивов роста собственных познавательных возможностей.

Такие вопросы, во-первых, отличаются достаточной степенью трудности (известно, что Л. В. Занков ориентировал учебный процесс

на высокий уровень трудности, а Л. С. Выготский писал о том, что учебный процесс должен проходить в «зоне ближайшего развития» - то есть, в сотрудничестве учителя и школьников). Во-вторых, школьники имеют возможность предложить разные гипотезы решения задач, которые не всегда будут верными, а учитель может занять позицию оппонента, опровергая неверные варианты решения проблем. В-третьих, учитель выступает одновременно и сотрудником школьников в решении задач, помогая не только на теоретическом уровне опровергать неверные ответы, но и предлагает выбор средств достижения цели (в нашем случае это шкалы сравнения – карточки разных цветов: белые, оттенки серого, голубые, а также примеры прозрачных, полупрозрачных и непрозрачных предметов: пластинок стекла, пластика разной степени прозрачности, дерева). Наконец, в-четвертых, решение проблем требует соблюдения определенного алгоритма действий: создание гипотезы (поискового метода) – выбор средств - фиксация результатов – презентация результатов классу.

Заметим, что у школьников к началу обучения уже сформированы многие стереотипы. В частности, они давно знают, что снег – белый. Поэтому, если методически использовать эту позицию, то мы заводим учебный процесс в «зону актуального развития» (Л. С. Выготский), что не соответствует требованиям деятельностного подхода. В. С. Мухина в своих исследованиях, связанных с особенностями изображения детьми форм и окрасок, указывала на опасность закрепления в сознании детей шаблонов, затрудняющих их дальнейшее развитие. Она подчеркивала, что «в задачи обучения должно входить разрушение застывших общих шаблонов» [4, с. 139]. Поэтому школьникам в реальности предлагалась такая задача, в которой снег был и мокрый, и загрязненный (весенний). Лед тоже бывает разным: прозрачным, полупрозрачным и непрозрачным. Такие объекты исследования не усложняли задачу, а делали ее и интереснее, и проблемнее, и более приближенной к реальной природе.

В силу того, что школьники первого года обучения еще не могут хорошо писать, презентация результатов исследований может проходить в устной форме. Учитель в данном случае снова выполняет роль сотрудника, задавая вопросы: «Каким образом мы узнали, какой цвет имеет снег, а какой – лед»? Учитель предлагает рассказать, как мы это делали, какие результаты получили. В этом процессе учитель не только приучает школьников к соблюдению всех необходимых для исследования операций (в данном случае – учебных), но и способствуют формированию понятий о цвете, прозрачности и о возможности их измерений с помощью шкал.

Таким образом, методика задачного типа обучения с использованием естественнонаучных проектных задач, в нашем понимании, характеризуется следующим алгоритмом.

1. Школьникам задается такая учебная задача, которая:

– отсутствовала в их прошлом жизненном опыте;
– не имеет готового способа ее решения и, соответственно, ответа в учебнике;
– содержит в себе противоречия;
– может быть решена только в сотрудничестве с учителем;
– решается при помощи методов наблюдения или эксперимента;
– ориентирована на то, что источником информации для школьников может быть только исследуемый в ходе решения задачи объект или процесс.

2. Учитель предлагает школьникам сначала уточнить, что следует найти в задаче (цель ее решения) и затем предложить гипотезы по достижению цели. Во время предложения гипотез учитель показывает имеющееся оборудование - достаточно широкий его спектр, который не столько наводит детей на правильный ответ, сколько дает им возможность выбора необходимых средств для решения задачи.

3. При выборе способов решения задачи учителю надо стремиться, чтобы школьники сами пришли к правильным результатам. Если предлагаемая гипотеза оказывается неверной, то она не отрицается, а проверяется в опыте. Учитель может занимать позицию оппонента, спорить со школьниками в отношении способов решения задачи.

4. Главное в решении задачи – это овладение школьниками адекватным способом (алгоритмом) ее решения. Правильных ответов может быть несколько (например: снег бывает белым, светло-серым, грязно-серым, серым с темными вкраплениями).

5. Презентация результатов проводится в виде итогового объяснения школьниками результатов наблюдений или экспериментов с демонстрацией того, как они достигли необходимого результата (цели).

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Воронцов А.Б. Проектные задачи // Начальная школа. – М. : 2007. - №6. - URL: http://nsc.1september.ru/article.php?id=200700608 (дата обращения: 16.12.2017).
3. Зубкова О. А., Шептуховский М. В., Марков Д. С. Проектная деятельность школьников по естествознанию: опыт организации // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Серия: Социальные науки. – Нижний Новгород, 2017. - №2 (46). – с. 128-136.
4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
5. Плешаков А. А. Окружающий мир. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А. А. Плешаков, М. Ю. Новицкая; Рос.акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2012.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с.
7. Шигапова Н.В. Проектная технология формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения курсу "Окружающий мир": Автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.02.– Екб, 2015. – 24 с.
8. Эльконин Д. Б. Учебная деятельность - ее структура и формирование // Избранные психологические труды. - http://userdocs.ru/psihologiya/875/index.html?page=26 (дата обращения 06.12.2009).
9. Шептуховский М.В. Феноменологический подход в естественнонаучном образовании младших школьников // Методика и практика преподавания в XXI веке: Труды Международной научно-практической конференции (Варна, Болгария, 27.12.2015), 2016. - С.111-117.
10. Шептуховский М.В. Природная среда как фактор воспитания школьников-подростков: Автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01.– М., 1988. – 21 с.
11. Шептуховский М.В. Методическая система подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников курсу "Окружающий мир": дис. …д-ра. пед. наук: 13.00.08.– Шуя, 2009. – 399 с.
12. Шептуховский М.В. Методика преподавания естествознания как наука // Школьные технологии. – 2005. - №3. – С. 105.

13. Шептуховский М.В. Понятие об окружающем мире и его свойствах в профессиональной подготовке будущих педагогов начальной школы // Школа будущего. – 2013. - №5. – С. 54-60.
14. Шептуховский М.В. Альтернативные взгляды на методику естествознания // Начальная школа. – 2005. - №11. – С. 91.
15. Шептуховский М.В. Начальное природоведение: методы преподавания // Школьные технологии. – 2003. - №6. – С. 49.
16. Шептуховский М.В. Природа и природоведение // Школьные технологии. – 2003. - №5. – С. 43.

ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-ИМИТАЦИОННЫХ СРЕДСТВ

Training of students of universities of ministry of internal affairs of russia using training simulation tools

Токбаев Аюб Амербиевич, *к.экон.н., преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях, Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России*

innovacia-sgpu@mail.ru

Зинов Павел Иванович, *к.юр.н. преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальная подготовка, ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя»*

innovacia-sgpu@mail.ru

Голиус Александр Владимирович, *докторант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал*

innovacia-sgpu@mail.ru

Одной из основных задач органов внутренних дел является предупреждение и пресечение преступлений, а так же выполнение оперативно-служебных задач. Именно в этих целях, государство наделило сотрудников полиции правом на применение специальных средств.

One of the main tasks of internal Affairs bodies on the prevention and suppression of crimes and the execution of operational tasks. To this end, the state gave police officers the right to use special means.

Ключевые слова: **приемы метания имитационных гранат, органы государственного управления, занятия по тактической подготовке в составе подразделения, режим функционирования ОВД.**

Keywords: **methods of throwing grenades simulation, public administration, classes on tactical training within the unit, the mode of functioning of ATS.**

Одним из разделов оперативно-служебной подготовки сотрудников ОВД является обучение метанию имитационных гранат из разных положений по различным целям.

В обучении метанию имитационных гранат можно выделить три последовательных наиболее важных этапа, к которым относятся:

- изучение материальной части гранаты и ее свойств;
- - изучение требований безопасности и правил обращения с имитационной гранатой;
- - изучение правил и освоение приемов метания имитационных гранат из разных положений и по различным целям.

Первоначальные сведения о материальной части гранаты и ее свойствах сотрудники ОВД должны получить на занятии по тактической подготовке в составе подразделения по ознакомлению с образцами специальной техники, состоящими на вооружении ОВД. На этом занятии обучаемые знакомятся, в том числе, с макетами ручных имитационных гранат, с приемами и правилами их метания на дальность и меткость из различных положений и, наконец, с их свойствами: масса гранаты, дальность броска, радиус убойного действия осколков. В ходе этого занятия руководитель показывает образцы ручных гранат и сообщает их название, назначение, свойства и порядок применения [1,5,6].

При изучении сотрудниками ОВД требований безопасности и правил обращения с гранатами руководителю занятия необходимо уделить наибольшее внимание обучению подчиненных заряжанию и разряжанию имитационных гранат.

Руководитель в начале занятия, используя макет гранаты в разрезе, проверяет знание обучаемыми общего устройства гранаты. Затем он объясняет, что заряжание гранат производится под наблюдением преподавателя непосредственно перед метанием по команде «Подготовить гранаты». По этой команде обучаемый заряжает гранату, то есть ввинчивает запал в гранату.

Показывая прием заряжания гранаты, руководитель занятия попутно объясняет, что перед заряжанием гранаты необходимо осмотреть гранату и запал. Если запал свободно не ввинчивается, то никаких усилий применять не следует, так как это может привести к несчастному случаю. Не полностью ввинченный запал необходимо вывинтить из гранаты, протереть его трубку и снова попытаться ввинтить в гранату. Если и после этого запал свободно не ввинчивается, то необходимо доложить руководителю занятия и по его команде присоединить к гранате другой запал. Далее руководитель занятия поясняет и показывает, что заряженная граната укладывается при метании стоя с места и на ходу - в гранатную сумку, при метании из окопа или другого укрытия - в нишу и т.д.

После этого необходимо выдать каждому обучаемому имитационную гранату и запал. Заряжание гранаты должно начинаться с

осмотра гранаты и запала. При этом обращается внимание на то, нет ли на корпусе гранаты и на запале глубоких вмятин и трещин, чиста ли трубка гранаты, не разведены ли концы предохранительной чеки. Неисправные гранаты метать нельзя.

Закончив осмотр гранаты, обучаемые поочередно докладывают руководителю занятия о результатах осмотра. Обучение заряжанию гранаты следует проводить по элементам (по разделениям), например:

– по счету «делай - раз» - взять гранату в левую руку трубкой для запала кверху, а правой рукой вывинтить пробку (снять колпачок);
– по счету «делай - два» - правой рукой взять запал за трубку ударного механизма и осторожно ввинтить запал в трубку гранаты до отказа. После счета «делай - два» руководитель занятия проверяет правильность заряжания гранаты каждым обучаемым и исправляет их ошибки.
– по счету «делай - три» - уложить гранату в гранатную сумку.

Убедившись в том, что все обучаемые правильно зарядили и уложили гранаты в гранатные сумки, руководитель занятия также по элементам обучает разряжанию гранаты. Проделав несколько раз заряжание и разряжание гранаты по элементам, обучаемые выполняют приемы в целом. Руководитель занятия при этом контролирует действия обучаемых и сразу же исправляет допущенные ими ошибки. На первом занятии руководитель занятия может приказать обучаемым поочередно выполнить заряжание (разряжание) гранаты, сопровождая свои действия кратким пояснением.

Обучение приемам и правилам метания гранат должно начинаться с образцового показа руководителем занятия порядка выполнения приема в целом, затем показа, объяснения и разучивания этого приема в медленном темпе по элементам. При этом необходимо соблюдать следующую последовательность. Сначала научить метать гранаты на дальность и меткость из наиболее удобного положения - стоя с места. После этого отработать приемы метания гранат на дальность из положения с колена, лежа, на ходу, из-за различных укрытий (из окопа, из-за угла здания и т.д.) и с машины. Приему метания ручных гранат на ходу должно уделяться наибольшее внимание, так как этот прием наиболее сложный.

После усвоения обучаемыми отдельных элементов производится объединение элементов в группы, а затем выполнение приема в целом, сначала медленно, а затем в ограниченное время.

Для обучения метанию имитационных гранат из положения стоя с места необходимо заранее подготовить участок местности или учебное место. При этом необходимо флажками (колышками) обозначить полосу шириной 10 м, по середине которой на удалении 20 и 40 м от места для метания гранат установить мишени. Колышки, обозначающие полосу, целесообразно выставлять: белые - через каждые 5 м, красные - через каждые 10 м. Вокруг мишени, выставленной в 20 м, проводятся три круга диаметром 1, 2 и 3 м. В трех метрах от исходного положения на двух стойках на высоте 3 м натянуть веревку.

Прибыв с обучаемыми на данное учебное место и проверив знание ими правил обращения с ручными осколочными гранатами, руководитель занятия становится в 5 - 6 м впереди обучаемых, чтобы они видели его сбоку, и образцово показывает прием метания гранаты из положения стоя с места на дальность (желательно не ближе 40 м) и меткость (желательно, чтобы граната упала не далее 2 - 3 м от цели).

После этого руководитель занятия, повторяя показ, должен пояснить, что разучивание приема метания гранаты из положения стоя с места будет проводиться по разделениям в следующем порядке:

- по счету «делай - раз» - встать лицом к цели, взять оружие (автомат, пулемет и т.д.) в левую руку за ствольную накладку, достать гранату из сумки правой рукой, прочно прижимая пальцами спусковой рычаг запала к корпусу гранаты;
- по счету «делай - два» - пальцами левой руки выпрямить (свести вместе) концы предохранительной чеки и, взявшись за кольцо указательным или средним пальцем, резко выдернуть чеку;
- по счету «делай - три» - сделать правой ногой широкий шаг назад (или левой - вперед), сгибая ее в колене и одновременно поворачивая корпус вправо;
- по счету «делай - четыре» - правой рукой произвести замах по дуге назад и вниз;
- по счету «делай - пять» - энергично выпрямляя правую ногу и поворачиваясь правым плечом к цели, перенести тяжесть тела с правой ноги на левую и бросить гранату в направлении цели, а руку с оружием энергично подать назад.

После этого руководителю занятия необходимо разомкнуть обучаемых на 6-8 шагов и дать им возможность самостоятельно опробовать выполнение показанного приема метания гранаты. Как только гранаты будут подготовлены к следующему броску, следует приступить к разучиванию приема по элементам, добиваясь правильного их выполнения. При этом надо обратить внимание обучаемых на то, что-

бы они по счету «делай - раз» крепко прижимали пальцами спусковой рычаг к корпусу гранаты, а по счету «делай - пять» вкладывали в бросок гранаты силу мышц не только руки, но и всего тела и в момент выпуска гранаты из руки, который должен совпадать с постановкой правой ноги на землю и переносом тяжести на нее, производили резкий рывок кистью. Бросок гранаты должен производиться под углом, близким к 45°, что обеспечивает наибольшую дальность полета гранаты. Для выработки навыков в метании гранат под углом 45° руководитель занятия располагает обучаемых в трех метрах от стоек с натянутой между ними веревкой и требует, чтобы обучаемые метали гранаты через веревку [3,4].

В дальнейшем, объединяя элементы между собой, руководитель занятия добивается слитного выполнения приема метания гранаты из положения стоя с места. После этого можно перейти к поочередному метанию гранат. Это не только обеспечивает возможность руководителю занятия контролировать действия каждого обучаемого и наблюдать за местом падения гранаты, но и позволяет остальным обучаемым следить за правильностью выполнения приема метания гранаты. Обучаемые при этом метают гранату по цели уже на определенную дальность и меткость. Попадание гранатой в мишень или круг радиусом 1 м оценивается «отлично», в круг радиусом 2 м - «хорошо» и в круг радиусом 3 м - «удовлетворительно».

На последующих занятиях обучение метанию гранат из положения стоя с места на дальность и меткость продолжается по цели, последовательно выставляемой на расстояниях 25, 30, 35, 40 и 45 м. Если тот или иной обучаемый не достигает положительных результатов в метании гранаты на увеличенную дальность, руководитель занятия предоставляет ему возможность прочнее закрепить навыки в метании гранаты на меньшую дальность. Если не хватает силы, чтобы бросить гранату до цели, то необходимо бросок совершить с небольшого разбега [2].

Обучение метанию имитационных гранат из положения с колена, лежа, на ходу, из-за укрытия, а также ночью по различным целям проводится в последовательности, изложенной ранее.

Прием метания гранаты из положения с колена целесообразно разделять на такие элементы:

- по счету «делай - раз» - принять положение для стрельбы из пистолета с колена, взять оружие в левую руку; правой рукой достать гранату из гранатной сумки;
- по счету «делай - два» - левой рукой выдернуть предохранительную чеку, прижимая спусковой рычаг к гранате;

- по счету «делай - три» - приподняться и одновременно с этим произвести замах рукой с гранатой, отклоняя корпус назад, поворачивая его вправо и сгибая ногу в колене (проделать это так, как и при метании гранаты из положения стоя);
- по счету «делай - четыре» - энергично выпрямляя правую ногу, резко повернуться влево и, наклоняясь вперед, метнуть гранату;
- по счету «делай - пять» - принять положение для стрельбы с колена.

После того как обучаемые овладеют приемом метания гранат из положения с колена на открытой местности, следует перейти к обучению метанию гранат из окопа, канавы, воронки, из-за большого камня, вначале в медленном, а затем в быстром темпе.

Прием метания имитационных гранат из положения лежа разучивается по следующим элементам:

- по счету «делай - раз» - принять положение для стрельбы лежа, положить оружие справа впереди и правой рукой достать гранату из гранатной сумки;
- по счету «делай - два» - левой рукой выдернуть предохранительную чеку, прижимая спусковой рычаг к гранате;
- по счету «делай - три» - опереться руками о землю под грудью, оттолкнуться от земли, отодвигая правую ногу назад, встать на левое колено и на ступню правой ноги, одновременно сделать замах рукой с гранатой, отклоняя корпус назад и поворачивая его вправо;
- по счету «делай - четыре» - поворачиваясь грудью к цели и падая вперед, метнуть гранату;
- по счету «делай - пять» - прижаться грудью и лицом к земле, чтобы избежать поражения осколками; после разрыва гранаты (через 3 - 4 сек) взять оружие и изготовиться к стрельбе.

Прием метания ручных гранат на ходу разучивается сначала на ходу с короткой остановки, затем на ходу без остановки.

Для проведения занятий подготавливается участок местности, на котором отрывается окоп шириной 1 м и длиной 5 м; на удалении 25, 30, 35, 40 м от окопа обозначаются рубежи, с которых производится метание гранат; на удалении 50 - 60 м обозначается исходное положение.

Разучивание приема метания ручных гранат на ходу с короткой остановки целесообразно проводить по таким элементам:

- по счету «делай - раз» - продолжая движение, взять оружие в левую руку, правой рукой достать гранату из гранатной сумки;

- по счету «делай - два» - левой рукой выдернуть предохранительную чеку, прижимая спусковой рычаг к гранате;
- по счету «делай - три» (подается под левую ногу) - сделать короткую остановку на шаге правой ноги, одновременно сделать замах рукой с гранатой, поворот корпуса вправо и сгибание правой ноги в колене;
- по счету «делай - четыре» - сделать шаг левой ногой, резко выпрямляя правую ногу и энергично поворачиваясь грудью к цели, метнуть гранату;
- по счету «делай - пять» - продолжить движение.

Разучивание приема метания гранаты на ходу без остановки производится по тем же элементам, что и с короткой остановки.

При этом действия по счету «делай - три» и «делай - четыре» объединяются в один элемент. Остановка на шаге правой ногой не делается. По счету «делай - три», используя скорость движения и вкладывая в бросок последовательно силу ног, корпуса и руки, с ходу метнуть гранату.

Обучение метанию имитационных гранат на ходу вначале проводится при медленном движении обучаемых, затем скорость движения постепенно увеличивается.

Для обучения метанию имитационных гранат из-за укрытий подготавливаются соответствующие укрытия и на различных расстояниях от них устанавливаются цели.

При обучении прием метания гранат из траншеи (окопа) можно разделить на такие элементы:

- по счету «делай - раз» - положить оружие на бруствер и взять гранату в правую руку;
- по счету «делай - два» - левой рукой выдернуть предохранительную чеку;
- по счету «делай - три» - отставить назад правую ногу, перенося на нее тяжесть тела и слегка сгибая обе тоги, произвести замах рукой с гранатой;
- по счету «делай - четыре» - резко выпрямляясь и перенося тяжесть тела на левую ногу, метнуть гранату в цель.

При большой глубине траншеи (окопа) необходимо в передней стенке траншеи сделать углубление и по счету «делай - три» поставить левую ногу в углубление, левой рукой взяться за берму траншеи и, оттолкнувшись правой ногой, упереться ею в заднюю стенку траншеи.

Обучение метанию имитационных гранат ночью следует начинать после того, как обучаемые хорошо усвоят приемы метания гранаты днем. При этом вначале отрабатываются приемы метания по освещенным целям, затем по силуэтам целей и по неосвещенным целям.

Методика обучения и правила метания имитационных гранат по освещенным целям и по силуэтам целей такие же, как и днем. При метании гранаты по целям, освещенным на короткое время, необходимо запомнить положение цели в момент очередного освещения и бросить гранату в намеченное место. Метание гранат в неосвещенные цели производится в сторону шума (звука), производимого целью.

