

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова»

«Харьковский государственный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды»

«Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова»

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности

Сборник научных трудов

Чебоксары 2014

УДК 08
ББК 94.3
А43

Рецензенты: **Рябинина Элина Николаевна**, канд. экон. наук, профессор, декан экономического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
Верещак Светлана Борисовна, канд. юрид. наук, ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
Бекназаров Рахым Агибаевич, д-р ист. наук, профессор «АРГУ им. К. Жубанова»
Бережная Светлана Викторовна - д-р филос. наук, профессор, декан исторического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды

Редакционная

коллегия: **Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 2-го созыва.
Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор
Шоркина Марина Владимировна, помощник редактора

А43 Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности: сборник научных трудов. 22 апреля 2014 г. / Гл. ред. Широков О.Н. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – 295 с.

ISBN 978–5–906626–22–6

В сборнике представлены научные труды, отражающие исследования авторов в различных областях научного знания. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.

ISBN 978–5–906626–22–6

УДК 08
ББК 94.3

© Коллектив авторов, 2014
© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2014

Предисловие



Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова и Харьковским национальным педагогическим университетом имени Г.С. Сковороды представляют очередной сборник научных трудов «Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности».

В сборнике представлены научные труды, отражающие исследования авторов в различных областях научного знания. В 59 публикациях нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества России, Казахстана и Украины.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

Биологические науки
История и политология
Культурология
Педагогика психология
Сельскохозяйственные науки
Технические науки
Филология и лингвистика
Экономика
Юриспруденция

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Белгород, Бийск, Благовещенск, Волгоград, Ейск, Екатеринбург, Казань, Ковров, Магнитогорск, Мариинский Посад, Набережные Челны, Нижневартовск, Северодвинск, Сочи, Ставрополь, Ульяновск, Чебоксары, Челябинск, Якутск), Казахстана (Астана) и Украины (Желтые Воды, Киев); субъектами Российской Федерации (столичные центры: Москва и Санкт-Петербург; республики: Саха (Якутия), Татарстан, Чувашская; автономные округа: ХМАО-Югра, ЯНАО; области: Амурская, Архангельская, Астраханская, Белгородская, Владимирская, Волгоградская, Свердловская, Ульяновская, Челябинская; края: Алтайский, Забайкальский, Краснодарский, Ставропольский).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения России (Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина, Ковровская Государственная Технологическая академия имени В.А. Дегтярева, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российская академия наук (Уральское отделение), Якутская государственная сельскохозяйственная академия);

Российские университеты и институты (Астраханский государственный университет, Белгородский государственный университет,

Дальневосточный государственный аграрный университет, Институт иммунологии и физиологии УрО РАН, Институт психологии и образования К(П)ФУ, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Московский государственный технический университет гражданской авиации, Московский педагогический университет, Поволжский государственный технологический университет, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Российский Новый Университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (филиал в г. Ейске), Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Северо-Кавказский федеральный университет, Университет управления «ТИСБИ», Челябинский государственный педагогический университет, уфашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)); Казахский Национальный университет искусств; Украинские университеты и институты (Институт предпринимательства «Стратегия», Национальный технический университет Украины (Киевский политехнический институт), Национальный университет «Киево-Могилянская академия»).

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами, гимназиями, лицеями, средними общеобразовательными школами, интернатами и детскими садами.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, аспирантов, магистрантов и студентов до преподавателей колледжей, учителей школ и воспитателей детских садов.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в создании сборника научных трудов «Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности». Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.
Чувашского государственного университета
имени И.Н. Ульянова,
декан историко-географического факультета
Широков О.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Терентьева З.В., Ушницкий И.Д., Ширко О.И.</i> Оценка и анализ посттравматических осложнений при переломах нижней челюсти в Республике Саха (Якутия).....	9
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

<i>Викторов О.Н., Широков О.Н.</i> Развитие системы здравоохранения Чувашской Республики в условиях современной модернизации	12
<i>Грекова Н.В., Яковлева Н.Н.</i> К вопросу об истории профессионального лесного образования на рубеже XIX–XX веков в России	21
<i>Яковлева Т.В., Широков О.Н.</i> Общественно–историческая сущность развития научно–инновационного потенциала Чувашской Республики на рубеже XX – XXI вв.	27

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Ганиев И.Ш.</i> Проблемы изучения игры на тальянке и на баяне в музыкальной школе	30
<i>Оленевская Е.Ю., Блинова Е.К.</i> Лэнд–арт, или искусство вне музея.....	33

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

<i>Балыкина А.М., Плешаков В.А.</i> Внедрение теории киберсоциализации в современную педагогику	38
<i>Белоусов К.Б.</i> Использование опорных сигналов для формирования умений учебной работы (компетенций) на уроках истории.....	41
<i>Беренфельд Б.С., Крупа Т.В., Лебедев А.А.</i> Анализ результатов внедрения в учебную деятельность технологий и методов краудсорсинга для поддержки совместной проектно–исследовательской деятельности школьников	49
<i>Водолагина Л.Ю., Гришаева Л.В.</i> Использование ИКТ в дошкольном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья	62
<i>Галимская О.Г.</i> Развитие межличностных отношений дошкольников в спортивно–игровой деятельности.....	65
<i>Гердт Н.А.</i> Исторический аспект развития среднего специального образования с точки зрения формирования профессионально–творческого потенциала	68
<i>Грачева Е.Ю.</i> Арт–терапия и интеграция в школе для детей с нарушением слуха	74

Гусева Е.С. Формирование регулятивных и познавательных действий у учащихся младшего возраста как фактор повышения качества образовательных результатов в условиях Молодежнинской средней общеобразовательной школы.....	78
Денисенко В.С., Гзирьян Р.В. Проблема конкурентоспособности бакалавров физической культуры в контексте современных процессов модернизации образования	86
Ефимова И.Е. Развитие у дошкольников познавательной активности средствами занимательного математического материала	89
Иванова Т.Н. Использование игровых технологий для повышения образовательного потенциала уроков по методике развития детской речи в педагогическом колледже.....	92
Кагосян А.С. Современное состояние и перспективы развития среднего профессионального образования	94
Клименко Н.Г. Оценка эффективности сказкотерапевтических технологий коррекции жизненных сценариев женщин	100
Кузютина О.В. Мотивация педагогов ДОУ к инновационной деятельности.....	109
Латыпова О.Н. Система оценки качества патриотического воспитания дошкольников в стратегии развития российского образования	113
Литёнкина О.А. Креативно–деятельностный подход в продуктивной художественной деятельности детей дошкольного возраста.....	117
Матвеева Ф.Э. Одаренный ребенок в общеобразовательной школе.....	121
Морозкова Н.А. Индивидуальная профессиональная образовательная программа как способ организации самостоятельной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций.....	125
Муртазина Л.Т. Общее и особенное в педагогическом наследии Гаяза Исхаки и Фатиха Амирхана	134
Николаев Е.И. Информационные технологии как средства повышения успеваемости студентов сельскохозяйственных вузов.....	137
Нуғуманов М.Р. Человеческий капитал, социальный аспект.....	139
Рогалёва Е.В. Внедрение инновационных технологий обучения при подготовке компетентных специалистов и квалифицированных рабочих как стратегическое направление в развитии среднего специального образования.....	143
Рыбина О.Г. Профессиональная консультация подростков по профориентации	148
Рябышева Ю.Ю. Сущностно – содержательная характеристика понятия «лидерские способности».....	154
Сарапульцева Л.А., Якушева М.Ю. Мотивация к ведению здорового образа жизни у выпускников средней школы	160

Сергеева Е.В. Применение проектного подхода в развитии самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза	168
Слюзрова С.Т. Загадка – как средство активизации процесса обучения и воспитания младших школьников	171
Соколов М.В. Изменение роли декоративно-прикладного искусства в художественном образовании России второй половины XX - начала XXI веков	178
Степанова Г.К., Балашова С.Н., Синдюкова О.Н. Проектная деятельность как метод ознакомления старших дошкольников с окружающим миром	184
Тумаши Г.Ю. Информация как фактор эволюции образования и педагогической науки	188
Тупицына Л.Н. Приемы формирования коммуникативной компетенции младших школьников	194
Федорова Л.С. Введение и закрепление лексики на уроках английского языка	199
Хасангалиева Т.С. Педагогика в театре кукол	205
Шабалина Е.П., Вебер Т.В. Организация и развитие детского движения: на примере детского оздоровительного лагеря «Завьяловский»	208
Шеманаева Л.И. Записки вечного студента	212
Янковская Н.Б. Обоснование специфики обучения деловому английскому языку слушателей программы МВА (Магистр делового администрирования)	220

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Епифанцев В.В. Потенциал продуктивности интеркроппинга овощных культур в условиях Приамурья	228
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Елисеев Б.П. Реформа образования: физико–математические науки	233
Сафронов М.А., Зингеренко Ю.А. Проектирование и разработка интернет–приложений с расширенными возможностями. Ria – design and development	239

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

<i>Денмухаметова Э.Н., Салихова З.Ж.</i> Лексические трансформации при переводе на русский язык произведения А. Кутуя «Тапшырылмаган хатлар»	242
<i>Зварыкина И.С.</i> Функционирование региональной лексики Астраханского края в речи школьников.....	245
<i>Ихсанова О.Г.</i> Что такое пейзаж и каковы его функции в литературном произведении	249
<i>Ризатдинова Л.Д.</i> Функционирование субстантивных ФЕ в дискурсе политиков, спортсменов и представителей шоу-бизнеса (на материале русского и английского языков)	252
<i>Самитова Ф.Г.</i> Сетевые технологии в изучении английского языка	255
<i>Сусская О.А.</i> Современная картина мира и феноменология «интерпретативных общностей».....	257

ЭКОНОМИКА

<i>Анохина Е.И.</i> Анализ обеспеченности регионов Приволжского федерального округа банковскими услугами	263
<i>Баюра В.И.</i> Маркетинговое управление предприятием услуг	267
<i>Жалдак А.П.</i> Инструменты реализации социальных инноваций на машиностроительных предприятиях	270
<i>Лачинов Ю.Н.</i> Экономика в школе, колледже, ВУЗе	272
<i>Рябинина Э.Н., Митрофанова М.Ю.</i> Компетентностный подход в практико-ориентированном обучении в высшей школе.....	276
<i>Севастьянова Н.Г.</i> Актуальные проблемы международного налогообложения: удержание налога у источника выплаты.....	282
<i>Севастьянова Н.Г.</i> Экономические законы кредитных отношений	286

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

<i>Савченков А.В.</i> Общие меры по противодействию коррупции в России.....	291
-----------------------------------------------------------------------------	-----

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Терентьева Зинаида Владимировна

челюстно–лицевой хирург, аспирант
ГБУ РС (Я) «Республиканская больница №2» –
Центр экстренной медицинской помощи»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Ушницкий Иннокентий Дмитриевич

д-р мед. наук, профессор, заведующий кафедрой терапевтической, хирургической, ортопедической стоматологии и стоматологии детского возраста

ФГАОУ ВПО Северо–Восточный федеральный университет

имени М.К. Аммосова»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

Ширко Олег Игоревич

канд. мед. наук, доцент, заведующий отделением
челюстно–лицевой хирургии

ГБУ РС (Я) «Республиканская больница №2» –

Центр экстренной медицинской помощи»

г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ОЦЕНКА И АНАЛИЗ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ ОСЛОЖНЕНИЙ ПРИ ПЕРЕЛОМАХ НИЖНЕЙ ЧЕЛЮСТИ В РЕСПУБЛИКЕ САХА (ЯКУТИЯ)

Аннотация: *проведено комплексное клинико–социальное исследование больных с переломами нижней челюсти, проживающих в Республике Саха (Якутия). Выявлена частота посттравматических осложнений, связанная с остеомиелитами, абсцессами и флегмонами. Установлена полифакторность травматических повреждений челюстно–лицевой области, где значительную часть занимают социальные факторы. Полученные данные диктуют необходимость разработки и внедрения региональной программы профилактики травматизма населения республики.*

Ключевые слова: *нижняя челюсть, переломы, локализация, осложнения.*

Введение. В настоящее время по данным ряда авторов неогнестрельные повреждения челюстно–лицевой области имеют тенденцию к увеличению [7, 8, 10]. Переломы нижней челюсти остаются самым распространенным видом травм и нередко сопровождаются воспалительными осложнениями [1, 2, 3, 6, 9], так как через образованную щель в разорванной слизистой оболочке происходит постоянное активное нагнетание ротовой жидкости с патогенной микрофлорой, которая приводит к инфицированию [4]. При этом в основном страдают лица молодого и трудоспособного возраста. Без своевременного и адекватного лечения у многих пострадавших появляются нарушения, тяжесть и последствия которых могут быть более сложными чем сама травма [5, 8].

Совершенствование лечения переломов нижней челюсти основывается на знаниях клинико–эпидемиологических особенностей и оценке их осложнений [5]. В связи с этим, изучение проблем травматических повреждений костей лицевого скелета, в частности переломов нижней челюсти, является актуальной проблемой стоматологии, тем более подобные исследования в условиях Якутии ранее не проводились.

Материалы и методы исследования. Исследования проводились на базе

отделения челюстно–лицевой и пластической хирургии ГБУ РС (Я) «Республиканская больница №2 – Центр экстренной медицинской помощи» за период 2012–2013 годы. Всего было исследовано 345 больных, поступивших на стационарное лечение по поводу переломов нижней челюсти. Из них мужчин 324, женщин – 21 в возрасте от 16 до 65 лет. При анализе учитывали социальный статус, этническую принадлежность, местность проживания с учетом региона (Виллюйский, Центральный, Южный, Северный), характер травматических повреждений, сроки госпитализации, локализацию переломов, методы лечения и продолжительность стационарного лечения и оценивали частоту осложнений.

Статистическая обработка клинического материала проводилась с использованием метода вариационной статистики со стандартной программой «Statistica 6,0».

Результаты исследования. Полученные данные характеризуют наличие некоторых особенностей. Так, в структуре заболеваний отделения челюстно–лицевой хирургии травматические повреждения лицевого скелета составляют 37,51%. При этом из них 72,18% приходится на переломы нижней челюсти, что с другой стороны характеризует их частоту. Распределение больных по возрастным группам показало, что наибольшее количество травм выявлялось в возрасте от 16 до 30 лет – 40,23%, а в других соответственно показатели составили – 29,14% (30–40 лет), 23,41% в 40–55 лет, а также 7,22% в 56 лет и старше. Данная ситуация свидетельствует, что к травматическим повреждениям нижней челюсти более подвержены лица работоспособного возраста.

Следует отметить, что из числа пострадавших оперативное лечение было проведено у 324 (93,91%) мужчинам и 21 (6,09%) женщине. При этом городские жители составили 181 человек, что составило 56,62% и 164 сельских – 43,38%. В структуре локализаций повреждений нижней челюсти односторонние переломы были диагностированы у 183 пациентов (53,21%), двусторонние – у 150 (44,58%), множественные – у 12 (2,21). В большей части переломы характеризовались как открытые, которые локализовались в пределах зубного ряда у 191 пациента (55,44%), а в области угла нижней челюсти – 173 (50,22%) и суставного отростка – 124 (36,85%) соответственно.

Одним из важных моментов, влияющих на успешное лечение данной категории больных, является срок обращения за квалифицированной и специализированной помощью. Из всех прооперированных больных в первые сутки поступили 142 человек (41,08%), во вторые – 84 (24,13%), в третьи – 53 (15,12%) и, наконец, на шестые сутки и позднее 66 (19,67%) человека. Средняя продолжительность госпитального периода составила 7,28 дня.

Анализ данных характера травматических повреждений выявил наличие некоторых особенностей. Так, наиболее часто повреждения были связаны с уличным травматизмом (72,24%), а переломы бытового характера составляли 19,28% случаев, где минимальные показатели были связаны с производственными – 1,41%, транспортными – 5,82% и спортивными факторами – 0,34%, а данные прочих травм были на уровне 0,91%.

Известно, что социальные факторы имеют определенное значение при травматических повреждениях нижней челюсти. Анализ социального положения больных указывало на то, что большинство были временно неработающими и их показатель составлял 54,43%, а работающих – 45,57%. По этнической структуре преобладают якуты и русские, значения которых составляют 60,75% и 32,53% ($P < 0,05$), другие национальности – 6,72%.

Оценка полученных результатов выявила определенную частоту осложнений в виде посттравматических остеомиелитов, абсцессов и флегмон (17,82%). Так, травматический остеомиелит развился у 12,33% больных с переломами нижней челюсти. Тогда как показатель абсцессов и флегмон находился в пределах цифровых значений 4,34 и 1,15% соответственно.

Основными причинами позднего обращения больных в регионе за специализированной помощью являются сложная транспортная схема, где круглогодичное сообщение осуществляется всего лишь у 12% автомобильных дорог, низкая плотность населения, большая территория, недостаточная укомплектованность предусмотренных штатных единиц врачами стоматологами, где радиус обслуживания больных одним врачом в условиях сельской местности колеблется в пределах нескольких сот километров. Тем временем, из анамнестических данных удалось выяснить, что у большинства больных, прибывших из улусов республики, не была оказана первая врачебная помощь в полном объеме.

Выводы. Проведенная оценка свидетельствует достаточный уровень осложнений при переломах нижней челюсти, которые в основном связаны с социальными факторами, специфическими региональными условиями проживания и недостаточным объемом оказываемой медицинской помощи на догоспитальном этапе. Это в свою очередь определяет необходимость разработки и внедрения в практическое здравоохранение региона комплексной программы профилактики травматизма среди различных возрастных групп населения Якутии.

Список литературы

1. Афанасьев В.В. Травматология челюстно-лицевой области. Библиотека врача-специалиста / В.В. Афанасьев. – М.: ГЕОТАР-Медиа, 2010. – 256 с.
2. Афанасьев В.В. Хирургическая стоматология. Учебник / под ред. В.В. Афанасьева. – М.: ГЕОТАР-Медиа, 2011. – 427 с.
3. Бернадский Ю.И. Основы челюстно-лицевой хирургии и хирургической стоматологии / Ю.И. Бернадский. – М.: Медицинская литература, 3-е изд., 2007. – 408 с.
4. Даулетхожаев Н.А. Оптимизация переломов нижней челюсти в области угла с использованием современных материалов: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Н.А. Даулетхожаев. – Алматы, 2010. – 24 с.
5. Кузюнов Д. Т. Стоматологический статус больных с переломами нижней челюсти и его влияние на развитие воспалительных осложнений: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Д. Т. Кузюнов. – Нальчик, 2005. – 22 с.
6. Маградзе Г.Н. Переломы мыщелкового отростка нижней челюсти, их характеристика и лечение / Г.Н. Маградзе, А.К. Иорданишвили, А.С. Багненко, [и др.] // Институт стоматологии. – 2013. – №4. – Т.61. – С. 79–83.
7. Попова Л.Г. Клинико-лабораторная характеристика нарушений тканей и органов полости рта и их коррекция у пострадавших с переломами челюстей: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Л.Г. Попова. – Новосибирск, 2000. – 23 с.
8. Сокирко Е. Л. Клинико-функциональное обоснование тактики лечения переломов назо-этмоидального комплекса пострадавших с тяжелой черепно-лицевой травмой: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Е. Л. Сокирко. – СПб., 2013. – 23 с.
9. Филиппов С. В. Сравнительная клинико-иммунологический анализ течения одонтогенных флегмон лица и шеи и воспалительных осложнений переломов нижней челюсти больных г. Якутска и г. Москвы: автореф. дис. ... канд. мед. наук / С. В. Филиппов. – Москва, 1996. – 19 с.
10. Wilson A.W., Ethunandan M., Brennan P.A. Transmasseteric antero-parotid approach for open reduction and internal fixation of condylar fractures // Brit. J. Oral Maxillofac Surg. – 2005. – V.43 (1). – P.57–60.

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Викторов Олег Николаевич

докторант кафедры истории и культуры зарубежных стран,
доцент кафедры организации и экономики здравоохранения,
начальник управления по внеучебной работе и безопасности

Широков Олег Николаевич

д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета,
член общественной палаты Чувашской Республики 2-го созыва

ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация: статья посвящена развитию системы здравоохранения Республики Чувашия в условиях модернизации. Выделены основные факторы, позволившие достичь в течение последних 20 лет существенных успехов. Среди них изменения в качестве подготовки кадров, развитие системы управления, широкое использование современных медицинских технологий, обновление материальной базы медицинских учреждений.

Ключевые слова: система здравоохранения, модернизация, медицинские технологии.

Неотъемлемой чертой коренного реформирования здравоохранения в России в 1992–2013 гг. стало развитие современных технологий и постоянное внедрение их в действующую медицину. За последние десятилетия в медицине произошла настоящая революция. Методы современной медицины находятся за гранью фантастики, – как в области лечения болезней и спасения жизни, так и в трансплантации органов и повышении продолжительности жизни. Начальный этап рассматриваемого нами периода развития был исключительно тяжел. Его чертами стали слабая диагностическая база, практически полное отсутствие современных методик и медицинских технологий, высокий уровень материнской и младенческой смертности. Тем не менее, за последний период были намечены пути решения названных проблем. Высокотехнологичная медицинская помощь, исполнителями которой стали высококвалифицированные медицинские кадры, использование сложных и уникальных медицинских технологий, основанных на современных достижениях науки и техники, стали характерной чертой системы здравоохранения и на уровне столичных клиник, и в районных медицинских учреждениях.

За эти годы был реализован большой список федеральных и региональных комплексных программ, с частью из которых мы познакомимся ниже. Это в конечном итоге позволило усилить материально-техническое оснащение медицинских учреждений, создать новые, во многом уникальные лечебно-профилактические республиканские центры республиканского, регионального и даже федерального уровня: перинатальный, кардиохирургический, диагностический, эндокринологический, гемодиализа, центр по лечению и реабилитации детей, Федеральный центр травматологии, ортопедии и эндопротезирования и др.

Одним из важнейших аспектов современного этапа развития системы здравоохранения Чувашии стал вопрос подготовки современных медицинских кадров, способных работать в условиях современных технологий. В

этом отношении учреждениями, вносящими сегодня наибольший вклад в решение данной задачи, стали прежде всего АУ Чувашии «Институт усовершенствования врачей» Министерства здравоохранения и социального развития Чувашии и медицинский факультет Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова.

АУ Чувашии «Институт усовершенствования врачей» Минздравсоцразвития Чувашии сконцентрировало в числе своих сотрудников лучшие на сегодняшний день врачебные и научные кадры республики, способные добиваться эффективных результатов на пути модернизации медицинской системы. В их числе признанные специалисты в разных областях медицины, составляющие славу медицинской мысли как в самой Чувашии, так и за ее пределами, доктора и кандидаты медицинских наук Герасимова Л. И., Викторова Ю. Н., Богданова Т. Г., Артемьева Е. Г., Денисова Т. Г., Жамлиханов Н. Х., Самойлова А.В., Катанов Е. С., Мадянов И. В., Марков Д. С., Паштаев Н. П. и другие [1].

Основными темами исследования Института на сегодняшний день стали улучшение первичной медицинской помощи и организация общей врачебной практики в Чувашской Республике, клинко-эпидемиологические и лечебно-профилактические особенности значимых для нашего региона заболеваний. Однако, это только самые основные направления научно-исследовательской деятельности, на практике, учитывая широту научных интересов специалистов Института, она является гораздо более широкой, находя непосредственное отражение в текущей работе медицинских учреждений республики и тематике научных работ диссертационного характера, подготовленных на базе Института. Научные статьи по данным темам регулярно публикуются в собственном специализированном издании – научно-практическом медицинском журнале «Здравоохранение Чувашии». Его издание началось в 2004 г., а уже в 2005 году журнал был внесен в регистр Международной организации по стандартизации – ISSN, в 2006 году прошел экспертизу у ведущих специалистов ВИНТИ РАН.

Таким образом, АУ Чувашии «Институт усовершенствования врачей» Минздравсоцразвития Чувашии стал настоящим флагманом послевузовского образования и подготовки научных кадров в медицинской системе республики.

Основную же текущую работу по подготовке врачебных кадров проводит медицинский факультет ЧГУ им. И.Н. Ульянова. Факультет, как известно, был открыт в 1967 г. в целях решения задачи сохранявшегося в республике дефицита медицинских кадров с высшим образованием [2]. Современный период развития медицинской науки поставил перед ним новые задачи, с которыми коллектив факультета в целом успешно справился. Уже с 1993 г. на факультете начал издаваться научно-практический журнал «Медицинский журнал Чувашии», редакционная коллегия которого в большой степени составили преподаватели Медицинского института. Новое время потребовало корректировки внутренней структуры, это был период постоянного поиска наиболее успешной модели. Поэтому в 1994 г. медицинский факультет был реорганизован в институт с пятью специальностями – «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Сестринское дело» и факультет усовершенствования врачей. Наконец, в 2010 г. Медицинский институт был преобразован в медицинский факультет с четырьмя специальностями: «Лечебное дело», «Стоматология», «Педиатрия», «Сестринское дело». Это было разумным решением, так как сохранение факультета усовершенствования врачей дублировало бы функции института усовершенствования. Деканом факультета в период преобразований был начальник Управления здравоохранения и социальной политики администрации г. Чебоксары Д. С. Марков, а с 2013 г. – В.Н. Диомидова.

Решению задачи модернизации системы здравоохранения республики в

целом и подготовки медицинских кадров в частности способствует ряд достижений факультета и всего Чувашского университета. Это, прежде всего, высокий профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава. Он включает в себя двух академиков ЕА АМН, одного член-корреспондента РАЕН, одного заслуженного деятеля науки РФ, 13 заслуженных деятелей науки Чувашской Республики, одного заслуженного работника народного образования, двух заслуженных врачей Российской Федерации и 11 заслуженных врачей Чувашской Республики.

Другая составляющая успеха – это постоянно обновляющаяся материально-техническая база факультета, оснащение его современной медицинской аппаратурой. Медицинский факультет ЧГУ им. И.Н. Ульянова сегодня располагает прекрасными возможностями для подготовки конкурентоспособных специалистов: кроме зданий теоретического, лабораторного и морфологического корпусов (4 основных корпуса, имеющие более 20 лекционных аудиторий) это различные лаборатории, кабинет электронной микроскопии, анатомический музей, насчитывающий сотни уникальных анатомических препаратов. Производственная практика студентов проходит в крупные городские и районные больницы республики (клинические базы размещены в 21 Республиканской и городской больницах, что в целом составляет более 2,5 тысяч коек), а также во всех новых медицинских центрах, созданных за последний период времени в республике. Так, например, учебный процесс ведется в Чувашском республиканском диагностическом центре, Центре акушерства и нетрадиционной медицины, 4 родильных домах, Республиканском онкологическом диспансере и др. В таких условиях уровень подготовки студентов постоянно совершенствуется. Они получают возможность ознакомления и практического усвоения новейших разработок научно-медицинской мысли.

Весь учебный процесс на факультете оснащён современными техническими средствами. К услугам студентов и преподавателей библиотека, насчитывающая более 160 тыс. книг по различным отраслям медицины. Книжный фонд постоянно пополняется новинками за счет покупки учебников, журналов, учебных пособий. Для студентов и преподавателей организован и функционирует компьютерный класс, что сейчас уже воспринимается как нечто неотъемлемое в составе учебного процесса.

Но одна только подготовка медицинских кадров еще не может гарантировать окончательный успех в процессе модернизации такой глобальной системы как здравоохранение и медицина. Важен момент организации работы врачей и средних медицинских работников в новых условиях. В рамках долговременной задачи роста результативности деятельности учреждений здравоохранения, большое внимание стало уделяться проблеме формирования эффективных условий, обращенных на обеспечение возможности врачебного мастерства, стимулирование лучших результатов труда, создание подходящего для этого климата в коллективе и врачебной корпорации в целом, решение проблем врачебной этики и ее важнейшей части – деонтологии.

На сегодняшний день, по мнению ряда специалистов в этой области социально-трудовых отношений, необходимы разработка и обоснование комплекса современных подходов к управлению персоналом на уровне медицинского учреждения [3, с.122]. Именно для этого в практику все чаще входят изучение взаимовлияния стиля руководства, характера социально-психологического климата, ценностных ориентиров в медицинских учреждениях всех уровней, включая непосредственно управленческие звенья.

Для успешного обеспечения эффективности такой работы руководителям медицинских организаций, например, стали предлагаться пакеты прикладных материалов для помощи в практической работе по вопросам управления персоналом, психологии делового общения, организуются специальные курсы разного уровня, содержащие обучение основам менеджмента,

управления общественными отношениями и т.д.

Недооценивать это новое для системы здравоохранения республики направление работы нельзя. Для отрасли здравоохранения, которая за последние 20 лет прошла период тяжелых социально-экономических метаморфоз, проблема эффективного управления медицинскими кадрами особенно важна, так как работа врачей и медсестер связана с общением с людьми, в основном оказывающимися в сложных ситуациях, связанных с потерей здоровья, а значит и нормального морально-психологического состояния. Руководителям медицинских учреждений следует это обязательно учитывать [4, с.112]. В связи с этим еще один из важнейших факторов успеха – это осуществление именно общей слаженной системной работы, в соответствии с программными документами и установками. Без координации усилий всего коллектива медицинских работников республики модернизация медицинской системы носила бы характер разовых отрывочных мероприятий, конечная цель которых оставалась бы неясной. В этом плане следует отметить, что процесс современной модернизации системы здравоохранения Чувашии от самого начала имел свою программную составляющую.

В 1998 г. в республике была принята «Концепция развития здравоохранения Чувашской Республики на 1998 – 2000 годы» [5].

Ее целью было развитие системы медицинских учреждений в Чувашской Республике, сбережение и повышение качества жизни и здоровья населения региона, а также снижение уровня общественных потерь как прямого, так и косвенного характера, которое должно последовать в связи с сокращением заболеваемости и смертности среди жителей республики. А основными задачами стали наращивание масштаба профилактических мероприятий; уменьшение сроков реабилитационного периода для людей, перенесших заболевания; наращивание уровня результативности применения ресурсов в медицинской системе.

Конкретные меры согласно этой Концепции, в частности, предполагали рост качества первичной медицинской помощи на муниципальном уровне, переориентацию части медицинской помощи из стационаров в амбулатории, укрепление в системе здравоохранения звена врача общей (семейной) практики наряду с функционированием участковой и педиатрической службы, направленной на лечение детей младшего возраста, формирование консультативной и диагностического сектора в медицинских учреждениях, уменьшение сроков госпитального лечения за счет повышения эффективности стационарной помощи и т.д.. Конечно, указанная концепция отражала существовавшую тогда в стране реальную социально-экономическую ситуацию. Однако несомненным ее достоинством можно считать уровень целеполагания, ставший основой для принятия подобных документов в последующем [6, с.56]. В рамках Концепции, например, был принят Стратегический план реструктуризации системы предоставления медицинской помощи в Чувашской Республике на 2003–2010 гг., утвержденный постановлением Кабинета министров Чувашской Республики от 14 апреля 2003 г. № 95 [7, с.3–11].

В 2004 г. в продолжение начатой ранее работы была принята новая Концепция охраны здоровья населения Чувашской Республики на 2004–2010 годы, в значительной степени доработанная в 2007 г. [8]. В рамках этой Концепции было принято 15 более узких целевых программ (Республиканская целевая программа «Профилактика и лечение артериальной гипертензии в Чувашской Республике на 2002–2008 годы», Республиканская целевая программа «Совершенствование специализированных видов медицинской помощи населению Чувашской Республики на 2007–2010 годы», Республиканская целевая программа «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотическими средствами и их незаконному обороту в Чувашской Республике на 2005–2009 годы», Республиканская целевая программа «Со-

вершенствование кардиологической помощи населению в Чувашской Республике на 2006–2010 годы» и др.). Интегральной стержневой задачей всех этих программ стало формирование исходной базы стабильного хозяйственного и культурного развития Чувашии, обеспечения необходимых современным требованиям условий жизни, упрочения и дальнейшего развития генофонда населения республики. Эта задача выдвигалась в соответствии и с федеральными программами, ставшими общегосударственной базой для ведения системной работы на всех уровнях. Важнейшей из них, конечно, следует считать Концепцию демографического развития России, принятую в 2001 году и запланированную на срок до 2015 года, но впоследствии продленную до 2025 года [9]. Следующим этапом можно считать реализацию в республике приоритетного национального проекта «Здоровье», предполагавшего в частности развитие семейной медицины в форме деятельности врачей общей практики (семейных врачей) [10].

Далее была принята Концепция государственной политики в области здорового питания населения Чувашской Республики, на основании которой в 2006–2010 гг. реализовывалась республиканская целевая программа «Здоровое питание». В рамках этой программы в частности в 2009 г. в медицинских учреждениях республики был установлен программный продукт «Лечебное питание». Благодаря этому нововведению указанные учреждения смогли автоматизировать учет питания, контролировать сохранность и качество продуктов, проводить ежедневный мониторинг состояния и калорийности лечебного питания.

В 2010 г. были подведены итоги реализации указанной Концепции», и в том же году приняли республиканскую целевую программу «Здоровое питание» на 2011–2020 гг., являющуюся продолжением предыдущей программы [11].

Кроме того, на сегодняшний день продолжает действовать Стратегия социально-экономического развития Чувашской Республики до 2020 г., утвержденная Законом Чувашской Республики от 4 июня 2007 г. № 8, которая также включает в себя блок вопросов, относящихся к развитию и модернизации системы здравоохранения Чувашии.

Относительно недавно была разработана Государственная программа Чувашской Республики «Развитие здравоохранения» на 2013–2020 годы, подпрограмма «Развитие медицинской реабилитации и санаторно-курортного лечения, в том числе детям» в целях реализации государственных планов по профилактике значимых для региона заболеваний, часто имеющих социальный характер, созданию в системе здравоохранения трехуровневого процесса реабилитации с учетом разной длительности заболеваний, успешной диагностики на ранних этапах развития болезней и правильного лечения, вторичной профилактики. Все это должно в итоге привести к существенному снижению показателя смертности.

Таким образом, весь процесс модернизации медицинской системы республики имел и имеет существенное программное наполнение, способное сконцентрировать в этом направлении усилия профессионалов и всего общества в целом.

На сегодняшний день уже можно говорить об определенных практических успехах в плане реализации указанных концепций и программ. Об этом мы можем судить на примере деятельности вполне конкретных медицинских учреждений.

В ходе реализации национального проекта «Здоровье», федеральных целевых программ в Чувашскую Республику была выделена современная аппаратура для проведения эффективной диагностики. Это дало возможность значительно наращивать количество медицинских исследований, проводимых в республике. Удалось полностью обновить парк автомобилей скорой медицинской помощи, а этот вопрос был проблемным длительное время. В

Чувашии была создана единая диспетчерская с использованием спутниковой связи. Это в свою очередь позволило улучшить оперативное управление машинами скорой помощи, что существенно сократило время ожидания врачей с 20, 9 до 13, 5 минут. Этот показатель стал одним из лучших в России [12, с. 6]. Стало возможным на современном уровне оказывать помощь в случаях с сердечно-сосудистыми заболеваниями, также остающимися серьезной проблемой для системы здравоохранения Чувашии. В республике на базе Республиканской клинической больницы открылся региональный сосудистый центр, имеющий три первичных сосудистых отделения в Новочебоксарске, Канаше, Шумерле. Все они в свою очередь оснащены новейшей аппаратурой, давшей возможность использовать современные медицинские технологии на стадии выявления, лечения, а также и профилактики такого тяжелого заболевания как инсульт и острый коронарный синдром.

Высокие медицинские технологии способствуют и решению проблемы охраны материнства и детства. В 2001 году в республике был введен в эксплуатацию Президентский перинатальный центр. Это позволило сформировать трехуровневую систему родовспоможения, не уступающую мировым стандартам в этом вопросе. В результате выживаемость детей с низкой и экстремально низкой массой тела при рождении за последние годы выросла в полтора раза. В 2009 году Чувашия вошла в новый общегосударственный проект регионального характера. На территории девяти субъектов Российской Федерации, связанных федеральной трассой М7 «Волга» (общая протяженность 850 км, на территории Чувашии – 195 км) была усовершенствована скорая медицинская помощь пострадавшим при ДТП.

Как подчеркивают специалисты в области сосудистых заболеваний, ранняя комплексная реабилитация позволила снизить осложнения в период острых нарушений мозгового кровообращения (инсульт) с 50 до 15 %, снизить летальность с 21 до 14 %, доля пациентов, выписанных с сохранением самообслуживания, увеличилась с 40 до 60 % [13]. Теперь все пациенты, пострадавшие от данного заболевания, при поступлении в соответствующее отделение осматриваются мультидисциплинарной бригадой специалистов. Далее эта бригада курирует лечение на всем его протяжении. В состав такой бригады входят все необходимые специалисты, способные контролировать развитие болезни и ход реабилитации после выхода из острого момента: невролог, врач и методист ЛФК, врач и медсестра по физиотерапии, нейропсихолог–логопед, эрготерапевт (специалист по социально-бытовой реабилитации), психотерапевт, массажист, рефлексотерапевт и медсестры, обученные методам реабилитации при инсультах. При этом лечение строго индивидуализировано. Восстановительные цели с конкретной датой и методами ее достижения определяются отдельно для каждого пациента, причем он сам принимает в этом участие. В состав современного оборудования, которым теперь оснащены соответствующие отделения, входят аппарат ходьбы «GTP», лечебно-физкультурный комплекс для «сухого плавания», аппарат для восстановления функции голоса «Richastim», комбинированные физиотерапевтические аппараты, подводный душ-массаж, оборудованный кабинет для эрготерапии, оборудование для создания удобной среды инвалида. Вся эта аппаратура, использование которой основано на новейших технологиях, остро необходима на стадии реабилитации постинсультных пациентов.

Ряд медицинских учреждений республики стали настоящими символами успешной модернизации системы здравоохранения не только на региональном, но и на федеральном уровне. К числу таковых относится прежде всего Федеральный центр травматологии, ортопедии и эндопротезирования, главным врачом которого является депутат Государственного Совета Чувашской Республики Николай Николаев [14].

С открытием Федерального центра травматологии, ортопедии и эндопротезирования, в Чувашии появились дополнительные возможности создания собственных современных медицинских технологий. Как часто отмечается официальным руководством системой здравоохранения республики, этот Центр стал, по сути, основой целого кластера медицинских инноваций по развитию и распространению высоких технологий в медицине Чувашии. Уже к 2010 году это дало возможность поднять численные показатели оказания травматолого–ортопедической медицинской помощи в 4 раза, её доступность выросла до 80%, потребность населения Чувашии и других регионов Приволжского федерального округа в соответствующей профильной медицинской помощи была полностью удовлетворена, более чем на 20 % снизилась инвалидизация от заболеваний опорно–двигательного аппарата. На практике это означало существенное улучшение ситуации восстановления и реабилитации больных, а значит сохранение трудоспособных ресурсов населения республики, повышение качества жизни жителей региона. Уже к 2012 г. с начала работы Центра в нем прошли лечение 11500 человек из 29 регионов РФ, то есть его значение вышло за пределы не только Чувашии, но и Приволжского федерального округа.

К вопросу открытия Центра от начала отнеслись очень серьезно, уделив особое внимание возможности работы медицинских кадров в условиях современных высоких технологий. Поэтому его врачебный и средний медицинский персонал прошел обучение на базе курирующего федеральный центр Российского НИИ травматологии и ортопедии им. Р.Р. Вредена (г. Санкт–Петербург) и других научно–исследовательских институтов Российской Федерации.

Еще один предмет гордости чувашских медиков – Президентский перинатальный центр, в котором особое значение получила работа отделений реанимации и интенсивной терапии. [15] По мнению статистиков, в Чувашии рождается около 17 тысяч детей в год, из них недоношенные дети составляют 4–6%. Выходить таких детей прежде было очень трудно. Теперь же, благодаря использованию современных методов лечения, реабилитации, ухода за такими детьми более 90% младенцев с низкой массой тела благополучно проходят через первоначальный проблемный период.

Центр был составлен из ряда служб родовспоможения и детства, имеющих собственный опыт в оказании специализированной медицинской помощи. Первоначально в него вошли республиканский центр планирования семьи и репродукции, медико–генетическая консультация, республиканский родильный дом, отделения для новорожденных двух детских больниц. Новые перспективы развития учреждения появились с открытием в 2003 г. на его базе телемедицинского центра. Теперь в Центре проводятся очные и заочные консультации, дистанционное обучение и повышение квалификации медицинских работников, появилась возможность предоставлять современную справочную информацию.

Вторая очередь перинатального центра вступила в строй в 2005 г. В октябре 2005 г. к центру присоединили организованное в 1958 г. на базе ГУЗ «Республиканская клиническая больница № 1» гинекологическое отделение на 35 коек. Далее был открыт стационар одного дня для беременных женщин на 10 коек, экспресс лаборатория, ПЦР–лаборатория. В 2010 г. при акушерском стационаре открылся акушерский дистанционный консультативный центр, оказывающий срочную медицинскую помощь и осуществляющий лечебные мероприятия для женщин в период беременности, родов и в послеродовой период. Сегодня в структуре ГУЗ «Президентский перинатальный центр» Минздравсоцразвития Чувашии насчитывается уже 25 структурных подразделений. Он стал настоящим современным многопрофильным учреждением здравоохранения, прямо способствующим улучшению демографической ситуации в регионе.

Кроме того, Президентский перинатальный центр стал организационно-методическим центром по подготовке врачей–акушеров–гинекологов республики, клинической базой кафедры акушерства и гинекологии ГОУ ДПО «Институт усовершенствования врачей» Минздравсоцразвития Чувашии и учебной базой для студентов и клинических ординаторов медицинского факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. Очень высок уровень кадрового состава сотрудников Центра. Из 700 сотрудников медицинского учреждения 137 врачей и 320 средних медицинских работников. В их числе в свою очередь 1 доктор медицинских наук, 5 кандидатов медицинских наук, 1 кандидат биологических наук, 1 заслуженный врач Российской Федерации, 4 заслуженных врачей Чувашской Республики, 1 заслуженный работник здравоохранения Чувашской Республики, 4 человека были награждены отраслевым знаком «Отличнику здравоохранения».

Больших успехов в развитии современных медицинских технологий достиг Республиканский клинический онкологический диспансер. В этом учреждении здравоохранения также естественно высок уровень кадрового состава, из 99 врачей 1 доктор и 7 кандидатов медицинских наук, помощь которым оказывают 208 средних медицинских работников [16]. Не случайно, что диспансер является клинической базой кафедры онкологии медицинского факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова уже более 10 лет.

Определенным этапом в развитии медицинского учреждения стало то, что в 2010 г. диспансер получил новый радиологический корпус. К услугам специалистов клиники и пациентов предоставлены радиоизотопная лаборатория, оснащенная однофотонно–эмиссионным компьютерным, магнитно–резонансным томографами, рентгеновским комплексом, ультразвуколеными аппаратами высокого класса, эндоскопическое отделение, включающее в себя современный высокотехнологичный видеоэндоскопический комплекс с установками для ультразвуковой и флуоресцентной эндоскопии, кабинеты брахитерапии, дозиметрического планирования, рентгенодиагностики, компьютерной томографии. Это перечисление оснащения диспансера является показателем уровня его модернизации и овладения современными медицинскими технологиями.

Приведенные примеры, конечно, из числа наиболее заметных, но далеко не единственные. За последние 10 лет в Чувашской Республике введено в эксплуатацию более 60 объектов. Среди них особо выделяют 12 специализированных федеральных и республиканских центров. В свою очередь 8 клиник имеют лицензию на оказание высокотехнологичной медицинской помощи. Характерно, что именно они обеспечивают на 82% потребность населения республики в кардио–, онко–, нейрохирургических, офтальмологических и других видах медицинской помощи [17, с.316].

В том числе среди новых лечебных учреждений корпус Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями. В его строительство было вложено почти 150 миллионов рублей. Центр восстановительного лечения для детей при Республиканской детской клинической больнице проводит комплексную реабилитацию детей с патологией нервной системы, опорно–двигательного аппарата, хроническими соматическими заболеваниями, а также постстационарное восстановительное лечение детей. В 2010 году открылся консультативно–диагностический корпус Республиканского клинического госпиталя для ветеранов войн. На строительство и оснащение медицинским оборудованием нового корпуса госпиталя из республиканского бюджета направлено около 167 млн. рублей.

Общая сумма финансирования программы модернизации здравоохранения Чувашской Республики составила 4539,42 млн. руб. Только в 2011 году в Чувашскую Республику поступило 1347,3 млн. руб. Это дало возможность

завершить работы по капитальному ремонту 22 из 28 объектов здравоохранения, ремонт которых был предусмотрен на 2011–2012 годы. Значительным успехом можно считать и то, что в 2011–2012 годах в 41 учреждение здравоохранения республики было поставлено более 2000 единиц диагностического и лечебного оборудования. На сегодняшний день в больницы республики поступило 254 единицы медицинского оборудования на сумму 204,5 млн. руб.

Понятно, что ведущаяся в республике работа по модернизации системы здравоохранения еще далека от завершения. Однако уже сейчас мы можем отметить ряд позитивных результатов, ставших плодом описанного выше кропотливого многоступенчатого процесса развития. Реализация национального проекта «Здоровье» и системная модернизация здравоохранения на территории Чувашской Республики способствовали позитивной динамике демографических процессов.

Главный результат этой работы – улучшение показателя здоровья населения, стабилизация демографической ситуации и ожидаемая продолжительность жизни составила у нас 70,6 года. Впервые за 20 лет(!) в 2012 г. в республике был зарегистрирован естественный прирост населения, плюс 0,7 на одну тысячу населения. Из других показателей эффективности работы системы здравоохранения в условиях модернизации можно считать снижение первичной заболеваемости алкоголизмом (почти на 12 процентов), первичной заболеваемости наркоманией (на 66 процентов), токсикоманией (на 33 процента) начиная с 2010 г. Уменьшилось количество потребителей табака среди населения с 37 до 27 процентов. [18]

Указанные факты позволяют специалистам–медикам и широкой общественности надеяться на то, самый сложный период в развитии региональной системы здравоохранения все-таки уже преодолен.

Список литературы

1. Сайт Автономного учреждения Чувашской Республики «Институт усовершенствования врачей» Министерства здравоохранения и социального развития Чувашской Республики. <http://giduv.com/obinstitute> (дата обращения 16.03.2014).
2. Сайт медицинского факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». http://med_inst.chuvsu.ru/ (дата обращения 4.04.2014).
3. Расторгуева Т.И. Общая характеристика факторов эффективности деятельности организации с позиций управления здравоохранением // Материалы международной научно-практической конференции «Роль здравоохранения в охране общественного здоровья», 18–19 апреля 2007г. // Бюлл. Национального НИИ общественного здоровья. – 2007. – Вып. 3. – С. 121–124.
4. Еругина М.В., Дмитриева О.Н. Некоторые аспекты разрешения конфликтов между руководителем и подчиненным // Заместитель главного врача. – 2008. – №4(23). – С. 110–115.
5. О Концепции развития здравоохранения Чувашской Республики на период до 2005 года. Постановление Кабинета Министров Чувашской Республики от 01 апреля 1998 года N 88. // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. <http://docs.cntd.ru/document/473612413> (дата обращения 12.02.2014).
6. Суслонова Н.В. Стратегия, принципы и этапность реструктуризации системы предоставления медицинской помощи в субъекте Российской Федерации (на примере Чувашской Республики). Чебоксары, 2003. – 202 с.
7. Стратегический план реструктуризации системы предоставления медицинской помощи в Чувашской Республике на 2003–2010 годы // Стратегия реформирования здравоохранения Чувашской Республики: Нормативные материалы. Чебоксары: ГОУ «Институт усовершенствования врачей», 2004. – 348 с.
8. Указ Президента Чувашской Республики «О Концепции охраны здоровья населения на 2004–2010 годы» // Сайт министерства здравоохранения и социального развития Чувашской Республики. http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=11&id=63151 (дата обращения 21.12.2013).
9. Указ Президента РФ от 9 октября 2007 г. N 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года». // Система ГАРАНТ:

<http://base.garant.ru/191961/#ixzz2zmjVVzia> (дата обращения 12.10.2013).

10. Медфармвестник Поволжья от 30.05.12. <http://mfvt.ru/> (дата обращения 8.10.2013).

11. Постановление Кабинета Министров Чувашской Республики от 17 июня 2011 г. № 247 «О республиканской целевой программе «Здоровое питание (2011–2020 годы)» // Система ГА-РАНТ: <http://www.garant.ru/hotlaw/chuvashia/334639/> (дата обращения 6.02.2014).

12. Суслонова Н.В. Состояние здоровья населения и деятельность системы здравоохранения Чувашской Республики в 1999–2008 гг. // Современные аспекты организации медицинской помощи населению. Материалы межрегиональной научно–практической конференции. С.6–11. Чебоксары, 2009.

13. Шувалова Н.В., Мизурова Т.Н., Винокур Т.Ю., Денисова Т.Г., Тюрникова С.Р. Медицинская реабилитация больных с БСК в системе здравоохранения Чувашской Республики // Современные проблемы науки и образования, 2013 г., № 6. <http://www.science-education.ru/113–11544> (дата обращения 15.04.2014).

14. Сайт Федерального центра травматологии, ортопедии и эндопротезирования. <http://www.orthoscheb.com/News.aspx?id=47627> (дата обращения 24.11.2013).

15. Сайт Президентского перинатального центра. <http://www.resp-perinat.med.cap.ru/> (дата обращения 18.04.2014).

16. Сайт Республиканского клинического онкологического диспансера. <http://www.rkod.med.cap.ru/> (дата обращения 18.04.2014).

17. Самойлова А.В. Состояние системы здравоохранения Чувашской Республики и перспективы ее развития // Региональное здравоохранение. С.315–319. http://thancell.ucoz.com/news/ministerstvo_zdravookhraneniya_i_socialnogo_razv/2014–01–10–42 (дата обращения 18.04.2014).

18. Выступление М.В. Игнатъева на Совещании о реализации региональных программ модернизации здравоохранения. // Сайт Президента России. <http://www.kremlin.ru/news/16739> (дата обращения 12.12.2013).

Грекова Надежда Валентиновна
преподаватель
Яковлева Нина Николаевна
преподаватель

Мариинско–Посадский филиал
ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический универси-
тет»
г. Мариинский Посад, Чувашская Республика

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛЕСНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ В РОССИИ

Аннотация: *приведена историческая справка первых лет существования низшей лесной школы при Мариинском лесничестве Казанской губернии по подготовке лесных кондукторов.*

Ключевые слова: *нижняя лесная школа, лесные кондукторы, казенно-коштные воспитанники Мариинской лесной школы.*

Профессиональное образование как система сформировалось в России в 80–90–е годы XIX века. Именно в этот период и начинается история российского лесного профессионального образования. На всей обширной территории Российской империи площадь лесов составляла 187,5 млн. гектаров. Бурный рост промышленности, железных дорог способствовали увеличению спроса на лес для производственных целей внутри страны и для экспорта. Некоторые историки считают, что за промышленный прогресс Россия

заплатила лесом. Высокие темпы экономического развития поставили российское правительство перед фактом острой необходимости профессионалов в различных отраслях, в том числе и лесной. Еще 19 апреля 1888 года император Александр III высочайше утвердил Положение о низших лесных школах. На основе этого Положения 14 мая этого же года министр государственных имуществ М. Н. Островский, при ком был проведен закон 1888 года об охране лесов, утвердил «Устав низших лесных школ». Согласно «Уставу» низшие лесные школы имеют целью подготавливать сведущих по лесной части лиц для замещения низших должностей (кондукторов) по лесному управлению. Уже с 1 сентября 1888 года были открыты первые 10 лесных школ в следующих лесничествах: Лисинском – Санкт–Петербургской губернии, Погано–Лосино–Островском – Московской губернии, в 1–м Одоевском – Тульской губернии, Лихвинском– Калужской губернии, Романовском – Тамбовской губернии, Хреновском – Воронежской губернии, Велико–Анадольском – Екатеринбургской губернии, Черкасском – Киевской губернии, Чернолесском, Херсонской губернии, Ахалцыхском – Тифлисской губернии. Эти лесные школы просуществовали до 1893 года, когда согласно утвержденному 25 января решению Государственного Совета были открыты еще три школы в Курганском лесничестве Тобольской губернии, 1–м Мензелинском – Уфимской губернии и в городе Великий Устюг при Лальском лесничестве Вологодской губернии. Управляющий пятым отделением Лесного Департамента Полянский 27 января 1895 года обратился в Министерство земледелия и Государственных Имуществ с письмом, где отмечалось о том, что по данным Лесного Департамента для открытия низших лесных школ наиболее соответствующими по местным экономическим и хозяйственным условиям местами могут служить Омское лесничество Акмолинской области, Красноярское лесничество Самарской губернии и Мариинское лесничество Казанской губернии. Особо отмечалось, что Лесной Департамент имеет желание открыть низшую лесную школу в Мариинском лесничестве первого сентября 1895 года. Министр государственных имуществ М. Н. Островский 1 сентября 1895 года подписал распоряжение об открытии еще пяти новых низших лесных школ по всей России. Это при Мариинском лесничестве Казанской губернии, Ставропольском – Самарской губернии, в 1–м Остерском – Черниговской губернии, Омском – Акмолинской губернии и во 2–м Вельском – Вологодской губернии. С 1888 года по 1913 годы в России было открыто 43 лесных школы. В дальнейшем большинство лесных школ были преобразованы в техникумы, часть из которых существует и сегодня. Это Лисинский, Крапивенский, Хреновской, Суводский и другие лесохозяйственные техникумы, в том числе и наше учебное заведение. Именно эти лесные школы и стали первыми учебными заведениями, где готовились сведущие по лесной части лица для замещения низших должностей (кондукторов) по лесному управлению, помощников лесничих. По Табелю о рангах, утвержденному еще 24 января 1722 года императором Петром I, лесные кондукторы относились к XIV классу.

Первая в Среднем Поволжье низшая лесная школа была открыта в Мариинском лесничестве 15 сентября 1895 года. Она была 14–й по счету. Школа подчинялась Мариинскому лесничеству до 1918 года. Низшая лесная школа 13 июня 1919 года была переименована в лесную школу, а в 1920 году она приобрела статус лесного техникума.

Из условий приема воспитанников в низшую лесную школу за подписью заведующего Мариинской низшей школой Дьякова С.В.: «Низшие лесные школы имеют целью готовить сведущих по лесной части лиц для замещения должностей по лесному управлению.

Обучение в лесной школе имеет преимущественно практический характер и состоит в ознакомлении учащихся с производством лесных работ и в сообщении им сведений, необходимых для служебной деятельности лесного

кондуктора, сведения теоретические сообщаются воспитанникам в виде кратких положений.

Курс учения в лесных школах продолжается два года и состоит в преподавании по утвержденным Министерством Земледелия и Государственных Имуществ программам: закона Божьего, русского языка, арифметики, объяснений явлений природы, насколько это необходимо для уяснения основ лесоводства, съемки и нивелировки с черчением планов лесоводства, с кратким курсом древоизмерения и лесопотребления, элементарных сведений по строительному искусству с черчением, необходимых сведений из лесных законов и делопроизводства, сведений об охоте»...

К приему в лесные школы допускались молодые люди всех сословий в возрасте от 16 до 18 лет, которые имели свидетельство об окончании курса учебных заведений, дающих льготы к отбыванию воинской повинности не ниже третьего разряда.

Лица, моложе 16-ти и старше 18-летнего возраста, а равно и все лица, окончившие курсы в учебных заведениях ниже 2–3-классных городских, должны были иметь в виду следующие обстоятельства: при равных условиях на поверочных испытаниях в приеме всегда отдавалось предпочтение лицам в возрасте 16–18 лет и окончившим курс в 2–3-х классных городских училищах по программам, которые больше соответствовали требованиям приема в лесные школы.

В низшую лесную школу не принимались лица старше 18 лет, если они не были освобождены от отбывания воинской повинности, и лица с физическими недостатками, что могло служить препятствием к успешному прохождению службы, как например: искривление позвоночника, хромота, сильная близорукость и т.п.

При поступлении в школу кандидаты должны были представлять вместе с прошением, собственноручно написанным, свидетельство об образовании, метрическое свидетельство, медицинское свидетельство об общем состоянии здоровья и отсутствии недостатков, исключающих возможность физической работы и свидетельство о принадлежности к тому или иному другому сословию (документ о звании).

Лица же, оставившие учебное заведение более 2-х лет до поступления в лесную школу, должны, были, кроме вышеуказанных документов, представить свидетельство от полиции о благонадежности.

Все поступающие в школу, без всякого исключения, подвергались конкурсному проверочному испытанию по курсу русского языка, арифметики, начатков геометрии, географии и истории по программам 2-х классных училищ Министерства Народного Просвещения.

Оказавшие на испытании наилучшие успехи принимались только в I класс. Прием в школу производился осенью один раз в году.

О времени явки к проверочному испытанию проситель извещался по представлении документов, удовлетворяющих означенным выше требованиям.

Ежегодно вновь принималось по 7–8 воспитанников.

Число воспитанников в школе не должно было превышать 15, из которых 10 имеют полное казенное содержание и 5 – своекоштных, то есть на коммерческой основе. Стоимость обучения составляла 130 рублей в год.

Плата вносилась вперед, по полугодиям, к 1 октября и 1 марта. По усмотрению заведующего в школу могли приниматься полупансионеры с платою 65 рублей в год, вносимой также по полугодиям.

Казеннокоштные и своекоштные зачислялись лучшие из выдержавших при вступлении в школу поверочное испытание и те из своекоштных, которые, обучаясь в школе, показали наилучшие успехи.

Вновь принятые в школу, как казеннокоштные, так и своекоштные, должны были иметь, по крайней мере, пару крепких, пригодных для ходьбы

по лесу, сапог. Также не менее трех смен крепкого белья и пару носильного платья, вещи эти во избежание непроизводительного расхода в случае отказа в приеме, рекомендовалось заготавливать только после зачисления воспитанниками школы. Все воспитанники обязаны были жить в казенном помещении и соблюдать установленные правила, по которым, между прочим, на воспитанниках лежал весь труд по ведению школьного хозяйства, как-то: топка печей, заготовка дров, содержание в чистоте полов, уборка постелей, чистка платья и обуви и т.п. Кухарка содержалась только для варки пищи и стирки белья. Воспитанник, замеченный в дурном поведении или вообще в умышленном нарушении правил дисциплины, лишался казенного содержания или увольнялся из школы властью заведующего.

Успешно окончившие курс в лесных школах определялись на службу по лесному ведомству на должность лесных кондукторов, культурных надзирателей и на другие низшие должности. Функции: помощник лесничего — надзор за лесной стражей, за соблюдением правил лесопользования, составление протоколов задержания нарушителей и т.д. Некоторое число Лесных кондукторов служили в Лесном департаменте на низших должностях. Лесные кондукторы состояли также при лесоустроительных партиях на низших технических должностях. Лесной кондуктор в соответствии с военным статусом Корпуса лесничих имел чин командира роты. После перехода в 1869 году в гражданское состояние Лесные кондуктора, состоявшие на государственной службе или занимавшие должности по лесной части у частных владельцев, по прошествии — кондукторам I разряда — 4 лет, II — 6 лет — имели право претендовать на чин коллежских регистраторов; III разряда после 20 лет службы — губернских секретарей. По штатному расписанию от 25 июня 1912 имели XIV класс.

По-видимому, должность просуществовала до 1917 года.

Казеннокоштные воспитанники должны были прослужить в лесном ведомстве по полтора года за каждый год, проведенный ими в школе на казенном содержании. Сокращение срока обязательной службы или освобождение от нее допускалось только с разрешения Лесного Департамента.

Воспитанники лесных школ при поступлении на службу получали обмундировочные деньги, в пределах сорока рублей, а во время прохождения службы пользовались правами XIV класса и IX разрядом по пенсии, но без права на чинопроизводство, то есть продвижение по службе.

Отличнейшие из лесных кондукторов за усердную и долговременную службу или за особые заслуги по лесной части могли быть награждены, кроме денежных выдач, медалями, в порядке, установленном для лиц, не принадлежавших к сельскому сословию, а при выходе в отставку — званием потомственного почетного гражданина.

Отбор первых воспитанников был очень жесткий. О своем желании учиться в низшей лесной школе при Мариинском лесничестве прошение на имя заведующего написали 40 кандидатов, чьи аккуратно и грамотно написанные сочинения на тему «Мое прошлое и причины, побуждающие меня поступить в Мариинскую лесную школу» хранятся в Государственном историческом архиве Чувашской Республики. Также хранятся решенные ими задачи по математике: содержание задач насыщенное, интересное, к тому же у всех претендентов были разные задачи, одинаковых среди них нет. Например: «На берегу реки выставлено было 400 саженей березовых и еловых дров. После сплава и выгрузки их выставили опять на берег, дров оказалось вследствие потерь на топляк всего только 338,5 саженей, причем потери в березовых дровах составляло 18%, а в еловых 11%. Сколько саженей было выставлено на берег реки сплава березовых и сколько саженей еловых?».

На первый год обучения было принято восемь учеников. Самому младшему из них было 15 лет и 6 месяцев, а самому старшему — 19 лет и 2 месяца.

Многие кандидаты имели желание поступить учиться на казенный счет, потому что происходили из небогатых семей. Об этом свидетельствуют их прошения на имя заведующего низшей лесной школой, где они просят о том, чтобы их допустили к испытательным экзаменам и в случае зачисления в школу принять казеннокоштным. Из восьми поступивших в школу воспитанников пятеро было казеннокоштных, трое – своекоштных. Двое из принятых воспитанников принадлежали к крестьянскому сословию, двое были из чиновников, остальные – из мещан. Все они были православными.

Первый год обучения в низшей лесной школе у воспитанников совпал со знаменательным событием в их жизни – с коронацией последнего русского императора – Николая II. В Мариинско–Посадскую низшую школу пришло уведомление от 15 января 1896 года из Министерства Земледелия и Государственных имуществ Лесного Департамента, подписанное вице–директором Лобковским. Это историческое событие навсегда осталось в памяти первых воспитанников низшей лесной школы.

В течение учебного года воспитанники уходили на каникулы дважды, зимой и весной, и на руки они получали отпускной билет, дававший право бесплатного проезда по месту назначения туда и обратно.

В августе 1896 года воспитанники низшей лесной школы выезжали на Всероссийскую выставку в Нижний Новгород, об этом свидетельствует отпускной билет, выданный воспитанникам.

В первые годы существования низшей лесной школы в ней преподавали четыре учителя: Дьяков С.В., заведующий низшей лесной школой – преподавал лесное законоведение и делопроизводство; законоучитель, священник Иоанн Рапидов – преподавал Закон Божий; А.А. Калужский – преподаватель лесной съемки, геодезии, строительного искусства, черчения; А. Гладилин – преподаватель энтомологии, естественной истории (ботаники), лесной технологии, охоты. Как видно, они преподавали все предметы и проводили практические занятия. Были требовательными и строгими, о чем свидетельствуют ведомости успеваемости воспитанников.

Большую роль в подготовке лесных кондукторов сыграл Дьяков С.В. Он заведовал низшей лесной школой с 15 сентября 1895 по 27 марта 1907 года.

Надворный советник (VII класс по Табелю рангах). Окончил Санкт–Петербургский лесной институт в 1890 году. Ученый–лесовод. Когда возник вопрос о заведующем первой в Среднем Поволжье низшей лесной школы при Мариинском лесничестве Казанской губернии, Лесной департамент сделал свой выбор в пользу С.В. Дьякова. По всем параметрам он подходил: высококлассный специалист, собрал хороший коллектив, создал материальную базу низшей лесной школы и организовал учебный процесс и имел огромный практический опыт в сфере лесного хозяйства. Занимался восстановлением дубрав и интродукцией древесных пород. Именно С.В. Дьяков организовал постоянный лесной и плодовой питомник, построил шишкосущилку барабанного типа. Принимал активное участие в разработке методов искусственного восстановления дубрав и создал 690 гектаров лесных культур. Дьяков С.В. – автор одного из способов зимнего хранения желудей, тесно сотрудничал с выдающимся лесоводом–ученым Б.И. Гузовским, который исполнял одновременно должность старшего лесного ревизора и курировал Мариинско–Посадское лесничество. Подготовил достойных и преданных лесному делу воспитанников, которые впоследствии продолжили дело своего учителя. Родина достойно оценила вклад, внесенный ученым–лесоводом в развитие лесного хозяйства. В 1898 году он был награжден орденом Святого Станислава III степени.

Приказом Корпуса лесничих от 29 марта 1907 года за № 8 С.В. Дьяков был переведен на должность старшего лесного ревизора в Харьковской и Полтавской губерниях с поручением руководить Полтавским лесничеством.

До сих пор шумят созданные им дубравы и лиственные насаждения в

Мариинско–Посадских лесах. Если бы эти деревья могли говорить, то они могли бы рассказать о многих других заслугах этого лесовода, о которых молчит история.

В июле 1897 года состоялся первый выпуск лесных кондукторов в низшей лесной школе. Документ об образовании получили 7 человек. Это: Ашмарин Александр Иванович, Зиновьев Василий Павлович, Иванов Петр Романович, Коротков Владимир Федорович, Клюев Михаил Федорович, Пельц Николай Николаевич, Толстов Василий Александрович.

Все выпускники были распределены по лесничествам. Труд лесного кондуктора был нелегким, но эту специальность получали истинные ценители и поклонники леса. Все они отдавали свои знания, умения, душу этому благородному и мирному делу – выращиванию лесов и приумножению зеленого богатства России. За упорство, трудолюбие, выносливость и твердость духа лесных кондукторов называли «лесными подшивниками».

В связи со сложившимися в России обстоятельствами, 13 июня 1919 года низшая лесная школа была переименована в лесную школу. В 1920 году лесная школа приобрела статус лесного техникума.

Вплоть до 1919 года в низшую лесную школу принимали только лиц мужского пола, а с сентября 1920 года в техникуме стали учиться и представительницы женского пола. В 2007 году Мариинско–Посадский лесотехнический техникум вошел в университетский комплекс Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Марийский государственный технический университет». Ныне – Мариинско–Посадский филиал ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный технологический университет».

В сентябре 2015 года учебное заведение будет отмечать 120 –летний юбилей. За это время из стен низшей лесной школы, а затем из лесотехнического техникума вышло большое количество специалистов, которые успешно работали и работают не только в отрасли лесного хозяйства, но и во многих других сферах общества.

Среди выпускников учебного заведения кроме лесоводов и деревообработчиков, технологов лесозаготовок есть депутаты Госсовета ЧР, крупные предприниматели, известные и талантливые спортсмены, писатели, поэты, ученые – лесоводы и ученые, занятые в разных областях. Среди выпускников учебного заведения – летчик–космонавт СССР №3, дважды Герой Советского Союза, А.Г. Николаев, первый летчик Чувашии И. Ф. Скворцов, Герои Советского Союза А.С. Яшнев и Ф.Г. Радугин, легендарный герой–подпольщик, участник движения Сопротивления в Польше, знаменитый «Чуваши» Я.Н. Николаев, герои афганской войны, чеченских войн, заслуженные лесоводы России В.З. Иванов, В.И. Титов и другие. Ученые–лесоводы кандидат сельскохозяйственных наук И.Д. Дмитриев, доктор биологических наук А.П. Петров, доктор биологических наук М.Д. Данилов, возглавлявший в свое время Поволжский лесотехнический институт, а затем – Марийский политехнический институт.

Список литературы

1. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР), ф.218, оп.1, д.41, л.37–39
2. ГИА ЧР, ф. 218, оп. 1, д.4, л. 5–12.
3. ГИА ЧР, ф.218, оп. 1, д.23, л. 73–77.
4. Важават П.М., Савельев–Саруй В.В. Зеленеть дубравам. Чебоксары: –1995. Материалы из архива учебного заведения.
5. Тихонов П.Т., Николаев Д.А. Лесоводы Чувашии. XX век. Книга 3.Чебоксары: «Новое время», 2008.
6. Электронный ресурс <http://igor-novoselov.livejournal.com/4553html>.
7. Электронный ресурс http://www.booksite.ru/rusles/st_0003.html.

Яковлева Татьяна Валериановна
аспирант

Широков Олег Николаевич

профессор, декан историко–географического факультета,
член общественной палаты Чувашской Республики 2–го созыва
ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБЩЕСТВЕННО–ИСТОРИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ РАЗВИТИЯ НАУЧНО–ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ НА РУБЕЖЕ XX – XXI ВВ.

***Аннотация:** в статье рассматривается развитие научно–инновационного потенциала Чувашии на рубеже веков, делается акцент на ценности человеческого капитала и его роли в создании инфраструктуры по формированию инновационной культуры населения в Чувашии.*

***Ключевые слова:** инновационное развитие, потенциал, человеческий ресурс, инновационная система.*

Об «инновационном пути развития Чувашии», как и модернизации России политическое руководство республики заговорило совсем недавно. На рубеже веков научно–инновационная деятельность в Чувашии была слабо развита. В рамках инновационной деятельности в этот период были обозначены как внутренние, так и внешние проблемы.

Изучение научно–инновационного потенциала страны в целом и Чувашской Республики в частности необходимо для организации оптимального управления научно–инновационной сферой. Проблемам научно–инновационного развития национальных инновационных систем, исследованию научно–инновационного потенциала, а также инноваций как фактора устойчивого экономического роста посвящены многочисленные работы как зарубежных, так и отечественных ученых. Концепция развития инновационной системы рассматриваются в исследованиях Э.А. Андреева, А.Р. Белоусов, М.А. Бендилов, С. Валентей, Г. С. Гамидов, В.Ю. Кольванов, М.Б. Магомедов, О.Г. Голиченко, Н.А. Кравченко и других экономистов.

Высоко оценивая вклад ученых в развитие рассматриваемой проблемы, необходимо отметить, что вопрос общественно–исторической сущности развития научно–инновационного потенциала Чувашской Республики является недостаточно изученным. Не уделено должного внимания формированию инновационной культуры населения, являющейся важным фактором повышения роли человеческого капитала, как инновационного потенциала общества. Требуется научный подход к разработке теоретических основ и практических рекомендаций совершенствования научно–инновационного потенциала системы образования. Вышесказанное позволяет сделать вывод о многогранности данной предметной области и необходимости ее исследования.