При обучении метанию имитационных гранат по вертикальным целям (окнам и дверям зданий) необходимо учитывать, что поражение цели достигается только при прямом попадании гранаты в намеченное место. При расположении цели на значительном расстоянии необходимо «прицеливаться» в верхний край цели, так как граната летит по кривой линии, постепенно снижаясь.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что только высокая дисциплина, твердые знания материальной части гранат и неукоснительное соблюдение требований безопасности всеми категориями сотрудников ОВД при проведении занятий по метанию имитационных гранат приводит к высоким результатам.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «Тактико-специальная подготовка» в вузах МВД РФ. Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 4-1 (60). С. 61-66.
2. Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. «К вопросу о понятии инновационная образовательная среда вуза МВД РФ». Школа будущего. 2015. № 5. С. 189-195.
3. Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н. «К вопросу о подготовке в вузах МВД РФ будущих сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях» Научный журнал «Научный поиск» 2016 №4. С. 11.
4. Червова, А. А. Методика проведения практических занятий с курсантами вузов МВД РФ с использованием оборудования, имитирующего табельное оружие / В.Н. Гонтарь, А.В. Голиус, А.А. Червова // Школа Будущего. - 2017. - №4. С. 71-77.
5. Червова А. А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А.

Червова, В.Н. Гонтарь, М.А. Чварков // Школа Будущего. - 2016. - №4. С. 130-34

6. Червова А. А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / А. А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р. П. Еробкин // Школа Будущего. - 2016. - №3. С. 165-173

ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Task approach and its influence on the primary school teacher's professional advancement

Аксючиц Светлана Александровна, *кандидат педагогических наук, Государственное бюджетное учреждение г. Москвы «Школа № 1133», учитель начальных классов*

asa1964@mail.ru

В статье рассматривается сущность понятий «задача», «учебная задача», «задачный подход»; определяется влияние задачного подхода на профессиональный рост учителя начальных классов. Приведенные результаты исследования подтвердили целесообразность использования задачного подхода в образовательном процессе начальной школы с целью формирования универсальных учебных действий учащихся и повышения профессионального мастерства учителей начальных классов.

In present article we focus on such concepts as "task", "learning task", "task approach"; we also define the influence on the primary school teacher's professional advancement. The listed results of the research proved the expediency of using task approach in the studying process of primary school in order to better the professionalism of primary school teachers and in order to form universal studying activities of primary school pupils.

Ключевые слова: **учебная задача, задачный подход, профессиональный рост.**

Key words: **learning task, task approach, professional advancement.**

Современные преобразования в обществе и запросы социума кардинально изменили требования к образованию. Системой образования определены первостепенные цели и задачи, ориентированные на формирование личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к грамотному взаимодействию с окружающим миром.

В Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования указывается на необходимость вовлечения школьников в исследовательскую и проектную деятельность, а также привлечения учащихся к решению нестандартных творческих задач, способствующих формированию умений самообучаться, самообразовываться и саморазвиваться. В связи с этим «меняются смыслы и целевые ориентиры образования, приоритетными ценностями становятся умение принимать решение и находить выходы в ситуациях социаль-

ной неопределенности, осознание собственной индивидуальности и субъектности» [1, с. 28].

Современный учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых процессов в системе образования. Он способен сохранить лучшие образовательные традиции, адаптировать их к изменяющимся условиям, а при необходимости – создать новые. Основой данных преобразований становится готовность педагога к продуктивному решению современных образовательных задач, мобильность и умение содержательно рефлексировать собственный педагогический опыт и пересматривать свои позиции и взгляды. Формирование готовности учителя к изменению своих профессиональных позиций – одно из перспективных направлений педагогической науки и практики.

Сегодня школой востребован не учитель-«урокодатель», а учитель-исследователь, учитель-психолог. Эти качества могут развиваться только в условиях, когда педагог является именно субъектом деятельности, ищет свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструмент воздействия на учащихся с целью достижения максимально возможного результата в их развитии и формирования у них универсальных учебных действий. А это возможно посредством использования в образовательном процессе активных форм, методов и средств обучения, субъектно-деятельностного и задачного подходов.

Определение понятия «задача» в истории советской педагогики было многовариантным и разнонаправленным. Задача рассматривалась учеными как условие, обеспечивающее усвоение теоретических положений (А.М. Матюшкин, Д. Толлингерова, А.А. Столяр и др.); как ситуация (Г.А. Балл, Г.С. Костюк, Я.А. Пономарев, Л.М. Фридман и др.); как цель деятельности (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, В.И. Зинченко, А.В. Запорожец, А.В. Петровский и др.); как средство формирования и развития мышления (К.А. Абульханова-Славская, Л.Л. Гурова, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.); как форма усвоения знаний (Г.Д. Бухарова, А.Ф. Эсаулов, З.И. Калмыкова, Л.М. Фридман и др.); как результат усвоения знаний и показатель их эффективности (Д.Н. Богоявленская, Л.Л. Гурова, Н.Д. Левитов, Н.А. Менчинская и др.); как сложная дидактическая система (Г.А. Балл, Л.М. Фридман, А.Ф. Эсаулов, В.Н. Соколов, Е.И. Машбиц, В.А. Сластенин, У.Р. Рейтман и др.).

Понимание сущности понятия «учебная задача» в педагогике достигается теоретическим методом восхождения от абстрактного к конкретному (от универсалии культуры к категориальному оформле-

нию в сетке взаимосвязанных понятий). Трактовка понятия «учебная задача» послужила основой для их классификации. В психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к классификации учебных задач в зависимости от их характерного признака.

Анализ исследований позволил выделить два основных подхода: 1) «задача» как объект мыслительной деятельности, в котором в диалектическом единстве представлены составные элементы (предмет, условие, требование) и получение познавательного результата возможно при раскрытии отношения между известными и неизвестными элементами задачи; 2) «задача» как сложная дидактическая система, где в единстве, взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействии представлены компоненты (задачная и решающая системы), каждая из которых в свою очередь состоит из находившихся в такой же динамической зависимости элементов: предмета, условия и требования задачи, методов, способов, приемов и средств.

Результаты анализа психолого-педагогической литературы показали, что учебные задачи условно можно разделить на две большие группы (рис. 1): 1) задачи, направленные на получение (отработку) новых способов действия в конкретной учебной ситуации (сюжетная, познавательная, поисковая, проблемная, эвристическая, исследовательская, специфически учебная, конкретно-практическая задачи и др.); 2) задачи, направленные на применение обобщенных способов действия в ситуациях максимально приближенных к решению реальных жизненных проблем (проектные задачи).

Рис. 1. Классификация типов учебной задачи

Определение сущности понятия «учебная задача», изучение вопроса об их классификации и роли в образовательном процессе позволили определить сущность понятия «задачный подход».

Так, Г.С. Костюк и Г.А. Балл (1977 г.) впервые в дидактике ввели понятие «задачный подход» и изучили вопрос о его использовании в образовательном процессе; Г.А. Балл (1991 г.), рассматривая основы теории задач, отметил особую важность задачного подхода к построению процесса обучения; М.Д. Белей (1991 г.) исследовал вопрос о роли задачного подхода в формировании психологической готовности студентов к профессии учителя; М.Ю. Тумайкина (2000 г.) изучила проблему о значении задачного подхода в обучении учащихся математике; И.А. Железнова (2005 г.) рассмотрела роль задачного подхода в проектировании творческих способностей учащихся на примере математического содержания в школе; Г.Ф. Валеева (2012 г.) исследовала влияние задачного подхода на формирование учебно-исследовательской культуры учащихся.

Таким образом, можно определить сущность задачного подхода, которая «состоит в выделении в каждой исследуемой ситуации систем (в частности, людей, коллективов, человеко-машинных систем), решающих задачи, в определении типов и характеристик этих задач и в установлении средств и способов их решения» [6, с. 17]. Г.А. Балл отмечал, что задачный подход – это «система учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся» [3, с. 161]. По мнению В.В. Гузеева, в процессе реализации задачного подхода «основным и преобладающим элементом работы ученика является решение задач, т.е. освоение деятельности. Фактические (предметные) знания становятся следствием работы над задачами, организованными в целесообразную и эффективную систему» [4, с. 13].

Задачный подход, на наш взгляд, это «система учебных задач, направленная на овладение младшими школьниками знаниями, умениями, универсальными способами действий и способствующая умственному и личностному их развитию» [2, с. 31].

Реализация в образовательном процессе начальной школы задачного подхода представляет собой систему учебных задач по разным учебным предметам, отражающих специфику предмета и индивидуальные особенности школьников, что позволяет педагогу представлять учащимся учебную информацию «на доступном их возрасту уровне, учитывая особенности личностного развития и характер зоны ближайшего развития» [5, с. 8].

Из многочисленных типов учебных задач центральное место в образовательном процессе, по нашему мнению, занимают уроки решения специфически учебных, конкретно-практических и проектных задач. При этом и специфически учебная задача, и конкретно-практическая задача рассматриваются нами как основное средство получения (отработки) новых способов действия, а проектная задача рассматривается как средство применения уже обобщенных способов действия (рис. 2).

Рис. 2. Реализация задачного подхода в начальной школе

Использование в образовательном процессе начальной школы задачного подхода эффективно влияет на формирование у младших школьников рационально-логического мышления, которое позволяет в дальнейшем овладевать универсальными учебными действиями и успешно их применять в нестандартных жизненных ситуациях. Именно на становление у учащихся данного умения направлена сегодня непрерывная система образования, так как на современном этапе интенсивной компьютеризации востребована личность, «способная и склонная успешно действовать в ситуациях нештатных, требующих нестандартного решения» [10, с. 17].

Преимущество использования в образовательном процессе задачного подхода определяется тем, что используемая система задач:

- задает реальную возможность организации взаимодействия (сотрудничества) учащихся между собой;
- учит способу проектирования;
- дает возможность посмотреть на «перенос» известных предметных способов действий в реальную жизненную ситуацию.

Поэтому весьма важным является отражение в содержании задач связи с практикой, с непосредственным познанием окружающей действительности. Опора на жизненный опыт учащихся в обучении может стать мощным стимулом для развития у младших школьников познавательного интереса к предмету, к изучаемому вопросу, что особенно влияет на формирование у них универсальных учебных действий.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование учителей начальных классов с целью определения их готовности к реализации задачного подхода в образовательном процессе начальной школы.

Анкета для учителей начальных классов состояла из двенадцати вопросов (приложение1). Анкетированием было охвачено 108 учителей, стаж которых составлял от 2 до 34 лет, среднее значение стажа – 19 лет, наиболее часто встречающееся (мода) – 20 лет (рис. 3).

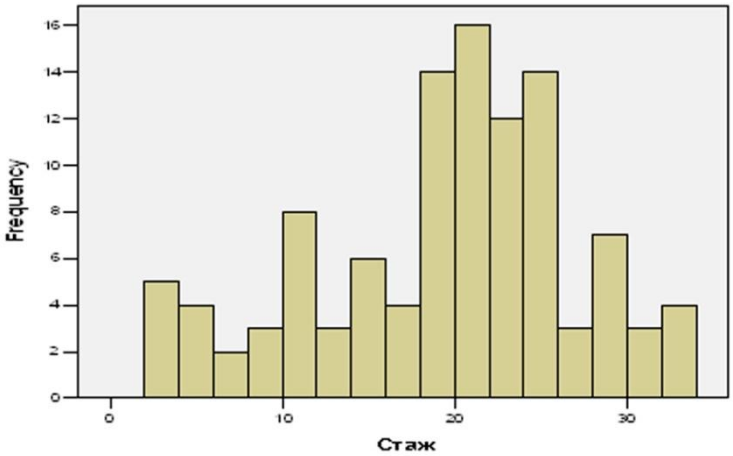

Рис. 3. Стаж педагогов.

Рисунок 4 демонстрирует распределение стажа учителей, считающих себя готовыми к использованию задачного подхода (19 учителей из 108). Распределение стажа учителей, считающих себя не готовыми к использованию задачного подхода (89 учителей из 108), представлено на гистограмме (рис. 5).

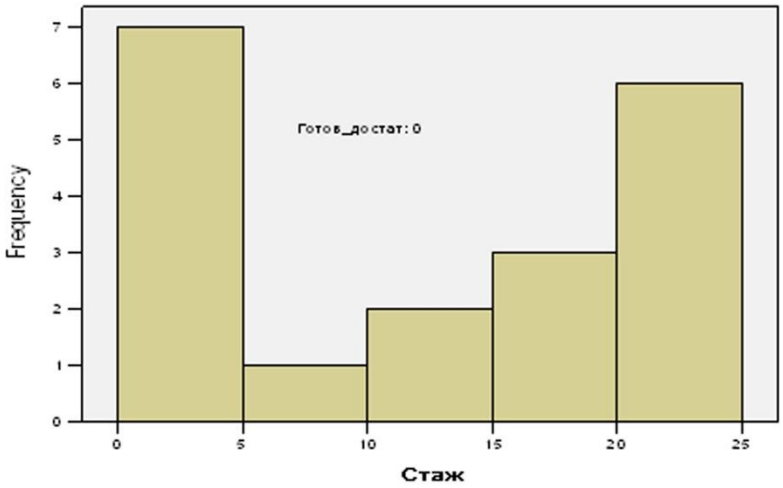

Рис. 4. Готовность к использованию задачного подхода.

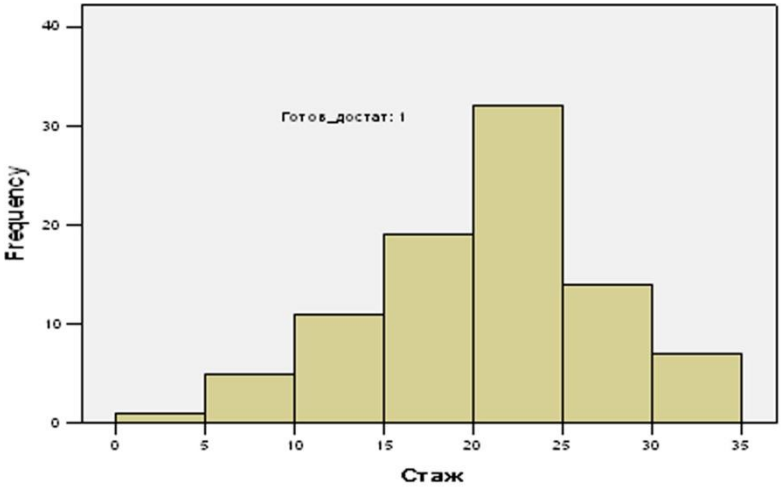

Рис. 5. Неготовность к использованию задачного подхода.

Сущность задачного подхода учителя начальных классов раскрыли неоднозначно. Так, 29,6% педагогов не ответили на данный вопрос, 70,4% педагогов в содержание понятия «задачный подход» включают следующее:

– образовательные задачи урока, направленные на формирование у учащихся определенных знаний, умений и навыков;

– развивающие задачи урока, направленные на развитие творческой личности учащегося;

– проблемный подход в обучении;

– исследовательская деятельность учащихся;

– постановка и решение на уроке конкретной задачи.

Анализ анкетирования показал, что сущность понятия «задачный подход» педагоги понимают по-разному, и только 20,4% учителей связывают задачный подход с решением учебных задач на занятиях.

Хотя 82,4% опрошенных учителей считают себя готовыми к использованию в своей педагогической деятельности задачного подхода (рис. 6), фактическое понимание сущности задачного подхода продемонстрировали только 20,4% учителей (рис. 7).

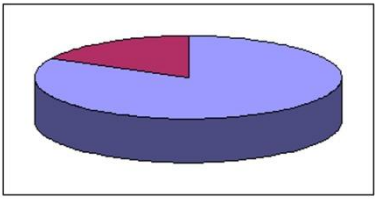

Рис. 6.
Декларируемое понимание задачного подхода

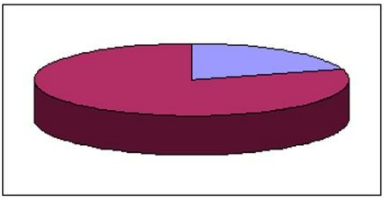

Рис. 7.
Фактическое понимание задачного подхода

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что учителя начальных классов достаточно мотивированы к использованию задачного подхода в образовательном процессе начальной школы. Вместе с тем у педагогов существует проблема в понимании сущности задачного подхода и возможности использования его в образовательном процессе с целью формирования универсальных учебных умений учащихся.

Данная проблема связана с уровнем профессиональной подготовки педагогов и их компетенций. Так, Э.В. Онищенко выделяет актуальную проблему, связанную с подготовкой педагогов: «Не в полной мере реализуется компетентностный подход, предполагающий задачное построение содержания подготовки, создание условий для выбора и построения индивидуального образовательного маршрута, активной самостоятельной образовательной деятельности, комбинирования независимой и аутентичной оценки… Слабый учет в содержании подго-

товки современных учителей последних исследований в области педагогики, психологии, общедидактических и специальных методик преподавания дисциплин в школе» [8, с. 267]. Поэтому с самого начала педагогической карьеры молодому специалисту приходится обучаться многим необходимым умениям на практике.

Анализ результатов анкетирования учителей позволил спланировать работу по дальнейшему совершенствованию их профессионального мастерства (таблица 1).

Таблица 1.

Вопрос	Варианты ответов	Сред.%
Какие задачи Вы используете в учебном процессе?	Творческие	75
	Сюжетные	32
	Исследовательские	63
	Проблемные	92
На каком этапе урока, Вы считаете, целесообразно использование задач в обучении?	Изложения нового материала	81
	Закрепления знаний, умений, навыков	53
	Повторение пройденного материала	43
	Контроля и оценки ЗУНов учащихся	25
Выделите предметы, на которых наиболее успешно можно использовать задачный подход.	Математика	95
	Русский язык	83
	Литературное чтение	44
	Курс «Окружающий мир»	69
	Другие предметы: Изобразительное искусство Технология Иностранный язык Все предметы	 6 8 1 4
Как Вы считаете, на формирование каких качественных характеристик личности направлен задачный подход?	Инициативность	68
	Последовательность	44
	Исполнительность	19
	Уравновешенность	2
	Активность	66
	Целенаправленность	69
	Самостоятельность	77
	Критичность	25
	Другие варианты: Коммуникативность Потребность в познании	 1 1
В чем Вы види-	Способствует повышению учебной мо-	70

те значимость задачного подхода для повышения качества образования?	тивации	
	Влияет на формирование исследовательских навыков	71
	Воспитывает коммуникативную, гибкую личность	44
	Стимулирует развитие личности, способной к саморазвитию, сотворчеству	86
Какие Вы видите проблемы в практике использования задачного подхода?	Репродуктивный уровень реализации учебного материала	18
	Слабое оснащение учебно-методической поддержкой педагога	71
	Низкий уровень работы методических объединений и творческих групп	21
	Отсутствие у педагога мотивации в профессиональном росте	28
	Другие варианты: Отсутствует у педагога креативность	1
Какие изменения, по Вашему мнению, необходимо внести в практику использования задачного подхода в обучении?	Совершенствование нормативной учебно-методической документации (содержание учебных планов и программ)	31
	Повышение квалификации (дополнительная подготовка) учителей по данной проблеме	61
	Обеспечение современными учебно-методическими пособиями и разработками	79
Какие формы учебного взаимодействия, с Вашей точки зрения, характерны для задачного подхода?	Групповая работа	96
	Индивидуальная работа	35
	Диалог	61
	Монолог	3
Какие умения, на Ваш взгляд, формируются у учащихся в процессе решения задач?	Ставить и удерживать цели	69
	Составлять план деятельности	69
	Выбирать рациональные способы действия	79
	Вступать в коммуникацию	66
	Оценивать себя, другого, учителя	45

	Другие варианты: Рефлексировать учебную деятельность	1
Какие педагогические технологии, по Вашему мнению, наиболее полно отвечают реализации задачного подхода на практике?	Проблемное обучение	83
	Развивающее обучение	64
	Педагогика сотрудничества	38
	Технология педагогических мастерских	18
	Традиционное обучение	15
	Проектное обучение	51
	Другое: Технология критического мышления	1

В рамках исследования нами были разработаны и реализованы учебные программы курсов повышения квалификации и семинаров-практикумов для учителей начальных классов: «Инновационные технологии – инновационным учреждениям образования: использование проектных задач в начальной школе»; «Задачный подход в образовательном процессе начальной школы».

Программа курсов повышения квалификации и семинаров-практикумов включала лекционные занятия, практические занятия и выход на практику в учреждения образования. Лекционные занятия были ориентированы на теоретические основы и концептуальные положения задачного подхода, практические занятия – на проектирование различных типов уроков решения задач. Выход на практику в учреждения образования позволил реализовать спроектированные уроки в образовательном процессе начальной школы. Этап самоанализа и анализа реализованных уроков позволил отрефлексировать и теоретический, и практический этап обучения, критически отнестись к содержанию курсов, спроектировать собственную траекторию дальнейшего профессионального развития. Именно рефлексия позволяет педагогу «сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [9, с. 17].