Таким образом, изучение научно–инновационного потенциала региона в целом позволяет не только определить роль и место науки в жизни местного общества, но и показать значение местной власти в развитии научно–инновационной сферы региона. Общественно–историческая сущность развития научно–инновационного потенциала Чувашской Республики на рубеже веков заключается в осознании ценности человеческого капитала и его роли в создании инфраструктуры по формированию инновационной культуры населения в Чувашии. Данный период обозначен кризисом во всех сферах деятельности в России, чем и обусловлена низкая инновационная активность организаций Чувашской Республики, которая в данный период была обусловлена отсутствием научно–технической политики. Так основными причинами неэффективного инновационного развития на рубеже XX – XXI вв.

можно обозначить:

- неравномерность распределения инновационного потенциала по отраслям и территории региона;
- острый дефицит в высококвалифицированных специалистах в инновационном секторе;
- отсутствие образовательной базы подготовки кадров для инновационного предпринимательства;
- недостаточный уровень связи науки и производства;
- значительный износ основных фондов в отраслях экономики, науки и научном обслуживании;
- дефицит финансовых средств.

Чувашская Республика на рубеже веков может быть охарактеризована как республика, обладающая инновационным потенциалом, но инновационная деятельность которой не являлась главным инструментом развития экономики. Основная деятельность организаций на рубеже XX – XXI вв. была направлена на выживание, а не на внедрение инновационных технологий и развитие. Однако при достаточно низком показателе инновационной активности у многих организаций отмечается высокий потенциал развития. Это говорит о том, что инновационные процессы на предприятиях только набирали силу. Слабое развитие инновационных процессов было обусловлено недостаточностью финансирования, также не инвестировались в достаточной мере средства в человеческие ресурсы.

Таким образом, проводя анализ научно–инновационного потенциала в Чувашии на рубеже веков, можно отметить, что самым критичным было отношение в обществе к науке не как к одному из главных приоритетов национального развития, а как к второстепенному фактору. На рубеже веков в Чувашии в инновационный процесс не вовлекались сотрудники всех исследовательских организаций, их изобретательская деятельность не поощрялась должным образом. В этот период созрело создание в обществе необходимого компромисса интересов и заинтересованного консенсуса между представителями научного сообщества, частного бизнеса и государства, а также создание высокопрестижного имиджа науки в национальном самосознании путем развитой системы пропаганды ее достижений в средствах массовой информации. В Чувашской Республике необходимо развивать собственные опытно–конструкторские разработки, собственные технологические проекты. Для этого наша наука и наше образование нуждаются в мощных инвестициях и государственной поддержке.

Главным источником стабильного процветания Чувашской Республики должен стать интеллектуальный потенциал и активная позиция граждан, а основным производственным ресурсом – быстрая обучаемость, знания и технологии. Задача состоит в том, как научно–образовательный потенциал превратить в благосостояние, то есть перейти от «общества знаний» к «обществу благосостояния, основанному на знаниях».

Для достижения этой задачи необходимо сформировать целостную эффективную инновационную систему:

- интеграция имеющихся в республике ресурсов и организационных структур, их сосредоточение на приоритетных направлениях инновационного развития;
- обеспечение инновационного развития наукоемких сфер экономики Чувашской Республики путем создания и развития отраслевой технико–технологической базы для разработки и внедрения высокотехнологичной и наукоемкой продукции и технологий в производство;
- обеспечение условий для формирования прогрессивного технологического уклада и привлекательности инновационного пространства Чуваш-

ской Республики путем создания инновационной инфраструктуры, подразумевающей создание систем научно–технологического, информационного, кадрового, маркетингового обеспечения, в том числе экспертизы инноваций и защиты прав собственности на разработки;

- повышение спроса на инновации и создание механизмов привлечения частных инвестиций в сферу инновационного развития Чувашской Республики;

- вовлечение научно–технического и интеллектуального потенциала Чувашской Республики в процесс инноваций;

- минимизация рисков при реализации инновационных проектов за счет привлечения механизмов страховой защиты.

- организация взаимодействия субъектов республиканской инновационной системы, в том числе по обмену технологиями;

- корректировка институциональной, ресурсно–кредитной, налогово–бюджетной и тарифной политики с учетом инновационных подходов.

Таким образом, по мнению автора, основой научно–инновационного потенциала является совокупность инноваций во всех сферах жизнедеятельности Чувашской Республики с использованием новых технологических систем, информационно–коммуникационных технологий и связанных с ними общественных изменений. При этом роль государственного управления в инновационном развитии Чувашской Республики должна выйти на качественно новый уровень. В сущности, речь идет о становлении новой системы управления, направленной на максимализацию получения социально–экономического эффекта за счет эффективного использования интеллектуального потенциала, изменение стиля мышления и формирование нового национального менталитета инновационной Чувашской Республики. Поэтому необходимо содружество научных, образовательных и культурных учреждений при поддержке государственных, общественных и коммерческих структур. Подводя итог, можно сделать вывод что, для эффективного развития научно–инновационного потенциала в Чувашии необходимо построение инновационно–развитого общества, интегрированного в мировую экономику за счет формирования на территории республики новой идеологии – идеологии инновационной культуры, обеспечивающей инновационное развитие во всех сферах ее жизнедеятельности, повышения интеллектуальной капитализации как основы социально–экономического развития Чувашской Республики.

Список литературы

1. Лебедев С.А., Ковылин Ю.А. Философия научно–инновационной деятельности. – М., 2012. – С.10.
2. Концепция инновационного развития Чувашской Республики. Утверждена постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 21.02.2005 №
3. Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127–ФЗ «О науке и государственной научно–технической политике» (ред. от 02 ноября 2013 г.).
4. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года».
5. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 08 декабря 2011 г. № 2227–р
6. Андреева Э. А. Методология управления инновационной активностью субъектов национальной инновационной системы России: автореф. дис. докт. экон. наук. М.: Российский государственный университет инновационных технологий и предпринимательства, 2010.
7. Белоусов А. Р. Долгосрочные тренды российской экономики. Сценарии экономического развития России до 2020 г. М.: Центр макроэкономического анализа и краткосрочного прогнозирования, 2005. 141 с.
8. Бендигов М. А. Инновационный потенциал и модернизация экономики: Отечественный и зарубежный опыт // Менеджмент в России и за рубежом. 2006. – № 12. – С. 28.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ганиев Ильнур Шагитович

преподаватель, концертмейстер по балету
МБОУДОД «ДШИ» Приволжского района г. Казани
г. Казань, Республика Татарстан

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИГРЫ НА ТАЛЪЯНКЕ И НА БАЯНЕ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье автор знакомит читателей с атрибутами национального инструментального искусства, затрагиваются проблемы изучения игры на тальянке и на баяне в музыкальной школе, рассматриваются жанры татарского традиционного музыкального искусства.*

Ключевые слова: тальянка, тальян, баян, музыкальное искусство.

Одним из важнейших жанров татарской национальной музыкальной культуры является народное инструментальное исполнительство, в частности, игра на баяне и тальянке. Тальянка является одним из основных атрибутов национального инструментального искусства. С начала прошлого века татарским любителям музыки инструмент нравился изящностью звуковой гаммы, простотой игры, легкостью в обучении.

Если обратиться к истории, то среди первых татарских гармонистов–баянистов известны имена Ф. Туишева, Г. Валиева, Ф. Садыкова, М. Ахмадиева, Р. Ибрагимовой, также из более позднего поколения публика хорошо знает имена Р. Курамшина, К. Сатиева, Рустама Валиева, Рината Валиева. На сегодняшний день основными представителями искусства исполнительства на тальянке является среднее и старшее поколение, к сожалению, молодежь и дети особый интерес к этому инструменту не проявляют.

Возрождая культуру татарского народа начала XX века, и манеру исполнения гармонистов того времени назрела необходимость включить в программу обучения музыкальных школ и школ искусств изучение тальянки как национального инструмента татарского народа наряду с баяном, в проведении конкурсов исполнения на древних, забытых инструментах, в частности, на инструменте тальян, среди учащихся школ. Кстати, уже в течение нескольких лет в Татарстане успешно проводится конкурс гармонистов имени Ф. Туишева. Цель конкурса выявить талантов–самородков, дать направление в музыкальный мир, сохранение традиций исполнения татарского фольклора. Необходимо, чтобы такие конкурсы проводились почаще.

Тальянка представляет собой клавишно–духовой язычковый инструмент. Правая и левая сторона (грифы) соединяются мехом. На правой клавиатуре 12 клавиш, строй – диатоника. На левой, чаще 2 – 3 клавиши, издающие звуки тоники и субдоминанты на разжим, и тоники и доминанты на сжим. Также есть тальянки с левой клавиатурой от хромки. У таких гармоник гармоническое разнообразие аккомпанемента (левая клавиатура) намного богаче. При разжатии и сжатии меха воздух попадает на открытый клапан, которого мы открыли с помощью клавиши, через клапан на язычок и издается нужный нам звук.

В начале XX столетия этот инструмент получил особенно большое распространение среди татар, изначальное название было «итальянка», так как все эти инструменты вошли в русскую культуру из Византии, а народ называет ее просто «талянкой». На тальянке исполнялись чаще всего, песни, относящиеся к сфере «авыл кәйләре», которые характеризуются простым строением, равнопульсирующим движением, устойчивым умеренным темпом,

простой орнаментацией. «Авыл кёйлэре» (например: «Алмагачлары», «Карачтау авылы көе») поются во время уличных гуляний, когда молодежь собирает подарки накануне сабантуя, на проводах в армию и т.д. Чтобы научиться играть на тальянке, достаточно иметь элементарное музыкальное образование по любой специальности, или, в случае отсутствия музыкального образования, иметь музыкальный слух, определенную способность к музыке, ритмике, терпение и большое желание владеть инструментом.

Опираясь на свой педагогический опыт, могу сказать, что, несмотря на простоту игры на тальяне, в изучении есть свои сложности. Мои ученики видя, что у них что-то получается уже на ранних стадиях обучения игры на инструменте, стараются слишком рано овладевать всем материалом, играть двумя руками, быстро и красиво, как играет «дяденка» на сцене или по телевизору. Пытаясь играть быстро, еще не овладев приемами игры на инструменте и не зная уверенно текста, они начинают ошибаться и запинаться, чем только усложняют себе жизнь. Ранняя самостоятельность и торопливость, невнимательность учеников всегда только вредит делу. Во-первых, перед ознакомлением инструментом и материалом изучения нужно дать ученику послушать образцовую запись исполнения на тальяне, чтобы ученик имел слуховую базу, имел представление, как вообще должен звучать данный инструмент, и татарские мелодии. Необходимо, чтобы ученик услышал разные трактовки одной и той же мелодии, чтобы потом иметь свою манеру исполнения. Педагогу нужно тоже хорошо владеть инструментом, так как, ученики постоянно просят сыграть то или иное произведение. Когда педагог сам достаточно хорошо владеет инструментом, уважение к ним в глазах учеников вырастает. В татарской традиционной музыкальной культуре существует несколько видов гармоник. Такие виды как: тальянка, саратовская гармоника, венская и т.д. отличаются от хромки (двухрядки) и баяна, не только звукояром и звучанием, количеством голосов, но и способом меховедения. В этом отношении, при игре на баяне, аккордеоне, и русской гармонике проще вести мех процессе исполнения. На этих инструментах мы меняем мех по фразам, т.е в начале предложения и до ее середины мы играем на разжим, потом со второй половине в направлении к концу мы играем на сжим. На тальяне же, при смене меха в процессе исполнения, мы зависим от гармонии, которую предстоит сыграть. Так как, как уже говорилось выше, на данном инструменте каждая клавиша на левой клавиатуре по два клапана изнутри, и соответственно, каждый клапан имеет свой язычок на язычковой планке. Когда мы разжимаем мех, и нажимаем две основные клавиши, звучат бас и аккорд 4-ой ступени лада, т.е субдоминанта, и не опуская нажатые клавиши сжимаем мех обратно, звучат уже бас и аккорд 1-ой ступени лада, т.е тоника. Бывает так, что половину мелодии нужно сыграть на разжим, и 2 ноты на сжим, или наоборот. Этот момент создает немало трудностей для учеников. При игре неопытного гармониста фраза, мысль дробится на части. После ознакомления с материалом, ученик должен пропеть голосом мелодию, выучить наизусть партию правой руки, уверенно и без ошибок, потом левой. При разучивании партии левой руки ведение меха ставится автоматически. У баянистов, правильное ведение меха ставится сразу при разучивании текста, является сложной процедурой, но потом от нее зависит 70 процентов успеха. После того как ученик выучил текст наизусть и уверенно играет каждой рукой отдельно, нужно попробовать соединить партии обеих рук, т.е играть двумя руками, мелодию и аккомпанемент. Если где-то ошибся, а это обязательно будет в рабочем процессе, желаем того или нет, не нужно гонять двумя руками сначала до конца, нужно остановиться, вернуться и поправить отдельно каждой рукой сложное место. Это позволит сэкономить время и нервы ученика и педагога. В дальнейшем, после того как ученик выучил по нотам пару десятков мелодий, освоил основные приемы игры, нужно дать ему самостоятельно или с помощью педагога подобрать на

слух простые мелодии, чтобы потом не зависеть от нот. На овладение инструментом в совершенстве уходят годы, и ученик может после музыкальной школы закончить музучилище, и в последних курсах консерватории может только раскрыться истинный талант. Нужно терпеливо заниматься учеником, и отдавать ему все, что может дать педагог. Что касается репертуара, здесь нужен подход в зависимости от способностей ученика. Здесь можно включить и русские и зарубежные народные песни, чтобы ученик не развивался ограниченно. Но в целом, ввиду национального колорита звучания инструмента, репертуар должен состоять из татарских народных песен. Естественно, татарская музыкальная культура настолько разнообразна, что таланты, как традиционный инструмент, в силу своих ограниченных возможностей, не может раскрыть всю красоту мелодики татарского народа и ее душевные переживания. Татарская музыка не ограничивается только деревенскими напевами.

Одним из уникальных жанров татарского традиционного музыкального искусства является жанр «протяжные песни», где глубоко раскрываются самые сокровенные чувства татар, исполнение которых, требует национальной принадлежности, слуховой базы, профессиональной подготовки исполнителя и возможности инструмента. Сложность исполнения протяжных напевов т.е. «озын кёй» на баяне заключается в обилии «мелизмов» (украшений) в них. «Мелизмы (греч. – песнь, мелодия) – мелодические отрывки или целые мелодии, исполняемые на один слог текста [1]. Искусство мелизматике основано на принципе импровизации и составляет суть отдельного самостоятельного мелодического стиля татарской музыкальной культуры – «озын кёй». Исполнение «Озын кёй» характеризуется понятием «мон», трактуется известным, выдающимся фольклористом М. Нигметзяновым как мелодичность, напевность, задушевность исполнения. Он утверждает, что «мон», часто относят не к песне, а к мастерству певца, исполнителя.

«Мон» – термин, обозначающий основной образ, звучание «аһэн» (в музыке), отражающий национальный колорит духовной культуры, особенность мировоззрения и внутренние переживания татарского народа. Наиболее часто и полно отражается в поэзии, скульптуре, музыке (пер. с тат. И.Г.) [8]. Здесь пишется, что «мон» характерен только для татар, однако, с этим нельзя полностью согласиться, что подчеркивает М.Нигмедзянов: Действительно, «мон» является душою жанра протяжной песни, но и не только протяжной. Народ трактует это понятие шире – как вообще умение выразительно петь. Поэтому, нельзя согласиться, что «мон» присущ только татарам. Протяжные песни всегда исполнялись а capella (без сопровождения) или под сопровождение баяна. В данном случае ни один инструмент не заменит баян в поддержке вокалиста, в передаче его переживаний, эмоций.

Баян – сравнительно молодой инструмент, чем, например, фортепиано или скрипка, берет название от древнерусского сказителя «Боян» [6]. Несмотря на то, что в России изобрели баян в 70–ых годах XIX века, в татарскую музыкальную культуру данный инструмент вошел лишь после 20–х годов 20–го столетия. До появления баяна, у татар была распространена игра на венской, саратовской, русской гармониках. Благодаря своему хроматическому звукоряду и большому диапазону в правой клавиатуре, и мажоро–миноро–септаккордному звукоряду в левой, баян имеет явные преимущества перед тальянкой в исполнении не только деревенских напевов, но и мелодий всех жанров.

При разучивании, ученику необходимо многократно дать слушать произведение. Потом, из песни временно убрать всю мелизматику, выучить оставшийся остов мелодии. После того как ученик понял и сыграл основные опорные ноты мелодии, заполнение их мелизмами в рамках смысла данной песни будет легче. Прежде чем как разучивать сложную мелизматику, необ-

ходимо освоить исполнение мелких фигураций: форшлагги, морденты, триоли и группетто, причем, в разных позициях.

Разучивание и исполнение на баяне богато орнаментированных протяжных напевов как процесс обучения с одной стороны способствовало бы сохранению искусства исполнения озын кой и мелизмов в них, с другой – значительно повысить художественно–эстетический уровень учащихся и представление о татарской народной музыкальной традиции.

Список литературы

1. Бейшлаг А. Орнаментика в музыке. Изд–во Музыка М. 1978.
2. Ганиев И. Проблема термина «мелизматика» в татарском этномузыкознании. Казань 2008. ИЯЛИ РТ РАН.
3. Исхакова–Вамба Р. Татарское музыкальное творчество Казань. 1997.
4. Каюмова Э. Татарская народно–песенная культура Нового времени: Проблемы традиционного мышления и жанровой атрибуции. С.–Пт. 2004.
5. Мациевский И. Исследование проблем инструментальной народной музыки. – В сборнике «Традиционное и современное народное музыкальное творчество М. 1976 с.5–56.
6. Музыкально–энциклопедический словарь /ред. Ю. Келдыш. М. 2том. 1971.
7. Нигмедзянов М. Газета «Татарский мир» Казань.2004. №8–9 стр. 5.
8. Нигмедзянов М. Татарская народная музыка Казань 2003.
9. Татарский энциклопедический словарь /ред. М.Хасанов. – Казань 2002.

Оленевская Екатерина Юрьевна
магистрант 1 курса факультета ИЗО

Блинова Елена Константиновна
доктор искусствоведения, профессор кафедры
художественного образования и декоративного искусства

ФГБОУ ВПО «РГПУ им. А.И. Герцена»
г. Санкт–Петербург

ЛЭНД–АРТ, ИЛИ ИСКУССТВО ВНЕ МУЗЕЯ

Аннотация: *цель данной статьи – раскрыть понятие «Land art», исследовать основные тенденции данного направления как самостоятельного явления нового современного искусства на примере уже существующих произведений в стиле лэнд–арт. В качестве наглядного примера используются фотографии, выставочные проекты и др.*

Ключевые слова: *лэнд–арт, арт–объекты, инсталляция, современное искусство, альтернативное пространство, окружающая среда, экология.*

Сегодня мир, в котором мы живем, постоянно меняется и модернизируется. Благодаря различным техническим средствам, СМИ и интернету, мы имеем дело с самым широким за всю историю цивилизации проникновением искусства в обыденную жизнь [4]. Если говорить о современном искусстве, то оно кардинально отличается от искусства прошедшего времени. Искусство так же изменчиво, как и сама жизнь. Современные художники, создавая свое творение, уже не основываются на принципах и идеях предыдущих эпох. Художественная практика показывает, что критерии, по которым оценивались классические произведения искусства, совершенно не применимы к художественным творениям XX–XI веков. На мой взгляд, изобразительное искусство всегда созвучно своему времени, именно поэтому, оно постоянно меняется и преобразуется, привнося в мир нечто новое и неповторимое. Поэтому, неудивительно, что с каждым новой эпохой, художники стараются создать уникальное произведение искусств, которое было не известно ранее.

На мой взгляд, человеку всегда было свойственно искать источник кра-

соты и гармонии в природных формах. И поэтому, сегодня существуют различные художественные направления, в которых человек не передает окружающую его природу, а создает ее сам.

Одним из таких направлений является лэнд-арт. Художники данного направления, в своих работах соединяют живые растительные элементы с современными синтетическими искусственными материалами. Лэнд-арт является неким проводником для создания гармонии между миром живой природы и человеком.

Лэнд-арт – это уникальное искусство, которое создает масштабные произведения искусственных пейзажей.

Само понятие лэнд-арт, означает от английского «land art» земляное искусство или искусство земли [2, с.4–6]. Это новое направление в искусстве возникло в шестидесятых годах в Америке. В это время музеи, галереи, различные выставочные залы уже не вдохновляли на что-то новое и необычное. По мнению американских художников, именно в это время искусство теряет свое предназначение и становится исключительно средством торговли, которое оценивается денежным эквивалентом. Именно поэтому, художники, скульпторы и люди с разнообразными творческими профессиями начали искать новые альтернативные пространства, за пределами музея, в качестве источника вдохновения [1, с.21–23]. Осваивая новые альтернативные пространства, художники начинают не только изобретать новые, причудливые формы изобразительного искусства, но также им предоставляется возможность изучить и проанализировать это новое пространство и его возможности. Произведения начинают рождаться в обычной жизни обычных людей, однако необычное искусство, такое как лэнд-арт, делает ее уникальной.

Отправной точкой зарождения лэнд-арта как самостоятельного направления в искусстве считается одно событие, которое вошло в историю искусства под названием «Земляные проекты». В галерее «Dwan» города Нью-Йорка, был выставлен один крупномасштабный проект «Earth Works». Средства, которые художники использовали в своем творчестве, являлись природными материалами, которые из-за своей громоздкости не могли поместиться в выставочный зал галереи. Часть выставки пришлось поместить на улицу, у входа в галерею. С этого момента «искусство вне музея» стало официальным началом зарождения нового направления изобразительного искусства, которое сегодня именуется «Land art».

Основателем и главным героем лэнд-арта принято считать Роберта Смитсона, ставшим известным на весь мир после своих крупномасштабных земляных проектов. Он позиционировал идею создания лэнд-арта как некую идею, которую «невозможно ни с чем сравнить». Что это означает?

Мы привыкли, что существует подражательное воспроизведение. Например, пейзаж: мы его можем представить на холсте, после того, как где-то увидели, или сфотографировали. Но пейзаж можно изобразить по-другому: представить его в виде карты, или диаграммы и т. д. Таким образом, можно одно и то же место передать в различных формах, но не в подражательной манере. Поэтому, как считал Смитсон, галерея перестает быть выставочным залом, где художественное произведение демонстрируется, она становится отправной точкой, которая переносит зрителя в мир того, что изображено. Художественная галерея становится неким местом, которое должно отправить зрителя в тот мир, где должно находиться произведение, и это отнюдь не музей.

Роберт Смитсон искал вдохновения в заброшенных местах, пустынях, на побережьях, предпочитая их городскому пространству. Художник считал, что настоящую природу нельзя загнать в строгие рамки, искусство лэнд-арта не имеет никакого отношения к ландшафтному дизайну, как например украшение городских парков. Смитсон писал: «Пар – это законченный ландшафт для законченного искусства. Помимо идеальных садов прошлого и их

современных эквивалентов – национальных парков и больших городских парков – существуют более inferнальные ландшафты: шлаковые отвалы, заброшенные карьеры, загрязненные реки» [3].

Отсюда рождается вторая идея лэнд-арта как нового направления в искусстве: сохранение ценностного отношения человека к природе. Но об этом немного позже.

Одной из самых известных работ Смитсона считается «Спиральная дамба», которая находится на Великом соленом озере в штате Юта. Произведение представляет собой огромную спираль длиной в четыреста восемьдесят метров, сделана из камней, земли, воды и кристаллов соли.

В реальности этот арт-объект является нечто таким, через что в буквальном смысле слова «можно пробраться», дотронуться к произведению искусства, но проходя всю спираль до конца, и не найдя «тайного замысла» зрители разочаровывались, чему Смитсон очень радовался, считая, что произведения лэнд-арта не должны являться предметом эстетического удовольствия и предметом удовлетворения духовных потребностей. В произведение искусства подобного рода необходимо погрузиться, познакомиться не только с произведением, но и с самой природой лично, как неотъемлемой частью лэнд-арта [6].

Что важно знать об этом произведении? Во-первых, оно находится в таком месте, до которого очень трудно добраться, поэтому мы можем наблюдать его только по фотографиям. К сожалению, до сегодняшних дней оно не сохранилось. Спиральная дамба была сооружена на Соленом озере, которое очень подвижно по своей природной структуре. Спустя несколько лет, вода практически затопила дамбу.



Рис.1. Спиральная дамба

Надо сказать, что многие произведения в стиле лэнд-арт не долговечны. Работы создаются непосредственно в природе, которая постоянно меняется в силу климатических условий.

«Спиральный мол» прожил достаточно долгую жизнь по сравнению с работами английского художника Тони Планта. Художник создает свои «картины» или как он их сам называет «эфирные творения» на песке возле моря, которые могут прожить не больше часа, из-за прилива волны. Он рисует различные геометрические фигуры на песке у моря. Как говорит сам Плант: «Я просто не воспринимаю свои работы, как нечто ценное. Некоторые люди не понимают, почему я вообще это делаю, если от моих трудов ничего не остается после первого же прилива. Но я рассматриваю каждую площадку как чистый холст, на котором я могу поработать» [5].

На сегодняшний день, на первый план выходит «вторая идея» лэнд-арта, а именно: взаимосвязь природы и человека, возможность гармонично вписать арт-объекты в пейзаж, не нарушая его целостности и сохраняя естественную красоту [3].



Рис.2. Геометрические круги

Природа является некой мастерской для художников лэнд-артистов, в которой они могут творить необычайные вещи, которые невозможно скрыть в четырех стенах консервативного музея.

Кроме того, хотелось бы упомянуть о необычном дуэте художников Филиппа Джонса и Мартина Хилла. Они, как и Тони Планта, используют в своих произведениях лэнд-арта геометрические фигуры, точнее одну из них – круг. К своему творчеству они подходят философски, считая, что круг является символом единства и бесконечности. Они реализовали масштабный проект, и сделали фотоотчет о проделанной работе, посвященной круглым экоскульптурам. Фотоотчет, в конечном счете, перерос в прекрасную выставку. Каждая из скульптур, созданная художниками, является символом жизни. Главной особенностью их работ, является то, что создаваемые ими круги в природе, сделаны лишь на половину, а законченность работы – когда полукруг отражается в воде, создавая иллюзию завершенного круга. Жизнь таких объектов, как и многих других, кратковременна. Некоторые могут продержаться пару минут, пока инсталляция удерживает равновесие, а другие до тех пор, пока сохраняется правильное освещение.



Рис.3. Светоотражающий круг



Рис.4. Отражение

Художники создают свои работы специально для того, чтобы люди обратили внимание на проблемы экологии.

Некоторые инсталляции они создают из стеблей, скрепляя их между собой льняными нитями, используют настоящий лед, а иногда и вовсе листья деревьев. Главная задача Филиппа и Мартина – приблизить человека к природе с помощью своего творчества.

Подводя итоги данной статьи, можно сказать о том, что на сегодняшний день не существует теории или критериев оценки, которые смогли бы дать полный анализ методов данного направления. Лэнд-арт – это стиль, поощряющий возможность постоянного творческого движения и реализации самых смелых фантазий. Главная его задача, это приблизить человека к природе, ее красоте и безграничности. Перспективы исследования данного направления искусства предоставляют возможность открывать новые горизонты не только в области изобразительного искусства, но и ландшафтного дизайна. Не смотря на то, что произведения искусства в стиле лэнд-арта недолговечны, они способствуют сближению человека с природой, акцентируя внимание на проблемы с экологией и бережного отношения к окружающей среде.

Список литературы

1. Григорьева А.Ю. Альтернативные общественные пространства //Новые идеи нового века: Материалы Международной Научной Конференции ФАД ТОГУ, 2012. №2. С.21–23.
2. Фадеева И.М. Архитектурные интенции и философские основы русского лэнд-арта//Вестник Костромского Государственного Университета им.Н.А.Некрасова, 2012. №1.С.4–6.
3. Богарне А. Новая земля: Гид по современному лэнд-арту//Look at me. URL : <http://www.lookatme.ru/mag/archive/experience-other/131151-sovremennyy-lend-art>.
4. Волова Л.А. Постмодернизм в современном изобразительном искусстве//Cyberleninka. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-v-sovremenno-izobrazitelnom-iskusstve>.
5. Искусство на час – Тони Плант и его картины на песке// Big picture. URL : <http://bigpicture.ru/?p=370243#more-370243>.
6. Рудик Н. Ментальные пространства Роберта Смитсона//Художественный журнал. URL : <http://xz.gif.ru/numbers/60/smitson>.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Балыкина Анна Михайловна

старший преподаватель, заместитель заведующего кафедрой
«Информационных систем в экономике и управлении»
НОУ ВПО «Российский Новый Университет»

г. Москва

Плешаков Владимир Андреевич

канд. пед. наук, доцент, старший преподаватель, секретарь ученого совета
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический университет»

г. Москва

ВНЕДРЕНИЕ ТЕОРИИ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННУЮ ПЕДАГОГИКУ

Аннотация: в статье поднимается проблема необходимости введения инновационных методов преподавания, предлагается методика преподавания с использованием информационных технологий, рассматриваются вопросы внедрения и эффективности использования возможностей киберпространства на конкретном примере.

Ключевые слова: интернет–ресурс, интернет–технологии, киберпространство, киберсоциализация студентов, киберпедагогика.

В настоящее время современная педагогика претерпевает множество реформаций. Это связано, в первую очередь, с изменениями в системе образования в целом и с переходом на новые стандарты обучения, в частности. В связи с выделением ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура) меняются учебно–методические комплексы, вводятся новые методики обучения в высшей школе. Также в последнее время прослеживается расширение аудитории учащихся, введение новых направлений и специальностей и, как следствие, появление новых факультетов. Все эти факторы приводят к тому, что традиционных методик преподавания становится недостаточно для профессиональной подготовки специалистов. Поэтому возникает необходимость во введении инновационных методов преподавания, охватывающих всех учащихся по всем специальностям и направлениям.

В современной педагогике все чаще и чаще используются информационные и интернет–технологии. Широкое распространение в учебном процессе в настоящее время получила киберсоциализация, т.е. социализация личности в киберпространстве или компьютерная социализация личности (впервые этот термин был предложен членом–корреспондентом Международной академии наук педагогического образования, кандидатом педагогических наук, доцентом Плешаковым Владимиром Андреевичем в 2005 г.). С чем связана необходимость социализации личности в киберпространстве?

Настоящий 21 век является веком интернет–прогресса. Всю необходимую информацию современный человек черпает из Интернета, общение людей, находящихся в разных уголках мира, также осуществляется посредством интернет–технологий, торговля, знакомства, обмен различной информацией, все это происходит за счет интернет–ресурсов. Именно поэтому в современной педагогике встала проблема: «как интернет–среда киберпространства может помочь в улучшении качества образования?».

Перед тем, как искать пути решения данной проблемы необходимо исследовать контингент учащихся и определить, в какой конкретно группе обучающихся необходима киберсоциализация.

Рассмотрим высшее учебное заведение профессионального образования. Труднее всего участвовать в учебном процессе приходится студентам первых курсов, а особенно студентам заочного отделения. Это связано с тем,

что студенты первых курсов недавно закончили школу, а вместе с ней ушло и их детство, и учащиеся начали взрослую жизнь. Большинству студентов бывает трудно адаптироваться в новом коллективе, привыкнуть к новым, незнакомым для них, педагогам, ориентироваться в новом здании. Процесс адаптации порой продолжается весь семестр. Вследствие чего страдает учебный процесс, так как внимание студентов в основном сконцентрировано на социализацию в группе и университете.

Еще труднее адаптироваться студентам заочного отделения, так как у них отводится меньшее количество часов на изучение дисциплин и, как следствие, учащиеся меньше находятся в ВУЗе, меньше общаются друг с другом и процесс социализации затягивается. В связи с этим уровень усвоения студентами учебного материала заметно снижается. Вследствие чего возникает необходимость введения инновационных дидактических технологий профессиональной киберсоциализации студентов.

В настоящее время существует достаточно много разнообразных методик преподавания с использованием информационных технологий. В связи с актуальностью социализировать студентов, только что пришедших в ВУЗ, наиболее эффективной по результатам исследований оказалась методика общения. В чем же она заключается? Первокурсники, переходя в институт, зачастую не знают друг друга и в процессе общения пытаются познакомиться поближе. Задача педагога ускорить процесс социализации студентов, чтобы все внимание учащихся было нацелено на учебный процесс. Для этого было предложено каждому преподавателю создать свой собственный сайт, посвященный его предмету. На этом сайте педагог может разместить свои лекции, дополнительный материал к занятиям, научные статьи, посвященные конкретному предмету, а самое главное, разместить форум для общения студентов как между собой, так и с преподавателем. Как же рассмотренное киберпространство может помочь при социализации студентов?

Во-первых, в силу некоторых психолого-эмоциональных особенностей студентов, некоторые из них не решаются напрямую подойти к преподавателю и задать интересующие их вопросы. На форуме данные комплексы пропадают, и студенты могут свободно общаться как с преподавателем, так и со своими сокурсниками. Во-вторых, студенты могут задать вопрос преподавателю в любое удобное для них время, независимо от того, застали они педагога в учебном заведении или нет. Это особенно актуально для студентов заочного отделения, которые не имеют возможности часто присутствовать в институте. И, наконец, общение на форуме позволяет сплотить группы студентов, что, в свою очередь, очень положительно сказывается на учебном процессе. Данная тенденция обусловлена тем, что в учебное время педагогу не приходится отвлекаться на социализацию студентов, так как всего этого можно добиться, используя возможности киберпространства, и все время занятий может быть непосредственно посвящено учебному процессу.

Внедрение и эффективность данной технологии рассмотрим на конкретном примере. Один из преподавателей НОУ ВПО «Российский Новый Университет» кафедры «Информационных систем в экономике и управлении» создал собственный сайт, на котором разместил читаемые им лекции, научные статьи по преподаваемому материалу, блоги, форум, гостевую книгу, обратная связь. Ссылка на адрес этого сайта была дана студентам на занятиях. Для сравнения были рассмотрены две группы заочного отделения 1 курса. Одной группе был предоставлен данный интернет-ресурс, в другой группе преподавание велось традиционными методами. Апробация рассмотренной технологии длилась в течение месяца. По окончании эксперимента обеим группам было дано итоговое задание по прочтенному материалу. Результаты выполнения были обработаны с помощью методов математической статистики и помещены в соответствующие таблицы.

Студентам была дана контрольная работа по предмету «Математика» на

тему «Линейная алгебра», состоящая из 10 заданий. Каждое задание оценивается в один балл. Для введения оценочного критерия два расчетных балла приравнивались к одному оценочному баллу. Контрольная работа была рассчитана на четыре академических часа, результаты ее написания приведены в следующей таблице.

Таблица

Студент	Баллы	
	1 группа (экспериментальная)	2 группа (обычная)
1	10	8
2	8	10
3	10	6
4	6	6
5	8	8
6	10	6
7	8	8
8	6	10
9	10	6
10	10	8
11	8	8
12	8	6
13	6	6
14	10	8
15	10	10
16	8	8
17	10	6
Среднее значение	8,6	7,5
Стандартное отклонение	1,5	1,3
Критерий Стьюдента	3,48	
Уровень значимости	1%	1%

Согласно данным таблицы видно, что средний балл первой группы, которая является экспериментальной, стремится к отличной оценке, а второй группы, в которой преподавание осуществлялось традиционными методами, стремится к оценке «хорошо». Небольшое стандартное отклонение по обеим группам показывает достоверность результата, т.е. данные группируются вокруг среднего значения. Уровень значимости, т.е. вероятность ошибки при принятии решения, выбран 1%, что означает риск ошибиться в одном случае из ста. И, наконец, в таблице приведен рассчитанный критерий Стьюдента, который применяется для сравнения средних значений в двух выборках. Сравнение полученного значения и табличного показывает, что эффективность результата выше в первой экспериментальной группе, чем во второй.

Таким образом, анализируя все полученные результаты и разработки можно сделать вывод, что современная педагогика нуждается во внедрении инновационных дидактических технологий киберпедагогике, основанных на теории киберсоциализации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СИГНАЛОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ (КОМПЕТЕНЦИЙ) НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация: данная статья отражает важность использования опорных сигналов в образовательном процессе с целью развития у обучающихся как общеучебных, так и предметных умений, в том числе, и на уроках истории. Особое внимание уделено технологии интенсификации обучения при помощи опорных сигналов (опорных схем, опорных конспектов) В.Ф. Шаталова.

Ключевые слова: опорные сигналы, компетентностный подход, общеучебные компетенции (умения), технология интенсификации обучения В.Ф. Шаталова, опорные конспекты на уроках истории.

В последние годы с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования – ФГОС [16] произошли значительные изменения и в практике отечественного образования, которые отразились на всех сторонах школьной жизни. Принципы личностно-ориентированного образования, индивидуального подхода, субъектности в обучении заняли свою приоритетную роль. Обновленной школе потребовались и новые методы обучения, которые смогли обеспечить:

- самостоятельную, инициативную и активную позицию обучающихся в учении;
- развитие общеучебных умений: самооценочных, исследовательских, рефлексивных;
- формирование компетенций, т.е. умений, непосредственно связанных с их применением в практической деятельности;
- развитие познавательной мотивации у обучающихся;
- реализацию принципа связи обучения с жизнью [7, с. 10–11].

В условиях сегодняшнего дня ведущей задачей системы образования становится создание необходимых предпосылок для повышения качества обучения, что возможно с применением компетентностного подхода в образовательном процессе. Как отмечает один из разработчиков государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения, доктор педагогических наук, профессор В.И. Байденко, введение компетентностного подхода, равно как и других инновационных подходов в образовании, должно проводиться постепенно. На первом этапе внедрения ученых рекомендует формировать такие элементарные общеучебные компетенции школьников, как:

- извлечение главного в содержании услышанного или прочитанного;
- четкая формулировка мыслей, построение нестандартных высказываний по заданному вопросу или теме;
- предложение различных вариантов решения проблем (задач), выбор наиболее оптимального с учетом различных критериев;
- сотрудничество с одноклассниками и учителем (другими) при выполнении общего задания;
- планирование последовательности своих действий в определенном временном промежутке;
- оценка результатов своей деятельности и т.д. [1, с. 17–22].

Существенную помощь в процессе овладения обучающимися общеучебными компетенциями (общеучебными умениями, предметными умениями)

может оказать использование в учебном процессе опорных сигналов.

Еще в 60-е годы идея кодирования знаний возникла в зарубежной педагогике. Известно, что изначально в учебниках по естественно-математическим дисциплинам стали размещать различные схемы, связанные с содержанием пройденного материала. Позднее в методических пособиях по истории учебный материал стали представлять в виде условных символов с чертежами, схемами, записями, которые учитель должен был воспроизводить при объяснении [5, с. 41]. Так развивалась идея обучения на основе компактных опорных сигналов.

Теоретические предпосылки для введения понятия «опора» можно найти в работах выдающихся педагогов прошлого, где говорится о необходимости выделения главного, существенного в изучаемом материале. Так об этом писал Я.А. Каменский: «Легкость занятий и удовольствие от них для ученика увеличит тот, кто как можно меньше будет обременять память, давая самое главное, предоставив остальное свободному течению» [6, с. 168–182].

В отечественной педагогической литературе данное понятие впервые появилось в работах Е.Н. Горячкина, Я.И. Груденова, В.Ф. Шаталова и других.

Различные виды знаково-символических опор встречаются не только в образовательном процессе, но и в практической деятельности человека. Например, это периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева; условные обозначения радиосхем, система дорожных знаков и др.

Рассмотрим, как представляли ученые и педагоги-экспериментаторы понятие учебной опоры.

В диссертационном исследовании Б.В. Фурмана «Опора в обучении как средство активизации познавательной деятельности учащихся» приводится высказывание известного историка Л.Н. Гумилева, в котором ученый говорит о необходимости использования при обучении истории различного рода схем: «Схема – целенаправленное обобщение материала, она позволяет обозреть суть предмета исследования, отбросить затемняющие мелочи. Схему усвоить легко, – значит, остаются силы на то, чтобы продвинуться дальше, то есть поставить гипотезы и организовать их проверку» [18, с. 21]. Опираясь на данное высказывание, можно утверждать, что схемы, непосредственно используемые в ходе учебного процесса, становятся важным средством активизации мыслительной деятельности школьников.

В свою очередь, известный учитель-новатор С.Н. Лысенкова отмечала, что «Схема – опора, опора мысли ученика, опора его практической деятельности, связующее звено между учителем и учеником» [11, с. 114]. Учитель также считала, что, опираясь на такие схемы, и сами школьники могут выстраивать свои ответы. Более того, в силу доступности они помогают включить в активную познавательную деятельность каждого ученика.

Как считает автор опорных конспектов по русскому языку Ю.С. Меженко, «опорный конспект – это наглядная схема, в которой отражены единицы информации, представлены различные связи между ними и введены знаки» [12, с. 68].

Известный учитель-математик В.Ф. Шаталов отмечает, что «опорные сигналы – сжатие полной информации в очень маленькие размеры с использованием ассоциации и цвета. При этом опорный сигнал должен быть лаконичным, унифицированным, иметь единую символику» [20].

Таким образом, по мнению ученых-дидактов, умение выделять главное, существенное из учебного материала – основа успешности обучения. Так, польский ученый В. Оконь, занимавшийся исследованием идеи проблемного обучения в средней школе, отмечал: «Главное – предмет мысли, ядро определенной информации, внутренняя основа содержания, содержание, смысл чего-нибудь» [14]. Проблема выделения главного и существенного в изучаемом материале исследована также в трудах В.В. Давыдова, Л.В. Занкова,

Т.А. Ильиной, А.В. Усовой, П.М. Эрдниева и др. Проведя обобщение исследований названных авторов по данной проблеме, можно обозначить и последовательность рекомендуемых ими действий, способствующих формированию умений выделять главное: составление планов, тезисов, конспектов, моделей, схем, конструирование выводов, обобщений, их кодирование через знаки, символы. Последние действия и предполагают разработку учебных опор, позволяющих в дальнейшем восстановить, воспроизвести, осмыслить, запомнить и использовать на практике изученный материал.

Рассматривая проблему использования опорных сигналов (учебных опор) в процессе обучения школьников, важно отметить следующее:

- во всех видах опорных сигналов первостепенная роль отводится различным смысловым опорам: схемам, рисункам, ключевым словам и т.д.;
- основные цели применения опорных сигналов: помощь школьникам в более глубоком осмыслении и понимании учебного материала; длительное сохранение учебного материала в памяти школьников; более детальное воссоздание содержания учебного материала при опоре на наглядные образы;
- опорные сигналы можно считать средством развития мышления обучающихся, а также средством активизации восприятия и повышения устойчивости внимания (использование яркой цветовой гаммы, актуализирующей внимание на главном, существенном; необычная запоминающаяся конфигурация пиктограммы, ее лаконичность и т.д.).

Н.А. Криволапова, говоря о важности использования опорных сигналов в своем диссертационном исследовании «Опорные конспекты по физике в системе развивающего обучения», подчеркивает следующее: «Учебная опора является одновременной формой, методом и средством, сочетающим в себе наглядное знаково-символическое, схематическое, логическое, отображение главного, существенного в изучаемом материале с использованием ассоциаций, цветовой гаммы, на основе деятельностного подхода учителя и ученика к составлению, воспроизведению и применению ее на всех этапах обучения» [8].

Рассмотрев основные вопросы, относящиеся к использованию опорных сигналов в обучении школьников и отметив важность их применения с целью активизации мыслительной деятельности обучающихся, будем рассматривать опорные сигналы как одно из средств формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся.

Остановимся более подробно на концепции, разработанной в 70 – е гг. XX века известным учителем математики В.Ф. Шаталовым, поскольку представленные им теоретические разработки и яркий новаторский опыт работы учителя – новатора способствовали внедрению в практику преподавания опорных сигналов и, в первую очередь, опорных конспектов.

Главная заслуга В.Ф. Шаталова – разработка системы учебной деятельности школьников, которая направлена на обеспечение высокой активности всех учащихся на уроке, что «достигается созданием определенного динамического стереотипа деятельности учащихся» [15, с. 71]. В основу созданной им технологии интенсификации обучения при помощи знаковых и схемных моделей учебного материала положено использование опорных сигналов (набор определенных знаков, ассоциативных ключевых слов и других опор для мысли, расположенных особым образом, заменяющий некое смысловое значение; с помощью данных опор возможно мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятную информацию) [3]. Важно также, что целевые ориентиры данной технологии направлены на успешное обучение всех категорий обучающихся (включая слабоуспевающих учеников); формирование прочных знаний и умений; ускоренное обучение (9 лет обучения в объеме средней школы).

Отметим основные принципы педагогической системы В.Ф. Шаталова, сформулированные Н.А. Криволаповой [8]:

1. учебный материал изучается на основе крупноблочного введения теоретических знаний (этот принцип находит свое подтверждение также в исследованиях дидактов и психологов В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.А. Менчинской, П.М. Эрдниева);

2. многократное повторение учебного материала при помощи опорных сигналов, опорных конспектов с целью прочного усвоения знаний;

3. организация поэтапного контроля знаний обучающихся через многообразные формы письменной и устной проверки домашней и классной работы; сочетание внешнего контроля с самооценкой и самоконтролем обучающихся (рефлексия);

4. постоянная возможность перспективы для исправления оценки (на более высокую);

5. гласность успехов учеников (все оценки заносятся на доступный для обозрения лист учета знаний обучающихся);

6. учебная деятельность организуется на высоком уровне трудности;

7. бесконфликтная организация учебной работы (отсутствие отрицательных оценок – минимум негативных эмоций);

8. обязательное соблюдение изначальной установки: все ученики талантливы, все могут успешно освоить школьную программу;

9. учение без принуждения;

10. личностно ориентированный подход в обучении;

11. объединение процессов обучения и воспитания.

Остановимся также на некоторых существенных особенностях системы В.Ф. Шаталова.

Четкость и определенность организации учебного процесса достигается тем, что изучение каждой темы осуществляется на основе постоянного алгоритма последовательности определенных этапов:

1 этап – развернутое объяснение учителя;

2 этап – сжатое изложение учебного материала по опорным плакатам;

3 этап – школьники получают листы с опорными сигналами, изучают их, затем вклеивают в свои альбомы;

4 этап – работа с учебником и листом опорных сигналов при подготовке домашнего задания;

5 этап – письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке;

6 этап – прослушивание и комментирование устных ответов товарищей или ответ у доски.

Обозначенная структура изучения нового учебного материала в контексте системы В.Ф. Шаталова помогает школьникам успешно осваивать новые знания.

Следующая особенность системы В.Ф. Шаталова – *изучение учебного материала укрупненными единицами*, с помощью чего, по мнению автора, изучение теоретического материала проходит в более сжатые сроки.

Впервые идея изучения нового материала укрупненными дидактическими единицами была разработана и предложена академиком РАО, ученым – математиком П.М. Эрдниевым. Он же ввел и понятие «дидактическая единица», которое сформулировал следующим образом: «Дидактическая единица усвоения должна представлять основную «клеточку» учебного процесса, т.е. локальную и относительно самостоятельную ступень учебной деятельности, обладающую сложным компонентным составом и быстрым по времени осуществлением» [21, с. 149]. Ученым были предложены и способы укрупнения дидактических единиц:

– совместное и параллельное изучение взаимосвязанных вопросов программы;

– метод деформированных упражнений, когда искомыми являются несколько элементов задания;

– усиление удельного веса творческих заданий.

Как было рассчитано П.М. Эрдниевым, при изучении учебного материала с помощью метода укрупнения дидактических единиц экономия времени составляла 17–20%.

Идея изучения учебного материала укрупненными единицами, введенная в повсеместное применение В.Ф. Шаталовым, предполагает твердое знание не всего учебного материала, а только «базового», т.е. знание основных понятий и связей между ними, а все остальное не учитывается, хотя и может представлять собой существенное значение.

Еще одной важной особенностью опыта В.Ф. Шаталова является *использование листов с опорными сигналами*. Важно отметить, что сама идея составления и использования листов с опорными сигналами за годы работы автора претерпела существенные изменения. Сначала это были опорные конспекты, в которых в виде простых, наглядных и понятных схем представлялся изучаемый материал, также в них указывались основные понятия и связи между ними. С помощью цветных мелков конспект–схема по ходу объяснения записывалась на доске.

В дальнейшем В.Ф. Шаталов поменял методику использования опорных конспектов: теперь конспект заранее готовился на отдельном плакате, а школьники получали его уменьшенные копии, что значительно экономило время при объяснении нового материала. Однако в этой ситуации приходилось тратить время на дополнительное объяснение, чтобы учебный материал усваивался осознанно. Более того, желая сделать опорные конспекты предельно лаконичными, В.Ф. Шаталов стал использовать такие символы (опорные сигналы), которые трудно было расшифровать неподготовленному ученику, а тем более воспользоваться ими при самостоятельном изучении учебного материала.

Ученый – математик Н.А. Курдюмова обозначила четкую границу между опорными конспектами и опорными сигналами: «Если мы в записи все понимаем, значит, перед нами конспект. Если информация фиксируется на бумаге таким образом, что без дополнительного разъяснения, без расшифровки ее никто не поймет, значит, мы имеем дело с опорным сигналом» [10, с. 26 – 28].

Можно сказать, что опорные конспекты – это главное «рациональное зерно» системы В.Ф. Шаталова. Система, разработанная В.Ф. Шаталовым, получила широкое распространение среди учителей общеобразовательных школ, так как использование конспектов–схем изучаемого материала способствует глубокому и прочному усвоению учебного материала.

Сама педагогическая система В.Ф. Шаталова находится в постоянном развитии и совершенствовании. Так, В.М. Шейманом и А.М. Хаитом были введены новые элементы [20]:

- использование опорных конспектов, в которых школьники заполняют оставленные многоточия (пропуски) по ходу объяснения учителя;
- применение поурочных карточек, содержащих опорные конспекты, упражнения на закрепление полученных знаний и домашнее задание.

Основными идеями учителя – новатора, автора методики опережающего обучения С.Н. Лысенковой стали следующие основополагающие позиции: использование опорных схем (опор); комментированное управление; перспективное, пропедевтическое изучение трудных тем [11, с. 114].

Так, комментированное управление предполагает, что сначала учитель, а затем сильный ученик последовательно объясняют весь ход выполнения задания от начала до конца. При этом объясняющие объединяют три действия: мыслю, говорю, записываю. С помощью комментированного управления учебная деятельность становится более осмысленной, осуществляется постоянная обратную связь (учитель – ученик).

Использование на уроках опорных схем и комментированного управления, по мнению С.Н. Лысенковой, способствуют более быстрому продвижению школьников в освоении знаний (опережающее обучение). За счет быстрого прохождения учебного материала на уроке появляется резерв времени – открывается возможность работать на будущее наиболее трудные темы программы, т.е. осуществляется их перспективное изучение. Перспективное изучение трудных тем курса, в свою очередь, основывается на систематическом использовании опорных схем (обобщающих таблиц), комплекты карточек – опор и т.п.

Как считает Н.А. Криволапова [11], положительным в опыте работы С.Н. Лысенковой с опорными схемами можно считать опережающее обучение, побуждение всех учащихся к последовательному осмыслению изучаемого материала, многократное повторение. Применение такой методики в значительной степени способствует развитию речи, логического мышления школьников. Однако в рамках данной методики недостаточно внимания уделяется развитию творческого мышления школьников, т.к. все уроки являются однотипными (строятся по одной схеме без учета особенностей содержания учебного материала, к тому же не учитываются индивидуальные особенности обучающихся).

Новые идеи применительно к использованию опорных конспектов внес также Б.В. Фурман, который считал, что результативность познавательной деятельности школьников зависит от применения разноуровневых и вариативных опор [18, с. 33]. Н.А. Криволапова в своем диссертационном исследовании также ссылается на уровни опор, которые, по ее мнению, должны соблюдаться при организации усвоения учебного материала [8]:

1 уровень (низкий) – опора с аннотацией; школьники работают с опорой путем ее озвучивания;

2 уровень (средний) – опора без аннотации; школьники письменно воспроизводят опору и озвучивают ее;

3 уровень (высокий) – закодированный план ответа; школьники по плану воспроизводят содержание учебного материала;

4 уровень (операционно-продуктивный) – дополнение опоры отсутствующей информацией по изучаемой теме и применение школьниками полученных знаний на практике;

5 уровень (творческий) – самостоятельное составление опоры школьниками на основе работы с литературой.

Опыт В.Ф. Шаталова получил довольно широкое распространение и развитие в работах других учителей: таких как Ю.С. Куперштейн (физика), Г.Д. Луппов (физика), С.Н. Лысенкова (начальная школа), Ю.С. Меженко (русский язык и литература), С.Д. Шевченко (история), В.М. Шейман (физика) и многих-многих других. Каждый из исследователей – практиков брал основные идеи из опыта В.Ф. Шаталова, вносил свое видение, совершенствовал методику использования учебных опор в обучении.

Особо следует отметить, что для всех учителей, знакомых с системой В.Ф. Шаталова и использующих в своей практике опорные сигналы и опорные конспекты, в которых закодировано основное содержание учебного материала, стало значительно доступней объяснение нового материала. У школьников на таких уроках формируется высокий уровень мотивации к учению, поскольку, как отмечал В.В. Давыдов, опора «создает благоприятный психологический климат учения в целом» [4, с. 168], что, в свою очередь, сказывается на снижении уровня школьной тревожности. Учебные опоры можно считать и мощным средством активизации мыслительной деятельности обучающихся (развитие алгоритмических способов мышления), что совершенно необходимо для успешного формирования у них учебно-познавательной компетенции.

Остановимся более подробно на использовании опорных сигналов и

опорных конспектов на уроках истории.

Опираясь на высказывание историка А.Я. Гуревича о том, что большой проблемой при изучении истории в современной школе является раздробленность изучаемого материала и часто информация, полученная учеником на уроке, забывается им раньше того момента, чем будут установлены соответствующие причинно—следственные связи [2]. В результате возникла идея изучения исторического материала целыми блоками, которая, в свою очередь, была заимствована из педагогической системы В.Ф. Шаталова и в дальнейшем получила свое развитие в исследованиях учителей — новаторов Н.П. Мирошниченко, С.Д. Шевченко и др.

Представим последовательность составления опорного конспекта на уроке истории. Несколько изучаемых тем объединяются в блок—тему, которая, в свою очередь, кодируется в определенный набор знаков—опор, включающий слова, слоги, буквы, исторические даты, символические знаки, направляющие стрелки и т.д. Часто в опорном конспекте применяются условно—графические обозначения (фрагменты карты, схемы, плана местности) и рисунки (пиктограммы). Большинство используемых при этом знаков — опор стандартизовано, то есть они направлены на выявление и наглядную регистрацию общих тенденций исторического процесса. Отдельные знаки—опоры объединяются в мини—блоки. Таким образом, каждый опорный конспект состоит, в среднем, из восьми — десяти мини—блоков, помеченных номерами.

Н.П. Мирошниченко говорил о результативности использования опорных конспектов на уроках истории. Он считал, что опорные конспекты помогают ученикам достаточно легко запоминать объемный материал учебника, включающий в себя подчас несколько параграфов. Особую роль опорных конспектов учитель—новатор видел в неocenимой помощи слабым ученикам, которые теряли всякий интерес к предмету, стараясь запомнить отдельные события и даты. С помощью опорного конспекта без участия учителя такие школьники могли самостоятельно вспоминать и воспроизводить пройденный материал. При этом у школьников значительно повышался интерес к изучаемым историческим событиям и, соответственно, улучшались показатели успеваемости [13, с. 25].

Следует отметить, что опыт практической работы многих учителей истории показывает, что применение данной методики значительно повышает компетентность как школьников, так и учителей.

Следует, однако, сказать, что, организуя работу школьников по усвоению новых знаний на уроках истории, не совсем правильно использовать только опорные сигналы, опорные конспекты, опорные схемы, соблюдая четкий алгоритм действий. Похожего мнения придерживается и учитель истории Н.И. Кулакова: «Конструкция «шаталовских» конспектов, изначально ориентирована на усвоение правил. Их главная задача — направить мысли, задать им определенную последовательность. Отсюда — строить преподавание истории на использовании одних только опорных конспектов нельзя. Знание истории означает, кроме всего прочего, некоторую эмоциональность и усвоение множества фактов» [9, с. 31].

Вместе с тем, делая окончательный вывод, можно сказать, что, даже учитывая некоторую сложность в составлении опорных сигналов, опорных схем, опорных конспектов при их использовании на уроках истории, учебные опоры, в основе которых лежит условно—графическая наглядность, дают школьникам возможность свободно оперировать полученными знаниями, лучше усваивать хронологические и причинно—следственные связи.

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) //Высшее образование в России. № 11. 2004. С. 17—22.

2. Гуревич А.Я. Историк конца XX века в поисках метода / А.Я. Гуревич. Адрес: <http://www.pseudology.org/Psychology/Gurevich02.htm>.
3. Гурьянов П.С. Методика переработки теоретического материала и создания специальных обучающих пособий опорных сигналов по Шаталову В.Ф. Адрес: <http://www.sutvremeni.ru/blog/121.html>.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. – С. 168. – 376 с.
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1989. – С. 41.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика//Избранные сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 168 – 182.
7. Криволапова Н. А. Компетентностный подход в реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта / ИПКиПРО Курганской области. – Курган, 2005. – С.10–11.
8. Криволапова Н.А. Опорные конспекты по физике в системе развивающего обучения. Автореферат дис... канд. пед.наук. – Курган, 1999.
9. Кулакова Н. И. Игровые ситуации и опорные конспекты на уроках истории// Преподавание истории в школе. – М., 1999. – № 8. – С. 31.
10. Курдюмова Н.А. О методических подходах к записи учебного материала//Математика в школе. – 1983. – № 3. – С. 26 – 28.
11. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы/ С. Н. Лысенкова. — М.: Просвещение, 1988. – С. 114. — 192 с.
12. Меженко Ю.С. Опорные конспекты на уроках русского языка//Русский язык и литература в школе. – 1987. – № 4. – С. 68.
13. Мирошниченко Н.П. Преподавание истории древнего мира по системе В. Ф. Шаталова//Преподавание истории в школе. – М., 1990. – № 4. – С. 25.
14. Оконь В. Процесс обучения. Перевод с польского языка под ред. М.А. Канилова – М.: Учпедгиз, 1962 – 171с.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 198. – С. 71. – 256 с.
16. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
17. Фурман Б.В. Опора в обучении как средство активизации познавательной деятельности учащихся. Дисс...канд. пед. наук. Харьков, 1991. – С. 21. – 218 с.
18. Фурман Б.В. Обучение учащихся с помощью опорных конспектов//Среднее специальное образование. 1981. – № 3. – С. 33.
19. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка. М.: Педагогика, 1980. – 95 с.
20. Шаталов В.Ф. и др. Опорные конспекты по кинематике и динамике: книга для учителя: из опыта работы/ В.Ф. Шаталов, В.М. Шейман, А.М. Хаит. – М.: Просвещение, 1989. – 143 с.
21. Эрдниев П.Н., Эрдниев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. М.: Просвещение, 1986. – С. 149. – 254 с.

Беренфельд Борис Семенович
канд. биол. наук, научный руководитель
Крупн Татьяна Викторовна
канд. психол. наук, президент
Лебедев Арсений Александрович
ведущий разработчик

ООО «ГлобалЛаб»
г. Москва

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОВ КРАУДСОРСИНГА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы совместного (коллаборативного) решения исследовательских задач, приводятся результаты первых семи месяцев эксплуатации Глобальной школьной лаборатории версии 3.0 (ГлобалЛаб), в которой внедрены технологии и методы краудсорсинга.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, коллаборативное обучение, мобильные технологии, визуализация данных, педагогический скаффолдинг.

Введение

Подключение всех российских школ к интернету создало предпосылки для формирования нового типа обучения – «совместного сетевого исследования». По сути – для совершенно другой, захватывающей школьной жизни юных ученых. Что интересно и у настоящих ученых, несмотря на все их современное оборудование и дорогостоящие научные станции, накопилась масса вопросов, на которые до сих пор не получен ответ, просто потому что недостаточно лаборантов и сотрудников.

А что, если бы у ученых в помощниках оказались сотни тысяч самых любопытных людей со всего света – то есть детей. Благодаря технологиям и повсеместному распространению сети интернет это становится возможным.

Совместное (коллаборативное) решение исследовательских задач крайне важно и приводит к ошеломляющим результатам. Вот один из ярких примеров:

В 2002 году опасное инфекционное легочное заболевание SARS распространилось по всему миру. За считанные месяцы болезнь появилась в 37 странах на всех континентах, включая Австралию. К середине 2003 года было зарегистрировано около 10 000 смертей. К этому времени проблемой SARS уже занимались 11 лабораторий в девяти странах мира. Связанные сетью интернета, работая на одной веб-платформе, проводя постоянные телеконференции и обмениваясь данными опытов в реальном времени, ученые смогли идентифицировать заразное начало – вирус SARS — и расшифровать структуру его ДНК в течение всего одного месяца!

А вот для расшифровки природы другого, тоже смертельно опасного для человека вируса, вызывающего СПИД, потребовалось почти четыре года, с 1981 по 1984 г. [1].

Конечно, за 20 лет, прошедших между двумя описанными выше открытиями, технологические методики стали значительно совершеннее. Однако, по мнению экспертов [1], скорость, с которой был расшифрован вирус

SARS, во многом результат беспрецедентного сотрудничества ученых 11 лабораторий девяти стран мира, которые совместно решали сложную и важную исследовательскую задачу, предотвратившую глобальный кризис.

Где, как и когда учат совместному исследовательскому взаимодействию? И учат ли вообще? Раньше, паттерн поведения в школе был таков: «хорошие ученики» прикрывают от соседа по парте свой диктант или контрольную, и решение задачи группой считается списыванием, читай, одной из форм «жульничества».

Сейчас приходит понимание: совместно школьники могут изучать один и тот же объект, исследовать его в разных условиях, знакомиться с исследованиями единомышленников со всего света и иногда, хорошо проанализировав полученный объем данных, совершать настоящие открытия. Представьте, например, что в каждой российской школе, где есть самый обычный микроскоп, ученики фотографируют части тела комара, которого они поймали, описывают его ротовой аппарат, размер тела, длину ног и крыльев и помещают эту фотографию в том месте единой онлайн-карты, где комар был пойман. А теперь представьте, что это сделали ученики школ по всей стране: с запада на восток, от Бреста до Владивостока, и с севера на юг, от Якутии и до пустынь Центральной Азии!

Сравнив результаты, школьники откроют для себя, что комар комару рознь, что имеются отряды комаров, которые встречаются только в дальневосточной тайге или только в среднеазиатской пустыне. А если кому-то попадется комар рода анофелес, тот самый, который распространяет малярию, все школьники смогут увидеть фотографию не абстрактного малярийного комара из учебника, а пойманного таким же школьником, и начать интересное обсуждение, чем отличается малярийный комар от обычного, измерять соотношение ног, спорить, кто из них будет сидеть параллельно опоре, а кто под углом. Это станет их первой работой по исследовательской зоологии. Кроме того, накапливая такие наблюдения, они соберут для ученых уникальные данные для анализа экологической ситуации.

1. Международные тенденции

Как знамение времени исследование навыков и знаний 15-летних школьников 67 стран, проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в рамках программы PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), начиная с 2015 года, будет оценивать умение школьников ориентироваться в проблемных ситуациях, в которых проверяются такие навыки, как умение ставить и решать исследовательские задачи; выполнять поисковые проекты, использовать научную аргументацию, строить модели, применять различные методы предоставления результатов, и главное – умение совместно решать исследовательские задачи, работая в групп.

В программных документах PISA (PISA 2015, Collaborative Problem Solving Framework, 2013) подчеркивается, что «успех в совместном решении исследовательских задач определяется способностью индивидуума эффективно погружаться в процесс, в котором двое или более людей объединяют свои знания, навыки и усилия для нахождения решения задачи», и далее: «Умение совместно решать исследовательские задачи – сложный механизм, который включает в себя компоненты индивидуального познания и сотрудничества. Когнитивные компоненты индивидуального решения задач включают понимание и представление содержания этой задачи, применение стратегии решения и использование процессов саморегуляции и метакогнитивных процессов для отслеживания прогресса в достижении цели» (Funke, 2010; Glaser, Linn & Bohrnstedt, 1997; Hacker, Dunlosky, & Graesser, 2009; Mayer, 1998; O'Neil, 1999). «Тем не менее, участие других членов группы в совместной задаче требует дополнительных когнитивных и социальных навыков, которые обеспечили бы общее понимание, циркуляцию знаний и

информации, надлежащую организацию команды, и выполнение согласованных действия для решения задачи» (Dillenbourg, 1999; Fiore et al., 2010).

Несмотря на несомненную важность формирования у школьников умения совместно решать исследовательские задачи, современная школа не разработала до сих пор ни механизмов обучения подобным навыкам, ни методов их оценивания. Мы надеемся, что хотя бы частично эту проблему решает Глобальная школьная лаборатория (ГлобалЛаб).

II. Глобальная школьная лаборатория

В настоящей работе рассматриваются результаты первых семи месяцев эксплуатации Глобальной школьной лаборатории версии 3.0 (далее, ГлобалЛаб), в которой внедрены технологии и методы краудсорсинга и последующей визуализации данных для поддержки совместной проектно-исследовательской деятельности школьников.

Открытая и бесплатная для всех желающих платформа ГлобалЛаб позволяет зарегистрированным пользователям публиковать исследовательские проекты по различным школьным дисциплинам, от математики и химии до истории и языкознания, и приглашать партнеров со всего мира принять участие в совместных исследовательских проектах.

Основные идеи ГлобалЛаб базируются на концепции педагогического конструктивизма, зародившегося в начале XX века под влиянием работ Дьюи и других прогрессивистов. Ее развитием в 1950–е годы посвящены классические работы Ж. Пиаже (Piaget, J., 1983) и позднее, в работах С. Пайперта, Р. Тинкера (Tinker, R.F. & Papert, S., 1989), Д. Эльконна (1996), В. Давыдова (1976) и др. Коротко, сформированный ими подход часто формулируют так: *«Вместо того, чтобы инструктировать детей, мы должны помочь им учиться, вовлекая в процессе конструирования знание»*.

Иновация ГлобалЛаб на фоне всего сделанного Дьюи – Пиаже – Пайпертом и др. Педагогическими конструктивистами состоит в том, что мы разрабатываем гипотезу, согласно которой *совместная дистанционная (сетевая) конструктивистская учебная деятельность* более эффективна, чем аналогичная деятельность, выполняемая одиночкой или даже в ходе сотрудничества учащихся внутри отдельного класса. Существенной в такой модели является географическая удаленность участников группы, которая подразумевает счет использования компьютерных сетей. Участвуя в сетевых исследовательских проектах члены такой распределенной группы должны обращать особенное внимание на воспроизводимость методики удаленными партнерами и совместимости полученных ими результатов; при таком подходе данные каждого участника распределенной по миру группы агрегируются в общую картину, подобно элементам мозаики, дополняя географически распределенное исследование до целого. Потому автор концепции Б. С. Беренфельд, назвал такую деятельность *«telecollaborative inquiry»* (дистанционно-сетевой совместной проектно-исследовательской деятельностью), подчеркивая ее отличие от *«collaborative inquiry»*, то есть сотрудничество, например, на уровне класса или школы, когда нет географически распределенных по миру партнеров; все работают вместе; или «solo» – проект, выполняемый одиночкой, т.е. просто «inquiry» Berenfeld, B (1994, 1996, 1999); Berenfeld B., at all, 2014).

Создавая ГлобалЛаб, v.3.0 по модели *«telecollaborative inquiry»* мы преследовали следующие цели:

1. Поддержать сбор и агрегацию данных, представленных в разнообразных форматах, в том числе в виде текста, числа, фото– видео и звукозаписи, а также в виде потока данных с удаленных измерительных устройств (цифровые датчики, цифровые микроскопы и телескопы, и др.).

2. Представить данные в удобной для восприятия форме визуализации на географической карте, в сопровождении различных статистических инструментов анализа данных.

3. Создать комфортную среду для участия в совместных проектах школьников из разных стран.

4. Обеспечить учащемуся необходимый уровень поддержки в виде педагогического скаффолдинга.

Ниже мы остановимся на этих компонентах подробнее.

Для поддержки сбора и агрегации данных, представленных в разных форматах,

нами было разработано специальное веб–приложение, получившее название *конструктор проектов*, позволяющий пользователю опубликовать на сайте:

Описание проекта

Методические материалы и протокол исследования

«Анкету проекта», куда заносятся результаты измерений и наблюдений

Виджеты настроенные на определенный тип визуализации результатов

Ниже следует более детальное описание указанных выше компонент в ГлобалЛаб:

Описание проекта. В распоряжении пользователя экран со следующими полями:

Название проекта

Аннотация проекта

Иллюстрации к проекту

Описание проекта

Ключевые слова

Протокол опытов и наблюдений. В распоряжении пользователя экран с полями:

Цель исследования

Гипотеза исследования

Оборудование и материалы

Почему необходимо использовать ГлобалЛаб

Протокол сбора данных

Техника безопасности

Анкета проекта. На этом экране пользователь создает исследовательскую анкету путем добавления произвольного количества опросов в одном из следующих форматов:

Свободная форма (строка произвольной длины)

Число (целое или с плавающей запятой)

Дата и время

Аннотированная фотография

Поток данных с датчика

Выбор одного варианта из нескольких предложенных

Выбор нескольких вариантов из предложенных

Запись звука

В случае, если вопрос имеет вид «числа», пользователь может указать с помощью выпадающего меню измеряемую величину (например, температура, протяженность, сила и т.п.).

В случае, если вопрос имеет вид «поток данных с датчика», пользователь имеет возможность указать тип датчика, который допустим для данного вопроса (например, термодатчик, датчик pH, датчик CO₂ и т.п.).

Настройка результатов.

Данный экран позволяет пользователю добавить произвольное количество виджетов из имеющегося набора и настроить его так, чтобы он определенным образом визуализировал результаты, собранные с помощью анкеты.