Работа учителя предполагает постоянное совершенствование профессионального мастерства. Педагоги являются активными участниками международных, республиканских и региональных научно-практических конференций, транслируют педагогический опыт посредством проведения открытых уроков и мастер-классов в рамках методических объединений и тематических семинаров-практикумов. Такие учителя открыты для взаимодействия, они понимают, что личность педагога должна быть гибкой и творческой личностью, способ-

ной «целенаправленно развивать ученика и быть открытой к новому опыту, новому знанию, активно, быть страстно увлеченной процессом познания жизни, человека, природы и способной зажечь ученика своей страстью» [7, с. 35]. Авторские разработки различных типов уроков решения задач и практика использования их в образовательном процессе начальной школы отражается в сборниках материалов конференций, в учебно-методических пособиях, научно-методических журналах и газетах.

В результате такой активной профессиональной деятельности, у учителя повышается мотивация к реализации задачного подхода в образовательном процессе начальной школы. Педагог осознает, что совершенствование образовательной системы определяется его готовностью включиться в процессы обновления и способностью изменить себя и образовательное пространство.

Таким образом, применение в образовательном процессе начальной школы задачного подхода способствует: становлению учебного сотрудничества субъектов образовательного процесса; применению известных способов действия в ситуации, максимально приближенной к решению реальной жизненной проблемы; более глубокому анализу результатов мониторинга учебного процесса; формированию личности, способной к развитию и сотворчеству; воспитанию чувства ответственности за собственный результат работы и результат работы других; формированию универсальных учебных действий учащихся; совершенствованию профессионального мастерства педагогов; повышению качества образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксючиц, С.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности в процессе решения проектных задач / С.А. Аксючиц // Начальное образование. – 2015. – № 1. – С. 28–35.
2. Аксючиц, С.А. Познавательная активность младших школьников в процессе решения проектных задач: монография / С.А. Аксючиц. – Калуга: ИП Стрельцов И.А. (Изд-во «Эйдос»). – 2017. – 178 с.
3. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
4. Гузеев, В.В. О системе задач и задачном подходе к обучению / В.В. Гузеев // Химия в школе. – 2001. – № 8. – С. 12–18.
5. Землянская, Е.Н. Учебные проекты в развивающем образовании: Методическое пособие / Е.Н. Землянская. – М., МПГУ, 2017. – 74 с.

6. Костюк, Г.С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г.С. Костюк, Г.А. Балл // Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.
7. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт: «Флинта», 2002. – 400 с.
8. Онищенко, Э.В. Обеспечение качества подготовки педагога начальной школы: проблемы и перспективы / Э.В. Онищенко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 264–270.
9. Ситничеко, М.Я. Опыт как педагогическое понятие и его содержание в ФГОС НОО / М.Я. Ситниченко // Школа будущего. – 2014. – №1. – С. 15–23.
10. Цукерман, Г.А. Учебная задача – точка роста поисковой активности: комментарий к видеозаписям уроков / Г.А. Цукерман. – М. : АПКиППРО, 2005. – Ч. 3. – 105 с.

Приложение 1

Анкета для учителей начальных классов

Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Ваше мнение будет способствовать совершенствованию дальнейшей работы по использованию задачного подхода в учебном процессе.

Стаж Вашей педагогический деятельности _____.

1. В чем, на Ваш взгляд, заключается сущность задачного подхода?

Задачный подход – это … .

2. Оцените свою готовность к использованию задачного подхода в учебном процессе

▪ Достаточная ▪ Отсутствует

3. Какие задачи Вы используете в учебном процессе?

▪ Творческие ▪ Сюжетные
▪ Исследовательские ▪ Проблемные
▪ Другие варианты

4. На каком этапе урока, по Вашему мнению, целесообразно использование задач в обучении?

▪ Изложение нового материала
▪ Закрепление знаний, умений, навыков
▪ Повторение пройденного материала
▪ Этап контроля и оценки знаний, умений и навыков учащихся

5. Выделите предметы, при изучении которых наиболее успешно можно использовать задачный подход

▪ Математика
▪ Русский язык
▪ Литературное чтение
▪ Окружающий мир
▪ Другие предметы

6. Как Вы считаете, на формирование каких качественных характеристик личности направлен задачный подход?

▪ Инициативность
▪ Последовательность
▪ Исполнительность
▪ Уравновешенность
▪ Активность
▪ Целенаправленность
▪ Самостоятельность
▪ Критичность

Другие варианты

7. В чем Вы видите значимость задачного подхода для повышения качества образования?

▪ Способствует повышению учебной мотивации
▪ Влияет на формирование исследовательских навыков
▪ Воспитывает коммуникативную, гибкую личность
▪ Стимулирует развитие личности, способной к саморазвитию, сотворчеству
▪ Другие варианты

8. Какие Вы видите проблемы в практике использования задачного подхода?

▪ Репродуктивный уровень реализации учебного материала
▪ Слабое оснащение учебно-методическими пособиями педагога
▪ Низкий уровень работы методических объединений и творческих групп
▪ Отсутствие у педагога мотивации в профессиональном росте
▪ Другие варианты

9. Какие изменения, по Вашему мнению, необходимо внести в практику использования задачного подхода в обучении?

▪ Совершенствование нормативной учебно-методической документации (содержание учебных планов и программ)
▪ Повышение квалификации (дополнительная подготовка) учителей по данной проблеме
▪ Обеспечение современными учебно-методическими пособиями и разработками
▪ Другие варианты

10. Какие формы учебного взаимодействия, с Вашей точки зрения, характерны для задачного подхода?

▪ Групповая работа
▪ Индивидуальная работа
▪ Диалог
▪ Монолог

▪ Другое

11. Какие умения, на Ваш взгляд, формируются у учащихся в процессе решения задач?

▪ Ставить и удерживать цели
▪ Составлять план деятельности
▪ Выбирать рациональные способы действий
▪ Вступать в коммуникацию
▪ Оценивать себя, другого, учителя
▪ Другие варианты

12. Какие педагогические технологии, по Вашему мнению, наиболее полно отвечают реализации задачного подхода на практике?

▪ Проблемное обучение
▪ Развивающее обучение
▪ Педагогика сотрудничества
▪ Технология педагогических мастерских
▪ Традиционное обучение
▪ Проектное обучение
▪ Другое

Спасибо!

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧИТЕЛЯ ПРЕДМЕТА ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ В АСПЕКТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ОСНОВЕ ИДЕИ УРОВНЕВОЙ ИНТЕГРАЦИИ

The development of system thinking in the teacher of the subject of natural science in the aspect of a competence approach based on the idea of level integration

Дубицкая Л.В., *доктор педагогических наук, профессор, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломна, Московская область*

l.v.dubi@yandex.ru.

Коваленко А.С., *ксхн, доц. каф. "Товароведения", ГОУ ВО МО "Государственный социально-гуманитарный университет", Коломна, Московская область*

aleksandr_kovalenko_6868@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению вопросов подготовки учителя образовательной области «Естественные науки» на основе компетентностного подхода. Рассматривается возможность развития системного мышления обучающихся в процессе получения интегрированных знаний.

The article is devoted to the issues of training teachers of the educational field "Natural Sciences" on the basis of a competence approach. The possibility of development of system thinking of students in the process of obtaining integrated knowledge is considered.

Ключевые слова: **естествознание, компетенции, компетентностный подход, системное мышление, интеграция.**

Keywords: **natural science, competence, competence approach, system thinking, integration.**

Еще Аристотель отмечал, что успешность любой деятельности зависит от двух условий: правильного определения конечной цели и выбора необходимых средств ее достижения.

При подготовке учителя предмета естествознание в вузе и в процессе постдипломного образования введен новый (компетентностный) подход к оцениванию готовности педагога к работе в современной динамично изменяющейся школе.

Компетентностный подход, положенный в основу оценки качества образования, позволяет создавать условия для выбора и по-

строения индивидуального образовательного маршрута студента, активной самостоятельной образовательной деятельности.

В отечественном образовании понятие - «компетентность» рассматривается в Федеральных государственных образовательных стандартах как понятие, определяющее результат образования «в совокупности мотивационно-ценностных, операциональных и когнитивных составляющих» [2, С. 71].

Впервые понятия «компетенции» и «ключевые компетенции» стали использоваться в США в 70-е годы XX века в сфере бизнеса. Это было связано с необходимостью определения качеств успешного профессионала. Сначала компетенции противопоставлялись профессиональным знаниям и умениям и рассматривались как универсальные составляющие любой успешной профессиональной деятельности. Затем стали рассматривать вопрос о возможности обучения компетенциям. Так эта проблема попала в сферу образования и постепенно заняла в ней одно из центральных мест.

Традиционное определение степени формирования знаний, умений, навыков является в настоящее время недостаточным. Оценить эффективность процесса обучения в вузе в соответствии с действующими стандартами предлагается по уровню формирования компетенций у студентов: первый уровень - уровень знания, второй уровень – уровень умения, третий уровень - уровень владения.

Обратимся к научной литературе с целью выяснения, чем отличаются второй и третий уровень усвоения учебного материала.

В толковом словаре русского языка авторов Ожегова С.И., Шведова Н.Ю. написано: «Уметь – обладать навыком, полученными знаниями, быть обученным чему-нибудь; - обладать способностью делать что-нибудь» [5, С.832]. «Владеть – иметь своей собственностью; уметь пользоваться чем-нибудь»[3, С.66].

Нетрудно заметить, что эти понятия имеют единый смысл. В толковом словаре Д.Н.Ушакова под понятием владеть понимается «искусно действовать» [3, С.64].

Исходя из вышеизложенного, мы будем понимать формирования компетенций у студентов на уровне владения как искусно действовать в определенных ситуациях, например, искусно проводить урок, уметь грамотно изложить свои идеи в курсовой и выпускной квалификационной работе, организовать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся и т.п.

Высокую степень значимости приобретает оценка степени развития таких качеств личности, как способность к экстраполяции, умение видеть закономерности, обобщать факты, делать выбор, осно-

вываясь на логичных рассуждениях, использовать идеи интегрированного обучения, иметь системное мышление.

Отметим, что изначально идея интеграции в образовании получила свое обоснование и развитие в трудах классиков педагогической науки- Я.А.Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, К.Д. Ушинского в виде требования систематичности и последовательности обучения с использованием для этих целей внутрипредметных и межпредметных связей.

Процесс развития системного мышления у студентов происходит в результате формирования интегрированных знаний. Уровневая интеграция позволяет представить сам процесс обучения в виде системы: в начале формирование первого уровня - уровня межпредметных связей, затем следует уровень дидактического синтеза и последним интегративным уровнем, который следует формировать у студентов - уровень целостности естественнонаучного знания В словаре: «Образование взрослых» под редакцией В.Г. Онушкина и Е.И.Огарева, интеграция рассматривается, как «процесс и результат взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящий к оптимизации связей между ними и к их объединению в одно целое, т.е. единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями [3, С.66].

Ю.Н. Кулюткин также подчеркивает, что интеграция – это понятие, отражающее фундаментальное условие существования и развития любой системы, в том числе и системы знаний [1, С. 21-30].

В аспекте данного исследования мы будем опираться на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, в которой предлагаются три типа ориентировки при выполнении задания.

Первый тип заключается в ориентировке на единичные, случайные признаки, свойственные отдельным объектам. Мы будем понимать под первым уровнем формирования умственных действий – формирование первого уровня интеграции – уровня межпредметных связей.

Второй тип ориентировки направлен на установление локальных признаков, присущих группам сходных объектов. Данный тип мы будем относить к формированию второго интегративного уровня – дидактическому синтезу. Третий тип обусловлен ориентировкой на глобальные признаки и свойства, отличающие широкие классы объектов и явлений. В этом случае может происходить перенос знаний в незнакомые, новые, нестандартные ситуации. Этот тип развития

умственных действий позволит формировать у будущего учителя естествознания уровень интегративной целостности.

Организация процесса обучения от низшего уровня к высшему, позволяет развивать умения, мотивы, активность, качество знаний и мышления и обусловливает развивающий характер данного процесса.

Применение знаний в проблемных ситуациях можно отнести к уровню владения, который отражен в действующем стандарте в аспекте компетентностного подхода к подготовке учителя.

В заключении отметим, что появление нового предмета «Естествознание» в профильной школе в соответствии с ФГОС требует от вуза подготовки учителя, имеющего развитое системное мышление, способного осуществлять интегрированный подход к процессу обучения, обладающего общекультурными и профессиональными компетенциями.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя.// Вопросы психологии,1986, №2-С. 21-30
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. - М., 2010. - 171с.
3. Онушкин В.Г. , Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии – С - Пб, Воронеж-1995-232 с
4. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс] URL:http://slovorus.ru/index.php?ID=78775&pg=55&w=%C0%CF%D0%CE%C1%C0%D6%C8%DF&s=%C0&a=.(дата обращения 15.09.15)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДЫ MOODLE)

Using information technologies in the teaching of foreign languages for graduate students of nonlinguistic universities (illustrated by moodle learning environment)

Шилина Елена Николаевна, *к.пед. н., доцент, ТУСУР, кафедра ИЯ.*

shilina.en@mail.ru

Шпит Елена Ирисметовна, *старший преподаватель, ТУСУР, кафедра ИЯ.*

forester_2007@mail.ru

В настоящее время компьютеризация обучения иностранным языкам в вузах получила большое распространение. В статье рассматривается информатизация образования и связанные с этим изменения в обучении языкам. Показана эффективность компьютерного обучения в среде Moodle для магистрантов в техническом вузе, так как изучение языка – это процесс, использующий все аспекты познания необходимой для человека информации.

Computer-mediated technologies for teaching foreign languages is now a separate sphere of knowledge and practical activities, aimed at using information technologies in teaching and learning foreign languages. The article deals with computerization of education process and associated changes in techniques of teaching foreign languages. It focuses on the efficiency of computer-mediated teaching techniques in learning environment Moodle.

Ключевые слова: **информационные технологии, среда Moodle, компьютерное обучение, электронные обучающие средства, веб-ресурсы, дистанционное обучение.**

Key words: **information technologies, Moodle environment, computer-mediated learning, online learning environment, web-resources, e-learning.**

В настоящее время информационные технологии – незаменимая часть любой профессиональной деятельности, в том числе и в методике преподавания иностранных языков. Преподавателям иностранных языков нужны компетенции, которые были бы связаны с использованием на занятиях информационных технологий. Компьютеризация и информатизация сегодня особенно актуальны в современном обучении иностранным языкам, так как использование современных информационно-коммуникационных технологий в позволяет сде-

лать его более эффективным и повысить мотивацию обучающихся. В настоящее время компьютерное обучение иностранным языкам – это целая сфера знаний и практических действий, позволяющая применять информационные технологии в обучении и изучении иностранных языков. Она имеет свою методику преподавания, программные средства, цели и задачи. Возможности использования компьютеров безграничны, начиная от традиционных программ-тренажеров до мультимедийных программ.

Междисциплинарный характер компьютерного обучения очевиден. Проблемы, возникающие в методике преподавания иностранных языков, решаются совместными усилиями психологов, методистов, программистов, веб-дизайнеров и лингвистов. Только в таком междисциплинарном сотрудничестве могут возникнуть новые оригинальные подходы к компьютерному обучению. По мнению О.В. Сиротиной, компьютеры могут использоваться в обучении языкам различным образом:

1. Компьютер – помощник преподавателя (использование компьютера преподавателем на отдельных этапах традиционного занятия);
2. Компьютер – преподаватель (индивидуальное обучение целому учебному курсу по заданному жесткому сценарию);
3. Компьютер – источник и «оцениватель» знаний [2].

Каждый способ компьютерного обучения имеет свою аудиторию и обязательные условия. Бесспорно, сегодня курсы иностранного языка требуют использования компьютера, который мог бы стать помощником преподавателя при организации учебного процесса. Существуют различные электронные обучающие средства: учебники, тренажеры, тесты, учебные игры, электронные справочники и т. д.

Электронные обучающие ресурсы составляют основу методики современного обучения иностранным языкам в техническом вузе, включающего как традиционные практические занятия с преподавателем, так и дистанционные самостоятельные занятия. Эта форма организации учебного процесса основывается на самостоятельном получении знаний, а также на интерактивном взаимодействии обучающихся с преподавателем.

Дистанционное обучение обычно начинается с регистрации, которая нацелена на организацию обратной связи с обучающимися, передачи учебных материалов (текст, иллюстрации, видеоматериалы, и т.д.), затем предлагается выполнить ряд тестовых заданий и оценить свой уровень знаний. Также студенты могут получать консультацию преподавателя курса в чате или по электронной почте. При организа-

ции такого дистанционного курса важную роль играет его внутреннее наполнение: темы, теоретический материала, задания и упражнения для каждой темы, гибкая система тестовых заданий.

Следовательно, в процессе составления содержания рабочих программ следует предусматривать определенные виды деятельности, которые возможно организовывать дистанционно, с помощью электронных курсов и которые хорошо вписываются в самостоятельную подготовку студентов. На кафедре иностранных языков ТУСУР практика использования среды Moodle в работе со студентами – довольно распространенное явление. С помощью такой технологии преподаватели решают следующие задачи:

- распространение электронных версий учебных и учебно-методических пособий;
- распространение дополнительного материала, используемого на занятиях или при подготовке домашнего задания;
- выполнение тестовых и проверочных работ;
- выполнение заданий на запоминание и отработку различных языковых навыков;
- выполнение заданий на запоминание, отработку и проверку изучаемой лексики; и т.д.

В данной статье мы рассматриваем использование электронного курса для студентов-магистрантов неязыковых технических вузов, выполненного в среде Moodle - его цели, задачи и практическое применение.

Главной компетенцией, которую должны приобрести студенты-магистранты в процессе обучения иностранному языку в вузе является способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере. Такая компетенция, прежде всего, предполагает владение обширной общей лексикой, а также приобретение и расширение профессионально-ориентированной лексики. Кроме того, эта компетенция обязывает студентов обратить особое внимание на специфические практико-ориентированные языковые навыки, связанные с производственной и научно-исследовательской деятельностью. Именно эти особенности обучения профессионально-ориентируемому ИЯ в вузе и учитываются преподавателями при составлении электронных курсов для магистрантов ТУСУР. Таким образом, можно выделить следующие цели курса:

- расширение активного и пассивного словарного запаса общенаучного и общетехнического характера;
- расширение и овладение активным и пассивным словарным запасом профильного профессионального характера;

- совершенствование отдельных функциональных языковых навыков, связанных с производственной и научно-исследовательской деятельностью;

- совершенствование грамматических языковых навыков.

Исходя из вышеперечисленных целей, можно определить следующие задачи курса:

- предоставить возможность студентам самостоятельно работать над запоминанием изучаемой лексики;

- предоставить возможность студентам самим проверять и оценивать результаты работы над изучаемой лексикой;

- предоставить возможность студентам, пропустившим занятие, индивидуально изучить пройденный материал и выполнить прилагаемые к нему задания;

- предоставить возможность студентам в течение всего учебного года возвращаться к пройденным темам по мере возникновения необходимости;

- предоставить возможность студентам индивидуально, во внеурочное время обращаться к преподавателю за разъяснением интересующих их вопросов;

- предоставить возможность магистрантам, которые в силу уважительных причин вынуждены пропускать занятия, осваивать изучаемый материал самостоятельно, с последующей проверкой полученных знаний и комментарием от преподавателя.

Различные возможности, предоставляемые разработанными нами курсами, представляют собой некое зерно, которое должно упасть в подготовленную почву, и только в таком случае можно ожидать определенных результатов. Подготовленной почвой же должен быть студент, а именно сформированная личность, которая проявляет себя способным и готовым работать самостоятельно и автономно. По мнению Р.К. Потаповой, показателями его готовности служат следующие характеристики:

- чувство ответственности за учебный процесс;

- желание учиться, внутренняя и внешняя мотивация;

- самообладание и уверенность в себе;

- метакогнитивные умения: принятие решений, конструктивное использование советов окружающих;

- готовность к изменениям, способность вносить изменения в учебный менеджмент;

- самостоятельность: способность действовать, мыслить, совершать поступки, исходя из собственных побуждений и целей;

- независимость: способность независимо от преподавателя выбирать учебный материал и стратегии;

- активность студента, интерес, любопытство;

- способность к сотрудничеству, конструктивное отношение к критике со стороны преподавателя [1].

Опыт работы со студентами-магистрантами позволяет утверждать, что эти студенты, в большинстве случаев, – сформировавшиеся личности, которые имеют достаточно высокую компетенцию в области профессиональных знаний, достаточно высокий уровень мотивации, большой опыт самостоятельной работы, в том числе и исследовательского характера, и, конечно, опыт использования информационных ресурсов в обучающих целях. Знания, навыки и умения магистрантов позволяют успешно привлекать их к использованию электронных ресурсов при изучении иностранного языка.