Визуализация и статистическая обработка данных

Как указывалось выше, за счет настройки специализированных виджетов, пользователь может обеспечить следующие варианты визуализации данных:

Визуализация числовых данных на карте в виде цветных маркеров

Визуализация качественных данных на карте в виде маркеров–иконок или цветных маркеров

Визуализация фотографий на карте

Визуализация фотографий в виде галереи

Диаграммы (круговые, точечные, гистограммы, стэк–гистограммы, обла-
сти)

Графики

В соответствии с концепцией интерактивной, настраиваемой платформы, каждый виджет имеет панель настройки, позволяющую конфигурировать внешний вид и поведение виджета, в том числе:

Карта

Панель настройки виджета «Карта» предоставляет пользователю следующие возможности:

Указать ответы на какие вопросы исследовательской анкеты следует выводить на карте. Ответы на один и тот же вопрос образуют один слой. На карте может быть выведено произвольное количество слоев. Для каждого отмеченного слоя (вопроса) пользователь имеет возможность указать краткое название, которое будет отображаться в легенде слоев. В случае, если выбранный вопрос имеет тип «Число» или «Датчик», пользователь может указать границы шкалы измерения и задать цветовую гамму, образующую градиент шкалы. Также пользователь может выбрать форму маркера, который будет использоваться для отображения числовых результатов на карте.

В случае, если выбранный вопрос имеет тип «Выбор одного варианта из нескольких предложенных» или «Выбор нескольких вариантов из предложенных», пользователь имеет возможность выбрать два варианта отображения результатов:

В виде цветных маркеров (для каждого варианта ответа назначен свой цвет)

В виде произвольных изображений (выбранных из библиотеки иконок)

В случае, если выбранный вопрос имеет тип «Фотография», «Текст», «Строка» или «Звук», никаких дополнительных настроек от пользователя не требуется.

Галерея

Для настройки виджета «Галерея» пользователю достаточно указать, ответы на какой вопрос исследовательской анкеты необходимо выводить в галерею. При этом для выбора пользователю показываются лишь такие вопросы типа «Фотография». Также пользователь может указать сортировку фотографий в галереи, которая будет включена по умолчанию. Эту настройку пользователи также могут менять при просмотре данных. Пользователь может просматривать фотографии галереи в отдельном открываемом слое. При этом на фотографиях отображаются аннотированные области, если таковые были внесены пользователем, загрузившем фотографию.

Диаграммы

Виджет позволяет отображать данные проекта в виде следующих типов диаграмм:

Круговая

Точечная

График

Гистограмма

Стэк–гистограмма области

При настройке диаграммы пользователь имеет возможность указать следующие параметры:

Вопрос, который следует использовать как источник данных для значений по оси X

Вопрос, который следует использовать как источник данных для значений по оси Y

Вопрос, которые следует использовать для разбивки данных на серии

Тип диаграммы

Цветовая гамма

Фильтр по дате

Фильтр по географическому местоположению

Компонент работы с датчиками

Серверная компонента была полностью разработана на Этапе 1. На Этапе 2 основная задача состояла в том, чтобы создать как можно более удобный пользовательский интерфейс для приема данных в анкете исследования. Такой интерфейс должен позволять пользователю:

Просматривать список потоков с датчиков, подходящих к текущему исследованию;

Выбирать поток, который будет отправлен вместе с текущей анкетой исследования;

Вводить данные с датчика вручную;

Просматривать данные с датчика в виджете «Карта», в том числе в реальном времени.

Поддержка комфортной среды для участия в проектах школьников из разных стран.

На всех страницах конструктора имеется переключатель языковых версий проекта, с помощью которого пользователь имеет возможность создать альтернативные языковые версии проекта. Пользователь имеет возможность непосредственно в конструкторе посмотреть, как будет выглядеть проект после публикации. Он может сохранить проект и отослать его на премодерацию, смысл которой состоит в проверке проекта на соответствие принятым законодательным нормам.

Педагогический скаффолдинг (от англ. scaffold – строительные леса)

Эта концепция сформировалась в педагогике под влиянием классических работ Л.А. Выготского (*Vygotsky, L.S. (1978)*) и его последователей (Seifert, Kelvin & Sutton, Rosemary (2009); Корепанова И.А., Сафронова М.А. (2011)). В ГлобалЛаб структура педагогического скаффолдинга обеспечивает школьникам такую социальную и информационную среду («зону ближайшего развития»), в которой им сравнительно легко приобрести первоначальные навыки совместной исследовательской деятельности.

Достигается это за счет участия школьников в одном или нескольких исследовательских проектах, разработанных экспертами и опубликованными на сайте www.globallab.org. Присоединившись к проекту, школьники знакомятся с его описанием и методикой сбора данных, которые они затем вносят в специально разработанные веб-формы (анкеты проекта). Далее, участники проекта могут экспериментировать с различными формами представления данных и попытаться их анализировать, а также принять участие в обсуждении результатов, которое, как правило, модерировается экспертом в данной области (куратором проекта).

По мере интернализации школьниками концепции «совместного сетевого исследования» поддержка пространства «зоны ближайшего развития» уменьшается. Иначе говоря, «строительные леса» частично разбираются. Теперь школьники получают право опубликовать на сайте ГлобалЛаб идею проекта, обсудить ее с другими участниками; получить ставшие традиционными «лайки» в виде поддержки идеи, а затем создать полноценный проект, основанный либо на собственной идее, либо на идее, предложенной другим участником.

III. Результаты

Пользователи

Спустя всего семь месяцев со дня запуска, в исследовательском сообществе в ГлобалЛаб зарегистрировано более 15 000 участников из всех регионов Российской Федерации. Наибольшее число участников из Центрального региона (Рис. 1, 2).

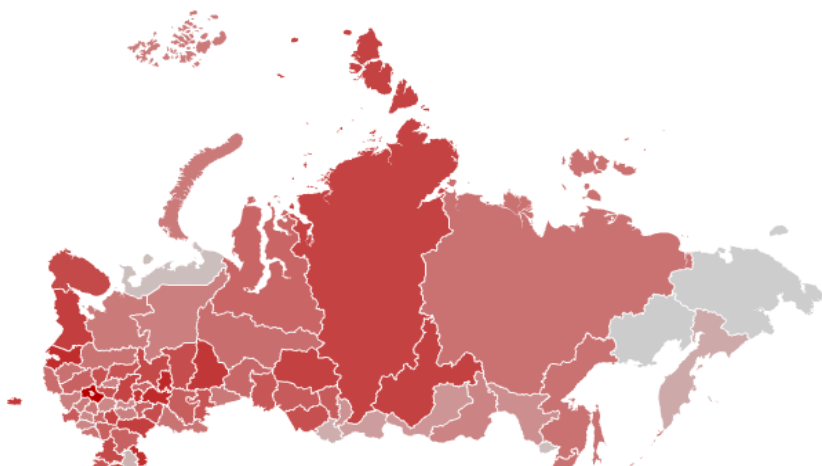


Рис. 1. Карта регионов Российской Федерации

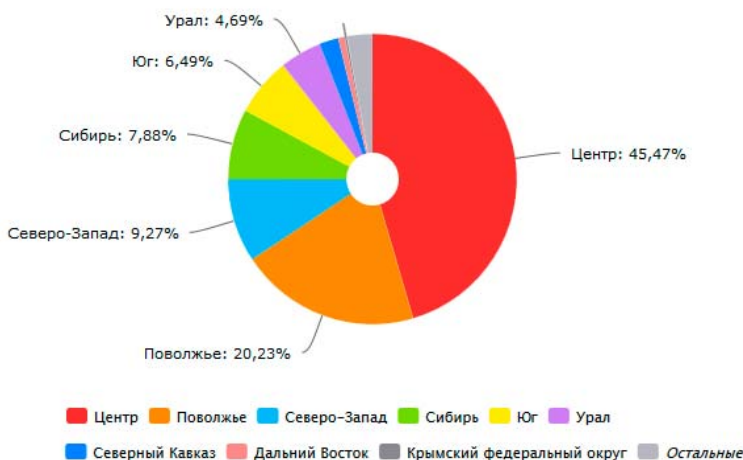


Рис. 2. Круговая диаграмма распределения 15 000 участников Глобал-Лаб по регионам, в %

Группы пользователей

Уникальность ГлобалЛаб как научно–образовательного сообщества в его «разновозрастности». Среди более чем 15 000 участников почти 3500 учителей, есть родители и эксперты, работающие в проектах вместе с детьми (см. Рис. 3, 4). Как видно из представленных данных, пик участия ожидаемо приходится на среднюю школу (11–14 лет), хотя имеется значительное число младшеклассников и старшеклассников.



Рис. 3

Число пользователей по возрастным группам в общем числе пользователей до 18 лет, заполнивших поле "Дата вашего рождения"

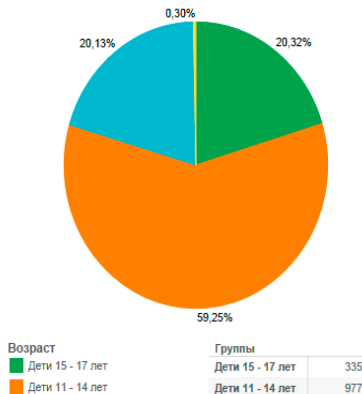


Рис. 4

Мы пытались оценить распределение пользователей по предметным областям (Рис. 5).

Лидируют преподаватели математики и русского языка. Остальные предметы представлены примерно поровну. Удивляет небольшое количество учителей английского, хотя локализованные на английский проекты Глобал-Лаб дают детям уникальную возможность общаться с носителями языка.

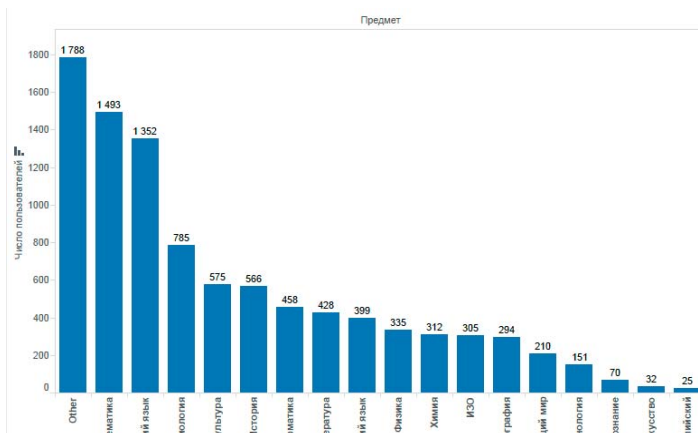


Рис. 5

Публикация идей



Разбивка пользователей на группы по числу созданных проектов



Рис. 6

От идей – к проекту

Рисунок 7 иллюстрирует влияние количества комментариев других участников на превращение идеи – в проект.

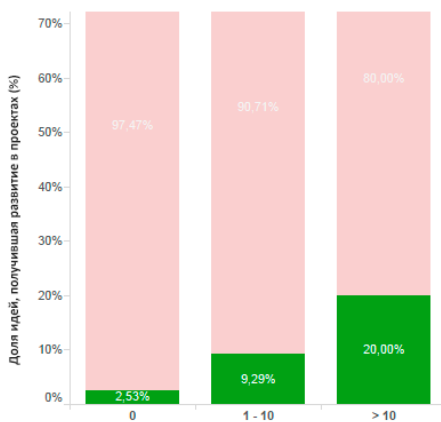
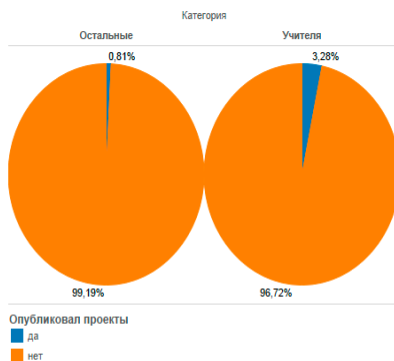


Рис. 7

Число пользователей, опубликовавших хотя бы 1 проект, по категориям



Разбивка пользователей на группы по числу созданных проектов

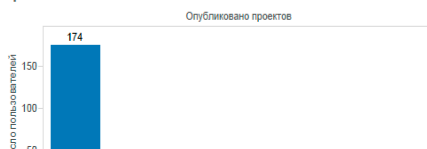


Рис. 8



Рис. 9

IV. Основная проблема, на решение которой направлена платформа ГлобалЛаб

Появление веб 2.0 технологий, коммуникационных сетей нового поколения и неожиданно доступные по цене мобильные устройства сняло вопрос об «информационном неравенстве», которое в 90-е казалось неизбежным. Опасались, что будут возникать «информационные гетто», в которых окажутся дети неимущих родителей, не имеющие возможность купить детям дорогостоящий компьютер и доступ к интернету. Недавняя статистика и прогнозы, например, IBM 5 in 5, свидетельствуют о том, что в ближайшие 5 лет 80% населения Земли будет иметь доступ к интернету и какое-либо мобильное устройство для этого. Если речь идет о 80% населения, то очевидно, детей школьного возраста в нем будет больше 80%, а совсем пожилых людей, например, меньше 80%, так что для простоты можно считать, что в следующие пять лет все школьники Земли будут в сети.

На протяжении последних 2-х десятилетий в образовании наметились тенденции, которые рано или поздно должны привести к изменениям, которые по своей значимости и революционности можно было бы сравнить разве что с появлением идей Яна Каменского – основоположника действующей по сей день классно-урочной системы обучения. Кратко эти тенденции можно описать как процесс перехода от знаниевой модели, сложившейся еще в эпоху Возрождения, к компетентностной (Resta, P. and Laferrière, T. (2007)).

Традиционная знаниевая модель предполагает, что основным смыслом образования является увеличение объема информированности в различных предметных областях, в то время как компетентностная модель ставит во главу угла развитие у учащихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности. На сегодняшний день описанные тенденции перехода вполне осознаются индустрией образования, а во многих странах они официально включены в национальную образовательную политику. Так, например, в России переход от знаниевой к компетентностной модели закреплён в новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Одним из основных методов внедрения компетентностной модели обучения в образовательный процесс является так называемый проектно-исследовательский подход. С точки зрения проектно-исследовательского подхода смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных проблем, составляющих содержание образования.

Проектно-исследовательский подход акцентирует внимание на развитии практически целесообразной деятельности учащихся, выдвигая на первый план общие и специальные умения, непосредственно востребованные в жизни и последующем профессиональном образовании выпускников школы. Одной из самых важных и сложных для организации форм образовательной деятельности, решающих задачи проектно-исследовательского подхода, является научное исследование, осуществляемое школьниками. В ходе проведения исследования школьники должны открывать нечто новое или, по крайней мере «переоткрывать» заново уже известное. Задача открытия нового в условиях ограничений, накладываемых школьной программой, является почти невыполнимой в рамках проектной работы, проводимой отдельным классом. Иными словами, основная проблема внедрения проектно-исследовательского подхода состоит в том, что в рамках одного класса и даже школы практически невозможно создать условия для того, чтобы школьный проект стал действительно исследовательским.

Основная идея ГлобалЛаб состоит в том, чтобы организовать и поддерживать проектно-исследовательскую деятельность школьников путем активного привлечения различных технологий и методов краудсорсинга. Можно также сказать, что продукт позволяет строить проектно-исследовательскую деятельность в школе на базе сетевого взаимодействия. Приведем еще один пример, демонстрирующий, как краудсорсинговый подход решает проблему организации настоящего исследовательского проекта.

Пожалуй, во всех школах мира школьники в разных классах и на разных предметах выполняют лабораторную работу по измерению температуры кипения воды. При преобразовании этой лабораторную в исследовательский проект ученику часто предлагается поставить ряд экспериментов, в ходе которых он изучает влияние различных факторов на температуру кипения воды. Предполагается, что ученик на основе полученных данных сможет сделать, например, вывод о том, что отклонение реальной температуры кипения воды от 100 градусов, связан с атмосферным давлением. Эту зависимость трудно обнаружить даже в том случае, если эксперимент будут выполнять все ученики класса в разное время, ведь их географическое положение будет различаться очень несущественно.

Представим себе, что существует инструмент, с помощью которого это исследование координируется не только между учениками одного класса, но и множеством учеников по всей стране и даже земному шару. В этом случае эксперимент может быть сильно упрощен – ученикам достаточно измерить температуру кипения дистиллированной воды и внести результат в единую базу данных. Каждый участник исследования при этом может сравнить свои результаты с результатами участников по всему мир: увидит все результаты на карте, в виде таблицы, графика. Сравнивая результаты даже этого простого эксперимента участники должны явственно обнаружить, что температура кипения сильно зависит от высоты над уровнем моря той местности, где проводился эксперимент. Так, в высокогорных районах Тибета (выше 4000 м над уровнем моря) окажется, что вода кипит при 80 – 85°C, а в районе Мертвого моря (–400 м над уровнем моря) – при 105 – 107°C. Помимо этой вариации наверняка выявятся и другие, для исследования причин которых можно инициировать новые сетевые исследовательские проекты (измерение влажности, уровня УФ, проверка наличия примесей).

Имея платформу, позволяющую организовывать краудсорсинговые исследовательские проекты, можно проводить простые исследования, о которых нельзя даже и помыслить в контексте одного класса или школы. Например:

- измерение уровня УФ по всему земному шару в целью поиска озоновых дыр;
- составление коллекции фотографий дубовых листьев из всех уголков земного шара с целью поиска новых видов или регистрации мутаций;
- составление карт миграции птиц;
- определение карт ареалов обитания амфибий;
- сбор ценных краеведческих сведений (например, городских легенд);
- составление карты кислотности осадков;
- составление коллекции фотографий снежинок с фиксацией условий их формирования;
- составление карты шумового загрязнения.

Важно отметить, что совместные исследовательские проекты не обязательно должны сводиться к получению неожиданных, новых результатов. Во многих случаях такие исследования имеют своей целью процесс, учитель заранее знает, что должно открыться ученикам.

Очень важно, чтобы члены такого сообщества, как ГлобалЛаб, не просто участвовали в проектах как дата-роботы, т.е. чтобы их действия не ограничивались просто доставкой данных; и в этом опасность большинства краудсорсинговых проектов. Проблема снимается руководителем группы – консультантом, лаборантом, учителем, который вовлекает участников в дискуссию по поводу отличий данных, полученных краудсорсинговой группой, несмотря на одинаковость использованных методик. Необходимо активное участие школьников в выработке оптимальной стратегии проектов, направленной на решение задачи, разделяемой всей группой. По мнению экспертов Casner–Lotto, J. and Barrington, S. (2006), такой навык является одним из наиболее востребованных и уже сегодня его востребованность растет. Общая эрудиция, тем временем, отошла на 20–е место. Нарбатываемые за время совместной исследовательской деятельности метапредметные (надпредметные) навыки оказываются критическими не только для успешной работы в современных корпорациях, которые все более и более становятся географически распределенными между континентами, народами, этническими группами, но и в науке.

Список литературы

1. Berenfeld, B., Lebedev, A., Krupa, T., and Stafeev, S. (2014). When Everyone is a probe, Everyone is a learner. Paper presented to the International Conference on Mobile Learning Madrid, Spain, Feb. 2914.
2. Berenfeld, B. 1966. Linking Students to the Infosphere. T.H.E. Journal (Technology Horizon in Education) 23, (9), 76–84. Berenfeld, Boris & Bannasch, Steven. 1996.
3. Berenfeld, B. 1994. Technology and the New Model of Science Education. Machine–Mediated Learning, 1 (4 & 5), 121–138. Berenfeld, Boris. 1993.
4. Callahan, S., Schenk, M., and White, N. (2008). Building a collaborative workplace. 2009 (June 30).
5. Casner–Lotto, J. and Barrington, S. (2006). Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied. Skills of new entrants to the 21st. Century U.S. Workforce. 2009 (May 17).
6. Dillenbourg, P. (1999). Collaborative learning: Cognitive and computational approaches. Advances in Learning and Instruction Series. New York, NY: Elsevier Science, Inc
7. Barstow D., and Berenfeld, B. (1996) Data visualization as an essential component of telecollaborative, inquiry–based science learning," in Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 1996.

8. Edelson, D. (2001) "Learning–for–use: A framework for the design of technology–supported inquiry activities," Journal of Research in Science Teaching, vol. 38, pp. 355–385, 2001.
9. Fan, X., McNeese, M., & Yen, J. (2010). NDM–Based cognitive agents for supporting decision–making teams. Human–Computer Interaction, 25, 195–234.
10. Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition? Cognitive Processes, 11, 133–142.
11. Glaser, R., Linn, R., & Bohrnstedt, G. (1997). Assessment in Transition: Monitoring the Nation's Educational Progress. National Academy of Education.
12. Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (2009). Handbook of metacognition in education. Mahwah, NJ: Erlbaum/Taylor & Francis.
13. Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. Instructional Science, 26, 49–63.
14. O'Neil, H. F., (1999). Perspectives on computer–based performance assessment of problem solving: Editor's introduction. Computers in Human Behavior, 15, 255–268.
15. Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (ed). Handbook of Child Psychology. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.
16. PISA 2015, Collaborative Problem Solving Framework, OECD, March 2013.
17. Resta, P. and Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. Educational Psychology Review, 19, 65–83.
18. Seifert, Kelvin & Sutton, Rosemary (2009). Educational Psychology: Second Edition. Global Text Project, 2009, pp. 33–37.
19. Tinker, R.F. & Papert, S.(1989).Tools for Science Education, in Ellis, J.(editor) Information Technology & Science Education. Columbus, OH, AETS.
20. Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Корепанова И.А., Сафронова М.А., Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скелетинг. Культурно–историческая психология, стр. 74–81, 2, 2011.

Водолагина Людмила Юрьевна
заведующий, учитель–дефектолог высшей категории
Гришаева Людмила Владимировна
учитель–дефектолог высшей категории
МДОУ детский сад компенсирующего вида № 19
Ворошиловского района г. Волгограда
г. Волгоград, Волгоградская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье раскрывается актуальность использования информационно–коммуникационных технологий в дошкольном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья, области применения компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационно–коммуникационных технологии, коррекционно–развивающий процесс, видеопрезентации, мультимедийные средства.

Развитие современного общества находится во взаимосвязи с научно–техническим прогрессом. Особенностью информатизации как деятельности является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации. Приоритетным направлением процесса информатизации современного общества, на наш взгляд, является информатизация образования

– процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. В государственных документах данное направление признается важнейшим национальным приоритетом.

Компьютерные технологии должны стать неотъемлемой частью целостного образовательного и коррекционно-развивающего процесса, повышающего его качество и эффективность. Система образования предъявляет новые требования к воспитанию и обучению дошкольников, внедрению новых подходов, которые должны способствовать расширению возможностей традиционных и нетрадиционных методов.

Информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения, они способны повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива детского сада и родителей при обучении и воспитании дошкольников. Информатизация дошкольного образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоемкий процесс, в котором участвуют и дети, и педагоги, и родители, и администрация дошкольной организации. Это включает в себя: создание единого информационного образовательного пространства, использование информационных технологий в воспитательно – образовательном и коррекционно-развивающем процессе, разработку интегрированных занятий, проектную деятельность, использование сети Интернет.

Информатизация дошкольного образования открывает педагогам огромные возможности для внедрения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на реализацию инновационных идей воспитательно – образовательного и коррекционно-развивающего процессов. На сегодняшний день в нашем дошкольном учреждении имеется 4 компьютера, 3 ноутбука, мультимедиапроектор, современная ауди– видеотехника. Но до сих пор не до конца разработана методика использования информационно– компьютерных технологий в образовательном процессе, не систематизированы существующие компьютерные развивающие программы. Сегодня это единственный вид деятельности, не регламентированный специальной образовательной программой. Поэтому очень важны уже накопленный педагогический опыт, апробированные в практике ДОО инновационные материалы по применению информационных технологий в воспитании, обучении, коррекции познавательной деятельности детей для педагогов и воспитателей дошкольных организаций.

ИКТ мы используем в разных областях работы детского сада:

1. Подбор иллюстративного материала к занятиям и для оформления стендов, группы, кабинетов (сканирование, принтер, Интернет презентации).
2. Подбор дополнительного познавательного материала к занятиям и самостоятельной деятельности детей.
3. Знакомство со сценариями праздников и других мероприятий.
4. Обмен опытом, знакомство с периодикой, наработками и идеями других педагогов России и зарубежья.
5. Оформление документации, отчетов. Компьютер позволяет не писать отчеты и анализы каждый раз, а достаточно набрать один раз схему и, в дальнейшем, только вносить необходимые изменения.
6. Создание и использование презентаций в программе Power Point для повышения эффективности образовательных занятий с детьми.
7. Использование презентаций, созданных в программе Power Point, для повышения педагогической компетентности родителей в процессе родительских собраний.
8. Использование цифровой аппаратуры и программ редактирования фо-

тографий, которые позволяют управлять снимками так же просто, как фотографировать, легко находить нужные, редактировать и демонстрировать их.

9. Использование видеокамеры и соответствующих программ (принципиально новый способ для просмотра, хранения и предоставления для общего доступа всего видеоматериала, можно быстро создать незамысловатые фильмы, добавив к видео титры, переходы между сценами, фоновую музыку или наложение голоса).

10. Оформление буклетов, визитных карточек учреждения, материалов по различным направлениям деятельности.

Компьютерные технологии можно использовать во всех видах деятельности: коррекционная, образовательная, досуговая, работа с родителями.

Процесс обучения ребенка с ОВЗ требует длительного времени и отнимает у него много сил. Интерес к образовательной деятельности с учителем-дефектологом, учителем-логопедом у ребенка со временем утрачивается, так как эта деятельность часто носит монотонный характер. Ребенка утомляет ежедневное проговаривание слогов, названия картинок для автоматизации и дифференциацию звуков.

И тут на помощь приходят, компьютерные игры и обучающие презентации, как готовые, так и самостоятельно разработанные учителем-логопедом.

Их использование позволяет повысить интерес ребенка к образовательной деятельности, что позитивно сказывается на мотивации обучения, его результативности и ускоряет процесс коррекции речи.

Таким образом в процессе коррекционной образовательной деятельности с применением компьютера дети учатся преодолевать трудности, контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Решая, заданную компьютерной программой проблемную ситуацию, ребенок стремится к достижению положительных результатов, подчиняет свои действия поставленной цели. Между педагогом и ребёнком устанавливается прочный эмоциональный контакт, так как в этом случае учитель-дефектолог выступает в качестве партнёра ребёнка, а контролирующую функцию берёт на себя компьютерная программа. В работе учителя-дефектолога большую помощь для повышения эффективности образовательной деятельности, оказывает возможность использования компьютерных технологий. Так, для того чтобы закрепить знания о домашних животных, дети вместе с педагогом отправляются на экскурсию на ферму, где их встречают домашние животные (слайды презентации) и предлагают поиграть в игру «Кто как кричит?» 9 при правильном ответе добавляется звукозапись).

В процессе знакомства с родным городом, мы не имеем возможности проехать по городу (имеются сложности с вывозом детей, нет своего транспорта). Большую помощь оказывает компьютерные видеопрезентации, которые позволяют увидеть всю красоту великолепного города Волгограда, его достопримечательности, заводы и фабрики. Использование компьютерных средств позволяет сделать занятия эмоционально окрашенными, привлекательными вызывают у ребенка живой интерес, что способствует хорошей результативности обучения.

Для проведения музыкальных утренников, развлечений, театрализованной деятельности музыкального руководителя требуется много декораций. На изготовление которых уходит много времени и финансовых средств. Наличие же в детском саду мультимедийной установки значительно упрощает работу педагога.

Так по необходимости на сцене быстро может появиться и заснеженный лес, замок Спящей Красавицы или весенний луг, а также многое другое.

ИКТ помогают нам и в работе с родителями. Сейчас уже трудно представить выступление, доклад руководителя, педагога на собрании, дне открытых дверей без сопровождения презентацией.

Благодаря этой новой форме работы, нам удалось создать доброжелательную обстановку, вызвать интерес родителей воспитанников к жизни детского сада. Продемонстрировать родителям, что коллекционирование высказываний ребёнка – необычайно увлекательное, интересное и в то же время серьёзное дело.

Использование современных компьютерных технологий открывает новые возможности в коррекционно-развивающей работе с детьми, в работе самих педагогов при оформлении документации, в работе руководителя при ведении делопроизводства, в работе с родителями и в других направлениях деятельности дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Горвиц Ю.М., Поздняк Л. Кому работать с компьютером в детском саду. Дошкольное воспитание. – № 5. –1991. С. 92–95.
2. Заславская О.Ю., Сергеева М.А. Информационные технологии в управлении образовательным учреждением. Учебное пособие. – М., 2006, С. 61 – 77
3. Коган И.Д. Эта книга без затей про компьютер для детей. –М. – 2003.
4. Калинина Т.В. Специализация «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». Управление дошкольным образовательным учреждением. – № 6. – 2008. С. 32.
5. Кривошеев А.О. Разработка и использование компьютерных обучающих программ. – Информационные технологии. – № 2. – 1996. С. 14–17.

Галимская Ольга Генриховна
ассистент кафедры дошкольной
педагогики и психологии
НИУ «БелГУ»

г. Белгород, Белгородская область

РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В СПОРТИВНО–ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена проблеме организации игрового детского взаимодействия с учетом специфики развития современного ребенка–дошкольника.

Ключевые слова: дошкольник, игра, спортивно–игровая деятельность, межличностное взаимодействие.

В настоящее время отмечается, что дошкольники во многом опережают в своем развитии предшествующие поколения своих сверстников, но в то же время у 25% выпускников дошкольных учреждений выявлен низкий уровень социальной компетентности, неспособность к взаимодействию со сверстниками, наблюдается беспомощность в принятии самостоятельных решений в простейших жизненных ситуациях [9, с. 3]. Все вышеизложенное говорит об актуальности проблемы формирования детского взаимодействия, о необходимости поиска новых средств, форм обогащения социального опыта растущего человека и совершенствования этого процесса в период дошкольного детства.

Изучение проблемы формирования детского взаимодействия самым тесным образом связано с таким важным видом детской деятельности как игровая деятельность дошкольника. Поэтому в статье мы обратимся к такому виду детской деятельности как игра. Игра выступает ярким средством социализации, поскольку взаимодействие с другими людьми, оказывает влияние на формирование личности дошкольника, развитие его социально–значимых качеств, формирование социального опыта.

В основе взаимодействия дошкольников лежит их накопленный ранее личный и исторический опыт, но, как отмечает С.Г. Якобсон, в дошкольном

возрасте еще сильны субъективные мотивы [11, с. 27–35]. Так, например, если в процессе взаимодействия один из участников преследует индивидуалистическую цель, то может возникнуть ситуация соперничества, что приведет к появлению недоброжелательности и зависти. В случае, если деятельность имеет важное значение для всех участников, то их взаимодействие основано на взаимопонимании. Так в процессе общения со сверстниками в игровой деятельности у дошкольников появляются общие интересы, их объединяет общность стремлений, на основе которых складываются детские коллективы, команды.

В игровой деятельности дошкольник соотносит свои действия с действиями игровых партнеров, сравнивает свои действия с действиями других. В этот период происходит формирование личностно-смысловых отношений (А.Н. Леонтьев (1983), А.Г. Асмолов (1984), Е.В. Субботский (1978), когда во взаимодействии дошкольников мотивы одного из участников общения оказываются важными для другого. Они оказывают влияние на другие типы отношений, так, например, постановка себя на место другого (В.В. Абраменкова, 1999).

К исследованию межличностных отношений в дошкольном возрасте обращались многие ученые (Ж.Пиаже, (1969), Я.Л. Коломинский, (1984), А.Д. Кошелева, (1990), Т.А. Репина, (1978), Т.В. Сенько, (1984) и др.). Межличностное взаимодействие в дошкольном возрасте можно рассматривать с разных сторон: с одной стороны, в более глубоком смысле – как «случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек». В результате данного взаимодействия изменяется деятельность детей, их поведение и отношения. В другом, более узком смысле, это «система взаимно обусловленных индивидуальных действий, связанных циклической причинной зависимостью», где действие «каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных». Таким образом, отображается способ «реализации» совместной деятельности [2, с. 59]. При этом выделяются такие признаки межличностного взаимодействия в детском обществе, как формы общения: предметность (присутствие у вступающих во взаимодействие цели, стремление к ней), эксплицированность (доступность для исследования), ситуативность (подверженность воздействию определенных условий, норм, правил), рефлексивная многозначность (неосознанное, осознанное, частично осознанное взаимодействие).

Выделяют два типа межличностного взаимодействия – сотрудничество или кооперация и соперничество или конкуренция. Сотрудничество рассматривается как достижение вступающих во взаимодействие людей определенной цели или не препятствие к ее достижению. Соперничество, показывает, что достижение цели одним из участников взаимодействия исключает или препятствует достижению цели другому.

Ученые, изучая развитие групп, коллективов, отмечали то, как межличностные отношения влияют на развитие целостного, сплоченного коллектива, как специально организованная деятельность влияет на формирование межличностных отношений. Так, например, А.Д. Кошелева [4, с.40–46] выявила следующие уровни взаимодействия дошкольников: уровень личностного взаимодействия, уровень речевого взаимодействия, уровень физического (предметного действия), уровень невыполнения задания (или его замысла).

Наиболее эффективным, как считают М.Г. Копытина (2004), Т.И. Ерофеева (1978), Г.Г. Кравцов (1990), Е.Е. Кравцова (1981) и др. является построение игрового процесса, когда ребенок входит в ситуацию обучения, приобретая навыки. Включение воображаемой ситуации в игру объединяет игровую деятельность и обучение, в ходе которого происходит развитие лично-

сти ребенка, он постепенного готовит себя к принятию новой роли «школьника». Ученые отмечают, что у детей с высоким показателем взаимодействия – высокий уровень интеллектуального развития.

В современных исследованиях особо подчеркивается, что для формирования инициативы в деятельности при решении различных задач необходима совместная деятельность дошкольников в группе сверстников. При этом у детей развиваются следующие способности: децентрация: умение учитывать мнение других игроков при выполнении своего действия; понимание субъективности мнений; понимание эмоционального состояния игроков; инициативность: пополнение информации при помощи различных источников; составление плана совместной деятельности; интеллектуализация конфликтной ситуации: умение решать конфликтные ситуации без агрессии, самокритично [8, с. 35–43].

На наш взгляд, успешной социализации дошкольников способствует спортивно-игровая деятельность. В процессе, которой, происходит не только укрепление организма, приобретение ребенком новых двигательных действий, но и в ходе которой у детей закладываются нормы поведения и морали, появляются интересы, привязанности.

Так, в спортивно-игровой деятельности, в процессе взаимодействия между участниками происходит организация «социального пространства», в котором каждый игрок имеет свою социальную роль, функции, модель поведения в игровой ситуации [6, с. 13]. При этом на результативность совместной деятельности оказывают влияние следующие факторы, выделенные И.В. Ривиной: разделение действий между партнерами, которое развивает мыслительную деятельность – понимание, рефлексия; моделирование, использование при обучении графических схем, различных знаковых форм; конфликт, который помогает при помощи «перестраивания способа взаимодействия» найти новые способы решения задач; игровая форма взаимодействия, которая способствует развитию познавательной активности, мышления, влияет на повышение мотивации [7, с. 62]. О чем свидетельствует опыт использования информационной поддержки совместной физкультурно-оздоровительной деятельности детей, педагогов, родителей (Волошина Л.Н., Курилова Т.В., Гребцов М.Н.) [1, с. 62–66].

Таким образом, анализ исследований и практический опыт по данному вопросу позволяет нам сделать следующий вывод: игровая деятельность для дошкольника, это не только ступень развития личности, но и период активного взаимодействия с окружающим миром. В процессе игрового взаимодействия ребенок учится преобразовывать полученный в общении со сверстниками и взрослыми опыт в свой личный социальный опыт. У него активно развивается творчество, фантазия, воля, уважение других и самоуважение, он учится контролировать свои эмоции. Ребенок развивается как индивидуальность. Таким образом, особенности, характерные для игровой деятельности дошкольников, такие как многообразие игрового содержания, положительный эмоциональный фон, возможность проявления творчества и самореализации в процессе проигрывания разнообразных ролей в игровой деятельности, способствует социализации дошкольников и формированию у них социального опыта.

Список литературы

1. Л. Волошина, Т. Курилова, М. Гребцов, Информационная поддержка совместной физкультурно-оздоровительной деятельности детей, педагогов, родителей [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – с. 62–66.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн.: Харвест, 1998. – 800 с.
3. Ерофеева Т.И. Глава в монографии: Представления детей старшего дошкольного возраста о правилах поведения и их влияние на взаимоотношения со сверстниками// Отношения

между сверстниками в группе детского сада: Опыт социально–психологического исследования: монография /Под ред. Т.А.Репиной. – М.: Педагогика, 1978.

4. Кошелева А.Д. О контактах со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 1990. №11 с.40–46.

5. Кравцова Е.Е. Зависимость психологической готовности к школьному обучению от особенностей общения ребёнка с окружающими. Автореферат, дис. ..., канд. психол. наук. М.,1981.

6. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения [Текст]: Учеб. для вузов / Под ред. В.Н. Лавриненко. 1997.

7. Ривина И.В. Зависимость развития учебно–познавательных действий младших школьников от типа коллективной деятельности // Вопросы психологии, 1987, № 5.

8. Цукерман Г.А., Елизарова Н. В., Фрумина М.И., Чудинова Е.В. Обучение учебному сотрудничеству //Вопросы психологии. –1993.–№2.

9. Фельдштейн, Д.И. Функциональная нагрузка Академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества // Фельдштейн, Д.И [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>

10. Эльконин Д.Б. Психология игры /Д.Б. Эльконин. М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с. с.103

11. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Гердт Наталья Александровна
преподаватель русского языка и литературы
Технологический колледж ЮУрГУ
аспирант
ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»
г. Челябинск, Челябинская область

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО–ТВОРЧЕ- СКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация: в статье представлено историческое исследование Отечественной педагогики с Петровских времён до наших дней с точки зрения формирования профессионально–творческого потенциала в условиях средне–специального образования. В работе представлена историография образования Российского с точки зрения формирования профессионального и творческого потенциала студентов.

Ключевые слова: профессиональное образование, развитие системы образования, творческий потенциал, профессиональный потенциал, профессионально–творческий потенциал.

Сама история среднего профессионального образования в России насчитывает уже несколько столетий и неразрывно связана с историей государства российского, с его подъёмами и спадами в просвещении, с развитием науки и техники. А существование РТО (Российское техническое общество) с его Постоянной специальной стало основополагающим моментом в развитии среднего профессионального образования как отдельной ступени.

В отечественной педагогике очень мало исследований по формированию профессионально–творческого потенциала студенческого контингента в условиях средних специальных организаций. Точное время зарождения самого понятия «профессионально–творческий потенциал» определить также достаточно сложно. И самое правильное действие при историко–педагогическом анализе понятия «профессионально–творческий потенциал» – это деление его на два самостоятельных понятия: «профессиональный потенциал»

и «творческий потенциал». Оба эти понятия мы будем рассматриваться в соотношении их со средним специальным образованием.

Традиционно принято понимать под формированием профессионального потенциала – интеграцию ЗУН (знаний, умений, навыков), но, а опыт же должен сформироваться уже в практической деятельности студента. Проблема формирования творческого потенциала в обучении студентов СПО если и поднимается, то только как дополнительный критерий оценивания знаний. Активное формирование профессионально–творческого потенциала – это не только обучение основным ЗУН по профессии, но и овладение методологией профессионального творчества. Отсутствие связей между формированием профессионального потенциала и формированием творческого потенциала можно объяснить лишь тем, что профессионализм и творчество формируются в процессе обучения автономно и имеют свои механизмы.

Историю образования Российского принято исчислять со времён правления царя Алексея Михайловича, по велению которого в Москве открылось Заиконоспасское духовное училище по западноевропейскому образцу высшего учебного заведения. Но первые средние профессиональные заведения на Руси зародились благодаря реформам Петра 1. Великому реформатору были необходимы люди, прекрасно владеющие знаниями в морском, военном и инженерном деле, поэтому своим указом от 1701 года Пётр 1 основал в Москве школу Математических и навигационных наук. Учебный план работы школы убедительно свидетельствует о светской профессионально–образовательной направленности этого учебного заведения. Открылись также и другие школы: инженерная, артиллеристская, медицинская, геодезическая, ну а горные училища открывались при заводах и рудниках, и все они принадлежали к новому типу специальных учебных заведений. В них получали профессиональное образование, но одни – среднее (это выше перечисленные школы), а другие – Морская академия, Академический университет – высшее. Это было обусловлено тем, что не было строгой этапности в последовательности обучения, отсутствовал орган управления образованием. Да и преемники Петра 1 не проявили интереса к среднему профессиональному образованию.

Одной из ведущих задач государства Петр 1 видел в переустройстве школьного дела. Поэтому и стали появляться школы различных типов с ярко выраженным профессиональным уклоном. Но найти чёткие различия между образованием школьным и средне профессиональным в этот период очень сложно. Ведь всё обучение и образование было направлено на приобретение профессиональных навыков – это диктовалось потребностью в специалистах различного типа. России нужны были корабельные инженеры, артиллеристы, мореходы, офицеры, мастера и техники в различных областях. Развитие торговли, строительства, мореходства, а также военные действия, в которых участвовала Россия, – всё это требовало не просто образованных людей, а высоко квалифицированных специалистов.

Произведя анализ петровской системы образования, можно сделать вывод, что профессиональный потенциал учеников формировался системно и постоянно:

1. Все указы Петра 1 об образовании требуют от подрастающего поколения ученых знаний и профессиональной обученности, что ставится в ранг «службы на благо Отечества».
2. Открывается большое количество образовательных учреждений, где приоритетное место занимает обучение профессиям.
3. Обучение в образовательных учреждениях приглашаются вести высоко квалифицированные иностранные специалисты.

Что касается формирования творческого потенциала, то тут трудно сделать однозначный вывод: с одной стороны, востребованность в творческих

специалистах в то время была высока. Ярким примером того является обучение инженерному делу. Американский Совет инженеров по профессиональному развитию дал следующее определение термину «инженерия»: «Творческое применение научных принципов для проектирования или разработки структур, машин, аппаратуры, производственных процессов, или работа по использованию их отдельно или в комбинации; конструирование или управление тем же самым с полным знанием их дизайна; предсказание их поведения под определёнными эксплуатационными режимами».

С другой же стороны обучение профессии проходило в условиях самого производства, когда ученики стояли рядом с мастером, овладевая навыками простых механических действий, при которых формирование творческого потенциала не происходит.

Несмотря на то, что во времена Петра 1 и Екатерины 2 профессиональные учебные заведения уже зародились, сам термин «профессионально–техническое образование» возник только во второй половине 19 века после реформ, происходящих в России. Как особая ступень среднее профессиональное образование сформировалось в конце XIX – начале XX вв. Представляет интерес и сама система управления образованием, существовавшая в России до революции. На протяжении почти всего XIX в. происходит преобразование государственных учреждений царской России по западноевропейскому образцу. Созданный особый отдел (Постоянная комиссия по техническому и профессиональному образованию) стал открывать различные типы технических и профессиональных школ для всех категорий рабочего населения. Эта система способствовала тому, что в России действовало более десятка средних учебных заведений трёх типов: горные и окружные училища, а также заводские школы. Но их недостатком было то, что такое (общее и профессиональное) образование дорого стоило и то, что успеха в среднем образовании и профессиональном студенты не достигали.

В начале XIX века в Москве был осуществлен проект «Института благородных девиц» – среднего образовательного учреждения для девочек–дворянок. Для них был открыт Екатерининский институт, названный так в честь дочери Павла I. Для девочек – сирот при Воспитательном доме на базе «французских классов» открылся Николаевский сиротский институт – для подготовки гувернанток со средним специальным образованием, Повивальный институт – среднее специальное медицинское учреждение для подготовки акушеров. Также открыта в Москве «бесплатная школа рисования применительно к искусствам и ремеслам». Хотя в названии учреждений звучит понятие «институт», но сами учебные заведения приравнялись к средним специальным организациям.

В последнее десятилетие 19 века открывается большое количество профессиональных учебных заведений, в которых обучение было длительное и неэффективное. Отсутствовала единая система обучения, и поэтому было предложено разделить труд на операции и приёмы. Учащегося обучали не изготовлению готового изделия, а выполнению лишь определённых операций, из которых складывалась работа. Мастер руководил большим количеством учеников, не пытаясь развить в них творческий потенциал, а лишь требовал профессионального подхода к выполнению определенной операции. Ярким примером того явилась школа при Путиловском заводе в Петербурге, из которой выходили квалифицированные рабочие, прекрасно знающие своё ремесло, но выполняющие работы чисто механически.

Двадцатый век принес с собой колоссальные перемены в науке, технике, общественной жизни. Огромную историческую роль в развитии профессионального образования сыграло РТО (Российское техническое общество). На рубеже XX в. оно стало особенно влиятельной силой. Для новых отраслей производства средние образовательные учреждения готовили квалифициро-

ванных рабочих, обучения их «по старинке» путём длительного индивидуального ученичества и работы на производстве. В 1915 г. в Государственную Думу были направлены сразу три проекта по реформированию профессионального образования: Министерством народного просвещения, Министерством торговли и Министерством путей сообщения. Готовилась реформа просвещения, в которой предлагалось обучение профессиям проводить на базе общего образования, а не совместно с ним.

Большое количество низших и средних школ с профессиональным уклоном и училищ затрудняет их классификацию привычную для нас в настоящее время. Однако все учебные заведения, которые можно отнести к среднему специальному образованию, делились на две группы:

1. средние технические школы и училища для подготовки техников или ближайших помощников инженеров;

2. низшие технические школы и училища для подготовки младшего технического персонала (мастеров, механиков, машинистов – железнодорожников), горные, мореходные училища, художественно–промышленные школы и ряд технических школ, имевших индивидуальные уставы.

Особо хотелось бы отметить возникновение в то время техникумов, в которых образование проводилось по усиленной программе и к выпуску готовили помощников инженеров.

Анализ среднего профессионального образования в России периода 19 начала 20 века даёт нам основание считать, что:

1. Промышленность и сельскохозяйственное производство требовало большее количество выпускников профессиональных учебных заведений, а это оказывало негативное влияние на профессиональную подготовку кадров, на содержание, формы и методы обучения и воспитания.

2. Как профессиональный, так и творческий потенциал выпускников технических направлений того времени не интересовал ни преподавателей средних учебных заведений, ни работодателей.

3. Формирование профессионально–творческого потенциала учащегося можно связать лишь с обучением в женских гимназиях и в художественно–промышленных школах.

После революции с первых же дней установления Советской власти перед правительством встали вопросы организации профессионального образования. Стали открываться профессионально–технические школы и учреждения, в которых давалось обязательное и бесплатное профессиональное образование для всех детей обоего пола до 17 лет.

В декларации А.В. Луначарского «О задачах профессионально–технического образования в России» были представлены важные установки преобразования в профессиональном обучении. Профессионально–техническое образование можно было получить после окончания школы 2–й ступени и поступить в техникумы и институты (средние и высшие звенья профессионального образования). Однако это оказалось лишь подменой политехнического образования монотехническим, а общеобразовательные школы 2–й ступени – специальными. Советскую систему профессионального образования необходимо было строить заново как в организационном отношении, так и с точки зрения содержания обучения и воспитания специалистов.

В первые годы после революции разнообразных учебных заведений профессионального типа было огромное количество. Это и техникумы, профессионально–технические школы, профессионально–технические курсы, учебно–показательные мастерские и школы фабрично–заводского ученичества. Деление такого производственного обучения на начальное и среднее профессиональное образование было условным, так как рассматривалось четыре системы производственного обучения. В первой и второй системе обучающиеся приобретали только навык выполнения или производства определенных операций, или изготовления отдельных деталей. О каких–либо видах

творчества в таком образовании даже речи не шло. А профессионализм ограничивался лишь малым набором ЗУН.

Третья система была разработана Центральным институтом труда (ЦИТ), который рассматривал обучение как целостный метод расчлененного формирования производственных движений и способностей. Четвертая система обучения – это комбинированная система, использовавшая элементы всех трех, названных выше.

Октябрьская революция в корне изменила не только политику страны, но и строение системы образования.

В 30–х годах 20 века наблюдается рост числа техникумов как средне специальных учебных заведений. Многие образовательные учреждения реорганизовывались в отраслевые типа ФЗУ (фабрично–заводское ученичество).

В 1940г. в стране нет единого руководства подготовкой квалифицированных рабочих среднего звена, существует разнობой в сроках и методах обучения. Профтехобразование, как самостоятельная отрасль, должна была перестать существовать. Стимулом для начала разработки группы проблем в первую очередь высшей школы и техникумов, большинство из которых появились в этот период, послужило постановление ЦИК СССР от 19 сентября 1932 года «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах». Именно в этот период разрабатываются стабильные учебные планы.

Анализ особенностей становления и развития среднего профессионального образования в этот период позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Профтехобразование в названный период развивалось крайне неравномерно, переживая свои «взлеты» и «падения», не было четкой концепции средне специального образования.

2. Каждые учащийся СПО имел определённые возможности для своего развития как профессионального, так и творческого. Но такие периоды были кратковременными, и в итоге всё обучение сводилось только к формированию профессионального потенциала.

С первых дней Отечественной войны всё средне специальное образование переключилось на работу для нужд фронта. В этот период подготовка специалистов со средним профессиональным образованием резко сократилась, но уже к 1947 году был достигнут довоенный уровень. В 60–е годы в период развёртывания технологического этапа научно–технической базы средних учебных заведений возрос контингент обучающихся, что связано с растущей общественной потребностью в квалифицированных специалистах. В каждом отдельном образовательном учреждении реализовалась образовательная программа одного профиля подготовки. Положительная сторона такого обучения была на лицо: фундаментальная практическая подготовка будущих специалистов усиливалась учебной, технологической и преддипломной практикой.

В 70–х годах начался процесс преобразования профессионально–технических училищ в средние специальные учреждения для подготовки квалифицированных рабочих. В период 1970 – 1980 гг. в практику входят методы проблемно–развивающего обучения, делаются попытки формирования творческого начала у учащихся, основанные на самостоятельном разрешении проблемных ситуаций и задач. Ориентация на среднее специальное образование предполагала постепенный переход от выпуска узкоспециализированных рабочих к подготовке квалифицированных рабочих широкого профиля. Однако реформа совпала с периодом распада страны. Поэтому годы последнего десятилетия XX в. характерны для системы среднего профессионального образования тяжелым кризисом и поиском реализации новых форм.

Начиная с 1989 г. в стране организуется экспериментальная подготовка рабочих и техников повышенного уровня квалификации в высших профес-

сиональных училищах (ВПУ), которые отличает широта профиля подготовки, формирование знаний и умений по современным информационным технологиям, по коммерческим дисциплинам и т.п. Этот эксперимент привел к изменению классической структуры профессионального образования и возникновению различных типов образовательных учреждений: профессиональные лицеи, профессиональные колледжи, которые расширили профиль и уровень подготовки профессиональных кадров, а также стали предлагать другие образовательные услуги, не свойственные им ранее. К 1981 году система среднего специального образования осуществляла подготовку кадров для всех отраслей народного хозяйства страны более чем по 500 специальностям. К началу 90-х годов XX века диверсификация профессиональных образовательных учреждений привела к изменению их структуры.

Рыночные отношения в России поставили перед системой среднего профессионального образования новые цели и задачи, которые могут быть решены лишь с помощью глубоких преобразований. Эти преобразования целесообразно представлять в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых подходов и условий ее развития в соответствии со структурными сдвигами в экономике и социальной политики государства. Новая система профессионального образования предполагает развитие и становление личности человека как профессионала на протяжении всей жизни.

Завершая историко-педагогический анализ среднего образования, мы ясно видим, что:

1. Подготавливая будущих выпускников, среднее профессиональные организации пытаются учитывать потребности заказчиков профессиональных кадров в подготовке мобильных, ориентированных на рыночные отношения, профессионально и творчески развитых специалистов;
2. Всё больше внимания уделяется формированию профессионально-творческого потенциала студентов в условиях средне специального образования для дальнейшего развития выпускника как грамотного рабочего;
3. В современной науке имеется совокупность знаний, необходимых для постановки и решения проблемы, связанной с формированием профессионально-творческого потенциала студента в условиях СПО;
4. Возрос образовательный ценз многих профессий: появились профессии, требующие среднего и высшего уровней образования, а это значит, что возросла доля высококвалифицированного труда потребность в профессионально-творческих кадрах;
5. Повысились требования к преподавательским кадрам, методическому, материально-техническому обеспечению учебного процесса, формам и методам его организации, что положительно сказалось на формировании у студента профессионально-творческого потенциала.

Теоретическое исследование творческого профессионального развития личности впервые обнаруживается в европейской духовной традиции эпохи эллинизма. В данный период творчество и профессиональное ремесло рассматривались как тождественные по своей природе виды деятельности. Платон и Аристотель подчеркивали идентичность утилитарного и творческого. Но уже в средние века творчество и профессиональное мастерство были отнесены к абсолютно различным мирам: первое – к божественному, второе – к материальному.

Благодаря тому, что Россия является одной из передовых держав в плане науки, у среднего профессионального образования в нашей стране большое будущее. В настоящее время идёт коренное преобразование в области СПО, так как новые ФГОС диктуют современные требования к уровню обученности и развития выпускника нового поколения. Весь образовательный процесс должен быть направлен на разноплановое развитие студентов. Вот почему на первые позиции при обучении будущего специалиста современного

производства выдвигаются требования в обеспечении максимального роста профессионально-творческих способностей студента как ведущей функции современного образования, формирования профессионально-творческого потенциала студента как непрерываемой доминанты успешной трудовой деятельности в производстве.

Список литературы

1. Барабанов В.В., Николаев И.М., Рожков Б.Г. История России с древнейших времен до конца XX века. Пособие, – М.: 2003. – 496 с.
2. Бояринцева Е.А. Профессиональный потенциал в условиях информации Российского общества: Диссертация на соискание учёной степени кандидата социологических наук: 22.00.03 / Е.А. Бояринцева. – Саратов, 2011.
3. Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития. Международная научно-практическая конференция. Екатеринбург. 27–28 ноября 2013 г. Сб. ст. В 2 ч. Часть 2. – Екатеринбург: Уральский институт-филиал РАНХиГС, 2013. – 298 с.
4. Леонтьев А.А. Часть статьи «Система образования в России». Статья написана для Энциклопедического словаря «Россия: история и культура». Публикуется с незначительными сокращениями по разрешению издательства «Русский язык».
5. Советский энциклопедический словарь – М., 1982 с. 1058.

Грачева Елена Юрьевна

учитель начальных классов высшей квалификационной категории
ГБСКОУ «Казанская школа-интернат I–II вида им. Е.Г. Ласточкиной»
г. Казань, Республика Татарстан

АРТ–ТЕРАПИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: в статье поднимаются вопросы интегрированного обучения, рассматривается роль музыкальных занятий в обучении, развитии и воспитании детей с нарушением слуха, приводится знакомство с программой «Музыкальная азбука», приобщающей детей с нарушением слуха к мировой культуре.

Ключевые слова: интеграция, интегрированное обучение, музыкальная азбука.

Интеграция – это сложный процесс. Термин интеграция имеет многозначительные трактовки. Мне ближе определение М.И. Никитиной в котором говорится что под процессом интеграции лиц с особенностями развития в коррекционной педагогике необходимо понимать процесс включения этих лиц во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования. А под интегрированным обучением понимается «совместное обучение лиц, имеющих физические и психологические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов специалистов».

Говоря об интеграции должны помнить: ребёнок должен получить максимальную реабилитацию, которая ему необходима. Необходимо правильно сочетать реабилитацию и социализацию. И должно быть закреплено за родителями и детьми право на выбор учебного заведения специального или интегративного или специального с элементами интеграции–инклюзии.

В школе I–II вида Е.Г. Ласточкиной я работаю с 1999 года. И была удивлена. Как хорошо дети выступают на сцене. Меня заинтересовал вопрос, можно ли обучать детей с нарушением слуха игре на инструменте, как они интонируют, смогут ли они петь? Чем я и решила заняться.

Первые знания, которые я получила о музыкальных возможностях детей с нарушением слуха, стала книга И.С. Белик «Музыка против глухоты».

Был открыт музыкальный класс для детей с нарушением слуха при Малой Академии искусств г. Казани. МАКИ представлена двумя отделениями – художественным и музыкальным. Которые с успехом развивали творческие способности детей, их уверенность в своих возможностях. И расширяли горизонты представлений об окружающем мире. Для музыкального класса была создана программа с первого по третий класс по изучаемым предметам.

Актуальность заключается в том, что музыкальные занятия имеют большое значение в обучении, развитии и воспитании детей с нарушением слуха и является хорошим интегрирующим фактором в социально–культурную среду. Музыка как вид искусства весьма глубоко по своему содержанию и часто соприкасаются с другими видами: (народным творчеством, хореографией, живописью, театром) поэтому целью программы «Музыкальная азбука» является: приобщение детей с нарушением слуха к мировой культуре.

Гипотеза основана на предположении, что занятия по программе «Музыкальная азбука» будет способствовать развитию ребёнка с нарушением слуха способного к самостоятельной познавательной деятельности в области культуры и искусства.

В соответствии с проблемой, целью и выдвинутой гипотезой были поставлены задачи:

- Проанализировать научную литературу по данной проблеме.
- Разработать специальные механизмы развития интереса ребёнка с нарушением слуха к изучаемым темам.
- Определить направленные развивающие познавательные способности детей с нарушением слуха.

Современная образовательно–коррекционная работа обеспечивает реализацию права детей на образование, разностороннее их развитие, что имеет большое значение для социальной адаптации и интеграции их в общество.

Важно отметить, что ребёнок имеющий нарушение слуха, может достигнуть того же уровня развития, что и нормально слышащий ребёнок, но происходит это с помощью специальных способов и средств.

В данной программе представлен учебный материал по возможности доступным языком (простым, но достаточно профессиональным). Программа знакомит учащихся с азами музыкального языка, музыкальными жанрами, фольклором, музыкальными инструментами. Дети получают информацию о музыкальных произведениях, композиторах, смогут сами заняться творчеством как начинающие исполнители и композиторы.

В программе отражён огромный объём сведений в приемлемой, для детей с нарушением слуха форме. В ней есть музыкальный, картинный материал в помощь теоретическим сведениям. Педагоги могут использовать как данные сведения, так и сведения из своего накопленного опыта, что никак не помешает работе, а только качественно улучшит её. Педагог должен проявлять свой творческий потенциал, нельзя его ограничивать рамками представленного материала. Программа написана для детей с нарушением слуха, что предполагает использование специальных средств обучения. Это тактильная азбука, жестовая речь, специальная звукоусиливающая аппаратура, индивидуальный слуховой аппарат.

Программа разработана для 1го, 2го, 3его, классов. «Музыкальная азбука» состоит из следующих разделов:

Программа для 1го класса:

Темы:

1. Шумы и музыкальные звуки.
2. Музыка и литература.
3. Музыкальные инструменты.
4. Композитор и слушатель.

Программа для 2го класса.

Темы:

1. Что такое искусство.
2. Музыкальные законы.
3. Музыка разных народов.
4. Программная музыка.

Программа для 3его класса.

Темы:

1. Искусство Казанской земли.
2. Искусство на землях бывшего Казанского ханства (XVI–XX вв.).
3. Детский русский фольклор.
4. Игровой фольклор «Мы играем и поём» (повторение и разучивание игр).

Программа очень насыщена как теоретическим материалом, так и практическими заданиями. Обратим внимание на 4ую четверть 3его класса, которая полностью практическая, где можно использовать как русский, так и татарский фольклор, что вызовет ещё больший интерес у учащихся.

Для создания этой программы была использована литература различных авторов, было проработано большое количество практического и теоретического материала, чтобы как можно полнее представить «Музыкальную азбуку» для маленьких учеников.

Цель программы: приобщение детей с нарушением слуха к мировой культуре.

Первое знакомство детей с нарушением слуха с богатейшим миром музыки происходит через выполнение задач, которые мы ставим перед собой.

Задачи:

1. Передать в доступной форме сложные теоретические сведения
2. Закрепление теоретических сведений практическими занятиями
3. Прослушивание с помощью специальных технических средств музыкального материала
4. Разучивание небольших теоретических заданий и музыкальных фрагментов

5. Развитие творческих возможностей учеников

6. Знакомство детей с разнообразным миром искусства.

Достижение цели с помощью поставленных задач имеет свои трудности, но возможно, что подтверждает – эта программа апробирована в течении 3–х лет. Главное заинтересовать детей, а это в наших силах!

«Музыкальная азбука» – это огромный мир, который открывается для детей с проблемами слуха. Направление нашей работы — развитие и формирование богатого внутреннего мира, самосознания как цельной личности в огромном мире людей, осознания своей неповторимости, своих больших возможностей, приобщения к достижениям цивилизации в области музыки, живописи и других видов искусств. Возможность обретенных знаний и умений использовать на пользу людям. Изучая различные направления в искусстве, узнавая всё новую информацию о глухих музыкантах, дети с нарушением слуха, придает силы и уверенности в своих возможностях, и приобретают желание всё больше узнать, больше выучить. Что вызывает потребность к познанию всего нового как можно больше.

Выступая на концертах как перед своими товарищами, на фестивалях, на концертах пред абсолютно незаинтересованной публикой дети с огромным удовольствием показывают свои возможности, получают огромное удовольствие от самих выступлений, оттого, что другим людям приносят радость. Эти выступления придают детям силы, уверенность в своих возможностях, свою необходимость в обществе. При этом развивается кругозор детей, общие знания об окружающем мире развивается эмоционально – волевая сторона личности.

Занятия музыкой и другими искусствами осуществляют межличностную компенсацию выполнения несвойственных ранее функций. Так как всегда

считалось, что для детей с нарушением слуха недоступны две сферы – это ораторское искусство и музыка. Занятия опыт выступлений, накопленный нашими детьми в течение шести лет, утверждает, что занятия музыкой возможно и необходимо детям с нарушением слуха. Компенсаторные возможности детей с нарушением слуха невероятно огромные. Если с ними работают специалисты, занимаются по специальной программе, используя специальные методики и технологии, учитывая дефект. Но главное знать, что эти дети могут всё, помня о их огромном творческом потенциале, который наша работа направлена раскрыть и развить.

Сейчас очень много говорят о здоровье детей и населении в целом. Зачастую забывая о духовном здоровье. А именно через искусство: музыку, живопись, хореографию, театр можно воспитывать духовно здоровых детей.

Через рисунки детей мы можем увидеть многое. По ним можно проследить динамику развития внутреннего состояния ребенка, воображения, чувства цвета, желание передать свои мысли на бумаге. Учитель помогает все это воспроизвести.

Что же происходит в музыкальном классе? Музыкальный класс активно участвует в жизни школы. Через знакомство с музыкой: игре на инструменте, знакомство с нотной грамотой, достижениями мировой музыкальной культуры, вокальные произведения. Свои достижения показываем на российских, республиканских, городских, районных фестивалях. В 2009 году мы получили кубок победителя фестиваля–конкурса «Добрая песня России», проводившийся в городе Самара. Там мы выступали на одной площадке со школами искусств и музыкальными школами городов России.

Наши родители часто встречаются с проблемой куда обратиться, чтобы ребенок мог развивать свои артистические способности, да и какие–нибудь другие, чтобы в дальнейшем получить специальность, связанную с искусством (фотографии, живописи, дизайна и т.д.). И самое важное получить грамотную поддержку, как ребенку, так и родителю. Иногда грамотные рекомендации необходимы и учителю для понимания особенностей конкретного ребенка.

И если мы говорим серьезно об интегрированном образовании – эта проблема возникнет особенно остро. И возникнет необходимость в реабилитационных центрах не только медицинских, для физических недугов, но и центров для реабилитации душевными переживаний. Так как через искусство можно создать программу успешности ребенка. Его уверенности в себе, в необходимости в этом обществе. Показать, что он не один с таким недугом, и что он такая же личность, как и все люди. Ребенок должен быть подготовлен к тому, что у него могут возникнуть проблемы, которые он должен преодолеть.

Я по своему опыту знаю, что если ребенок с тугоухостью попадает в коллектив слышащих людей, объединенных одним делом, то этот ребенок должен обладать умениями и знаниями лучшими и большими, так как иначе он будет себя чувствовать потерянным. Именно для этого нужны арт–терапевтические центры, которые подготовят детей к серьезной работе в музыкальном коллективе, хореографическом, театральном. Такой опыт и положительный, и отрицательный имеется у нас в школе. Проблемы существуют, но их надо и можно решать помогая, а не бросая наших детей в сложной жизненной ситуации.

Спорт, искусство, театр, техническое творчество – это те сферы, где дети с особыми потребностями, и дети с нормой развития могут сотрудничать, даже соревноваться. Интеграция в сфере спорта, искусства, театра, технического творчества помогает понять детям с ограниченными возможностями и с нормой развития, их равную значимость и равноценность в обществе.

Список литературы

1. Бейнер Т., Белобородова В., Тилевич А. Музыка 3 класс. – М.: Музыка, 1983.
2. Брянцева В. Мифы древней Греции и музыка. – М.: Музыка 1988.
3. Булучевский Ю, Фомин В. Краткий музыкальный словарь для учащихся. – Л.: Музыка, 1986.
4. Белик И.С. Музыка против глухоты. – М.: Владос 2000.
5. Викторов В. Чтобы утро было добрым. – М.: Детская литература, 1983.
6. Власова Т.М, Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика. – М.: Учебная литература 1997.
7. Зильберман М. Мир музыки. – М.: Детская литература, 1988.
8. История русской музыки II ч. – М.: Музыка, 1986.
9. Из прошлого советской музыкальной культуры. Выпуск 2. – М.: Советский композитор, 1976.
10. Казань времен связующая нить. – Казань, 2000.
11. К вопросу об интерпретации понятий музыка и музыкальное воспитание. Сост. Грачева Е. Ю. – Казань, Казанский государственный университет культуры и искусства 2004.
12. Музыкальная литература 1 год обучения. – Л.: Музыка, 1970.
13. Музыкальная литература для IV класса /В. Владимиров, А. Лагутин.– М.: Музыка, 1992.
14. Музыка и ты №3 – М.: Советский композитор, 1983.
15. Музыка и ты №3 (альманах для школьника). – М.: Советский композитор, 1983.

Гусева Елена Сергеевна

заместитель директора по научно-методической работе
МБОУ Молодежнинская СОШ
п. Молодежный, Забайкальский край

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В УСЛОВИЯХ МОЛОДЕЖНИНСКОЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: данный инновационный проект разработан на основе авторской методики Е.Н. Дзятковской, предполагает в процессе своей реализации формирование познавательных и регулятивных учебных универсальных действий у учащихся начальной школы в рамках ФГОС. В процессе изучения ФГОС нового поколения, работ Е.Н. Дзятковской, мы пришли к выводу: авторы одинаково выстраивают основную задачу образования: развитие универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Еще несколько лет назад Е.Н. Дзятковская, автор проекта «Экология. Здоровье. Школа», заявила о необходимости научить ребенка способам регуляции и саморегуляции, чтобы он сам управлял своим настроением, поведением, развивал память, внимание, корректировал свое здоровье. Она отмечает, что образовательный процесс должен носить деятельностный, здоровьесориентированный, здоровьесберегающий характер. Для работы с ребенком, направленной на качество обучения, необходима его разносторонняя диагностика.

Ключевые слова: ФГОС НОО, здоровьесберегающие технологии, деятельностный подход, качество образования, познавательные и регулятивные УУД.

За последние годы в нашей школе наблюдается тенденция снижения качества знаний учащихся первой ступени обучения. Отмечается ухудшение

почерка учащихся, недостаточный уровень читаемости.

Причин появления данной проблемы много: увеличение количества неблагополучных семей, где присутствует попустительский стиль воспитания, функциональные отклонения, в частности, логопедические проблемы, низкая мотивация познавательной деятельности у некоторых учащихся, низкий уровень развития психических процессов и др.

Анализ назревшей проблемы выявил несоответствия:

- низкий уровень готовности к школе некоторых учащихся – высокие требования государственных образовательных стандартов;
- стремление учащихся к повышению познавательной деятельности – отсутствие условий в семье для нормального проживания и развития;
- недостаточный уровень развития универсальных учебных действий – потребность в УУД для адаптации в разных условиях социальной среды, для саморазвития и самовоспитания.

Из клубка противоречий можно вычленил одно общее:

потребность учащихся в УУД с одной стороны – ориентированность школы на знания, умения, навыки как основные итоги образования, с другой.

Какие пути необходимо найти для разрешения данного противоречия?

Молодежнинская средняя общеобразовательная школа является краевой экспериментальной площадкой по теме: «Здоровьесберегающая деятельность как фактор компенсации проблем в образовательном учреждении». Один из путей решения данной проблемы она видит в адаптации методик Е.Н. Дзятковской, внедрение в образовательный процесс проекта «Экология. Здоровье. Школа».

Автор проекта заставил нас по-другому посмотреть на существующие проблемы.

Во-первых, чтобы получить от ученика качественные предметные знания, умения, навыки, мы должны его *научить учиться*: уметь планировать свою деятельность, развивать свои способности, возможности обдуманно, целенаправленно и системно. Речь идет о формировании *универсальных учебных действий*, которые необходимы, в первую очередь, детям из неблагополучных семей. Им приходится в любых ситуациях рассчитывать только на себя.

Во-вторых, учебные затруднения учащихся могут быть связаны не только с социальной запущенностью, а иметь медицинские и психологические причины. Преодолеть их можно при грамотном подходе учителя, с использованием методик и техник Е.Н. Дзятковской.

Считаю, что работы Е.Н. Дзятковской актуальны в настоящее время. Они отвечают требованиям стандартов нового поколения, где приоритетным является развитие универсальных учебных действий учащихся.

Второй год я работаю по УМК «Учусь учиться», использую рекомендации при работе с детьми, имеющими учебные затруднения.

Разработанный мною проект может быть полезен учителям, испытывающим проблемы, о которых говорилось выше.

Тема: Формирование регулятивных и познавательных действий у учащихся младшего возраста как фактор повышения качества образовательных результатов в условиях Молодежнинской средней общеобразовательной школы

Цель: Создание модели формирования регулятивных и познавательных действий у учащихся младшего возраста с опорой на методологию Е.Н. Дзятковской

Задачи:

1. Изучить ФГОС общего образования для начальной школы, методики и техники Е.Н. Дзятковской, направленные на развитие универсальных учебных действий учащихся;

2. Разработать модель формирования регулятивных и познавательных

действий у учащихся;

3. Создать условия для реализации модели формирования универсальных действий: обеспечить рабочими тетрадями «Учусь учиться» учащихся, подготовить методические и дидактические материалы для урочной и внеурочной деятельности;

4. Подобрать диагностические материалы по данной проблеме;

5. Разработать программу помощи учащимся, имеющим учебные затруднения.