Электронные курсы кафедры ИЯ ТУСУР для магистрантов имеют модульную структуру, соотносящуюся с учебной программой по дисциплине, и основанную на учебно-методическом комплексе, разработанном для данной категории студентов. Мы используем распространённые элементы среды Moodle, которые уже зарекомендовали себя в процессе обучения иностранного языка. Самыми известными являются: глоссарий, задание, тест, форум, пакет SCORM. Среди распространенных ресурсов – видеофайл, гиперссылка, книга, страница, файл.

Смешанное обучение – комбинирование традиционных практических занятий и самостоятельной работы в электронной среде – значительно упрощает работу со студентами, вынужденными пропускать занятия или теми, кто в силу ряда причин не успевает или недопонимает изучаемый материал. Им предоставляется возможность освоить программу, не прибегая к дополнительным часам со стороны преподавателя на проведение консультаций или разъяснительных работ. Кроме того, электронный курс помогает освоить программу студентам с индивидуальными особенностями развития. При этом студенты приобретают дополнительные навыки работы с информацией, что также повышает мотивацию обучения. Очень важным является умение планировать и организовывать свою учебную стратегию, развивать навыки автономного обучения. При этом меняется роль преподавателя, который из традиционного наставника превращается в организатора, координатора, модератора учебного процесса [3].

Электронная среда Moodle давно существует в информационном образовательном пространстве нашей страны и уже зарекомендовала себя как «Пространство, в котором возможно практически все».

Она содержит огромное количество возможностей для реализации самых невероятных идей. Здесь может реализовать себя не только опытный пользователь, но и новичок. Это то направление в методике обучения иностранного языка, которое еще очень долгое время будет актуальным и востребованным.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голошумова Г. С., Чернова О. Е. Возможности использования электронной образовательной платформы Moodle в образовательном процессе Вуза. Москва, Россия: http://journals.uspu.ru/attachments/article/1658/08.pdf
2. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике: учеб. пособие. М.: Академия, 2004.- 208 с.
3. Сиротина О.В. Мотивация в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.: http://ntk.kubstu.ru/file/508

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Pedagogical methods of teaching of children with violation of hearing

Пустовойтова Майя Борисовна, *преподаватель Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования города Москвы «Детская школа искусств «Родник».*

pustovoytova_47@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы инклюзивного обучения ребенка с нарушением слуха, значение и педагогические возможности слушания музыки с двигательным ритмическим компонентом и элементами хореографии, раскрываются приемы работы в условиях инклюзии общеобразовательных учреждений и детской школы искусств.

The article deals with the issues of inclusive education of a child with hearing impairment, the importance and pedagogical possibilities of listening to music with an impulsive rhythmic component and elements of choreography, techniques for working in conditions of inclusion of general education institutions and children's art school are revealed.

Ключевые слова: **музыка, ритмика, хореография, младшие школьники, инклюзивная творческая образовательная среда, общеобразовательные учреждения, ДШИ.**

Keywords: **music, rhythmics, choreography, primary schoolchildren, inclusive creative educational environment, general education institutions, children's art school.**

Согласно государственным нормативным документам по инклюзивному образованию: Конституции РФ, федеральному закону «Об образовании», федеральному закону «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенции о правах ребенка и Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод, все учащиеся могут (и должны) быть одинаково вовлечены как в учебный процесс, так и в культурную жизнь школы. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право на образование в безбарьерной образовательной среде, с учетом его возможностей и потребностей [5]. Интеграция в социум детской школы искусств, будет способствовать его развитию, и дальнейшей реабилитации в социуме общества. Инклюзия средствами искусства возможна только при успешном применении методик творческого развития.

«Слушание музыки и музыкальная грамота» на отделении «Хореография» изучается 7 лет в комплексе предметов дополнительной общеразвивающей программы в области хореографического искусства, интегрируя с дисциплинами «Ритмика и танец», «Гимнастика», «Классическая хореография», «Народная хореография», «Сценическая практика», как новый вид учебной деятельности. В классе совместно с хорошо слышащими детьми занимается и ребенок с ОВЗ. Художественное воспитание осуществляется средствами хореографического и музыкального искусства в едином комплексе со всеми задачами развития и обучения его образовательных потребностей, которые необходимы для полноценной реализации творческих возможностей в безбарьерной образовательной среде школы искусств, на равных условиях с другими детьми.

Специальными условиями обучения для ребенка с нарушением слуха, считаются такие условия воспитания, обучения и развития как, например, применение наглядных видео средств обучения, предоставление индивидуального наглядного дидактического материала, создание благоприятной акустической обстановки в кабинете для восприятия звуков и речи, психологическое консультирование по запросу от родителей, обеспечение беспрепятственного доступа ко всем объектам инфраструктуры ДШИ.

При зачислении слабослышащего ребенка в школу учитываются:

- индивидуальная программа реабилитации и показания к проведению реабилитационных мероприятий (в карте выдаваемой государственными учреждениями медико-социальной экспертизы),
- особенности слуха ребенка: потерян полностью, потерян не полностью, наблюдается частичная потеря слуха на фоне сохранности речи, степень потери слуха (легкая),
- наличие сверхмощного заушного слухового аппарата - специального электронного звукоусиливающего прибора, компенсирующего недостаток слуха,
- специальные вкладыши башмачки в обувь,
- реклинатор - корректор осанки,
- справка об отсутствии медицинских противопоказаний для занятий хореографией.

Целью обучения является раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей.

Задачей школы является подготовка выпускника, обладающего необходимыми набором знаний, умений, навыков, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в обществе и самостоятельной жизни.

Поэтому, поиск и использование новых активных форм, методов, приемов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности развивающего процесса в работе преподавателя. Рассмотрим некоторые **примеры использования педагогических методов и приемов обучения** в работе преподавателя слушания музыки и музыкальной грамоты со слабослышащим ребенком на отделении «хореография».

- «**Рассказ, беседа, объяснение»** – должны сопровождаться громкой, понятной, правильной, эмоциональной речью преподавателя, четкой артикуляцией слов губами, выразительной мимикой на лице, тогда у слабослышащего ребенка появится возможность воспринимать словесные методы обучения не только с помощью слухового аппарата, но и зрительно. Используя речевое и зрительное восприятие, основанное на наблюдении за лицом объясняющего преподавателя, он разовьет способность выражать свои впечатления от музыкального произведения словами [3].
- **«Карточки визуальных сигналов».** Наглядные методы обучения такие как: показ, наблюдение, демонстрация тематических презентаций, просмотр видеозаписей балетов и т. д, могут быть дополнены дидактическими «карточками визуального сигнала». Ребенок, по показу преподавателя, поднимает карточку с изображением музыкального инструмента в тот момент, когда звучит «голос» музыкального инструмента, изображенного на этой карточке, затем, преподаватель использует такую же карточку в музыкальной викторине, как «визуальный сигнал», для определения музыкального инструмента.
- **«Тактильно-моторная вибрация»** имеет огромное значение. Преподаватель отмечает пульсацию музыки ритмичным прикосновением своей ладони к плечу слабослышащего ученика или аккуратным прикосновением карандаша к внешней стороне ладони обучающегося, отстукивает ритм музыки, создавая вибрации на поверхности кожи. [7]

В этот момент, ребенок получает образец правильной тактильно-моторной вибрации ритма, который сможет воспроизводить самостоятельно в заданиях, имеющих ритмический компонент, например, сидя за партой, стоя у парты, с движением, в размерах: 4/4 – маршем, 2/4 – полькой, 3/4 – вальсом.

- «**Моторно - слуховое повторение»** может быть также эффективным приемом в работе с ребенком, использующим слуховой аппарат, поскольку современные слуховые аппараты позволяют воспринимать разные звуки, в том числе и звуки, извлекаемые преподавателем хлопками в ладони. Повторяя хлопками слоговую структуру, например, музыкального термина, ребенок учится сначала отмечать логическое ударение в слове, затем отображать темп и ритм вербальной речи, а в музыкальной речи – отмечать хлопком акцент, ритм и темп музыки. Подобный прием способствует развитию не только речевого, зрительного, но и слухового восприятия у ребенка с нарушением слуха, так как, помимо зрительного чтения информации с губ преподавателя, он получает и зрительно-моторную информацию, наблюдая за его движением рук, повторяя хлопки [4].
- «**Имитация сценического выступления на уроке в момент просмотра видеофрагмента балета»,** создает у обучающегося ощущение присутствия на сцене вместе с артистами балета. Выразительные движения с яркими цветами, разноцветными ритмическими палочками, карандашами, детскими шумовыми инструментами, помогут преподавателю вовлечь ребенка в волшебный мир танца, развить у танцующего артистизм в использовании сценических предметов, чувство ритма, умение узнавать музыкальные произведения по таким признакам, как, например, показ предметами чередования громких и тихих звуков в динамике, показ смены одного звука другим в темпе. После того, как ребенок научиться воспринимать музыку и передавать ее характерные особенности выразительным движением с предметами, он сможет отобразить ритмический образец мелодии в темпе.
- **«Образное графическое рисование музыки»** пластическим движением кистевого жеста в пространстве или плавным движением руки по вымышленному «холсту», позволят обучающемуся прочувствовать в движении характер, настроение, содержание музыкального произведения, направление мелодии, кульминацию, разовьют его художественное восприятие музыки на слух [6].
- **«Остановка движения с окончанием музыки»** будет способствовать пониманию того, что музыкальное течение имеет логическое завершение. Чтобы ребенок мог услышать сигнал остановки музыки, преподавателю необходимо привлечь его слуховое внимание громко хлопнув в ладоши [6].

- Определенное значение в развитии слуха может быть отведено музыкально-ритмических играм с пением. Д**ополнительный музыкальный репертуар** позволит закрепить полученные знания игрой в ритмическом оркестре.

В заключение, следует подчеркнуть, что слух это одно из пяти чувств данных ребенку природой. Оно связано с восприятием окружающего мира, способствует развитию речи.

Основной функцией слуха является восприятие и различение звуков внешней среды: голосов людей, голосов музыкальных инструментов, птиц, животных, сигналов, шума.

Нарушение слуха накладывает отпечаток на эмоциональную сферу и личность ребенка, отрицательно сказывается на его социализации и интеграции в общество, поэтому на сегодняшний день воспитание и обучение детей с нарушением слуха приобретает все большую актуальность. Мы рассматриваем дисциплину «слушание музыки и музыкальная грамота» в детской школе искусств на отделении «хореография», как создание предпосылок для творческого, музыкального, хореографического интеллектуального и личностного развития ребенка с нарушением слуха в среде безбарьерного общения. В классе будут созданы условия для выработки речевых коммуникативных навыков в ситуациях – преподаватель с ребенком, ребенок с ребенком, преподаватель с классом. Гуманистические принципы в поведении преподавателя - проявление такта, уважения к обучающемуся, бережное сохранение его индивидуальности должны сопровождать весь процесс обучения.

Включение двигательного танцевально-ритмического компонента с элементами хореографии в изучение раздела «музыкальная грамота» программы позволит расширить представления ребенка о предмете «слушание музыки и музыкальная грамота», как о теоретической дисциплине, а преподавателю проверить приобретенные обучающимся знания игрой в ритмическом оркестре с движением, музыкально - двигательной викториной, сочинением творческой импровизации под музыку [2].

На уроке у всех детей класса разовьются музыкальное мышление, слуховая и двигательная память, слуховое внимание. Они приобретут опыт слухового наблюдения течения музыки, изучат характеристику звука, его тембр, длительность, высоту, громкость, силу, познакомятся с понятиями метроритм, мелодический и ритмический рисунки, размер, проникнут в звуковое пространство музыкального произведения [1].

После прохождения комплексной программы в области музыкального и хореографического искусства, на отделении «хореография», обучающийся с ОВЗ, будет успешно интегрирован в общество и получит необходимые знания, умения, навыки для гармоничного развития внутри социума, на равных условиях с другими.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безбородова Л.А. Дирижирование. -М.: Флинта-Наука.-2017
2. Безбородова Л.А, Пустовойтова М. Б. Музыкально-ритмическое развитие дошкольников и младших школьников// Наука и школа. 2012.-5.-с.107-109
3. Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс, 2000.
4. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: ВЛАДОС, 2000.
5. Нормативно-правовое обеспечение специального и инклюзивного образования: учебное пособие / Е.С. Гринина. – Саратов, 2015.
6. Пустовойтова М.Б. Ритмика для детей. М.: ВЛАДОС, 2008.
7. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода. М.: Парадигма, 2010.

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Lecturer's readiness to inclusive educational practice in higher education institution

Романова Каринэ Евгеньевна, *доктор педагогических наук, профессор, Ивановский государственный университет, Россия, г. Иваново, Ивановский государственный политехнический университет, Россия, г. Иваново*

Rom.ke@mail.ru

Смирнова Ольга Юрьевна, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

Olgafi2009@yandex.ru

В статье рассматривается актуальная проблема готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе; приведены статистические данные по численности обучения детей и студентов с ограниченными возможностями здоровья; на основе теоретических исследований даны авторские определения инклюзивного образования в высшей школе и готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе; выделены компоненты готовности преподавателя к работе в данных условиях.

The article considers the actual problem of lecturer's readiness to inclusive educational practice in higher school; provide statistical data on the number of children and students with disabilities; based on theoretical issues the authors propose their definitions of inclusive education in higher school and lecturer's readiness to inclusive educational practice in higher school; highlighted structural components of lecturer's readiness to inclusive educational practice.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, высшая школа, готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.**

Keywords: **inclusive education, higher school, lecturer's readiness to work in the terms of inclusive education.**

В настоящее время в высшей школе актуальными становятся вопросы инклюзивного образования и формирования готовности преподавателей к работе в новых условиях.

Согласно статистическим данным, число детей с ограниченными возможностями здоровья не уменьшается, а с каждым годом все возрастает. В 2012 году их насчитывалось 571,5 тысяч человек, в 2015 году уже 612 тысяч человек [9]. Анализ статистических данных позволяет заключить, что стремительно растет численность детей с ОВЗ,

обучающихся в обычных классах в общеобразовательных учреждениях, которые в скором будущем пополнят ряды студентов вузов. За анализируемый период их численность возросла почти на 40% (рис.1).

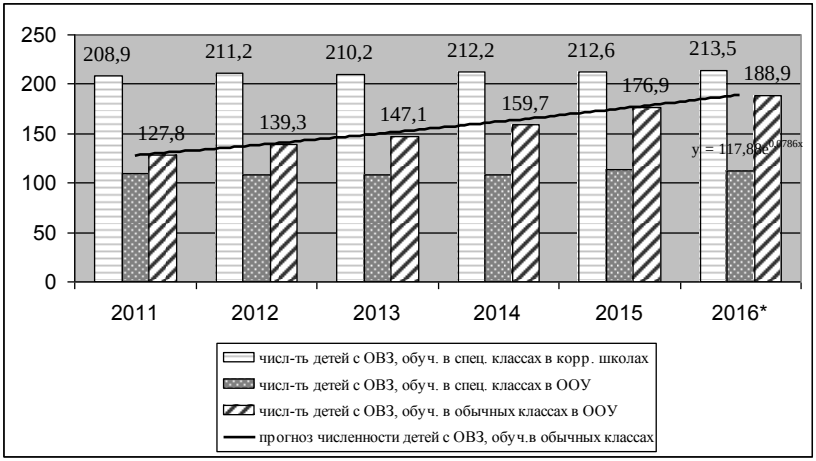

Рис. 1 Динамика численности детей с ОВЗ, обучающихся в образовательных учреждениях, тыс. чел. (по видам получения образования) [составлено автором]

Изменение структуры распределения детей с ОВЗ по видам получения образования отражает процессы реформирования специального (коррекционного) образования: сокращение количества коррекционных школ, увеличение доли детей с ОВЗ, обучающихся в инклюзивных классах массовых школ: с 28,7% в 2011г. до 36,7% в 2016г. (рис.2).

В 2015 году в высшую школу на различные направления полготовки было принято 5179 студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в 2016 году – 5966 студентов с ОВЗ, а в 2017 году - 6585 студентов с ОВЗ [5]. Среди этих студентов 9,3% страдают нарушением зрения, 19,5% - нарушением слуха, 26,9% - имеют соматические заболевания и 44,3% - иные заболевания.

По данным статистики наиболее предпочтительными для студентов с ограниченными возможностями здоровья являются следующие направления подготовки: «Лечебное дело» (12%), «Юриспруденция» (10%), «Экономика» (9%) и «Менеджмент» (8%).

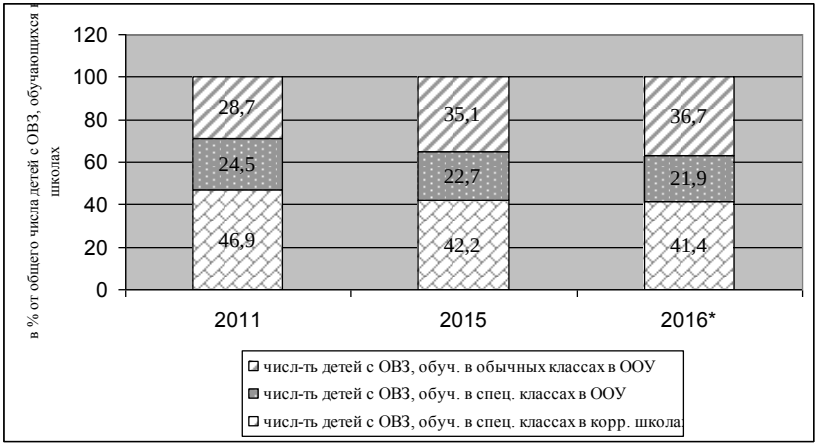

Рис. 2 Структура распределения детей с ОВЗ, обучающихся в ОУ по видам получения образования [составлено автором]

Таким образом, статистические данные показывают необходимость мер, направленных на развитие инклюзивного образования, как в школах, так и в высших учебных заведениях.

Вопросы инклюзивного образования в высшей школе стали особо актуальными после принятия Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».

В законе указаны специальные условия, которые необходимо иметь ВУЗу для обучения студентов с ОВЗ, которые включают «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» (ст. 79) [3].

Кроме того, государственная программа «Доступная среда» на 2011-2020 гг., разработанная Министерством труда и социальной защиты определяет, что с 2016 года «наличие в вузе условий для качест-

венного образования инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья станет обязательным параметром при оценке эффективности высших учебных заведений» [2].

Несмотря на то, что инклюзивное образование в настоящее время позиционируется как приоритетная форма обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, наличие множества противоречий, социально-культурных стереотипов восприятия людей с ограниченными возможностями свидетельствует о проблемах реализации инклюзивного образования, подчас ставя под сомнение факт необходимости его продвижения и развития.

Включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общий поток обучающихся встречает на своем пути множество барьеров, от функциональных до психологических. К числу наиболее актуальных и значимых, с нашей точки зрения, барьеров, можно отнести, во-первых, отношение преподавателей – опасение лишней нагрузки, снижения результатов обучения, во-вторых, преобладание отрицательного отношения окружения к включенному обучению. Наличие вышеупомянутых и других барьеров не может быть проигнорировано, и требует, прежде всего, изменения модели взаимодействия участников образовательного процесса.

Вопросами инклюзивного образования занимались Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L., Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Задорин И. В., Михалюк В. И., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М., Федоров, В.В. Хитрюк, А.С., Шумиловская и др.

Специально организованное взаимодействие может базироваться на применении различных подходов в образовании: полисубъектного (Вачков В.И., Хитрюк В. В.), интеркультурного (интерсубъектного) (Бубер М., Вальденфельс Б.), антропологического подхода (Ушинский К.Д., Выготский Л.С.), личностно-ориентированного или рефлексивного подходов (Файзуллаева Е.Д., Викулина М.А.), компетентностного подхода (Сластенин В.А., Радионова Н.Ф.) и др. Специально организованное взаимодействие должно способствовать постепенному процессу универсализации общества. Речь идет о новой сети отношений, в которой есть узловые пункты, места соединений, но нет централизации. Новая модель взаимодействия требует равноправного доступа к вниманию преподавателя, недопустимости авторитарного воспитания, использования разнообразных методов обучения, преобладания активных (групповых, игровых) методов обучения.

Таким образом, на основе анализа имеющихся отечественных и зарубежных трактовок сущности инклюзивного образования сформулируем авторское определение инклюзивного образования, выделив

его существенные отличительные признаки: **«Инклюзивное образование в высшей школе – это процесс развития высшего образования, основанный на принципах поли- и интерсубъектного взаимодействия, направленный на обеспечение доступности образования при включении студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду и предполагающий взаимодействие преподавателей и нормативно развивающихся студентов со студентами, имеющими особые образовательные потребности».**

Это существенно актуализирует проблему изменения системы образования в целом и готовности преподавателей к работе в новых условиях взаимодействия.

Анализ имеющихся трактовок готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования позволяет выделить среди них трактовки в узком и широком смысле.

В узком смысле готовность преподавателя к работе в условиях инклюзии рассматривают как совокупность знаний, умений, представлений и мотивации к работе со студентами с ОВЗ.

В широком смысле готовность к работе в условиях инклюзивного образования предполагает владение приемами включения в образовательный процесс всех студентов, а не только студентов с особыми образовательными потребностями [4] .