Этапы реализации программы

Подготовительный (июнь–сентябрь 2009 года)

Практический (сентябрь 2009 г. – май 2013 год)

Аналитический – (июнь 2013 г.– декабрь 2013 г.)

Объект исследования: учебно–воспитательный процесс с использованием программы «Экология. Здоровье. Школа», методик и техник Е.Н. Дзятковской. *Предмет исследования:* уровень регулятивных и познавательных действий учащихся 3 класса.

Гипотеза: если с учащимися первой ступени обучения целенаправленно и системно работать над формированием универсальных учебных действий, используя УМК «Экология. Здоровье. Школа», рекомендации Е.Н. Дзятковской по преодолению учебных затруднений учащихся, то повысится качество знаний учащихся, результаты их учебной деятельности.

Критерии оценки ожидаемых результатов:

1. Уровень универсальных учебных действий (регулятивных и познавательных);

2. Уровень предметных знаний, умений, навыков;

3. Качество знаний по предмету.

Ожидаемые результаты:

– Сформируются учебно–организационные навыки учащихся, что приведет к системной, целенаправленной познавательной деятельности учащихся;

– Учащиеся с имеющимися затруднениями учебной деятельности с помощью учителя научатся их преодолевать, что повысит мотивацию к учебной деятельности;

– Повысятся результаты учебной деятельности детей, их качество обученности.

Система мониторинга

№	Критерии	Показатели	Методики	Периодичность проведения	Кто проводит
1	Состояние физического здоровья	Хронические заболевания		Сентябрь	Специалисты ЦРБ школьный фельдшер
		Функциональные изменения		Сентябрь	
2	Психические процессы	Память	Наблюдение	Сентябрь, май	Педагог–психолог
		Внимание	Наблюдение		
		Восприятие	А. Захаров	Сентябрь	

3	Конституциональные особенности	Ведущий глаз, ведущая рука, ведущее полушарие, тип функциональной конституции	Фридляндер В. Казначеев И.В. Павлов	Сентябрь	Классный руководитель
4	Личностное развитие	Мотивация к обучению	Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова	Сентябрь, май	Педагог-психолог
5	Познавательная сфера	УДД	На основе анализа результатов выполнения заданий рабочих тетрадей «Учусь учиться»	1 раз в четверть	Учитель
		ЗУН по предметам		Сентябрь, май	
		Учебные затруднения		Сентябрь, май	
		Качество знаний по предмету		1 раз в четверть	
		Средний балл по предмету		1 раз в четверть	

Задачи подготовительного этапа (июнь–сентябрь 2009 года)

1. Изучить ФГОС общего образования для начальной школы, работы Е.Н. Дзятковской: «Как преодолеть учебные трудности», «Программы психолого–педагогической помощи проблемным детям», «Технологии и техники развития творческого мышления», «Здоровьесберегающая работа образовательных учреждений. Мониторинг и диагностика», «Образование и...или здоровье?» и др.

2. Разработать программу по УМК «Учусь учиться».

3. Разработать учебные предметные программы с включением тем по УМК «Учусь учиться».

4. Обеспечить учащихся рабочими тетрадями «Учусь учиться».

5. Разработать модель по формированию УУД, в частности, познавательных и регулятивных. Подобрать дидактический, методический материалы для уроков.

6. Составить и проанализировать социальный паспорт класса.

7. Провести диагностику конституциональных особенностей учащихся.

8. Провести диагностику предметных и метапредметных знаний, умений, навыков учащихся.

9. Провести диагностику психологических особенностей детей, мотивации к познавательной деятельности.

10. Провести диагностику учебных затруднений учащихся. Подобрать методики и техники для работы на уроке с учащимися разных групп. Составить карты помощи учащимся.

11. Составить план работы с родителями по данной проблеме.

Задачи практического этапа (октябрь 2009–май 2013 г.)

1. Планировать и проводить уроки с учетом результатов диагностики

учащихся;

2. Целенаправленно и системно использовать техники и приемы по развитию УУД в урочной и внеурочной деятельности;

3. Интегрировать УМК «Учусь учиться» с предметами согласно разработанной программе;

4. Проводить индивидуальную и групповую работу по устранению учебных затруднений;

5. Осуществлять работу с родителями по плану;

6. Вести мониторинг по запланированным показателям;

7. В конце каждой четверти проводить анализ результатов учебной деятельности, своевременно вносить коррективы.

Задачи аналитического этапа (июнь 2013 – декабрь 2013 г.)

1. Провести анализ результатов по формированию познавательных и регулятивных действий учащихся;

2. Провести анализ предметных ЗУН в сравнении по годам;

3. Провести анализ качества обученности учащихся;

4. Провести анализ анкет учащихся и их родителей «Оценка познавательной и регулятивной сферы учащихся».

Задачи обобщающего этапа (январь 2014 – февраль 2014 г.):

1. Обобщить педагогический опыт по данной теме;

2. Подготовить выступление на школьной научно–практической конференции «Делюсь опытом»;

3. Разместить работу по обобщению опыта на школьном сайте.

Условия реализации проекта

С 2007 года работаю по УМК «Школа–2100», авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. Программа носит развивающий характер и построена на принципах системно–деятельностного подхода, проблемного обучения, принципе минимакса.

Учебно–методические, материально–технические ресурсы:

– УМК «Школа – 2100»;

– УМК Е.Н. Дзятковской «Учусь учиться» с наличием рабочих тетрадей для учащихся;

– Справочная, научно–методическая литература; демонстрационный и раздаточный материал;

– Памятки, индивидуальные папки для работы на уроках;

– Компьютер, мультимедийное обеспечение;

– Материалы к урокам на информационных носителях.

Результаты реализации инновационного проекта

Подготовительный этап

1. Анализ изученной литературы.

В процессе изучения ФГОС нового поколения, работ Е.Н. Дзятковской, я пришла к выводу: авторы одинаково выстраивают основную задачу образования: развитие универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Еще несколько лет назад Е.Н. Дзятковская, автор проекта «Экология. Здоровье. Школа», заявила о необходимости научить ребенка способам регуляции и саморегуляции, чтобы он сам управлял своим настроением, поведением, развивал память, внимание, корректировал свое здоровье. Она отмечает, что образовательный процесс должен носить деятельностный, здоровьесберегающий характер. Для работы с ребенком, направленной на качество обучения, необходима его разносторонняя диагностика. Е.Н. Дзятковская обеспокоена современным состоянием школы, она отмечает ее ориентированность на развитие левого полушария: «Левополушарный вектор не только ведет к недоразвитию правополушар-

ного интеллекта (творческого, образного, ассоциативного, чувственно–эмоционального), плодит «исполнителей, роботов», но и снижает потенциал регуляций, биологической адаптации человека. Он приводит к снижению эффективности воспитания, потому что центры усвоения нравственно–этических норм находятся в правом полушарии». Поэтому важно применять техники для межполушарного взаимодействия, развития творческого мышления в процессе обучения.

Многие дети в силу различных причин, не могут освоить базовый уровень стандартов образования и постепенно становятся неуспешными.

Е.Н. Дзятковская отмечает, что с такими детьми можно работать и получать положительный результат. Учебные затруднения ребенка могут быть следствием медицинских и психологических причин, поэтому важно грамотно выстроить индивидуальный стиль обучения, разработав на каждого ученика программу помощи. Для решения учебных проблем ребенка необходимы взаимодействие с родителями и совместно разработанный план помощи.

2. Выстраивание модели формирования универсальных *познавательных и регулятивных учебных действий*.



УМК «Учусь учиться» представляет интегрированный курс, цель которого – научить ребенка регулировать и управлять своим организмом, психо–эмоциональной сферой, действовать экологически безопасно в стереотипных жизненных ситуациях, давать оценку своей деятельности. Построение УМК трехступенчатое, согласно возрастным, психологическим особенностям: для учащихся первой ступени, второй и третьей. Все они тесно связаны между собой, выстроены преемственно. Их объединяет три сквозных раздела:

- Учусь экологическому мышлению
- Учусь управлять собой, или моя экологическая культура
- Учусь действовать, или мои экологические проекты.

В начальной школе – «Экология учебной деятельности». Рабочая тетрадь – «Учусь учиться»:

- «0–1» – для дошкольников и первоклассников
- «2–3» – для 2–3 класса
- «4–5» – для 4–5 класса

Занятия проводятся интегрированно с уроками окружающего мира, рисования, технологии, математики, физкультуры и др.

Работать по УМК Е.Н. Дзятковской я начала с учащимися 3 класса, поэтому некоторые темы из тетрадей №1 и №2 приходилось изучать с третьеклассниками. Так как курс «Учусь учиться» является интегрированным, то в рабочие программы по предметам я внесла отдельную графу для тем из УМК. Контроль за усвоением материала УМК осуществляется через входящий и итоговый контроль. Для анализа результатов формирования универ-

сальных познавательных и регулятивных учебных действий использую таблицу, разработанную автором УМК.

Благодаря входящей диагностике я могла правильно рассадить детей в классе, планировать уроки с учетом ведущего полушария, типа восприятия, типа функциональной конституции. Попутно, используя рекомендации Е.Н. Дзятковской, я выявила группу детей, имеющих учебные затруднения по русскому языку, математике, чтению, распределила их по группам

Е.Н. Дзятковская выделяет пять групп учебных проблем:

- Первая группа связана с трудностью произвольной организации действия во времени, его планирования и контроля;
- Вторая группа связана с нарушениями в моторной сфере (мелкая моторика пальцев рук, тактильное и кинестетическое – положение в пространстве, ощущения собственного тела – восприятие);
- Третья группа нарушений проявляется прежде всего в письменных работах ребенка. Ребенок затрудняется в различении близких по звучанию звуков, фоном родного языка;
- Четвертая группа характеризуется трудностью усвоения право – лево, сверху – снизу, больше – меньше, над–под, в–из. Типичны страхи ориентации в пространстве. Плохое запоминание дороги, расположения объектов;
- Пятая группа связана с нарушением, нестойкостью слухоречевой памяти.

Для каждой группы разработаны упражнения, методики, техники. В моем классе выявились первые две группы нарушений. На каждого учащегося с учебными проблемами я разработала карту помощи. Сформировала банк инструкций, памяток, упражнений для развития мелкой моторики, тактильной чувствительности и сложнокоординированных движений пальцев и кистей рук, крупной моторики, для развития пространственных представлений

В план воспитательной работы включила мероприятия с родителями для совместной деятельности по данной проблеме (

Практический этап

Представляет непосредственную работу по развитию познавательных и регулятивных учебных действий.

Уроки планируются с учетом диагностики, результатов проверочных, контрольных работ, с использованием методики Е.Н. Дзятковской.

В системе я использую методики техники Е.Н. Дзятковской, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, творческого мышления: критического и поискового, двуполушарного, мультисенсорного:

- подсчитывание ассоциаций, возникающих с конкретными предметами и явлениями, окружающими нас, символами, знаками, а сколько – ассоциаций настроения, чувств, эмоций, образов при рассматривании абстрактного образа;

- рисование своего настроения, прослушанной музыки, погоды за окном;
- угадывание по рисункам других людей характера музыки;
- рисование правил по русскому языку, задач по математике;
- анализ текста по литературе с включением задания: мое место в сюжете – выбрать или придумать персонаж, кем хотел бы быть. Ответить на вопрос: какой Я? (самоанализ поступков Я–персонажа);

- написание буквы в воздухе, по полу, произнося вслух звук;
- использование карточек для выполнения задания: найди отличия и др.

Для развития мелкой моторики применяю ножницы, пластилин, мелкие предметы. Ластиком пишем на руках друг у друга буквы, слова.

В учебно–воспитательном процессе использую педагогические технологии: КСО, дифференцированное и индивидуальное обучение, здоровьесберегающие, проектные, информационно–коммуникационные технологии,

технологии критического мышления.

Резюме

Общие результаты развития УДД познавательных и регулятивных в конце первого полугодия 2010–2011 у.г. (4 класс) в сравнении с результатами третьего класса показали следующее:

<i>Уровень развития УУД</i>	<i>3 класс (%)</i>	<i>4 класс (%)</i>
Высокий	21	36
Средний	36	42
Низкий	42	21

Из таблицы виден положительный результат формирования УУД. Тем не менее, полученные результаты говорят о недостаточности развития познавательных и регулятивных учебных действий. Необходимо продолжить работу дальше.

Список литературы

1. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающая работа образовательных учреждений. Мониторинг и диагностика. – Иркутск, 2003. – Часть 1, 2.
2. Дзятковская, Е.Н. Как преодолеть ошибки в чтении, письме, математике (методические рекомендации для педагогов и родителей). – М.: Центр «Образование и экология», 2007. – 32 с. – 8 изд. Дзятковская Е.Н. Программы психолого-педагогической помощи проблемным детям: Учебно-методическое пособие. – Москва, 2004.
3. Дзятковская Е.Н. Проектируем содержание школьного образования: Чем полезен зарубежный опыт? Пособие для учителей. – Москва: ООО Центр «Образование и экология», 2008. – 79 стр.
4. Дзятковская Е.Н. Учусь учиться. – 3, 4–5. Серия: Экология учебной деятельности. Учебная программа. Методические рекомендации. – М.: Центр «Образование и экология», 2008. – 59 стр. Изд–ние третье, перераб.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя/ [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
7. Перельгина Е.А., Фишман И.С. Методические рекомендации по формированию ключевых компетентностей учащихся начальной школы. – 2-е изд. – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2008. – 128 с.
8. Познай самого себя. Уроки практической психологии в начальной школе. Учебное пособие. Автор–составитель Строганова Л.В. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 96 с.

Денисенко Вадим Сергеевич

аспирант

Гзирьян Рубен Вячеславович

аспирант

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь, Ставропольский край

ПРОБЛЕМА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БАКАЛАВРОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОЦЕССОВ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье представлены результаты теоретического анализа семантической сущности различных трактовок понятий «компетентность», «компетентность», «профессиональная компетентность». Предпринимается попытка определения взаимосвязи профессиональной компетентности педагога, в частности педагога сферы физической культуры, с состоянием его конкурентоспособности в условиях современного общества. Одним из таких условий представляются активные процессы модернизации всех ступеней образования, в том числе и высшего профессионального.*

***Ключевые слова:** компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, конкурентоспособность, физическая культура, система образования.*

Модернизация системы образования в России является одним из приоритетных направлений развития государства. Исследователи отмечают, что современное профессиональное образование подвержено процессам активного внедрения понятия «профессиональная компетентность». Базовой дефиницией этого понятия, как и понятия «компетентность» является слово «компетенция», семантическая сущность которого заключается, в соответствии со словарным толкованием, в «круге вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён» [8, с. 353]. Компетенция в другом словарном значении обозначает (от лат. «competere») – «добиваюсь, соответствую, подхожу». Более прикладно к области педагогических наук, под компетенцией понимают наличие у индивидуума приобретённых качеств и состояний, но ещё не гарантирующих наличие у бакалавра, тем более у будущего, развитых способностей применять приобретённые знаниевые качества в практической деятельности [3, с. 204].

Главными функциями компетенции представляются: приобретённые умения действовать на основе сформированных в период обучения в вузе знаний о тех ситуациях, которые возникают в определённых сферах социальной активности, а также развитую способность поиска в создавшейся проблемной ситуации именно тех осознанных решений, которые в конкретном случае являются наиболее эффективными.

Ёмкое представление о семантической сущности понятия «компетенция» даёт её трактовка, предложенная профессором Е.В. Бондаревской. Её сущность заключается в том, что компетенция есть личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений и навыков. Эта система характеризуется своей универсальностью, возможностью применения в различных видах деятельности, при решении множества различных по своей значимости проблем. Универсальность этой трактовки состоит в том, что она не отрицает существование различных точек зрения на сущность обсуждаемого понятия. Примером отмеченного

может быть то обстоятельство, что в научной литературе существует мнение о понятии «компетентность», которое представляет собой качество, свойство, состояние бакалавра, обеспечивающее в совокупности его психофизическое и духовное соответствие избранной профессии, специальности, специализации, заданным уровням квалификации, служебным канонам [1, с. 47].

Компетентность, применительно к сфере профессионального образования, в частности высшего профессионального образования, трактуется как приобретённые в период обучения в вузе качества, свойства бакалавра, обеспечивающие совокупное его соответствие требованиям избранной занятости, профессии. Совокупность этих требований, согласно нашему предположению, включает в себя, применительно к сфере физической культуры, профессиональное физическое, психическое и духовное соответствие специфической педагогической деятельности, то есть профессиональному здоровью педагога [4, с. 73].

На наш взгляд, наиболее лаконично, но вместе с этим не менее ёмко и точно, определяется сущность понятия «компетентность» его следующая трактовка. Компетентность – есть специфическая способность личности, проявляемая в эффективном выполнении определённого действия в специфической области на основе сформированных узкоспециализированных знаний, способов применения этих знаний (навыков), приёмов мышления, а также осознанной ответственности за свои действия и их результат.

Согласно другой трактовке, компетентность – есть способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личной самореализации индивидуума, определению им своего места в социуме.

Приведённые выше дефиниции понятий «компетентность» и «компетентность», вероятно, могут иметь материально–духовное проявление лишь в случае применения компетентностного подхода в процессе подготовки бакалавров.

В современном обществе, в частности в системе образования, особую важность приобретает проблема конкурентоспособности, в том числе педагогов физической культуры. Конкурентоспособность педагога определяется его профессионализмом, успешность деятельности педагога физической культуры, тренера в спорте, бакалавра физической культуры в различных спортивно–физкультурных организациях напрямую зависит от уровня профессионализма. «Профессионал – специалист, овладевший умениями в профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в ходе осуществления труда, вносящий свой индивидуальный, творческий вклад в профессию, нашедший свое индивидуальное предназначение, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе» [6, с. 147–158].

Современному педагогу в области физической культуры необходимо быть не просто профессионалом в этой сфере, а стать именно профессионально компетентным. А.В. Луначарский отмечал, что педагог должен быть профессионально грамотным, профессионально компетентным, заранее определившим то, что он хочет и должен сделать [9, с. 259]. Эти слова выдающегося учёного, уже более полувека не теряя своей актуальности и, по нашему мнению, могут выступать одним из векторов профессиональной деятельности действующих и будущих бакалавров в области физической культуры.

По мнению Л.И. Лубышевой и В.А. Магина, процессы модернизации профессионального физкультурного образования обусловлены необходимостью преодоления сложившейся проблемной ситуации, в которой выделяются противоречия между качеством профессиональной подготовки педагогов и требованиями социальной практики к состоянию развития сферы физической культуры и спорта [5, с. 15].

Неуклонно возрастающие потребности общества требуют от современного педагога, в частности педагога физической культуры, глубокой нравственности, сформированной в сознании системы ценностей и убеждений, чёткой гражданской позиции, заинтересованности в развитии творческого потенциала своих подопечных, способности к новаторской деятельности, профессиональной активности, но что наиболее важно – постоянному самосовершенствованию как своего интеллектуального состояния, так и физического. Это обстоятельство определяется специфическим двухкомпонентным характером учебной и профессиональной деятельности педагога в области физической культуры [2, с. 108]. Поэтому одной из основных задач высшей школы, наряду с формированием гармонически развитой личности, является задача формирования профессионально компетентного педагога.

Идея совершенствования компетентности состоит в том, что знания, формирующиеся в процессе профессионального обучения в вузе, должны быть связаны с более широким спектром знаний, приобретаемых человеком вне системы формального образования [7, с. 20].

Компетенции формируются не только в процессе обучения в высшем учебном заведении, а во всех видах деятельности. Средствами формирования компетенций являются профессиональная подготовка, как интеллектуальная, так и телесно–двигательная [3, с. 203], социокультурная деятельность, совокупность которых составляет содержание высшего профессионального образования в области физической культуры.

Согласно вышеизложенному, главной идеей организации обучения, направленного на формирование профессиональных компетенций, заключается в освоении различных учебных дисциплин с умением практической реализации познавательных и профессиональных задач.

Таким образом, проблема повышения уровня компетентности будущего педагога физической культуры, способного свободно и активно мыслить, моделировать учебно–воспитательный процесс, самостоятельно генерировать и воплощать новые идеи и технологии обучения и воспитания является особо актуальной в современных социально–экономических условиях. Примером отмеченного могут быть те обстоятельства, что, во–первых, компетентный педагог физической культуры призван оказывать позитивное влияние на формирование в процессе учебно–воспитательной работы как творческого потенциала своих учеников, так и оптимального состояния их физической подготовленности, которое непосредственно определяет состояние здоровья ребёнка. Во–вторых, он, вероятно, сможет добиться более высоких результатов в своей профессиональной деятельности, а, в–третьих, он сам способствует созданию благоприятных условий для непрерывной и максимально эффективной реализации собственных профессиональных возможностей.

Изложенные соображения основаны на результатах изучения состояния проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов в области физической культуры, собственных наблюдений и умозаключений авторов. Взгляды и позиции носят, как отмечалось ранее, преимущественно гипотетический характер и требуют специального углубленного научного исследования и подтверждения изложенных соображений в специально организованном педагогическом исследовании.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Личностно–ориентированный подход как основной путь модернизации образования. Доклад на августовской конференции работников образования, г. Ростов–на–Дону – Ростов–на–Дону, 2002, 47с.
2. Денисенко В.С. Развитие двигательных способностей будущего специалиста в области физической культуры как проблема формирования его профессиональной компетентности // Сборник материалов международной студенческой научно–практической конференции

31.03.11. – 02.04.11. г. Ростов–на Дону. – ПИЮФУ, 2011, 106–111.

3. Курьсь В.Н., Денисенко В.С. Физическая подготовка будущего бакалавра физической культуры как условие его эффективной учебной и будущей профессиональной деятельности // Журнал «Вестник СКФУ», г. Ставрополь, 2013 г., № 6, С. 202–205.

4. Курьсь В.Н., Сляднева Л.Н. Взгляды на общее непрерывное образование в области физической культуры в пространстве педагогической антропологии // Теория и практика физической культуры. 2004. – №12.

5. Лубышева Л.И., Магин В.А. Концепция модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту (авторский проект) // Теория и практика физической культуры. 2003. – №12. – С.13–17.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.

7. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999, – № 4, – С. 20.

8. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 С56 слов. – СПб.: «Дуэт», 1994. – 752с.

9. Трифонов Н.А. А.В. Луначарский и советская литература, М.: Худож. лит., 1974, 572с.

Ефимова Ирина Евгеньевна

воспитатель

ГБОУ СОШ №1425 дошкольное отделение «Кораблик»
г. Москва

РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СРЕДСТВАМИ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

***Аннотация:** в статье говорится о важности развития познавательной активности детей дошкольного возраста в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования средствами занимательного математического материала.*

***Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, познавательная активность, занимательный математический материал.*

В настоящее время система дошкольного образования претерпевает серьезные изменения в связи со сменой стоящих перед ней целей и задач. Обеспечение государством – равенства возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования; сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования. Формирование интеллектуальных качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирование предпосылок учебной деятельности. Стандарт является ориентиром для независимой оценки качества дошкольного образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из основных принципов дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в различные виды деятельности (игре, общении и др.). К целевым ориентирам дошкольного образования относятся следующие социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования: ребёнок проявляет инициативу и самостоятельность в познавательно–исследовательской деятельности; ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы, интересуется причинно–следственными связями (как? почему? зачем?); склонен наблюдать, экспериментировать [4].

Интеллектуально развитого дошкольника в целом можно охарактеризовать как смышленного и сообразительного. Именно эти качества будут залогом хорошего усвоения школьного учебного материала.

Познавательная активность, сформированная в период дошкольного детства, является важной движущей силой познавательного развития ребенка, которая представляется как поиск знаний, их самостоятельное приобретение под тактичным руководством взрослого. Познавательная активность тесно связана с процессом познания, с познавательной деятельностью личности. Самое главное – это привить малышу интерес к познанию. Пословица гласит: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму». Познание включает в себя информацию и отношение ребенка к информации. Особенностью развития познавательной активности детей дошкольного возраста является проявление элементов творчества, заинтересованное принятие информации, желание уточнить, углубить свои знания, самостоятельный поиск ответов на интересующие вопросы, умение усвоить способ познания и применить его в других ситуациях. В психологии активность постоянно связывают с деятельностью, а в структуре деятельности – прежде всего с таким ее звеном, как потребность. Потребность – это «нужда человека, отражаемая им в форме эмоционально окрашенного переживания». Удовлетворение потребности обязательно сопровождается радостью, удовольствием, положительными эмоциями [1]. Показателями активности у детей дошкольного возраста могут быть: инициативность, энергичность, интенсивность, интерес, любознательность, самостоятельность, положительное отношение к деятельности, осознанность, упорство в достижении цели, настойчивость, доведение дела до конца, целеустремленность, творчество.

Познавательная активность у дошкольников проходит ряд уровней:

- *репродуктивно-подражательная активность* – опыт детей накапливается через опыт другого в сотрудничестве со взрослым;
- *поисково-исполнительская активность* – представляет собой большая самостоятельность (умение принять задачу и самостоятельно отыскать средства ее выполнения);
- *творческая активность* представляет собой высший уровень, задача ставится ребенком, пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные [5].

Необходимо отметить, что познавательная активность неразрывно связана с познавательным интересом. Интересы – это эмоциональные проявления познавательных потребностей человека, которые проходит ряд ступеней: любопытство и любознательность, и выражаются в вопросах («Что такое?», «Зачем?», «Почему?»).

Итак, интеллектуальная, волевая и эмоциональная стороны познавательной активности составляют единое взаимное целое. Познавательная активность – ценное личностное образование, выражающее отношение человека к деятельности.

Занимательный математический материал является средством комплексного воздействия на развитие детей, поддерживает познавательную активность. Занимательность вызывает эмоциональное состояние, воздействует непосредственно на чувства, привлекает внимание, делает процесс познания веселым и увлекательным.

В толковом словаре русского языка можно найти такое определение понятия «занимательный» – способный занять внимание, воображение, интересный.

Говоря о занимательности, мы имеем в виду не развлечение детей, а «учение с увлечением». Дидактический материал должен содержать элементы остроумия, проблемности, игрового настроения, служить важным стимулом возбуждения непосредственного интереса к предмету, основой для проникновения в сознание ребят чувства прекрасного в самой математике.

В самой природе занимательности заключены чрезвычайно значимые для возникновения и развития познавательного интереса элементы (новизна, необычность, неожиданность), которые могут вызвать чувство удивления, являющееся началом всякого познания, заставляют пристальнее всматриваться в предмет, наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать, искать в имеющихся знаниях объяснения, находить выход из создавшейся ситуации. Основное условие, обеспечивающее познавательную активность дошкольника – создание развивающей предметно–пространственной среды, которая дает возможность для осуществления разнообразных практических действий с предметами, проверки гипотез, установления причинно–следственных связей и зависимостей, формулировки выводов. Развивающая среда должна быть «поисковым полем» для ребенка, где смешиваются зоны «ясных» и «неясных» знаний. Активный процесс познания, право на ошибку – все это способствует утверждению уверенности в себе, даёт возможность дошкольнику испытывать и использовать свои способности, стимулирует проявление самостоятельности, инициативности, творчества [2].

С этой целью создаётся уголок занимательной математики, где детям предоставляется возможность выбрать интересующий их игровой материал, специальным образом подобранный в соответствии с возрастными возможностями детей и решаемыми задачами раздела «ФЭМП». Занимательный математический материал должен быть разнообразным по характеру, тематике, способу решения:

математические развлечения: загадки, задачи – шутки, ребусы, головоломки, игровые лабиринты, математические сказки, фокусы.

логико–математические игры: логические блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, игры Воскобовича, игры Никитина («Сложи узор», «Сложи квадрат», «Кубики для всех»), игры–головоломки («Колумбово яйцо», «Танграм», «Пентамино» и пр.), шахматы, шашки.

дидактические игры: игры с цифрами и числами, игры–путешествия во времени, на ориентировку в пространстве, с геометрическими фигурами (настольно–печатные игры).

Основные педагогические требования к занимательному математическому материалу:

1. Должен быть разнообразным, чтобы каждый ребенок группы нашел себе занятие по силам и по интересам.
2. Должен использоваться не эпизодически, случайно, а в определенной системе, предполагающей постепенное усложнение задач, игр, упражнений.
3. Организуя и сопровождая деятельность детей с занимательным материалом, необходимо создавать условия для самостоятельных поисков способов решения.
4. Должен отвечать разным уровням развития ребенка, благодаря вариативности содержания игровых заданий.
5. Использование занимательного материала должно сочетаться с другими дидактическими средствами по формированию у детей элементарных математических представлений [3].

В настоящее время разработано достаточно много специальных обучающих игр, в ходе которых, незаметно для себя, дошкольники решают разного рода логические задачи, охотно преодолевают значительные трудности при овладении знаниями; активизируется их умственная деятельность, познавательный интерес, расширяется кругозор. Такой материал доставляет детям удовольствие, радость. Радость от игровой деятельности постепенно перейдет в радость учения, когда учиться интересно и легко.

В основу методики работы по развитию познавательной активности у детей дошкольного возраста должны быть положены следующие педагогические условия: обогащение предметно–пространственной среды игровым

развивающим материалом; включение занимательного математического материала в различные формы детской деятельности (непосредственная образовательная деятельность по ФЭМП, игры с занимательным математическим материалом в совместной с воспитателем и в свободной деятельности детей); постоянное стимулирование познавательного интереса и поисковой деятельности детей (создание проблемно-поисковых ситуаций, сюрпризные моменты, задания творческого характера и пр.); построение образовательного процесса на принципах индивидуализации и дифференциации (учет индивидуальных особенностей, вариативность заданий и пр.).

Ребенок с радостью познает и исследует то, что для него представляет интерес, т.е. отношение к информации, которую ребенок получает – первично, а сама информация – вторична. Необходимо «разбудить» любопытство детей, поразить их воображение, заинтересовать различными «волшебными» предметами и явлениями. Познавательная активность является одним из важных качеств, характеризующих психическое развитие дошкольника. Познавательная активность не является врожденной. Она формируется на протяжении всей сознательной жизни человека.

Познавательное развитие детей – одно из важных направлений в работе с детьми дошкольного возраста.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – 13 изд., перераб. и доп. – М.: АСАДЕМА, 2012. – 416 с.
3. Михайлова З.А. и др. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 384 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/ml1155.html.
5. Щукина Г.И. Теория развития и познавательного интереса // http://rodtm.ucoz.ru/publ/v_pomoshh_uchitelju/voprosy_metodiki/teorija_razvitija_poznavatel'nogo_interesa_g_i_shhukinoj/17-1-0-9.

Иванова Татьяна Николаевна

преподаватель высшей квалификационной категории
ГБОУ СПО «Волгоградский педагогический колледж»
г. Волгоград, Волгоградская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УРОКОВ ПО МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация: в статье раскрывается специфика использования игровых технологий для повышения образовательного потенциала уроков в ходе учебных занятий по методике развития речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: учебные игры, игры – соревнования, обобщающие игры, тренировочные игры, образовательный потенциал, самостоятельная работа.

Главной задачей педагогического колледжа является обеспечение дошкольного образования кадрами по всему спектру направлений работы с детьми дошкольного возраста, поэтому мы стараемся организовать работу

так, чтобы наши выпускники были подготовлены к выполнению профессиональных функций в современной практике образования.

Тенденция к обновлению содержания дошкольного образования, в связи с реализацией нового ФЗ «Об образовании», необходимость личностно ориентированного взаимодействия педагога с ребенком, требует применения разнообразных педагогических систем и технологий. Обновляя содержание своей учебной дисциплины, мы ориентировались, прежде всего, на уровень развития современной системы дошкольного образования и на востребованность полученных знаний в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Для того чтобы избежать противоречий между обновляемым содержанием профессионального образования и традиционной формой их реализации, необходимо изменить технологию работы со студентами. Специфика учебного процесса состоит в том, что в нем, с помощью применяемых технологий, проектируется и гарантированно реализуются поставленные образовательные цели.

Использование технологии игры позволяет повысить образовательный потенциал уроков и приблизить студентов к практической работе путем воссоздания типичных жизненных ситуаций. Для их разрешения студенты вынуждены искать и принимать оптимальные решения по проблеме, возникающей в ходе игры.

Учебная игра требует большого запаса знаний по соответствующему разделу, предоставляет возможности для повторения, закрепления, расширения этого запаса, позволяет применять знания комплексно в ситуациях, моделирующих деятельность будущего воспитателя.

Учебные игры находят применение на разных этапах изучения материала, цели их использования могут быть разнообразны. Так, например, проведение в начале урока таких игр, как «Баранья голова», «Я начну, а ты продолжи», «Обговори с соседом» и др., помогает настроить студентов на активную работу, оживляет в памяти материал предыдущих уроков.

В настоящее время увеличивается объем самоподготовки студентов. Мы нацеливаем будущих педагогов на творческое познание и изучение психолого– педагогической литературы. Использование учебных игр в работе с книгой позволяет повышать эффективность самостоятельной работы с учебно– методическими пособиями. В практике работы с учебной книгой на уроках методики развития речи хорошо зарекомендовала себя организация таких игр, как «Найди ошибку», «Самое главное», «Опорные сигналы» и т.д.

Контроль знаний обучающихся – неотъемлемая часть любого педагогического процесса. Такие игры, как «Интеллектуальный бой», «Рассказ–эстафета», «Древо мудрости» и др., закрепляют и систематизируют знания студентов, активизируют умственную и эмоциональную сферу личности. Введение игровых форм при осуществлении контроля знаний студентов дает возможность всем игрокам выступать на равных, развивает стремление углубить свои познания, помогает раскрыть личностные качества каждого студента. Учебные игры, в зависимости от степени сложности решаемых задач, от количества участников и их роли в игре, от степени импровизации участников игры, можно разделить на следующие виды:

игры тренировочного характера, содержащие несложную педагогическую ситуацию с определенным порядком действий. Так, например, студенты зачитывают составленный конспект занятия или план дидактической игры и проводят его, выступая в роли воспитателя. Такая деловая игра позволяет проигрывать те жизненные ситуации, в которых будущему специалисту предстоит найти правильную линию поведения, оптимальное решение.

Использование этого вида игр оказалось эффективным и при анализе работ студентов, когда определялись роли «оптимиста», «пессимиста», «советчика». При этом анализ работ проводился в соответствии с взятой на себя

ролью. Игры с элементами соревнования. Выполнение одного и того же задания предоставляется двум командам, которые самостоятельно определяют содержание и последовательность действий. Результаты сравниваются, оценивается наиболее удачное решение. В практике работы на уроках методики развития речи такие игры мы проводим с целью закрепления знаний в форме игры «Счастливый случай» по теме «Словарная работа», в форме КВН по темам «Воспитание звуковой культуры» и «Обучение рассказыванию».

Игры обобщающие (комплексные), включающие элементы импровизации в действиях студентов. Эти игры направлены на решение сложного педагогического вопроса или нескольких вопросов, их содержание предусматривает конфликтные ситуации, выход из которых профессиональные знания и умения. Чем более глубокие и прочные знания получают студенты о технологии речевого развития, тем качественнее они смогут подготовить дошкольников к переходу на следующий этап образования, т.е. к обучению в школе.