Опираясь на работы ученых в области инклюзивного образования, мы пришли к выводу, что готовность преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе представляет собой систему знаний о потребностях студентов с ограниченными возможностями здоровья, владение специальными приемами и методами работы с такими студентами и сформированность спектра определенных качеств личности, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Анализ зарубежной и отечественной литературы по вопросам подготовки педагогов к работе в условиях включенного образования [1,6,7,10,11] позволяет определить структуру готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе как совокупность сформированных компонентов, определяющих предрасположенность к профессиональной педагогической деятельности в новых условиях. Для большей наглядности и возможности проведения сравнительного анализа представим точки зрения различных авторов на содержание структуры готовности преподавателя к реализации инклюзивного образовании в табличной форме (табл.1):

Таблица 1. Сравнительный анализ предложенных структурных компонент готовности педагога к инклюзивной образовательной практике

Авторы и предложенные ими компоненты готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного образования				
Ю.В.Шумиловская	В.В.Хитрюк	Е.Д.Файзуллаева, Н.Д.Мога	И.В.Возняк	Европейское агентство по развитию специального образования (EADSNE), Кузьмина О.С.
мотивационный когнитивный креативный деятельностный	эмоциональный конативный когнитивный коммуникативный рефлексивный	психологический теоретический методический технологический	мотивационный когнитивный рефлексивный деятельностный	мотивационно-ценностный операционно-деятельностный рефлексивно-оценочный

В результате сравнения предложенных составляющих компонентов готовности преподавателя к инклюзивному образованию, не оспаривая мнения ни одного из представленных выше авторов, подчеркивая значимость точки зрения каждого из них, мы выделяем следующие ведущие структурные компоненты исследуемого понятия готовности:

1. мотивационно-ценностный – это система устойчивых мотивов к работе в условиях инклюзивного образования в высшей школе, направленная на эффективную реализацию процесса обучения, при которой каждый студент признается равноправным участником учебной деятельности.
2. когнитивный – совокупность знаний по вопросам инвалидности, характеристикам психического и физического развития студентов с ограниченными возможностями здоровья и специфики осуществления процесса обучения с такими студентами;
3. технологический – система способов, приемов и методов реализации знаний и умений при работе со студентами с разными образовательные потребности, предполагающая формирование у преподавателей специальных профессиональных компетенций.

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, отметим, что реализация инклюзивного образования в том виде, в котором оно дек-

ларируется, требует новых моделей и форм взаимодействия студентов и преподавателей, предполагает изменение статуса или «гипостаза» преподавателя и, соответственно, обучающихся. Считаем, что развитие инклюзивного образования в высшей школе невозможно без перехода от пирамидальной модели образования к новой (сетевой, кластерной, матричной и т.п.), которая обеспечивала бы устранение противоречий (барьеров), способствовала повышению качества образования за счет интегрального умножения информации, снижения нагрузки преподавателя, гуманизации общественных отношений и др. Однако, изменение модели взаимодействия и статуса преподавателя невозможно без сформированной готовности самого преподавателя к работе в новых условиях. Другими словами, изменение педагогического (образовательного) пространства в рамках реализации инклюзивного образования в высшей школе во многом определяется готовностью самих преподавателей к работе в нем.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Возняк, И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис.…канд. пед. наук / И.В. Возняк – Белгород, 2017. – 24с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011– 2015 гг. // Министерство труда и социальной защиты [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: федер. закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // Справочно-правовая система КонсультантПлюс
4. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.omgpu.ru/sites/default/files/dissertatsiya_kuzmina_os.pdf
5. Михальчи Е.В. Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России [Электронный ресурс]: Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – Режим доступа: http://www.science- education.ru/116-12445.
6. Романова, К. Е. Подготовка будущих учителей к преподаванию технологии лицам с ограниченными возможностями здоровья / К.Е. Романова, Ю.В. Шумиловская //Школа будущего, 2012. - № 2. - С. 19-25.

7. Романова, К.Е. Модель подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования / В сборнике: Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Ивановской области, 2016. – С.319-322.
8. Сигал, Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: автореф. дис.…канд. пед. наук / Н.Г. Сигал – Казань, 2016. – 23с.
9. Смирнова, О.Ю. Концептуальные основы инклюзивного образования школьников // Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Ивановской области: материалы II науч. конф., 2-3 ноября 2016г. Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2016. - С.276-278.
10. Файзуллаева, Е.Д., Мога Н.Д. Модель формирования готовности будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья как субъектов супервизии // Е.Д.Файзуллаева, Н.Д.Мога // Инклюзия в образовании, 2016. - № 2. - С.23-36.
11. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дисс.… докт. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vak.ed.gov.ru/az/server/php/filer.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=207277
12. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс …. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: sspu.ru/pages/postgraduate/doc/abstracts/2011/shumilovskaya.doc.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Historical and pedagogical aspects of the formation of the culture of health of the younger generation

Чедов Константин Васильевич, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»*

chedovkv@yandex.ru

В статье рассматриваются исторические предпосылки развития современных научных подходов к формированию культуры здоровья детей, подростков и учащейся молодежи. Рассмотрены основные научные направления деятельности современных ученых, педагогов-исследователей по проблематике культуры здоровья подрастающего поколения.

The article considers historical prerequisites for the development of modern scientific approaches to the formation of a culture of health for children, adolescents and students. The main scientific directions of activity of modern scientists, educators-researchers on the problems of culture of health of the younger generation are considered.

Ключевые слова: **культура здоровья, формирование культуры здоровья.**

Keywords: **culture of health, the formation of a culture of health.**

Формирование личности, соответствующей современным социальным требованиям является важнейшей функцией образования. Накопленный человечеством опыт, духовная и материальная мировая культура служат строительным материалом, источником созидания личности.

Передача основных элементов социальной культуры каждому растущему и молодому человеку, разностороннее развитие личности становятся объективной необходимостью в демократическом обществе. В этом заключается смысл всеобщего и непрерывного образования. Наиболее общими социальными потребностями являются создание здоровой, жизнедеятельной нации; создание благоприятных условий для развития способностей и талантов каждого человека, сбережение и развитие его здоровья. Уровень сформированности этих потребностей находится в прямой зависимости от уровня образованности и воспитанности человека, его культуры. Формирование и развитие культуры

человека осуществляется в течение всей его жизни главным образом в системе общественных отношений и образования.

Культура здоровья является важнейшим компонентом общечеловеческой культуры, одним из способов создания гармонии жизни. Культура здоровья личности, помимо результатов деятельности людей, выражающихся в уровне их здоровья, проявляется на уровне человеческих способностей, реализуемых в здоровом образе жизни.

Повышение внимания исследователей к культуре здоровья обучающихся мы объясняем тем, что с одной стороны в условиях современного социума важным аспектом развития являются способности, реализация которых обеспечивается здоровьем человека: физическим, психическим, социальным; с другой стороны, культура здоровья позволяет индивиду использовать общественные ресурсы в интересах собственного развития.

Проблема формирования культуры здоровья подрастающего поколения не является новой, но она приобретает особую важность в условиях модернизации образования в России и требует пересмотра традиционных подходов к ее решению. По нашему мнению, для выявления наиболее рациональных способов решения современных проблем, связанных с формированием культуры здоровья подрастающего поколения, необходимо изучение философско-исторических предпосылок развития этого процесса.

Генезис и становление научно-педагогического феномена «культура здоровья» имеет глубокие историко-философские корни.

Первые сведения о необходимости сбережения и развития здоровья подрастающего поколения в ходе их обучения и воспитания мы узнаем при ознакомлении с трудами философов Древней Греции и Древнего Рима. У каждого философа того времен был свой взгляд на сущность здорового человека.

Авторы античной Греции и Рима, имея своеобразные взгляды на природу человека, свои советы по сохранению его здоровья предлагали с позиции единства тела, души и духа; что позволяло увидеть в субъекте деятельности целостное единство [**Ошибка! Источник сылки не найден.**]. Например, по Платону природа здоровья человека заключается в единстве души, разума и человеческой культуры. Он в своих выступлениях заявлял о взаимообусловленности душевного состояния и тела человека. Сократ указывал на то, что не леча душу, нельзя лечить тело. Демокрит, размышляя о здоровье, говорил о том, что рождение «благого состояния духа» возможно благодаря саморегуляции. Аристотель следовал принципу равновесного поддержания состояний тела и души [5].

Поэтому античная концепция здоровья включала в себя физическое (телесное) здоровье и нравственность, рассматривала здоровье в плоскости взаимосвязи физического мира с душой. Как заметил А. Ф. Лосев, в античной калогатии нет ничего отдельного, все едино – тело-душа, прекрасное-доброе [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

По мнению Т. З. Тюмасевой и А. А. Циганкова, Гиппократу, жившему в пятом веке до н. э., принадлежат исторические предпосылки современной экологической валеологии, выраженных во взаимозависимости «телесных и душевных свойств человека» с факторами внешней среды [6].

Согласно учению Платона, здоровье тела заключается в гармонии телесного и душевного. Он указывал на то, что человеку в ходе самообразования необходимо формировать свою телесную форму, а упражняясь в гимнастике, обязательно заниматься искусством, философией, науками [5]. Здесь мы замечаем соответствие элементов целого основным его функциям. В данном случае мы наблюдаем проявление подхода, который в современной науке называется холецестический или целостный. В дальнейшем данный подход будет являться одним из «краеугольных камней» наших научных разработок.

Таким образом, в античности здоровье рассматривалось как составляющая внутреннего мира человека, которая практически не связана с реальностью. Что же касается педагогической деятельности, которая современным языком называется «здоровьесберегающей» (Смирнов Н. К., Третьякова Н. В.), «здоровьеразвивающей» (Кобяков В. П.), «здоровьесозидающей» (Маджуга А. Г., Орехова Т. Ф.), то воспитателями того времени здоровье понималось как соотношение душевных и телесных составляющих человека. Они стремились обеспечить, прежде всего, душевное здоровье, суть которого заключалась в том, чтобы контролировать разумом свои эмоции, проявлять мужество в трудные минуты, ни в коем случае не сдаваться. Античная педагогика была ориентирована на то, чтобы объяснить растущему человеку, что здоровье нельзя получить из вне, над ним необходимо активно трудиться, приближая себя к идеалу.

В дальнейшем на смену этого античного идеала – личности, обладающей качествами философа, ученого и атлета – пришел аскетический идеал – обращенный на свой внутренний мир. Ценностная система Средневековья существенно изменила мировоззрение людей и здоровье, даже в его телесном или физическом проявлении, не являлось ведущим мотивом их жизнедеятельности. Здоровье рассматривалось в качестве временной характеристики их земной жизни [7].

Возрождение античных ценностей заботы о здоровье мы наблюдаем в эпоху Ренессанса. Античные идеи получили бурное развитие уже в первой половине XV века в работах таких итальянских гуманистов как Л. Б. Альберти, Л. Бруни, которые говорили о гармоничном воспитании в человеке физических и духовных качеств. В работах Л. Валлы аргументировано негативное отношение к противостоянию души и тела, характерное для мировоззрения Средневековья. Он выступал за гармоничное воспитание в человеке физических и духовных начал [7].

В эпоху Возрождения педагоги-гуманисты стали обращать особое внимание на воспитание здоровых, жизнерадостных людей, имеющих разносторонние интересы. Они призывали уважать личность ребенка, бережно и внимательно подходить к нему, что являлось противовесом жесткой Средневековой дисциплине. К сожалению, принципы гуманистической педагогики распространялись лишь в тех школах, в которых учились дети состоятельных и знатных родителей.

Таким образом, педагогика эпохи Возрождения предоставила свободу для развития способностей индивида, заложенных в него природой [4].

Авторы ранних этапов индустриальной эпохи, базируясь на идеях мыслителей Античности и эпохи Возрождения, внесли существенный вклад в обоснование и развитие идеи заботы о здоровье подрастающего поколения на основе гармонизации духовного и физического составляющих (В. М. Бехтерев, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов). Особого внимания заслуживают труды П. Ф. Лесгафта, который рассматривал занятия физическими упражнениями в качестве средства гармоничного развития человека. Он был убежден в том, что «направленным упражнением» можно развивать индивида физически, нравственно, интеллектуально, эстетически [3].

Основываясь на античной идее неразрывного единства духовного и физического аспектов в развитии человека, П. Ф. Лесгафт считал, что физическая нагрузка от организованной двигательной активности создает благоприятные условия для развития умственных способностей растущего индивида [3]. Великий русский ученый И. М. Сеченов также указывал на необходимость сочетания физического и интеллектуального развития. Исходя из этой позиции, гармоничности в развитии человека можно достичь посредством разумного чередования физической активности и умственного труда.

Физическое воспитание по Лесгафту – это комплексное влияние как естественных, так и специально подобранных физических упражнений не только на физическое развитие организма, но и на ста-

новление личностных качеств индивида. По мнению ученого, ключевой задачей физического воспитания является формирование самостоятельности и волевых качеств ребенка, подростка, молодого человека; его умения самостоятельно планировать и осуществлять целенаправленную физическую активность.

По нашему мнению, П. Ф. Лесгафт, рассматривая физическое воспитание в тесной взаимосвязи с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием в качестве важнейшего средства разностороннего развития личности, продолжил развитие гуманистических идей Античности и Ренессанса и обосновал научно-педагогические основы культуры здоровья.

В начале XX века имела место научно-обоснованная позиция ведущих ученых о значимости школьного образования в формировании здорового образа жизни учащихся. Предлагались способы формирования учителями у детей здоровых привычек в условиях учебных занятий.

С появлением нового научного направления «Педология» появился комплексный подход к обучению и воспитанию. Основоположником науки «Педология» считается американский ученый С. Холл.

За рубежом данное научное направление развивалось Дж. Болдуином, Э. Мейманом, В. Прейером и др. в 20-е годы [1]. В нашей стране подобные идеи развивал К.Д. Ушинский. В своей работе «Педагогическая антропология» он в качестве основы педагогики предлагает считать физиологию и психологию.

Большой вклад в развитие педологии внесли такие отечественные ученые как Н. Н. Ланге, Н. И. Пирогов, П. Ф. Каптерев и П. Ф. Лесгафт, А. Б. Залкинд, Л. С. Выготский, Л. П. Нечаев, П. П. Блонский. Развитие науки «Педология» было остановлено в России в 1936 году Постановлением УКВК СПБ «О педологических извращениях в системе «Наркомпроса».

По мнению современных авторов, педология имела односторонний характер, хотя Л. С. Выгодский и другие ученые 20-30-ых годов считали педологию наукой о целостном развитии ребенка.

Исследователи конца 40-х годов (В. М. Антропова, А. А. Гжанский, В. К. Шурухина и В. В. Волков вновь обращаются к проблеме улучшения здоровья детей в ходе обучения. Они концентрируют свое внимание на необходимости создания особой атмосферы в образовательных учреждениях, которая бы способствовала оздоровлению обучающихся.

Н. П. Дубнина считает, что работа по охране здоровья детей существенно активизировалась в 70- годы XX века. В этот период бы-

ли подготовлены пособия такими учеными как Н. М. Амосов, В. З. Коган, А. В. Мартыненко, В. В. Давыдов, П. Ф. Каптерев, которые ориентировали учителей на понимание причин отклонений в состоянии здоровья школьника.

В педагогической науке последних десятилетий идея сбережения и укрепления здоровья подрастающего поколения получила особо мощное развитие.

Анализируя работы современных ученых, педагогов-исследователей по проблематике культуры здоровья подрастающего поколения можно выделить несколько научных направлений.

Первое направление – *медико-биологическое* – раскрывает условия формирования и развития культуры здоровья. В работах Н. А. Амосова, Г. А. Апанасенко, Р. М. Баевского, И. И. Брехмана, Г. К. Зайцева, А. Г. Комкова, С. В. Хрущева и ряда других авторов выявлены ключевые аспекты здоровьеориентированной педагогической деятельности включая мониторинг состояния здоровья обучающихся, методы здоровьесберегающего обучения, проблемы адаптации и саморегуляции.

В трудах этих ученых обосновывается необходимость формирования культуры здоровья как условия становления общей культуры личности. Предложены авторские определения рассматриваемого феномена, выявлена его структура и функции. Особенностью медико-биологического направления является выявление причин, позволяющих влиять на формирование культуры здоровья обучающихся с учетом данных их психофизического состояния.

В контексте *физкультурно-оздоровительного* направления традиционно исследуются способы и методы формирования культуры здоровья. Как нами уже указывалось выше, основоположником системы физического воспитания считается П. Ф. Лесгафт. Ученый утверждал, что у детей и подростков необходимо формировать потребность в организованной двигательной активности, при этом о убедительно рекомендовал обращать пристальное внимание на правильное дозирование физической нагрузки. В настоящее время известно, что общая работоспособность и самочувствие во многом определяются уровнем развития физических качеств: силы, выносливости, ловкости, быстроты, гибкости. Систематическое выполнение физических упражнений способствует улучшению состояния большинства функциональных систем организма, осанки, психоэмоционального состояния.

Валеологическое направление занимает значительно место в рассматриваемой нами проблеме. Введение в терминологический обо-

рот понятия «Валеология» (valeo – «здоровье») принадлежит И. И. Брехману и В. В. Колбанову.

Валеология - это междисциплинарное научное направление, рассматривающее способы сохранения и формирования здоровья в определенных условиях жизнедеятельности (В. П. Казанчеев). По мнению Г. Л. Апанасенко, валеология ориентирована на формирование положительного отношения к деятельности по сбережению и укреплению собственного здоровья, воспитание культуры здоровья в ходе индивидуального развития человека [2] .

Высокая публикационная активность ученых и практиков была приостановлена осторожным отношением к этому развивающемуся направлению научного знания со стороны общественности и в частности, православной церкви. Переломным моментом явилось обращение православной общественности к министру образования Российской Федерации с письмом о недопустимости введения валеологии в качестве учебного предмета в общеобразовательные школы, называя содержание учебных пособий «педагогическим преступлением».

Идеи валеологии в настоящее время разрабатываются на основе концепции школ здоровья, используется потенциал учебных предметов в формировании культуры здоровья обучающихся. Одной из ключевых задач современных образовательных организаций является формирование естественной потребности у обучающихся в заботе о собственном здоровье как важнейшей жизненной ценности.

Например, научная школа З. И. Тюмасевой разрабатывает эколого-валеологический подход, ведущая идея которого заключается в реализации оздоровительной функции образования.

Таким образом, валеологическое направление в формировании культуры здоровья обучающихся реализуется в контексте воспитания ценностного отношения к собственному здоровью, профилактики вредных привычек, рационального питания, организации режима труда и отдыха, профилактики заболеваний.

Значительное место в формировании культуры здоровья подрастающего поколения занимает *психолого-педагогическое* направление. Авторы этого направления уделяют особое внимание способности человека ставить жизненные цели и планомерно двигаться к их достижению. По их мнению, на здоровье человека, его физическое состояние большое влияние оказывает психоэмоциональный статус. В той связи возрастает значимость позитивного мышления, умений человека контролировать свои эмоции, способности решать проблемы на основе оперативного сбора и обработки необходимой информации (Г. М. Андреева, М. Н. Берулава, Н. А. Бердяев, Г. К. Зайцев, Л. С. Кобелянская,

И. О. Мартынюк, И. Т. Назаров, Г. С. Никифоров, З. И. Тюмасева и другие).

Рассмотренные нами направления в формировании культуры здоровья обучающихся дополняют друг друга с учетом многогранности жизнедеятельности человека, создавая единую систему в исследовании рассматриваемой проблематики.

Диссертационные работы, подготовленные в течение последних нескольких лет рассматривают многообразные аспекты формирования культуры здоровья подрастающего поколения. Среди них можно выделить работы А. Г. Маджуги – обоснование здоровьесозидающей функции образования; Н. В. Третьяковой – исследование качества здоровьесберегающей деятельности общеобразовательных школ, технологии формирования здоровьеориентированного поведения обучающихся, Е. А. Юговой – обоснование педагогических аспектов формирования смаслообразующих конструктов здорового образа жизни студентов; Н. С. Гаркуши – исследование особенностей воспитания культуры здоровья школьников в российском и европейском образовательном пространстве.

Авторы этих исследований показывают, что современное российское общество остро нуждается в здоровых, конкурентно способных гражданах, обладающих гармонично развитыми личностными качествами и навыками здоровьеориентированного поведения. Эта констатация создает предпосылки для дальнейшего научного поиска на основе анализа работ педагогов и философов альтернативных способов реализации педагогического потенциала образовательных организаций в формировании у обучающихся ценностей культуры здоровья с учетом современных тенденций развития российского образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байер К., Шейнберг Л. Здоровый образ жизни / Пер. с англ. – М.: Мир,1997. – 368 с.
2. Дубровский В. И. Валеология. Здоровый образ жизни. – М.: Изд-во RETORIKA, 1999. – 560 с.
3. Лесгафт П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания: Избр. психол. труды / П. Ф. Лесгафт. – М.: Ин–т практич. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.
4. Новиков Д. С. Идеал калокагатии в контексте современной здравотворческой педагогической стратегии / Д. С. Новиков //

Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер: педагогические науки. – 2014. – № 1(86). – С.103 – 105.
5. Платон. Собр. соч.: в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи – М: Мысль, 1994. –Т. 3, 4.
6. Тюмасева З. И. К вопросу об актуальности конвергенции валеологии и экологии / З. И. Тюмасева, А. А. Цыганков // Валеология. – 2012. –№1 .– С.7 – 13.
7. Философия здоровья / Рос. акад. наук, Ин-т философии; отв. ред. А.Т. Шаталов. – М.: Изд-во Ин-та философии РАН, 2001. – 242 с.
8. Фома Аквинский. Сумма теологии (отрывки) / Аквинский Фома. – Москва: Мысль. – 1969. – 1972 с.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПСИХОЛОГОВ В СПЕЦОПЕРАЦИИ ПО ОСВОБОЖДЕНИЮ ЗАЛОЖНИКОВ

To the question of the use of psychologists in a special operation to release hostages

Голиус Александр Владимирович, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

innovacia-sgpu@mail.ru

Гонтарь Владимир Николаевич, *к.п.н., заместитель начальника кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальная подготовка, ФГКОУ «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя», кафедра деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальная подготовка.*

innovacia-sgpu@mail.ru

Токбаев А.А., *к.экон.н., преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях, Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, кафедра деятельности органов внутренних дел в особых условиях.*

innovacia-sgpu@mail.ru

Одной из основных задач органов внутренних дел является предупреждение и пресечение преступлений, а так же выполнение оперативно-служебных задач. Именно в этих целях, психологи правоохранительных органов в процессе переговоров с преступниками проводят анализ по ряду критериев, а именно по их мотивам, психическому состоянию, физическому состоянию, возможному наркотическому или алкогольному опьянению. При грамотной оценке ситуации возможно эффективное взаимодействие, что является «ключом» к проведению успешных переговоров.

One of the main tasks of the internal Affairs bodies is prevention and suppression of crimes, as well as performance of operational and service tasks. For this purpose, psychologists of law enforcement agencies in the process of negotiations with criminals carry out the analysis on a number of criteria, namely on their motives, a mental state, a physical state, possible drug or alcohol intoxication. With a competent as-

sessment of the situation, effective interaction is possible, which is the "key" to successful negotiations.

Ключевые слова: **высокий уровень стрессоустойчивости, органы государственного управления, занятии по тактической подготовке в составе подразделения, режим функционирования ОВД, ведения переговоров с террористами в ситуации захвата заложников, проведение спецопераций по освобождению заложников, как одна из мер борьбы с терроризмом.**

Key words: **high level of stress resistance, public administration, occupation on tactical preparation as a part of division, a mode of functioning of ATS, negotiations with terrorists in a situation of hostage taking, carrying out special operations on release of hostages as one of measures of fight against terrorism.**

Каждый раз, когда речь идет о захвате заложников, на место ЧП выезжают не только представители силовых структур и ведомств, но и профессиональные психологи, целью которых является минимизация негативных последствий конфликтного взаимодействия.

Психологи правоохранительных органов в процессе переговоров с преступниками проводят анализ по ряду критериев, а именно по их мотивам, психическому состоянию, физическому состоянию, возможному наркотическому или алкогольному опьянению. При грамотной оценке ситуации возможно эффективное взаимодействие, что является «ключом» к проведению успешных переговоров.

Общее число совершаемых преступлений имеет положительную динамику, увеличивается из года в год, причем этот рост происходит в геометрической прогрессии, что напрямую сказывается на уровне национальной безопасности и уровне оценки своей защищенности гражданами. Данный критерий негативно сказывается на психическом и физиологическом состоянии населения.

Необходимо понимать, что террористы берут людей в заложники с целью «страховки», так как данный шаг дает им возможность выдвинуть свои требования. Сотрудники, в свою очередь, в рамках правового поля стараются пойти на возможный компромисс, что делается только с целью сохранения жизни людей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в интересах государства и правоохранительных органов осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов для ведения переговоров с террористами в ситуации захвата заложников. Для осуществления данных действий необходимо обладать определенными профессионально важными качествами, которые обусловливают эффективность в профессиональной деятельности. К таким профессионально важным качествам можно отнести высокий уровень волевого контроля, сдержанность, смелость, высокий уровень стрессоустойчивости,

внимания, памяти и многие другие. Но перечисленные качества не могут в полной мере обусловливать успешность, так как только при комплексном личностном и профессиональном развитии возможна подготовка специалиста в области переговорного процесса [1,2,3].

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации в качестве основных угроз в сфере государственной и общественной безопасности рассматривают: деятельность террористических организаций, группировок и отдельных лиц, которая, в свою очередь, направлена на насильственное изменение основ конституционного строя РФ, дезорганизацию путем насильственных действий нормального функционирования органов государственной власти, уничтожение военных, промышленных и иных объектов, устрашение населения; экстремистскую деятельность националистических и прочих организаций, направленную на разрушение территориальной целостности государства и единство его населения; наличие (возникновение) очагов и эскалацию вооруженных конфликтов на территориях сопредельных государств; создание и подготовку незаконных вооруженных формирований, их деятельность на территории РФ или ее союзников; преступные посягательства транснациональных и иных преступных группировок на общественную и экономическую безопасность [4,5,6].

Большинство из названных угроз безопасности связано с высокой вероятностью применения насилия и может привести к серьезной дестабилизации общественно-политической ситуации в нашей стране.

При изучении заданной нами тематики необходимо дать четкое определение такому деянию, как захват заложников при совершении преступления, ведь данное явление существует на протяжении долгого времени, но в последние несколько столетий данный вид «шантажа» со стороны преступников приобрел массовый характер. Сам характер совершаемого преступления при этом может быть совершенно различным: от грабежа и корыстных преступлений до террористических актов.

В ситуации захвата заложников происходит информирование сотрудников органов внутренних дел, которые, в свою очередь, должны оперативно принять необходимые меры по локализации места преступления и максимально возможной нейтрализации общественно опасной деятельности преступников.

Деятельность сотрудников органов внутренних дел всегда находилась под пристальным вниманием общества, поскольку она в той или иной мере затрагивает интересы государства и всех его членов.

Эффективность выполнения служебных задач сотрудниками органов внутренних дел непосредственно влияет на обеспечение безопасности государства и его граждан, реализации их законных интересов, обеспечении прав и свобод человека и гражданина.

Сотрудники полиции несут службу по охране общественного порядка, осуществляют профилактические мероприятия, влияют на поддержание положительного социально-демографического состояния в обществе, что напрямую влияет на состояние государства и осуществление государственной политики.

В Российской Федерации проблема захвата заложников и научное обоснование ведения переговоров с преступниками возникли относительно недавно - в 80-х годах прошлого столетия. Интерес к данной проблеме возник в связи с тем, что в то время значительно участились случаи захвата воздушных и морских судов, транспортных средств, похищения людей в целях получения выкупа или какой-либо иной материальной или нематериальной выгоды.

Проведение спецопераций по освобождению заложников, как одна из мер борьбы с терроризмом, имеет определенную специфику проводимых мероприятий, специфику содержания и характера выбранных мер противодействия. Данные меры существенно отличаются от других видов деятельности, в том числе оперативно-служебной деятельности и имеют свои особенности по сравнению с иными специальными операциями, осуществляемыми правоохранительными органами, специальными службами и силовыми структурами.

При осуществлении анализа опыта проведения специальных операций по освобождению заложников показано, что в современных условиях эффективность решения задач во многом зависит от личностных характеристик, уровня развития профессионально важных качеств сотрудников правоохранительных органов, особенностей их межличностных взаимоотношений и стратегий поведения при осуществлении конфликтного взаимодействия, применения на практике психологических знаний, умений и навыков.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н. «К вопросу о подготовке в вузах МВД РФ будущих сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях» Научный журнал «Научный поиск» 2016 №4. С. 11.
2. Червова, А. А. Методика проведения практических занятий с курсантами вузов МВД РФ с использованием оборудования, имити-

рующего табельное оружие / В.Н. Гонтарь, А.В. Голиус, А.А. Червова // Школа Будущего. - 2017. - №4. С. 71-77.

3. Червова А. А. Элементы методики формирования тактико-специальной компетентности курсантов вузов МВД РФ / А.А. Червова, В.Н. Гонтарь, М.А. Чварков // Школа Будущего. - 2016. - №4. С. 30-34
4. Червова А. А. Современное состояние проблемы обучения курсантов в вузах МВД РФ / А. А. Червова, В.Н. Гонтарь, Р. П. Еробкин // Школа Будущего. - 2016. - №3. С. 165-173
5. Червова А. А. Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами технологий взаимодействия: монография / А. А. Червова, Н. С. Татарникова, Е. А. Костылева. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. - 142 с.
6. Червова А. А. Компоненты профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России / А. А. Червова, А.В. Сорокин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2012. - №5-1. С. 40-42.

К ВОПРОСУ О ПОРЯДКЕ И ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ ПО ОСВОБОЖДЕНИЮ ЗАЛОЖНИКОВ СОТРУДНИКАМИ ОВД

On the issue of the procedure and features of special operations for the release of hostages by police officers.

Голиус Александр Владимирович, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал*

innovacia-sgpu@mail.ru

Зинов П. И., *к.юр.н. преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях учебно-научного комплекса специальная подготовка ФГКОУ ВО «Московский государственный университет МВД РФ имени В.Я. Кикотя»*

innovacia-sgpu@mail.ru

Токбаев А.А., *к.экон.н., преподаватель кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях, Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России*

innovacia-sgpu@mail.ru

Специальная операция – комплекс оперативно-служебных, специальных и технических мероприятий, согласованных по месту, времени, направлению сосредоточения основных усилий действия привлекаемых сил и средств, объединенных в группировку в целях пресечения или ликвидации последствий ЧО или ЧС. Специальная операция начинается с момента принятия решения руководителем ОВД о введении в действие оперативных планов при возникновении особых условий.

Special operation – a set of operational, special and technical measures agreed on the place, time, the focus of the main efforts of the forces involved and the means combined into a grouping in order to prevent or eliminate the consequences of the EMERGENCY or emergency. The special operation begins from the moment of making the decision by the head of Department of internal Affairs on introduction of operational plans in case of emergence of special conditions.

Ключевые слова: **безопасности граждан и конституционного строя РФ, чрезвычайной ситуации, неотложные меры, спасение граждан, охрану их имущества от преступных посягательств, содействие сотрудникам МЧС.**

Key words: **the security of the citizens and constitutional system of the Russian Federation, emergencies, emergency measures, rescue of citizens, protection of their property from criminal attacks, assistance to emergency workers.**

Деятельность правоохранительных органов при выполнении ими задач в условиях чрезвычайных обстоятельств (проведение специальной операции) регламентируется Конституцией РФ, общепризнанными нормами и принципами международного права, федеральными законами указами Президента РФ, постановлениями Правительства РФ и иными ведомственными и межведомственными нормативно-правовыми актами.

В российском законодательстве понятие «чрезвычайное обстоятельство» трактуется как обстоятельство, представляющее собой непосредственную угрозу жизни и безопасности граждан или конституционному строю РФ, устранение которого возможно только посредством применения чрезвычайных мер. Данные обстоятельства, учитывая источники их возникновения, можно подразделить на чрезвычайные ситуации социального, природного и техногенного характера.

Чрезвычайные обстоятельства, чей исчерпывающий перечень приведен в вышеупомянутом нормативном акте, могут послужить основанием для принятия решения о введении чрезвычайного положения на всей территории РФ или в ее отдельных местностях.

Термин «специальная операция» используется в российской законотворческой деятельности и правоприменительной практике. Так, например, в Федеральном законе от 3 апреля 1995 г. № 40-ФЗ «О Федеральной службе безопасности» определено, что органы федеральной службы безопасности могут осуществлять специальные операции по пресечению террористической деятельности, а также создавать и использовать специальные методики и средства для их осуществления.

Что касается деятельности сотрудников органов внутренних дел в условиях чрезвычайного обстоятельства, то их, довольно обширный по своим масштабам, функционал нашел свое отражение в положениях Федерального закона от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции». Так, сотрудники полиции обязаны:

- принимать меры, способствующие предупреждению, выявлению и пресечению деятельности общественных, религиозных и иных организаций экстремистского толка, а также граждан, чьи общественные выступления и/или поступки характеризуются проявлением экстремизма;

- участвовать в антитеррористических мероприятиях, обеспечивать правовой режим контртеррористических операций, а также обеспечивать защиту объектов (мест массового пребывания граждан), нападение на которые со стороны террористов наиболее вероятно;

- проводить собственную (или являться участником совместной комиссии) экспертную оценку состояния объектов различного

назначения на предмет их безопасности и антитеррористической защищенности;

- принимать, в условиях чрезвычайной ситуации, неотложные меры, направленные на спасение граждан, охрану их имущества от посягательств со стороны мародеров, а также оказывать содействие сотрудникам МЧС;

- обеспечивать, в случае вспышки эпидемий и эпизоотий, общественный порядок на территориях с установленным карантинным режимом;

- участвовать в обеспечении режимов военного и чрезвычайного положения в случае их введения на территории РФ или в отдельных ее местностях;

- оказывать содействие пограничным органам ФСБ РФ в мероприятиях, связанных с охраной Государственной границы РФ и обеспечением соблюдения пограничного режима на прилегающих к ней территориях.

На наш взгляд, вышеперечисленные обязанности сотрудников внутренних дел в условиях чрезвычайных ситуаций, следует дополнить следующим пунктом: «осуществлять специальные операции по пресечению чрезвычайных обстоятельств социального характера».

Одной из разновидностей операций, проводимых органами внутренних дел, являются специальные операции, осуществление которых связано с наиболее сложными событиями или особыми условиями. Как правило, помимо сотрудников органов внутренних дел, в них участвуют и сотрудники Федеральной службы войск национальной гвардии, созданной 05.04.2016 года. При этом используются все находящиеся на вооружении ОВД и Росгвардии средства воздействия на преступников: оружие, боеприпасы, боевая и специальная техника, специальные средства и т.п.

В силу того, что привлекаемые в конкретной чрезвычайной ситуации силы и средства призваны решать различные по характеру и объему вопросы[4], организация и проведение специальной операции представляет собой наиболее сложную форму выполнения боевой задачи, требующей, помимо всего прочего, налаженной связи и взаимодействия.

Проводимые органами внутренних дел специальные операции характеризуются следующими признаками:

- значительным пространственным охватом;

- большим числом привлеченных к операции сотрудников ОВД и количеством специальных средств, призванных решать различные, по своим масштабам и направлениям, задачи;

- многообразием мероприятий и тактических действий, направленных на реализацию единого замысла;

- маневренностью, динамичностью и оперативностью проводимых мероприятий;

- наличием единого управленческого и координационного центра.

Исходя из вышесказанного необходимо обозначить, что специальная операция – комплекс оперативно-служебных, специальных и технических мероприятий, согласованных по месту, времени, направлению сосредоточения основных усилий действия привлекаемых сил и средств, объединенных в группировку в целях пресечения или ликвидации последствий ЧО или ЧС. Специальная операция начинается с момента принятия решения руководителем ОВД о введении в действие оперативных планов при возникновении особых условий[1].

Управление силами и средствами в специальных операциях осуществляет старший оперативный начальник, единолично принимающий решение по способу и виду проведения специальной операции и руководящей ею. Каждому виду и способу проведения специальной операции свойственна своя комбинация тактических действий и специальных мероприятий, а также последовательность их проведения.

По своему содержанию, специальные мероприятия классифицируются следующим образом:

- организационные мероприятия, обеспечивающие общественную безопасность посредством перевода предприятий и организаций на специальный режим работы;

- режимные мероприятия, суть которых заключается в установлении запрета либо ограничения на свободный вход (въезд) на определенную территорию, а также беспрепятственный выход (выезд) с нее. Осуществление подобных мероприятий способствует созданию оптимальных условий для проведения войсковых операций, а также минимизации потерь среди гражданского населения, постороннего транспорта и т.д.

- оперативные мероприятия, целью которых является определение численности преступников, характера и тактики их действий, степени вооруженности, их намерений, связей и т.д. Помимо этого, устанавливаются: место укрытия преступников, а также факт захвата ими заложников (место нахождения, количество, обращение с ними, охрана и др.);

- следственные мероприятия, представляющие собой комплекс процедур по установлению личности преступников, качественных и

количественных характеристик, имеющихся у них вооружения, родственных иных связей;

- профилактические мероприятия, основные задачи которых, – предотвратить потенциально возможные преступные проявления и устранить причины и условия, приведшие к совершению преступления;

- разъяснительные мероприятия, посредством которых до гражданского населения доносится информация о сути проводимой силовыми структурами операции, общественной опасности вооруженных преступников, роли, которую граждане способны сыграть в данной операции;

- эвакуационные мероприятия и некоторые другие.

В зависимости от того, какие конкретно задачи должны быть решены в ходе той или иной специальной операции[2], последние различаются между собой по способам, видам и направлениям.

Прежде всего, направление специальной операции напрямую зависит от сложившейся оперативной обстановки: чрезвычайная обстановка, чрезвычайное происшествие, имеющее криминальный характер и послужившее причиной возникновения большого общественного резонанса, чрезвычайная ситуация, в т. ч. техногенные катастрофы и стихийные бедствия, а также обстановка, которая предусматривает введение режима военного, чрезвычайного или особого положения.

Специальные операции имеют следующие виды:

- розыск и захват опасных преступников, в т.ч. вооруженных;

- ликвидация незаконного вооруженного формирования (НВФ), террористической или бандитской группы;

- пресечение и предотвращение массовых беспорядков;

- пресечение захвата воздушного судна или иного объекта, имеющего важное значение;

- пресечение межэтнических и межконфессиональных конфликтов;

- освобождение заложников;

- ликвидация последствий ЧС и др.

Помимо всего вышеперечисленного, сотрудники ОВД зачастую задействованы в следующих видах специальных операций:

- проведение разведывательных операций, с целью получения, обработки и практического использования информации, касающейся деятельности НВФ, террористических и бандитских групп;

- операции, обеспечивающие общественную безопасность, главная цель которых заключается в захвате боевиков, бандитов, воо-

ружения, документов, боевой и прочей техники, аппаратуры, оборудования. Осуществление данных операций производится путем организации засад, проведения рейдов и иных спецмероприятий в местах расположения бандитских групп или на территории, которая контролируется НВФ;

- антитеррористические операции, проводимые в определенных регионах страны и направленные на сохранение или восстановление конституционного строя. В ходе подобных операций пресекается подрывная, антигосударственная, террористическая и иная деятельность НВФ или группы лиц, направленная на изменение государственного (политического) строя РФ насильственным путем;

- поисково-спасательные операции, в ходе которых определяется местоположение и осуществляется возвращение в безопасное место сотрудников силовых структур, военнослужащих и гражданских лиц, которые в силу ряда причин пропали без вести, оказались в плену, либо находятся на территории, контролируемой НВФ;

- специальные операции психологического характера, направленные на изменение эмоциональных и поведенческих установок, согласно которым действуют участники НВФ, а также гражданские лица, находящиеся на территории не подконтрольной официальным властям. Иными словами, даются разъяснения, со ссылкой на авторитетные источники, по ряду политических, национальных и иных ключевых вопросов, способствующие противодействию пропаганде среди населения антиконституционных идей и настроений. В число основных задач психологических специальных операций входят: дезориентация и деморализация участников бандитских групп и НВФ, склонение их к дезертирству, формирование у местного населения доброжелательного отношения к представителям федеральных сил. При проведении подобных операций используется радио- и телеинформация, печатная, аудио- и видеопродукция, сеть «Интернет», а также личное общение специалистов соответствующих структур с гражданским населением и пленными;

- вспомогательные операции (гуманитарная помощь, ликвидация последствий стихийных бедствий и техногенных катастроф, карантинные мероприятия в зоне вооруженного конфликта и т. д.).

По способам проведения, специальные операции различаются следующим образом:

- поиск блокированном районе;
- поиск в неблокированном районе;
- поиск по объектам;
- поиск по направлениям;

- окружение, засада, блокирование, ликвидация или захват;
- наступление, преследование, активная оборона;
- выявление, обнаружение и изъятие оружия, орудий совершения преступления, предметов, которые изъяты из оборота, вещественных доказательств;
- проверка;
- штурм;
- обеспечение общественной безопасности при проведении спортивно-массовых, политических и культурно-массовых мероприятий;
- предотвращение проведения незаконных общественно-политических мероприятий;
- ликвидация последствий чрезвычайной ситуации.

При возникновении чрезвычайных обстоятельств для руководства проведением специальных операций создается оперативный штаб, в состав которого входят рабочий аппарат. Рабочий аппарат состоит из группы поддержки принятия управленческих решений и группы обеспечения деятельности.

При этом, можно выделить, что на проведение специальной операции положительно будут влиять следующие факторы: более широкая возможность применения снайперов, осуществление мероприятий по маскировке групп захвата и прикрытия, осуществление мероприятий по организации действий из засады; в определенных обстоятельствах[3], проводя демонстративные действия можно заставить двигаться преступников в нужном направлении или содержать заложников на нужном объекте; скорость движения пешим порядком с заложниками у преступников будет ограничена.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гонтарь В.Н., Пихов А.Х.А. Методика проведения практических занятий с использованием оборудования, имитирующего табельное оружие (УИСО - учебно-имитационные средства обучения) сотрудников ОВД. В сборнике: Актуальные проблемы совершенствования тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 36-41.
2. Гонтарь В.Н., Голиус А.В., Червова А.А. Методика проведения практических занятий с курсантами ВУЗОВ МВД РФ с использованием оборудования, имитирующего табельное оружие. Школа будущего. 2017. № 4. С. 71-77.

3. Гонтарь В.Н., Червова А.А., Шевченко Г.В. К вопросу о применении информационных технологий при изучении дисциплины «тактико-специальная подготовка» в ВУЗАХ МВД РФ. Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 4-1 (60). С. 61-66.
4. Червова А.А., Гонтарь В.Н., Еробкин Р.П. Модель методической системы формирования тактико-специальной компетентности курсантов ВУЗОВ МВД РФ. Научный поиск. 2015. № 3. С. 62.

ЗАРУБЕЖНАЯ ШКОЛА

К ВОПРОСУ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В ГЕРМАНИИ И РОССИИ: БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

The question of higher education in Germany and Russia: bologna system of education in action

Мякинина Светлана Борисовна, *кандидат социологических наук, доцент кафедры гражданско-правовых дисциплин Московского педагогического государственного университета.*

sb.myakinina@mpgu.edu

Поликашина Ольга Владимировна, *кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин Московского педагогического государственного университета.*

ov.polikashina@mpgu.edu

Данная статья посвящена анализу изменений в системе высшего образования Германии и России после присоединения к «болонскому процессу». Сравнивая высшее образование в Германии и России на примере Университета им. Гумбольдта и Московского педагогического государственного университета, авторы приходят к выводу о наличии похожих проблем, которые возникли после того, как оба государства присоединились к болонской системе. Выявляя сходства и различия в организации высшего образования России и Германии, авторы приходят к выводам о дальнейших перспективах развития международного образовательного пространства.

This article is devoted to analysis of changes in the higher education system of Germany and Russia after joining the "Bologna process". Comparing higher education in Germany and Russia on the example of the University Humboldt and the Moscow state pedagogical University, the authors come to the conclusion that there are similar problems that have arisen after both countries joined the Bologna system. Identifying similarities and differences in the organization of higher education in Russia and Germany, the authors come to conclusions about further prospects for the development of the international educational space.

Ключевые слова: **высшее образование, болонская система образования, образовательное законодательство, бакалавриат, магистратура, учебные планы, модуль, компетенции.**

Key words: **higher education, Bologna education system, educational legislation, bachelor's, master's, curricula, module, competences.**

В декабре 2017 года преподаватели МПГУ посетили г. Берлин, в частности Университет им. Гумбольдта, с целью изучения немецкой

системы образования для интеграции международного опыта в современное образовательное пространство. В данной статье будет проведен анализ современного состояния высшего образования в России и Германии на примере таких ведущих университетов как Московский педагогический государственный университет и Университет им. Гумбольдта в Берлине.

В результате изучения опыта немецких коллег и, будучи сотрудниками МПГУ, авторы статьи раскроют новейшие тенденции и перспективы развития высшего образования в России и Германии после перехода европейских высших учебных заведений на болонскую систему образования. Ключевым моментом в реформировании систем высшего образования в Германии и России стал начатый в 1999 году «Болонский процесс», который имел своей целью создание единого Европейского образовательного пространства [1]. В связи с переходом Германии к болонской системе образования [2], высшее образование реализуется на двух уровнях: бакалавриат и магистратура. Как известно, Германия вошла в число первых 29 европейских государств, подписавших 19 июня 1999 года Болонскую декларацию, которая является поворотным пунктом в развитии высшей школы Европы [3].

Образовательная система Германии находится в ведении ее субъектов – федеральных земель. Поэтому не смотря на существующий закон об образовании, единый для всей ФРГ, федеральные земли имеют свои законодательные особенности системы образования. Но школьный аттестат имеет единую форму для всех земель. Условия поступления в университет определяются на усмотрение федеральной земли. В одних высших учебных заведениях сдаются вступительные экзамены, где-то достаточно предъявить аттестат. Существует система квотирования мест для малоимущих. Университет им. Гумбольдта находится на территории федеральной земли Берлин, подчиняется берлинскому законодательству и является старейшим университетом в Европе, основанным в 1809 г.

Университет каждый раз входит в рейтинг 200 лучших университетов мира. В 2016 году самый престижный рейтинг Times Higher Education World University Ranking поставил Берлинский университет Гумбольдта на 49 место из 200. В этом списке берутся во внимание многие аспекты учебного процесса: учебная обстановка, доходы от научной деятельности, социальная жизнь [4].

29 профессоров университета становились в разные годы лауреатами Нобелевской премии. Также среди выпускников университета были самые влиятельные экономисты, литераторы, политики и общественные деятели: Отто фон Бисмарк, Генрих Гейне, Людвиг Фейер-

бах, Карл Маркс, Альфред Вегенер. До 1933 года профессором этого университета был сам Альберт Эйнштейн. В 1987 году в лаборатории вуза был впервые произведен синтез амфетамина химиком Лазарем Эделеану. Известный немецкий врач Генрих Квинке (да, именно он описал аллергическую реакцию «отек Квинке») учился и проводил большинство своих исследований в этом берлинском вузе [4].

Обучение в Университете осуществляется бесплатно, за исключением ежегодной платы 600 евро, взимаемой со студентов. Но эта плата довольно грамотно распределяется и превращается в систему льгот для студентов. Например, бесплатный проездной на метро, скидка на входные билеты в музеи, скидка на питание в студенческой столовой.

Кроме того, Университет ведет сотрудничество с клиникой Шарите, которая является крупнейшим и передовым медицинским заведением Берлина. Практика в клинике для студентов Университета также бесплатна.

Присоединение Германии к болонскому процессу в академической среде ученых окрестили «кошмаром Гумбольдта» [5, с. 34], так как главной проблемой здесь оказался внутренний конфликт между идеями основателя университета и идеями болонского процесса. Идея Гумбольдта подразумевала единство обучения и исследования, что в свое время закладывалось в основу специалитета и в течение долгого времени реализовывалось на практике, а болонский процесс стал превращать университет в некую фабрику по производству рабочей силы с набором определенных компетенций [6, с. 167]. Болонский процесс нацелен на формирование у студентов определенных знаний и умений, в то время как из их жизни практически полностью ушла исследовательская деятельность.

Процесс внедрения положений, утверждаемых Болонским соглашением, и в ФРГ, и в Российской Федерации оказался довольно болезненным и вызвал серьезную критику и нарекания. О необходимости возвращения специалитета по ряду специальностей, в частности, по педагогике, неоднократно высказывался Президент РФ В. Путин и глава Минобрнауки РФ О. Васильева. Российская Федерация также является участницей болонского процесса (с 2003 года), поэтому высшее образование в России реализуется аналогично Германии по программам бакалавриата и магистратуры.

Образовательное законодательство в России, как и в Германии, относится к совместному ведению федерации и ее субъектов. Но в отличие от Германии субъекты федерации не имеют широких полномочий в сфере изменения федеральных нормативных актов. Они

могут действовать в рамках предоставленных им правомочий по разработке и реализации региональных образовательных программ, которые не могут противоречить федеральным. Поэтому условия приема в любое высшее учебное заведение России (за исключением Московского и Санкт-петербургского государственных университетов в соответствии со ст. 24 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7]) определяются едиными правилами, установленными ст. 70 вышеназванного закона, на основании результатов единого государственного экзамена.

В Берлине нас встречала и знакомила с особенностями получения образования в Университете им. Гумбольдта выпускница филологического факультета МПГУ, ныне профессор кафедры дидактики словенских языков Анка Бергманн.

Обучение в университете им. Гумбольдта модульное. Модульная система образования – это одно из достижений болонского процесса, так как облегчает образовательный процесс и характеризуется своей гибкостью. Модули можно пройти в течение одного семестра, а можно растянуть на более длительное время по выбору самого студента. Таким образом, модульная система позволяет студенту обучаться поэтапно, добирать баллы в случае необходимости, тем самым все-таки завершить обучение в случае каких-то непредвиденных обстоятельств.

По окончании модуля указывается форма аттестации. При этом ¼ учебного плана составляет аттестация без оценки, то есть в форме зачета. Сроки обучения существенно отличаются от российских. Так, обучение бакалавра составляет 3 года, магистра – 2 года. За три года сложно освоить образовательную программу, получая и теоретические навыки, и проводя исследовательскую деятельность. Поэтому в данной ситуации от исследовательской деятельности приходится отказываться в пользу теоретических и практических навыков и умений. Особую критику в академической среде вызывает трёхлетний бакалавриат: студенты жалуются на увеличение учебной нагрузки, преподаватели сетуют на ухудшение качества подготовки, а работодатели порой не знают, как реагировать на новоиспеченных выпускников[8].

Отсутствие исследовательской деятельности и сокращенные сроки обучения привели к тому, что в университете им. Гумбольдта существуют более мягкие требования к написанию выпускных квалификационных работ, чем, например, в МПГУ. Так, объем работы бакалавра сводится к 30 страницам, тогда как в МПГУ – 50-60 страниц. Объем работы магистра составляет 50-60 страниц, а в МПГУ - от 70.

И для немецких университетов, и для университетов в РФ актуальна проблема посещения студентами лекционных и семинарских (практических) занятий. Но в отличие от российских коллег, немецкие преподаватели не имеют право отслеживать явку студентов, например, по спискам групп. Университет не формирует студенческие академические группы, студенты посещают занятия в соответствии со своим индивидуальным графиком. Тематика лекционных курсов и семинарских занятий, а также время их проведения (вплоть до указания номера аудиторий) известны заранее на период всего семестра [9, с. 185]. В России же, например, в МПГУ, преподаватели обязаны проверять явку студентов и, более того, предоставлять данные об их посещаемости как самим студентам, так и администрации университета. В МПГУ посещение студентами лекционных и семинарских (практических) занятий входит в критерии оценивания по балльно-рейтинговой системе. Только лишь посещение лекционных занятий позволяет студенту набрать небольшое количество баллов.

Успеваемость студента в берлинском университете зависит только от выполненных им заданий, при этом, по мнению профессора Бергманн, это усложняет работу преподавателя, так как студенты с плохой мотивацией сдают ей свои задания в последние дни срока, что увеличивает нагрузку на преподавателя. При этом студент считается исполнившим свое обязательство по модулю, а преподаватель не всегда успевает проверять накопившиеся непропорционально работы. В данной ситуации часто оказываются и преподаватели МПГУ. Чтобы ослабить негативное влияние этой проблемы, в МПГУ, например, вводится система предварительных защит выпускных квалификационных работ. Кроме того, система внутрисеместровой аттестации позволяет проводить так называемые срезы знаний в течение семестра и контролировать процесс усвоения студентом части (модуля) учебной дисциплины, тем самым дисциплинируя обучающегося, что позволяет хотя бы отчасти скорректировать проблему успеваемости.

Так как важнейшим направлением болонского соглашения была унификация европейского образовательного пространства, позволяющая вузам проводить политику международной открытости, стало происходить увеличение доли числа иностранных студентов. Безусловно, в немецких университетах всегда обучались студенты, прибывшие из других стран Европы, тем более что перемещение внутри ЕС достаточно облегчено, как в визовом отношении, так и в финансовом (студенты получают специальные льготы на проезд). Тем не менее, можно говорить о том, что в последние годы в Германии стало больше учащихся, приехавших из стран восточной Европы (особенно

Польши), Украины, России, Китая и т.д [6, с. 167]. В настоящее время в Университете им. Гумбольдта ежегодно учатся около 20% иностранных студентов, в том числе и из России.

Университет им. Гумбольдта открыт для обучения студентам из других государств. Признанием иностранных дипломов ведает Сенат по образованию федеральной земли Берлин. Но, к сожалению, одного диплома о получении среднего полного образования не достаточно, так как существует разница между учебными программами России и Германии. Поэтому абитуриентов направляют сразу на подготовительные курсы Studienkolle [4]. После обучения надо сдавать экзамен, по результатам которого аттестационная комиссия примет решение о зачислении в университет. Так как обучение ведется только на немецком языке, то абитуриенту еще необходимо иметь диплом TOEFL или IELTS, подтверждающий знание немецкого языка. Кроме того, абитуриент пишет мотивированное заявление в произвольной форме, о том, почему он хочет учиться именно в данном университете.

В немецких университетах предъявляются жесткие требования к абитуриентам-иностранцам на предмет знания немецкого языка. Для многих российских граждан это является большой проблемой, так как в большинстве школ России основным иностранным языком для изучения является английский язык. Но высшие учебные заведения Германии пытаются решить и эту проблему. Некоторые немецкие университеты проводят обучение для иностранных студентов на английском языке, особенно на первом курсе. Учитывая территориальное расположение Германии, не удивительно, что и большинство преподавателей вузов отлично говорит по-английски, имея тем самым возможность обеспечивать обучение по программам на английском языке для иностранных студентов.

МПГУ как участник болонского процесса также ведет прием и обучение иностранных граждан по всем направлениями подготовки бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. В последнее время доля иностранных студентов стремительно растет. Сейчас МПГУ – это более чем 1 460 иностранных учащихся из 45 стран мира. Преимущественно это представители стран СНГ, Китая, Вьетнама, Сирии, Монголии [10]. Учитывая, что обучение ведется на русском языке, иностранный абитуриент должен предоставить в МПГУ сертификат об окончании подготовительного отделения или курсов по русскому языку вместе со свидетельством о владении русским языком, или иной документ, подтверждающий владение русским языком. Однако, несмотря на предъявление сертификата о владении русским языком, ежедневное общение со студентами-иностранцами во время проведения занятий

показало, что большинство студентов испытывают трудности в общении по-русски и гораздо более активно общаются с преподавателями по-английски. Причем у этих студентов не вызывает трудностей понимание на английском языке специфических терминов изучаемых учебных дисциплин.

Но в то же время далеко не все преподаватели МПГУ могут свободно общаться на другом иностранном языке. Чтобы каким-то образом решить данную проблему, Институт международного образования МПГУ организует и проводит курсы повышения квалификации по программе «Английский язык для академических и научных целей» именно для преподавателей МПГУ. Появление в МПГУ образовательных программ, которые будут преподаваться на английском языке, смогло бы повысить количество иностранных студентов. В этом смысле МПГУ может смело перенять опыт немецких коллег.

Таким образом, в заключение можно отметить, что и в России, и в Германии после перехода на болонскую систему образования наметились некоторые схожие проблемы, требующие своего разрешения. Однако, будучи продолжателем советской образовательной традиции, Россия более фундаментально и требовательно подходит как к законодательному регулированию системы образования, что делает ее более прозрачной к самим формам получения образования, путем предъявления более строгих требований к образовательному процессу и выпускным испытаниям. В то же время немецкие университеты оказались более восприимчивы к современным изменениям по реорганизации высшего образования, например, в плане привлечения иностранных студентов. Данный опыт немецких университетов позволит российским высшим учебным заведениям более успешно реализовывать положения болонской системы образования.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bologna Declaration of 19 June 1999. Observatory. Magna Charta Universitatum. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration (дата обращения 09.02.2018).
2. Декларация о создании общеевропейского пространства высшего образования (Болонская декларация) (Принята в г. Болонье 19.06.1999) // СПС Консультант Плюс
3. Пурсиайнен К., Медведев С.А. Болонский процесс, Россия и глобализация // Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М.: РЕЦЭП, 2005.

4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://fb.ru/article/307853/berlinskiy-universitet-gumboldta-opisanie-fakultetyi-i-otzyivyi (дата обращения 09.02.2018).
5. Schultheis, F. Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen / F. Schultheis, M. Roca I Escoda, P-F. Cousin. - Paris: Raisons d'agir, 2008.
6. Неборский Е.В. Немецкая концепция образования: ключевые аспекты и трасформация в условиях болонского процесса// Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 3 (28).
7. "Российская газета", N 303, 31.12.2012.
8. Баншерус У., Гульбинс Ф., Химпеле К., Штак С. Болонский процесс между требованием и реальностью // Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения. М., 2010.
9. Пандурская Г.Д., Решетникова Т.К. Высшее юридическое образование в Германии// Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2005. № 6-1.
10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL:http://mpgu.su/postuplenie /inostrannyim -abiturientam/ (дата обращения 09.02.2018).

МНОГОУРОВНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТУРЦИИ И ЕГО ОСОБЕННОСТИ

Multilevel education in Turkey and its features

Назиров Раджабали Имомович, *аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

rajabali.nazirov@gmail.com

Червова Альбина Александровна, *доктор педагогических наук, профессор, советник по подготовке кадров высшей квалификации и международной деятельности, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал.*

innovacia-sgpu@mail.ru

В статье исследуется многоуровневое образование в Турции, интегрируемое на современном этапе в европейские структуры, особенности организации обучения в рамках первого цикла высшей школы, отмечается, что сегодня в образовании необходима организация научно-исследовательской деятельности студентов с учетом развития программ обучения второго и третьего циклов. Исследовательские программы, реализуемые университетами Турции, призваны повысить качество работы профессорско-преподавательского состава, образовательный уровень абитуриентов, уровень организации науки высшей школы и ее информационного обеспечения.

The article examines a multilevel education in Turkey, integrated into European structures at the present stage, the peculiarities of the organization of teaching within the first cycle of higher education, it is noted that today in education it is necessary to organize the research activities of students taking into account the development of the second and third cycle training programs. Research programs implemented by the Turkish universities are designed to improve the quality of the teaching staff, the educational level of the entrants, the level of organization of higher school science and its information support.

Ключевые слова: **Турция, многоуровневое образование, бакалавриат, магистратура, докторантура, общеевропейская интеграция образовательного процесса.**

Key words: **Turkey, multilevel education, baccalaureate, master's, doctoral, European integration in the educational process.**

Общеевропейские интеграционные тенденции стали основой для проведения в Турецкой республике широкомасштабных реформ в системе высшего образования. Сегодня Турция – активный партнер государств, которые вовлечены в текущие глобальные трансформации. В процессе реформирования турецкой системы высшего образования осуществляется поиск оптимального сочетания сложившихся традиций и новых веяний, которые определяют как особенности вхождения

в мировое образовательное пространство, призванное объединить национальные образовательные системы разных типов и уровней, имеющих различия в рамках философских и культурных традиций, уровней целей и задач, а также качественного состояния, так особенности включения в Европейское образовательное пространство, направленные на объединение образовательных систем в соответствии с признаком взаимного сближения и взаимодействия.

Основным аспектом реформирования образования и интеграции в европейские структуры является многоуровневость системы образования, цель которой – повышение качества подготовки выпускаемых специалистов на основе идей гармонизации европейского образовательного пространства.

Конференция министров образования стран Европы, которая состоялась в сентябре 2003 г. в Берлине, определила трехуровневую структуру образовании, включив докторский уровень в качестве третьего цикла Болонского процесса. Сторонники идеи включения докторских программ в систему высшего образования считают, что этот шаг подтверждает глубокую взаимосвязь европейского пространства высшего образования с европейским научным пространством, представляющих две фундаментальные основы общества знаний.

Многоуровневую структуру(бакалавриат-магистратура-докторантура) в Турции, в отличие от многих европейских стран, можно считать традиционной, ее введение произошло задолго до того, как была принята Болонская декларация. Рассматриваемая система в течение десятилетий основывалась на образовательном компоненте и сочеталась с научно-исследовательской деятельностью. Каждый цикл обучения выступал одновременно и в качестве базы для продолжения образования и базы, направленной на удовлетворение требований рынка труда. Это свидетельствует о том, что образовательные программы разных уровней были согласованы.

Изменения, внесенные в «Положение об обучении в магистратуре и докторантуре» (2003 г.), свидетельствуют о том, что в Турции могут быть реализованы программы, способствующие получению степени доктора, минуя промежуточный финиш в качестве бакалавра. Но при этом уровень подготовки студента на уровне степени бакалавра должен быть оценен на «отлично»,а заявление претендента должно одобрить руководство университета [9].

В первый цикл обучения в Турции включается ассоциированная или профессионально-техническая степень и степень бакалавра. Ассоциированная степень, которую присуждают присоединенные к университетам двухлетние профессионально-технические школы,

призвана содействовать образовательным институтам в решении проблем, связанных с обеспечением рынка труда высококвалифицированными специалистами, посредством чего решается вопрос дефицита профессиональных знаний среднего уровня.

Включение двухлетних профессионально-технических программ в многоуровневую систему образования представляет собой часть национальной политики Турецкой республики, призванной удовлетворить реальный социальный спрос на высшее образование, обусловленный демографическим давлением. Проводимая политика в целом выстроена в рамках рекомендаций Болонского процесса.

Бергенским коммюнике (2005 г.) была принята структура квалификаций в европейской области высшего образования, включающая известные три цикла обучения и «возможности вводить промежуточные квалификации в рамках национальных систем» в каждом их указанных циклов [8]. При этом, Турецким академическим сообществом отмечается, что программы профессионально-технических школ достаточно слабые, уровень качества данного типа образования низкий, таким образом, необходим поиск новых путей в рамках повышения эффективности интеграционного процесса двухлетних школ в университетское сообщество [3].

Степень бакалавра присуждают после того, как обучающийся успешно завершил четырехлетний курс обучения в университете. Это не относится к квалификации в области стоматологии и ветеринарии (срок обучения здесь составляет пять лет) и медицины (курс обучения - шесть лет): здесь отсутствует деление на первый и второй циклы обучения, они эквивалентны степени бакалавра и степени магистра в совокупности. Во время первого цикла обучения в турецких высших учебных заведениях предусматривается накопление 240 кредитов ECTS.

Степень бакалавра в Турции сегодня представляет собой базовый тип высшего образования. Высокий процент обучающихся в рамках первого цикла обучения демонстрирует, что турецкие университеты преимущественно ориентируются на обучение, и это негативно отражается на научно-образовательной деятельности университетов.

Сегодня не у всех учебных заведений Турции имеются в достаточном количестве финансовые или человеческие ресурсы для того, чтобы получить статус успешного исследовательского университета, поэтому возрастает актуальность вопроса разделения образовательных учреждений: ориентация одних должна быть направлена на научные исследования, других - на обучение студентов [5]. Формирование на-

учно-исследовательской культуры выступает как ключевой приоритет турецкого высшего образования. Решающую роль в достижении поставленных целей играют высококачественные магистерские и докторские образовательные программы.

С учетом повышения спроса на специалистов, обладающих исследовательской степенью, в качестве важного фактора, обеспечивающего ускорение прогресса в области научных разработок и инноваций, выступает подъем роли науки в университетах на качественно новый уровень. Именно за счет научно-исследовательского уровня обучения турецкое университетское образование может стать более открытым, узнаваемым, конкурентоспособным и привлекательным. Поэтому, вводя в процесс обучения исследовательский компонент, турецкие власти планируют, с одной стороны, подготовить молодых специалистов к научной карьере и сформировать их способности к выполнению существенной роли в других сферах общества (в государственном секторе, других научных учреждениях, промышленности, торговле, сфере оказания услуг), а с другой – повысить международную конкурентоспособность системы высшего образования Турции.

Учреждениям, обеспечивающим научно ориентированное высшее образование, необходима гарантия включения исследовательского компонента во все циклы обучения, таким образом,студентам будет предоставлена возможность получения опыта проведения изысканий, будет развиваться их интерес к научной деятельности как возможной карьере.

Присуждение степени магистра в Турции осуществляется после того, как студентами успешно освоены два типа программ, одна из которых заканчивается написанием диссертации. Срок освоения программа подготовки магистра с написанием диссертации составляет два года. Он включает в себя минимум семь курсов, один семинар, диссертацию, а также 120 кредитов ECTS. Оценка семинара и диссертации происходит по типу «сдано– несдано». Магистерская программа, в рамках которой написание диссертации не предусмотрено, рассчитана на полтора года. Она включает минимум десять курсов, а также не кредитный семестровый проект и 90 кредитов ECTS. Оценка проекта семестра производится по принципу «сдано − не сдано».

Студенты-бакалавры часто воспринимают степень магистра как ориентированную исключительно на научное исследование и, следовательно, ведущую к академической карьере. Именно поэтому только часть студентов, окончивших бакалавриат, продолжает обучаться в магистратуре, и это вступает в некоторые противоречия с тенденциями, господствующими в Европе [3]. Подобное положение негативно

влияет на развитие научных исследований и создание новых знаний. Именно потому важную роль в образовательной политике играет решение проблемы соответствия трех циклов друг другу и рынку труда. Здесь очень важными являются три аспекта: возможности трудоустройства выпускников, баланс между общими и специальными курсами различных учебных планов и междисциплинарный подход в их составлении.

После завершения обучения на третьем цикле в высших учебных заведениях Турции выпускник получает степень доктора философии, которая выступает как наивысшая и единственно подтверждающая квалификацию специалиста в тех или иных отраслях научных знаний: так, выпускники получают степень доктора философии в экономике, доктора философии в психологии и т.д. Процесс подготовки докторов философии в Турции, как и в США, и ведущих странах Европы, обусловлен требованиями рынка труда к академической и прикладной специализации, перспективами карьерного роста в рамках определенных кластеров, получением практических результатов, которые позволят вносить весомый вклад в формирование новых знаний, которые отличают концептуальность, системность, методологическую обоснованность.

Ученую степень специалист получает однократно, после чего может совершенствоваться, формально не подтверждая уровень квалификации, в других областях знаний. Реализацию дикторских программ в Турции традиционно осуществляют только специальные школы или докторантура-научные школы в рамках университета.

Сегодня обучение в докторантуре в Турции является полностью структурированным и рассчитанным на восемь семестров. В структуру докторских программ включено минимум семь курсов и 21 национальный кредит, квалификационный экзамен, план диссертации и сама диссертация. Студенты, которые претендуют на получение степени доктора философии, по окончании учебы должны сдать квалификационный экзамен. Кредиты ECTS являются обязательными в докторских программах Турции по причине того, что взаимное признание квалификаций в рамках Болонского процесса имеет основанием единую многоуровневую систему обучения: измерение квалификации выпускников производится посредством общей для всех вузов системы кредитов. Основой существующей системы кредита являются контактные занятия (то есть теоретические или практические часы в неделю) [6].

Чтобы получить докторскую степень, обучающийся должен обладать следующими компетенциями: способностью к созданию зна-

ний и разработке методики (технологии) на общем уровне; способностью к самостоятельному планированию, проведению и завершению научного исследования. Перед этим ему необходимо овладеть более простыми компетенциями, в структуру которых входят: основные умения и знания; устная и письменная коммуникация на турецком языке и, по крайней мере, на одном иностранном языке; навыки применения современных информационных и коммуникативных технологий; навыки анализа и синтеза; глубокий уровень знаний в области своей профессиональной деятельности; способность к пониманию сложности и междисциплинарной природы своей академической карьеры [1].

Таким образом, проведенное исследование позволяет заключить, что Турция принимает активное участие в поддержке многоуровневого образования, так как ее научно-образовательное пространство постепенно становится частью общеевропейского сообщества. В структуру первого цикла обучения включается ассоциированная степень и степень бакалавра, он является базовым типом высшего образования. Так как турецкие университеты ориентируются преимущественно на обучение, имеют место трудности в формировании научно-исследовательской культуры в Турции, выступающей одним из приоритетов высшего образования. Соответственно, необходимо определить стратегические приоритеты образовательной политики.

На современном этапе высшая школа Турции акцентирует внимание на определении общих и специальных компетенций докторантов, развитии инновационных докторских программ, основой которых является сотрудничество университетов и промышленных компаний, и на развитии совместных с европейским партнером программ. Исследовательские программы, реализуемые университетами Турции, призваны повысить качество работы профессорско-преподавательского состава, образовательный уровень абитуриентов, уровень организации науки высшей школы и ее информационного обеспечения.

🕮 БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Газизова А.И. Модели управления в высшем образовании Турции и институциональная автономия // Казанский педагогический журнал. – 2007, 5. С. 88-94
2. Селек И. Управление системой высшего образования в Турции в контексте ее трансформирования // Социально-гуманитарные знания. – 2013, 1. С. 360-362.

3. Эришген Л.Р. Высшее образование в Турции // Педагогика. – 2015, 9. С. 110-114.
4. Bologna Process. National Report of Turkey for period 2005-2007. [Электронныйресурс].Режимдоступа:http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2005_07/Nat_reps/TurkeyNatRep10Jan07.pdf.
5. Bologna Process. National Report of Turkey 2007-2009. – [Электронныйресурс]. – Режимдоступа:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/Turkey.htm
6. Guruz K. Dual-Degree Cooperation between the Turkish University System and the State University of New York: A Model for International Student Mobility in the Global Knowledge Economy", paper presented at the Association International Education Administrators (AIEA) Annual Conference, February 16-19, 2005, Washington, DC.
7. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. - Режимдоступа:http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/OFFDOC_BP_Berlin_communique_ final.1066741468366.pdf
8. Regulations on graduate education - Режимдоступа: http://www.yok.gov.tr/english/gradreg.html
9. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 - Режимдоступа: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Aksiuchits Svetlana, *candidate of pedagogical sciences, Governmental budget educational facility "School № 1133 of Moscow", primary school teacher, asa1964@mail.ru*

Ahmedov F. A. DIL oglu, *senior lecturer in special tactical, fire and physical training, FGCO IN "Moscow state University of the interior Ministry named after V. J. Kikot», innovacia-sgpu@mail.ru*

Badalov M.M., *senior lecturer of the Department of special tactical, fire and physical training OF VO "Moscow state University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation named After V. Ya. Kikotya", the Department of special tactical, fire and physical training, innovacia-sgpu@mail.ru*

Bespal I.I., *candidate of physical and mathematical sciences, Associate Professor of physics and physics teaching methodology, RUSSIAN in Yuzhno-Uralsky State humanitarian and Pedagogical University, bespalii@cspu.ru*

Bochkareva O.N., *Ph.d., Dean of the College of physical and mathematical faculty, FEDERAL STATE in the southern Urals State humanitarian and Pedagogical University, bochkarevaon@cspu.ru*

Bystrova N. V., *candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the chair of professional education and management of educational systems, Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozmy Minina, bystrova_nv@mail.ru*

Chedov K.V., *candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of physical culture and sport, Perm state national research University», chedovkv@yandex.ru*

Dedjukhina O.V., *Assistant Professor, candidate of pedagogical sciences, the Russian gnessin Academy of music, dedyukhina@mail.ru*

Degtyareva I.I., *Ph.d., Associate Professor of pedagogical and psychological-pedagogical education, Federal State educational institution of higher education budget, "Sochi State University», Sochi, irina23121974@mail.ru*

Dubitskaya L. V., *doctor of pedagogical Sciences, Professor, GOU VO MO "State social and humanitarian University", Kolomna, Moscow region, l.v.dubi@yandex.ru.*

Ermilova M.V., *Ph.d., Associate Professor, Department of philosophy and cultural studies SPbGAU, Maryevro@yandex.ru*

Fedjanova A.E., *junior researcher, scientific-educational center of the Faculty of Humanities, graduate student, Tomsk State University of control systems and Radioelectronics, spanh3-3-3@mail.ru*

Fedorova N.B., *doctor of pedagogical sciences, Professor Dean of the physico-mathematical faculty of RUSSIAN in the Ryazan State University named after S. Esenin ", n.fedorova@rsu.edu.ru*

Fizuli Akhmedov Adil oglu, *senior lecturer of the Department of special tactical, fire and physical training, fgbou VO "Moscow state University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation named after V. Ya. Kikotya", the Department of special tactical, fire and physical training, innovacia-sgpu@mail.ru*

Gorokhova O.A.*, post-graduate student of the Moscow State University, Department of History Teaching Methods, ANOE "School at St. Andrew's Monastery" teacher of history and social studies. kseniygorohova@mail.ru*

Girjakova Yu.I., *Associate Professor, autonomous federal State educational institution of higher education "national research Tomsk Polytechnic University, ulg@tpu.ru*

Gniteckaja T.N., *doctor of pedagogical sciences, Professor FGAOU in the far eastern Federal University (FEFU), school of natural sciences (SHEN), Department of General and experimental physics, Vladivostok, Professor of General and experimental physics, SHEN FEFU, gnitetskaya.tn@dvfu.ru*

Golius A.V., *graduate student in RUSSIAN "Ivanovo State University, Szujski branch, innovacia-sgpu@mail.ru*

Golius A.V., *PhD student, Ivanovo state University, Shuya branch, innovacia-sgpu@mail.ru*

Gontar V.N., *candidate of pedagogical sciences, Deputy Head of Department activities of internal affairs bodies in the special conditions of educational-scientific complex special training, FGKOU "Moscow State University of the MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS of RUSSIA name of V.j. Kikotja», Department the activities of internal affairs bodies in the special conditions of educational-scientific complex special training, innovacia-sgpu@mail.ru*

Keremli N.V., *a graduate student in RUSSIAN "Ivanovo State University, Szujski branch, roxio_1993@list.ru*

Keremli N.V., *Ivanovo State University, Shuya branch, post-graduate student, roxio_1993@list.ru*

Kolesov V.I., *honoured worker of higher school of the Russian Federation, Professor, doctor of pedagogical sciences, candidate of economic sciences, Professor of the Department of pedagogy, psychology and translation studies, St.-Petersburg University of technology management and economics, vi_kolesov@mail.ru*

Kovalchuk N.N., *post-graduate student, FGAOU in the far eastern Federal University (FEFU), physics teacher, MBOW "school № 74 Vladivostok, kovalchuk.nn@dvfu.ru*

Kovalenko A. S., *kshn, Doc. CFR. "Merchandizing", GOU MO IN "State social-humanitarian University", Kolomna, Moscow region, aleksandr_kovalenko_6868@mail.ru*

Korotkova M. V., *doctor of historical Sciences, Professor, academician of the head of the creative laboratory "Mu-Sana pedagogy" Institute of history and policy of the Moscow state pedagogical University, markor13@mail.ru*

Kuznetsova O.V., *candidate of pedagogical sciences Associate Professor of General and theoretical physics and MPF FEDERAL in the Ryazan State University named after S. Esenin ", o.kuznetsova@rsu.edu.ru*

Lazareva N.A., *master's student in Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozmy Minina, ngpu.profped@yandex.ru*

Lazareva N.A., *undergraduate, RUSSIAN in Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin, ngpu.profped@yandex.ru*

Leonova V.N., *master's student in Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozma Minin, educator, MBDOU Detskiy sad №477, Fffiestochka@mail.ru*

Leonova V.N., *undergraduate, RUSSIAN in Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin, educator MBDOU kindergarten No. 477, Fffiestochka@mail.ru*

Markova S.M., *doctor of pedagogical sciences, Professor, head of Department of professional education and management of educational systems, FEDERAL STATE in Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Kozma Minin, ngpu.profped@yandex.ru*

Markova S.M., *doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the chair of professional education and management of educational systems, Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozmy Minina, ngpu.profped@yandex.ru*

Mashina A.V., *post-graduate student of Ivanovo state University, Shuya branch, aliyalotos.ru@mail.ru*

Mjakinina S.B., *Ph.d., Associate Professor of civil law disciplines Moscow State Pedagogical University, sb.myakinina@mpgu.edu*

Muravyeva Galina Yevgenyevna, *doctor of pedagogical Sciences, Professor, Ivanovo State University, Shuya branch, The Head of the Chair of Pedagogy and Special Education, gemur@mail.ru*

Polikashina O.V., *PhD, Associate Professor of criminal-law disciplines Moscow State Pedagogical University, ov.polikashina@mpgu.edu*

Pustovoitova M.B., *Professor of public budgetary institutions providing supplementary education of Moscow «children's School of Arts "Rodnik", pustovoytova_47@mail.ru*

Reznik B.L., *doctor of physical and mathematical sciences, Professor FGAOU in the far eastern Federal University (FEFU), school of natural sciences (SHEN), Department of theoretical nuclear physics and Vladivostok, Professor Chair of theoretical nuclear physics and SHEN FEFU, reznik.bl@dvfu.ru*

Romanova Karine Yevgenjevna, *Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Ivanovo state University, Ivanovo, Russia, Ivanovo state Polytechnic University, Russia, Ivanovo, Rom.ke@mail.ru*

Ryazantseva E.A., *candidate of historical Sciences, head of innovation projects support Department, Saratov regional Institute of education development GOU DPO», reana7001@mail.ru*

Sergeeva D.S., *master's student, fgbou in Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozma Minin, a teacher-organizer, MBOU do "DDT them.V. P. Chkalov", sergeeva_ddtchkalov@mail.ru*

Sharoshhenko V.S., *senior lecturer in far eastern Federal Universit, spektrvl@mail.ru*

Sheptuhovsky M.V., *doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of ecology and geography Department, Ivanovo state University, Shuya branch, iogs4p17@mail.ru*

Shilina Elena N., PhD, *associate professor, Tomsk university of Control Systems and radio electronics, Humanitarian faculty, foreign language department, shilina.en@mail.ru*

Shpit Elena I., *Senior lecturer, Tomsk university of Control Systems and radio electronics, Humanitarian faculty, foreign language department, forester_2007@mail.ru*

Sitnova A.A., *Deputy Director on educational work of MBOU "Gymnasium № 36" Ivanovo, post-graduate student of FGBOU VO "Ivanovo state University", Shuya branch, nskc@mail.ru*

Sjaoli S., *post-graduate student, Vjejnanskij PEDAGOGICAL STATE UNIVERSITY Pedagogical University, Shaanxi Province, China, info@schoolfut.ru*

Sklyarova E.A., *Associate Professor, autonomous federal State educational institution of higher education "national research Tomsk Polytechnic University, ulg@tpu.ru*

Smirnova Olga Yurievna, *post-graduate student of Ivanovo state University, Shuya branch, Olgafi2009@yandex.ru*

Smolonskaja A.N., *candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of Faculty of Pedagogics and pedagogical technologies of the Leningrad State University. A.S. Pushkin, ansmolonskaia@mail.ru*

Smolonskij S.I., *Assistant Professor of social work at the Kostroma State University, jiwpansbeypasa@mail.ru*

Stepanov V.A., *doctor of physical and mathematical sciences, Professor of General and theoretical physics and MPF, RUSSIAN in the Ryazan State University named after S. Esenin ", vl.stepanov@rsu.edu.ru*

Tokbaev A.A., *candidate of economic Sciences, lecturer of the Department of internal Affairs in special conditions, North Caucasus Institute of advanced studies (branch) of the Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of Russia, innovacia-sgpu@mail.ru*

Tokbayev A.A., *k. Econ n., lecturer in the activities of internal affairs bodies in the special conditions, North-Caucasian Institute (branch) of the Krasnodar University Department of the Russian Ministry of internal affairs bodies activity Interior in special circumstances, innovacia-sgpu@mail.ru*

Tsyplakova S.A., *candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the chair of professional education and management of educational systems, Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozmy Minina, ngpu.profped@yandex.ru*

Tyumina N.S., *Master's student, fgbou in Nizhny Novgorod state pedagogical University. Kozmy Minina, tyumi-natalya@yandex.ru*

Uspenskaya E.V., *physics teacher Municipal budget institution "secondary school No. 64, Ivanovo, uspelena@yandex.ru*

Vassiliev V.Y., *post-graduate student of Ivanovo state University, Shuya branch, rainbow33333@mail.ru*

Yerofeyeva G.V., *Professor, autonomous federal State educational institution of higher education "national research Tomsk Polytechnic University, ulg@tpu.ru*

Zinov P.I., *candidate of legal Sciences, lecturer of the Department activities of internal Affairs bodies in special circumstances educational and scientific complex specialized training, FGCO IN "Moscow*

state University of the interior Ministry named after V. J. Kikot», innovacia-sgpu@mail.ru

Журнал «Школа будущего» приглашает к сотрудничеству педагогов, ученых и общественных деятелей. К рассмотрению принимаются электронные рукописи, оформленные в соответствии с нижеуказанными требованиями.

Общий объем – от 2 до 6 стр. (формат листа – А4, поля со всех сторон – 25 мм, шрифт Times New Roman, обычный, 12 pt, межстрочный интервал – одинарный). Принимаются только Microsoft Office-совместимые форматы текстовых файлов. Рисунки, таблицы, схемы и графики в отдельных файлах графического формата. Для статей научного характера в конце необходимо указать список использованных информационных источников, оформленный в соответствии с ГОСТом. На отдельной странице указать на русском и английском языках: сведения об авторе(-ах) статьи: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, место работы и должность, подробный адрес, контактный телефон, e-mail; название статьи; краткую аннотацию к статье (не более 5 строк); ключевые слова.

Редакция сохраняет за собой право внесения в текст незначительных сокращений и стилистической правки. Точка зрения авторов наших публикаций не всегда совпадает с позицией редакции.

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, свидетельство о регистрации ПИ№ФС77-23949 от 06 апреля 2006 года.

Включено в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с апреля 2010 года.

Верстка: Н.Е. Марченко.
Корректор, дизайн обложки: А.В. Кравченко.
Формат 205х143. Тираж 500 экз.

Адрес для переписки: 119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 29.
Редакция журнала «Школа Будущего».
Телефон: (495) 221-89-32; (915) 350-02-52
E-mail: info@schoolfut.ru. Веб-сайт: http://schoolfut.ru

Издатель: РО Школа Безопасности
111625, Москва, 2-й Полевой пер., д. 2
Телефон: (495) 221-89-32

Типография: Издательско-полиграфический комплекс ГУП СППМ
123098, Москва, ул. Живописная, д. 28
(Государственное унитарное предприятие города Москвы «Специальное предприятие при Правительстве Москвы»)