Практика использования технологии игры в курсе преподавания методики развития речи показала, что повышается образовательный потенциал уроков, у студентов формируются более прочные профессиональные знания и умения. Чем более глубокие и прочные знания получают студенты о технологии речевого развития, тем качественнее они смогут подготовить дошкольников к переходу на следующий этап образования, т.е. к обучению в школе.

Список литературы

1. Загвязинский В.И. Теория обучения современная интерпретация. М., АCADEMIA, 2001.
2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
3. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. М., АCADEMIA, 2005.
4. Мосунова Л.А., Юнгблюд Л.Г. Педагогические технологии в практике обучения и воспитания. – Киров, 2001.
5. Семушкина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях. М., издательство Мастерство, 2001.

Кагосян Ашот Саратович

д-р пед. наук, профессор, директор
НЧОУ СПО «Академический колледж»
г. Сочи, Краснодарский край

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье анализируется современное состояние среднего профессионального образования, описываются ключевые проблемы подготовки в колледжах; обозначаются пути преодоления кризисной ситуации в сфере среднего профессионального образования в рамках личностноориентированной парадигмы.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, проблемы подготовки в колледже, компоненты стандарта, требования к специалисту среднего звена, обновление содержания и технологий обучения.

Среднее профессиональное образование в России является важным звеном непрерывного образования, а также подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Оно направлено на подготовку специалистов–практиков и на сегодняшний день позволяет обеспечить:

- непрерывность и последовательность формирования у молодежи глубоких и прочных знаний, определяющих общекультурную, социальную и профессиональную компетентности;
- эффективную реализацию возрастной потребности подростков в профессиональной ориентации и практической направленности обучения;
- возможность своевременно, с учетом осознанно проявленных интересов, осуществлять ориентацию учащихся на дополнительную профессиональную специализацию и повышение уровня образованности;
- преемственность основных этапов процесса формирования профессионального мастерства (начального, среднего и высшего профессионального образования) [1].

Необходимо также иметь в виду, что современное производство повышает требования не только к уровню квалификации, но и широте профессионального поля специалиста. Быстро увеличивается объем информации, обеспечивающей профессиональную деятельность работника, что предполагает формирование его способности к постоянному самообразованию, умению найти и использовать новые приемы и технологии труда, компьютерную грамотность. Повышается уровень общего и профессионального образования, возрастают духовные потребности, что требует нравственного, эстетического и экологического воспитания, включения молодого специалиста не только и мир техники и производства, но и в мир природы, в область общественных отношений.

Вариативность образования обеспечивается *национально–региональным компонентом* стандарта, в котором учитывается специфика истории, языка, культуры и быта проживающего в данном регионе населения, а также особенности социально–экономической ситуации, местного рынка труда.

В то же время, практика внедрения государственных стандартов показывает, что федеральный и национально–региональный компоненты не способны в полном объеме отразить специфику обучения конкретной профессии применительно местным условиям. Требуется отбор содержания и проектирование *дополнительного учебного блока*, учитывающего особенности города, конкретного работодателя.

К компетенции образовательного учреждения следует отнести разработку таких дополнительных блоков профессионального образования. Именно так закреплены эти полномочия в утвержденном решением Правительства РФ «Правилах разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования».

Учесть следует и то, что ряд субъектов такой огромной страны, как Российская Федерация, имеет многонациональный состав и даже автономные образования. Примером может послужить Краснодарский край, где в муниципальных образованиях не могут действовать жесткие «национально–региональные компоненты государственного образовательного стандарта». Дополнительный учебный блок учитывает как специфику местного рынка труда и города в целом, требования заказчиков кадров, так и профессиональную направленность колледжа, традиции и опыт его инженерно–педагогического коллектива. В этой связи, по нашему мнению, в структуре дополнительного учебного блока целесообразно выделять модуль образовательного учреждения.

Так, для Академического колледжа г. Сочи при подготовке специалистов по базовым выпускаемым профессиям дополнительный модуль учебного блока должен учитывать требования основных заказчиков – предприятий сервисного и туристического профиля, где постоянно обновляются технологии и методы работы. Эти и другие характерные для города и колледжа условия деятельности создают основу для проектирования дополнительного учебного блока колледжа.

В свою очередь развитие производства, повышение его технического уровня, предопределили появление ряда новых профессий, требующих знания смежных видов труда и овладения профессиями различных образовательных уровней. В результате интеграции трудовых функций возникла также качественно новая форма расширения профессиональной деятельности учащихся – профессии широкого профиля.

В целом, сегодня в учреждениях начального и среднего профессионального образования обучаются более 4 млн. учащихся и студентов [2]. Однако обострившийся кризис и образовательной системы, и системы среднего профессионального образования призвал к решению целого ряда проблем.

На совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России 31 августа 2010 года Министр образования и науки РФ А. Фурсенко высказал идею о том, что «при переходе на инновационный путь развития важно модернизировать профессиональное образование в целом, включая невузовское. И, может быть, даже в большей степени делая сегодня упор именно на невузовское образование, неуниверситетское. Если мы хотим, чтобы последнее было действительно привлекательным, надо создавать современные образовательные учреждения принципиально нового типа, которые дают качественную подготовку высококвалифицированных рабочих и технических кадров, реально востребованных ведущими предприятиями инновационного сектора – такими предприятиями, в которых люди хотели бы работать» [5].

Поэтому государственная политика модернизации российского образования в соответствии с возрастанием потребности в специалистах среднего звена должна предусматривать не только наращивание масштабов подготовки специалистов, но и коренное изменение качества образования, что обусловлено необходимостью современного производства в универсальных специалистах, ориентированных не только на выполнение установленных функций по заданному алгоритму, но и на умение решать проблемные задачи, находить выход из сложных производственных ситуаций, предвидеть последствия принимаемых решений. Для этого специалист со средним профессиональным образованием должен иметь профессиональную квалификацию, необходимую для обеспечения конкурентоспособности выпускаемых товаров и оказываемых услуг, обладать определенным уровнем общей культуры, такими качествами как ответственность, грамотность, дисциплинированность, самостоятельность, компетентность. Таким образом, обеспечить инновационное развитие страны и повышение профессионального уровня нации невозможно без серьезных изменений системы профессионального образования: повышения качества, эффективности, гибкости, динамичности, соответствия потребностям рынка труда [3, с. 7].

Для изменения создавшего критического положения, поднятия престижа и молодого рабочего, и специалиста среднего звена Президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России В.М. Демин предлагает следующее [2, с. 210]:

- переход на контрактную подготовку кадров, введение сертификатов качества выпускников, разумеется, при условии разработки четкой правовой базы;

- привлечение работодателей к процессу профессионального образования с первых лет обучения, организация ими ознакомительных и производственных практик на реальных рабочих местах;

- разработка совместно с работодателями программ трудоустройства и закрепления выпускников, привлечение студентов и учащихся к участию в инновационных и социальных программах развития предприятий;

- своевременное определение и оперативная корректировка содержания обучения с учетом требований социально-экономического прогресса, с тем чтобы ядро профессиональных компетенций выпускников не утрачивало

своей актуальности к окончанию учебного заведения;

- создание условий для обучения студентов и учащихся по дополнительным профессиональным программам, предоставление возможности для получения ими двух– трех смежных профессий;

- организация поддержки талантливых молодых специалистов, способных заниматься творчеством, быть лидерами в учебной среде, а затем и на производстве за счет сохранения системы ускоренной подготовки выпускников техникумов и колледжей в высших учебных заведениях по профилю обучения;

- восстановление культа знаний, поднятие культуры профессионального образования и др.

Для преодоления кризисной ситуации в сфере среднего профессионального образования ряд исследователей выдвигает следующие предложения [2, 3, 4, 6]:

- создать федеральную и региональную систему прогнозирования и мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной специализации и квалификации;

- сформировать законодательную базу для организации системного партнерства государства, бизнеса и профессионального образования, предусматривающую активное участие работодателей и их объединений в инновационном развитии профессионального образования, в том числе: мониторинг потребностей рынка труда в кадровом ресурсе, формирование соответствующего заказа учреждениям профессионального образования, контрактная система подготовки кадров, разработка нового поколения образовательных стандартов и программ на основе стандартов профессиональной деятельности, оптимизация перечня востребованных специальностей, независимая оценка качества образования, участие в развитии учебно– материальной базы профессионального образования, организации производственной практики, социальной поддержке обучающихся и работников и др.;

- совершенствовать номенклатуру профессий и специальностей, а также оптимизировать направления подготовки кадров на всех уровнях профессионального образования в соответствии с современными требованиями, устранить несоответствия структуры подготовки кадров их спросу на рынке труда, а также диспропорции и дублирования в подготовке кадров, развить целевую контрактную подготовку в учреждениях профессионального образования;

- перейти к модульному принципу построения образовательных программ профессионального образования, что позволит обеспечить его гибкость и вариативность, личностную направленность, адекватное соответствие запросам рынка труда;

- создать механизмы государственно– общественной аккредитации образовательных программ;

- широко использовать новые образовательные технологии, в том числе технологии «открытого образования», интерактивные формы обучения, проектные и другие методы, стимулирующие активность обучающихся, формирующие навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся и студентов;

- разработать и внедрить нормативное финансирование профессиональных образовательных учреждений всех видов и уровней, стимулировать, с учетом мирового опыта соучредительства и многоканального финансирования учреждений профессионального образования развитие механизмов привлечения в профессиональное образование внебюджетных средств, создание условий для инвестиционной привлекательности системы профессионального образования;

- обновить материально– техническую базу и инфраструктуру профессионального образования;

- разработать и апробировать различные модели регионального управления профессиональным образованием в связи с усилением роли регионов в его развитии;

- обеспечить инновационный характер профессионального образования за счет: интеграции сферы образования, науки и производства; разработки проектов, связанных с развитием различных отраслей экономики, фундаментальной и прикладной науки, а также с обновлением содержания образования и технологий обучения; создания учебно– научно– производственных комплексов, объединений, инновационных парков, бизнес– инкубаторов при каждом успешном вузе с их государственной поддержкой;

- создать современную, мобильную и гибкую систему непрерывного профессионального образования (как составной части общей системы непрерывного образования), включающую все уровни профессионального образования – от начального до послевузовского.

В результате анализа сложившейся ситуации в области среднего профессионального образования мы можем констатировать, что сегодняшний этап развития экономики и социальной сферы формирует новые требования к специалисту среднего звена. На первый план выходят такие профессиональные и личностные качества, которые позволят специалисту успешно адаптироваться жить и работать в новых социально– экономических условиях. Среди них следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру, культуру предпринимательства, умение осознать себя и предьявлять другим, способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, приобретению новых знаний, творческую активность, ответственность за выполняемую работу. Это обуславливает необходимость перехода системы среднего профессионального образования на реализацию модели опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности и самой системы профессионального образования.

Обновление содержания образования и технологий обучения, широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологии «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы учащихся и студентов обозначается современными исследователями как один из обязательных путей преодоления кризисной ситуации в сфере среднего профессионального образования. Это обуславливает необходимость перехода системы среднего профессионального образования на реализацию модели опережающего образования, в основе которого лежит идея развития личности и самой системы профессионального образования.

Из простого фактора общественной и государственной жизни образование становится подлинным субъектом преобразований разрушающегося социума, порождает новые формы общественной жизни, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества. Образование обретает статус механизма общественного и культурного развития регионов, страны в целом, становится пространством личностного развития каждого человека. Подобная оценка социокультурной ситуации ставит вопрос о поиске тех способов работы в профессиональном образовании и с самим образованием, которые вернули бы ему историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни, целостность различных общностей людей, выполняя одновременно функцию воспроизводства и сохранения и функцию развития социума, культуры.

Большую роль в обеспечении образовательных потребностей опережающего характера играет подготовка специалистов именно в колледжах, представляющих собой учебные заведения нового вида, имеющие более высокие

качественные характеристики реализации образовательных программ. Инновационность колледжа как новой образовательной системы остро ставит проблему соотношения инноваций и традиций, имеющегося педагогического опыта профессионального образования и внедрения новых педагогических технологий.

Важнейшим признаком соответствия учебного заведения новым реалиям является его способность быстро развернуть подготовку по требуемым специальностям и введение новых направлений перспективной подготовки кадров, способных своевременно реагировать на изменения в производстве, владеющих многофункциональными умениями и навыками, адаптированных к быстроменяющимся условиям рынка труда. Сегодня востребован особый интегративный тип работника – субъект социально–профессиональной деятельности, самобытная, активная личность и индивидуальность. Однако существует комплекс проблем и противоречий, затрудняющих опережающее развитие образования в рамках личностноразвивающей парадигмы. Одна из этих проблем связана с неразработанностью теоретико–методологических оснований при определении целевых ориентиров образовательных систем учебных заведений. Специфика образовательной системы современного колледжа проявляется в его функциях: – культурологической (трансляция культуры, введение личность в культурное пространство); социализирующей (формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентации, жизненных идеалов, господствующих в обществе); личностноразвивающей (ориентация педагогического процесса на уникальную личность каждого конкретного ученика, на естественное саморазвитие его интеллектуального потенциала); целях и задачах: развитие индивида и его социализация за счет: концентрации содержания образования в колледже на саморазвитии обучающихся, организации самоизменения обучаемого и его саморазвития, обеспечения самосозидания личности.

Список литературы

1. Батышев, С. Я. Задачи системы профессионального образования в условиях развития рыночной экономики. – М., 1993.
 2. Демин В.М. Приоритеты среднего и начального профессионального образования в деле повышения качества подготовки кадров // Начальное и среднее профессиональное образование. – 2009. – №4. – С. 206– 211.
 3. Какое среднее профессиональное образование нужно России в XXI веке? Сборник / Под общей редакцией д.п.н., к.э.н. В. М. Демина. – Москва, 2003. – 288 с.
 4. Среднее профессиональное образование. Конкурентоспособность выпускника на рынке труда // Сборник статей по материалам Республиканской выставки «Среднее профессиональное образование в Республике Карелия: высокое качество, открытость, конкурентоспособность». – Петрозаводск: Изд– во Петр– ГУ, 2006. – 208 с.
 5. Стенографический отчет о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России. 31 августа 2010 года // <http://президент.рф/transcripts/8786>.
- Суворова А.А. Приоритеты развития среднего профессионального образования в России // Российский научный журнал. – 2009. – №5. – С. 209– 212.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИИ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ЖЕНЩИН

Аннотация: в статье реализована попытка систематизации существующих в современной психологической практике сказкотерапевтических технологий на основании учета уровня активности терапевта и клиента в их совместной деятельности. Проведена сравнительная оценка эффективности базовых сказкотерапевтических технологий: «работа с существующей сказкой» и «написание клиентом собственной сказки». Установлено, что первая технология способствует осознанию женщинами собственного жизненного сценария на социокультурном уровне, а вторая – проникает и на уровень личного опыта, что содействует развитию авторства собственной истории жизни.

Ключевые слова: сказкотерапия; сказкотерапевтические технологии; технология «работа с существующей сказкой»; технология «написание клиентом собственной сказки»; жизненный сценарий женщины; коррекция жизненных сценариев.

Сказкотерапия как специфическая разновидность психотерапевтической практики существует лишь с конца XX века. Впрочем, сказку как средство обогащения жизненного опыта и личностного роста люди используют веками. Сказка, которая уже сама по себе несет диагностическую и исцеляющую функции, служит методом психодиагностики, психокоррекции и психотерапии, стала незаменимым экологическим инструментом в руках практикующего психолога. Но бессистемное применение психологом тех или иных приемов работы со сказкой, которых на сегодня в литературе существует большое количество, может не привести к желаемому результату. Понимание технологических особенностей терапии сказкой упрощает не только освоение существующих на сегодня сказкотерапевтических методов и приемов, но и помогает в организации терапевтической практики, а также способствует созданию новых, более эффективных приемов работы со сказкой.

Работа со сказкой является одним из методов исследования и коррекции жизненного сценария. В такой работе сказка определяется как некий образец, по которому строится жизненный рассказ, и с помощью которой человек конституирует себя как часть мира. Именно разнообразная работа со сказкой, которая обеспечивает перенесение символических образов сказки в реальную жизнь женщин, позволяет выйти на диагностику личностных жизненных смыслов, с помощью которых, при необходимости, возможна коррекция жизненных сценариев женщин.

Поэтому целью данной работы является сравнительный анализ сказкотерапевтических технологий диагностики и коррекции жизненных сценариев женщин. Для ее достижения необходимо сначала выделить существующие в современной практике базовые сказкотерапевтические технологии, а затем осуществить эмпирическую оценку их эффективности как инструментов коррекции жизненных сценариев женщин.

Понятие «жизненного сценария» было введено в психологическую науку Э. Берном [2] и в дальнейшем продуктивно развивалось в рамках транзак-

ного анализа К. Штайнером, С. Картманом, Р. Гулдинг и М. Гулдинг, Т. Кейлером, И. Стюартом, В. Джойнсом, Ф. Инглиш и др. [30, 29, 7, 28, 20, 27]. На сегодня понимание «жизненного сценария» прямо или опосредовано представлено во всех направлениях психологии. Оно активно используется и в работах психологов, работающих на постсоветском пространстве К. Абульханова–Славская, В. Макаров и Г. Макарова, Д. Шустов, Т. Титаренко, О. Плетка, Т. Костина и др. [1, 11, 25, 21, 15, 10].

Проблемы использования сказок в практике психокоррекции представлены в работах целого ряда исследователей: К.Г. Юнга, М.–Л. фон Франц, К.П. Эстес, С. Биркхойзер–Оери, Т. Зинкевич–Евстигнеевой, И. Вачкова, А. Наговицына и В. Понамаревой, Н. Радиной, Р. Ефимкиной, Н. Огиенко, Н. Олифинович и Т. Малейчук, А. Бреусенко–Кузнецова, О. Плетки, О. Вознесенской и др. [26, 24, 3, 23, 8, 5, 12, 18, 13, 14, 4, 16, 6]. В их работах выделены виды сказок и их терапевтические функции, раскрыты методы и приемы работы со сказкой, приведены некоторые технологии терапии сказкой.

Анализ и систематизация теоретической и прикладной психологической литературы посвященной работе со сказкой позволили нам осуществить типологизацию существующих сказкотерапевтических технологий по критерию основных видов деятельности со сказкой. Испокон веков люди или пересказывали известные сказки, или же создавали свои собственные. Эти виды деятельности со сказкой существовали задолго до появления психологической терапии.

Описание сказкотерапевтической работы в современной литературе также подтверждает, что любую технологию или прием работы со сказкой можно отнести к одной из двух групп: технологии первой группы ориентированы на работу с существующей сказкой, вторые – направлены на создание собственной сказки.

Это дает нам основания назвать технологии «работа с существующей сказкой» и «создание клиентом собственной сказки» базовыми технологиям. Психодинамический анализ сказки, использование сказки в терапии игрой, арт–работа со сказкой, телесная работа со сказкой, работа со сказочным сюжетом по картам и другие – можно классифицировать как производные этих двух базовых технологий, поскольку они являются своеобразным синтезом одной из базовых технологий и определенного направления терапии [9].

В данной статье с помощью методов количественного анализа сопоставляется эффективность базовых сказкотерапевтических технологий коррекции женских жизненных сценариев.

Одна из задач данного эмпирического исследования состояла в разработке и реализации проектов базовых сказкотерапевтических технологий.

Выделенные базовые технологий существенно различаются по уровню активности клиента и сказкотерапевта в их совместном взаимодействии. Уровень активности работы клиента при реализации технологии «работа с существующей сказкой», обеспечивающей осознание и перенос символов существующей сказки на собственно жизнь, можно оценить как достаточный низкий.

Гораздо более высокого уровня активности от клиента требует собственное написание авторской сказки и дальнейшая ее интерпретация с помощью терапевта. Что же касается уровня активности психотерапевта, то вполне ожидаемо, что при реализации технологии «работа с существующей сказкой» он должен быть несколько выше, чем при реализации технологии «создания клиентом собственной сказки».

Материалы и методы исследования. В ходе разработки проектов реализации базовых сказкотерапевтических технологий мы попытались нейтрализовать влияние побочных факторов эксперимента. Для исследования эффективности базовых технологий была выбрана форма группового тренингового занятия.

Групповая работа выбрана с учетом нескольких причин. В отличие от индивидуальной терапевтической работы со сказкой, которая на наш взгляд является более эффективной в плане детальной проработки индивидуальных смыслов клиента, связанных со сказочными значениями, в групповой работе немного меньшая роль отводится активности сказкотерапевта в соединении с уровнем готовности клиента к изменениям в собственной жизни. Эти аспекты групповой работы в рамках цели исследования обеспечивают более высокую чистоту эксперимента. К тому же, хотя мы и не полностью разделяем мнение Е. Берна, который считал, что сценарии нигде не проявляются за исключением эффективной психотерапевтической группы или сновидений, все же его тезис служил подкреплением нашего выбора.

Таким образом, работа со сказкой по базовым технологиям проводилась в групповом формате в виде однодневного тренингового занятия. Цель занятия заключалась в содействии осознанию женщиной собственных сценарных паттернов поведения в рамках выигрышного, проигрышного или безвыигрышного сценария.

Технологии реализовались по типичному плану тренинговых занятий. *Первый этап* заключался в создании позитивной атмосферы, направленной на усвоение материала занятия. *Второй этап* – информационный, состоял в знакомстве группы с типами жизненных сценариев по теории Э. Берна. На данном этапе участники тренинговых групп были детально ознакомлены со сценарными чертами «Победителя», «Непобедителя», «Побежденного». Полученные знания закрепились в практике нахождения примеров личностей из реальной жизни, жизненный путь которых можно классифицировать в рамках того или иного сценария и проговаривании определенных сценарных высказываний.

Третий этап отличался своим наполнением согласно определенной технологии. По технологии «работа с существующей сказкой» участникам тренинга была зачитана народная сказка «Василиса Прекрасная». По технологии «написание собственной сказки» участникам было дано задание написать сказку на тему: «Сказка о моей жизни». Ведущим занятия поддерживалась благоприятная атмосфера для восприятия/написания сказки.

Выбор народной сказки «Василиса Прекрасная» является не случайным, а определен следующими условиями:

- это волшебная сказка, структура которой, по мнению В. Проппа, имеет характер инициации – последовательного (часто ритуального) перехода главного героя из одного статуса в другой [17];

- сказка содержит преобразования, потрясающие воображение читателя и обеспечивает терапию средой, особой сказочной обстановкой. Сказочная среда в «Василисе Прекрасной» меняется несколько раз (включает не одну, а целый «банк жизненных ситуаций» [19], что дает толчок для проявлений потенциальных возможностей личности;

- женский сказочный образ Василисы, наряду с другими женскими добродетелями, которые упоминаются и в большинстве народных сказок (кротость, красота, бесконечное терпение, отказ от себя во имя великой Любви), включает и другие, обеспечивающие активность субъекта собственной судьбы, авторство своей жизни;

- просматривается характерная для традиционных культур трехэтапная структура инициации героини: 1) символическая смерть героини, 2) бесстатусное (неопределенное) ее состояние, 3) возрождение в новом качестве [22, 23].

При реализации технологии «написание клиентом собственной сказки» участницам тренингового занятия было дано задание самостоятельно написать волшебную сказку на тему: «Сказка о моей жизни». Обозначенная тема требует от исследуемых женщин создания проективно-символического нарратива.

На четвертом и пятом этапах занятия осуществлялись обсуждение и анализ существующей/написанной сказки по схеме, предложенной Н. Огиенко [13]. Учитывая поставленную цель занятия, предложенная Н. Огиенко схема была расширена нами с помощью еще двух вопросов, которые приобщают к определению ведущего жизненного сценария исследуемых: «Кто, по Вашему мнению, главный герой: Победитель, Непобедитель, Побежденный?»;

«Насколько Вам лично близок главный герой? Насколько близка его стратегия поведения? В чем сходство? В чем отличие?».

Анализ существующей/написанной сказки на четвертом этапе занятия осуществлялся в мини-группах участников тренинга, а на пятом этапе, по этой же схеме проводилось групповое обсуждение сказки/сказок всеми участниками тренинга при помощи ведущего—сказкотерапевта.

На заключительном этапе занятия состоялось подведение его итогов с традиционными для тренинговых занятий ритуалами получения обратной связи.

Таким образом, использованная схема эксперимента была призвана нейтрализовать влияние побочных факторов реализации двух базовых технологий.

Надежность эксперимента была обеспечена и подбором репрезентативных выборок.

Эксперимент реализовался на трех (две экспериментальные и контрольная) независимых выборках женщин в возрасте от 22 до 55 лет. Исследование было организовано на принципах добровольного участия, конфиденциальности, «обратной связи».

В первой экспериментальной выборке женщин была реализована технология «работа с существующей сказкой». Эта выборка была обозначена как «слушание сказки». Во второй выборке реализована технология «создания собственной сказки»; ее мы обозначили как «написание сказки». В каждую выборку входило по 36 женщин от 22 до 55 лет (по 3 терапевтические группы в каждой экспериментальной выборке).

Третью выборку – контрольную – составили 10 женщин в возрасте от 22 до 40 лет. С выборкой не проводилась работа со сказкой, она служила лишь для подтверждения того, что жизненный сценарий человека за короткое время не может измениться без, по крайней мере, его осознания.

Эксперимент был реализован в три этапа. На первом и заключительном этапах на всех трех выборках был сделан диагностический срез с помощью сформированного и апробированного блока методик выявления факторов, определяющих особенности формирования жизненного сценария.

Исследование было направлено на определение:

- 1) самооценки (авторский вопросник «Самооценка сценария жизни»);
- 2) оценки собственной жизненной позиции (авторский вопросник «Сказочные персонажи»);
- 3) неосознаваемых типичных практик проживания жизненных ситуаций («Опросник драйверов», предложенный М. Кокс в адаптации В. Гусаковского).

Второй этап является собственно формирующим с применением двух базовых сказкотерапевтических технологий: «работа с существующей сказкой» и «составление собственной сказки».

Результаты исследования и их обсуждение. Данные полученные с помощью использованных психодиагностических методик обобщены в таблицу 1. В таблице приведены математическое ожидание (М), которое является частным от деления суммы всех значений признака на количество измерений, и среднее квадратическое отклонение (σ), которое характеризует отклонение признака от среднего.

Таблица 1

Результаты диагностики особенностей жизненного сценария на начальном и заключительном этапах исследования

Показатели психодиагностических методик		Среднегрупповые значения	Контрольная группа		Группа «слушание сказки»		Группа «написание сказки»		
			до	после	до	после	до	после	
Самооценка сценария жизни	прямая	Победитель	M	36,2	34,5	34,9	22,2	35,0*	36,8*
			σ	4,6	3,6	5,8	6,6	3,5	3,7
		Непобедитель	M	27,3	24,7	24,2*	22,2*	22,7*	20,0*
			σ	6,7	3,6	8,0	6,6	5,4	4,9
	косвенная	Побежденный	M	12,2	11,9	11,1	11,2	10,2*	9,0*
			σ	7,2	4,2	7,1	6,8	2,4	3,5
		Победитель	M	0,5	0,6	0,7*	0,9*	0,8*	1,0*
			σ	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,0
		Непобедитель	M	0,1	0,1	0,2	0,3	0,5*	0,0*
			σ	0,3	0,3	0,4	0,4	0,5	0,0
		Побежденный	M	−0,5	−0,5	0,4	0,6	0,5	0,6
			σ	0,4	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5
«Сказочные персонажи»	Победитель	M	2,8	2,7	2,3	2,4	2,3	1,9	
		σ	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,6	
		Непобедитель	M	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
			σ	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0
	Побежденный	M	0,1	0,2	0,5	0,4	0,4	0,8	
		σ	0,3	0,4	0,5	0,5	0,6	0,5	
	Победитель_Непобедитель	M	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
		σ	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	
	Победитель_Побежденный	M	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	
		σ	0,0	0,0	0,2	0,2	0,3	0,3	
	Победитель_Непобедитель_Побежденный	M	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	
		σ	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	
Опросник драйверов	Будь Совершенным	M	3,20	3,20	3,08	2,83	2,72	2,47	
		σ	1,059	1,059	0,98	1,084	1,227	1,270	
	Радуй Других	M	3,20	2,80	2,82	3,03	2,85	2,53	
		σ	1,059	0,753	0,0623	0,857	0,984	0,812	
	Спешу	M	2,80	2,35	2,72	2,79	2,43	2,46	
		σ	1,111	0,818	1,003	0,972	1,109	1,179	
	Будь Сильным	M	3,20	3,45	2,94	2,84	2,79	2,44	
		σ	0,675	0,985	0,991	0,961	1,085	1,120	
	Старайся	M	2,60	2,40	2,78	2,61	2,65	2,49	
		σ	0,810	1,022	1,031	0,978	1,006	1,046	

Оценка эффективности реализованных базовых сказкотерапевтических технологий была осуществлена по общепризнанным критериям успешности формирующих воздействий: эмоциональному; когнитивному; поведенческому. Эмоциональный критерий в нашем исследовании определялся признаками, иллюстрирующими определенные переживания женщины, связанные с осознанием проявлений в реальной жизни собственного жизненного сценария, и появлением стремления к изменениям на любом уровне, даже на

уровне самооценки. Когнитивный критерий обеспечивался признанием или пониманием исследуемой женщиной определенных составляющих собственного жизненного сценария как проблемных на пути достижения своего «жизненного выигрыша». Поведенческий критерий иллюстрировался реальными изменениями в поведении женщины, которые возможны на основе осознания деструктивных аспектов ее жизненного сценария. Конечно же, определение критериев не имеет четких границ.

На контрольной выборке не проводилась работа со сказкой, но было осуществлено воздействие в форме информирования о существовании теории жизненных сценариев Э. Берна. Диагностика общих характеристик жизненного сценария женщины после поведенной работы не показала никаких статистически достоверных изменений. Ни одна из исследованных женщин не пыталась выяснить влияние продиагностированных особенностей на ее собственную жизнь. Следовательно, влияние, включающее в себя лишь общую осведомленность о существовании определенных классификаций жизненных сценариев, не удовлетворяет ни один из критериев успешности формирующих воздействий с заданной целью.

На выборке «слушание сказки» диагностика общих характеристик жизненного сценария женщины после формирующего эксперимента показала некоторые статистически значимые изменения, которые были установлены с помощью подсчета Т-критерия Вилкоксона, а именно: зафиксировано снижение количества банальных сценариев «Непобедителя» ($p \leq 0,05$), и увеличение идентификации себя с «Победителями», которые имеют выигрышный сценарий ($p \leq 0,05$). За короткий промежуток времени, отведенный на осуществление формирующего воздействия, жизненный сценарий измениться не мог. Измениться могла жизненная история, которую исследуемая женщина «переписала» во время тренингового занятия, и, соответственно, изменилось видение ее собственного будущего. Полученные данные свидетельствуют, что женщины стали понимать особенности безвыигрышного (банального) сценария и пытаются планировать свою дальнейшую жизнь так, чтобы получать больше «вознаграждений». Такое самостоятельное «переписывание» собственного жизненного сценария позволило женщине идентифицировать себя с «Победителем». Итак, можно констатировать изменения в эмоциональной и когнитивной сфере исследуемых женщин. В эмоциональной сфере прослеживаются переживания относительно безвыигрышного положения женщины в семье или обществе, а также стремление к ощущению себя «Победителем». Следует отметить, что по окончании занятий у всех женщин данного типа тренинговых групп отмечался эмоциональный подъем, связанный с желанием быть (в собственном воображении они уже стали) «победителями судьбы». В когнитивной сфере фиксируется появление понимания особенностей безвыигрышного или банального сценария жизни. На выборке «написание сказки» зафиксировано с помощью Т-критерия Вилкоксона большее количество статистически значимых изменений в понимании женщинами собственного жизненного сценария в различных сферах:

– Определены статистически значимые изменения в оценке себя с позиции «Победитель», а именно: увеличение количества выбранных сценариев «Победителя» ($p \leq 0,01$), и уменьшение сценариев «Непобедителя» ($p \leq 0,05$), и «Побежденного» ($p \leq 0,00$). Это свидетельствует о переписании женщинами собственной истории жизни таким образом, что будущее созерцается с большей вероятностью получения «выигрышей». Установленные изменения свидетельствуют о понимании особенностей собственного жизненного сценария, признание его проблемных мест и появлении стремления к выигрышному его течению. Такие изменения относятся к когнитивной и эмоциональной сфере.

– Установлено статистически значимое увеличение идентификаций женщинами себя с позицией «Победителя» ($p \leq 0,01$), и уменьшение количества идентификаций с позицией «Непобедителя» ($p \leq 0,01$), что является подтверждением изменений в эмоциональной сфере как обострение чувствительности самооценки.

– Выявлены статистически значимые изменения в предоставлении привлекательности сказочным персонажам с разными позициями, а именно: снижение выбора пассивных персонажей, например, «Спящей Красавицы» ($p \leq 0,01$), и предоставления преимущества более активным, к примеру «Снежная Королева» ($p \leq 0,01$). Такие изменения в оценке собственной жизненной позиции иллюстрируют изменения как в эмоциональной сфере (в виде появления стремление к активному содействию позитивным изменениям), так и когнитивной (в повышении уровня понимания пассивной жизненной позиции как неблагоприятной для самореализации). В данном случае можно зафиксировать изменения и в поведенческой сфере, поскольку переписывание собственной жизненной истории на историю с активной жизненной позицией может способствовать ее воплощению.

– Зафиксировано статистически достоверное изменение снижения уровня силы проявления драйверов ($p \leq 0,01$), что говорит об осознании неконструктивных практик проживания жизненных ситуаций и соответствует изменениям не только в эмоционально–когнитивной сфере, а и в поведенческой. Полученные эмпирические данные были обобщены за критериями эффективности психологических влияний. Результаты обобщения представлены в таблице, которая дает возможность наглядно представить сравнительную оценку успешности формирующих воздействий двух базовых технологий (табл. 2).

Таблица 2

Показатели эффективности применения базовых сказкотерапевтических технологий

Критерии	Индикаторы	
	технология «работа с существующей сказкой»	технология «написание собственной сказки»
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> - переживания, связанные с чувством безыгрышности собственного жизненного сценария; - появление субъективной привлекательности «победителей»; - стремление ощущать себя «победителем». 	<ul style="list-style-type: none"> - обострение чувствительности самооценки; - появление стремления к выигрышному типу течения собственного жизненного сценария; - появление стремления к активному содействию позитивным изменениям; - стремление к снижению применения комбинированных защитных механизмов при проживании жизненных ситуаций.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - понимание особенностей безыгрышно–банальных эпизодов собственной жизни. 	<ul style="list-style-type: none"> - понимание особенностей собственного жизненного сценария; - признание проблемных деструктивных мест жизненного сценария; - повышении уровня понимания пассивной жизненной позиции как неблагоприятной для самореализации;

Поведенческий		- понимание влияния неконструктивных практик проживания жизненных ситуаций на собственную жизнь.
	—	- повышение значимости активной жизненной позиции в собственной жизни; - ослабление защитных механизмов переживания жизненных ситуаций.

Заключение. Информирование о сценарном подходе, как и следовало ожидать, не оказало заметного влияния на жизненные сценарии женщин из контрольной группы.

Эффективность базовой технологии «работа с существующей сказкой» подтверждается эмоциональным и когнитивным критериями успешности формирующих воздействий. Показатели этих критериев раскрывают особенности осознания жизненного сценария на социокультурном уровне и не обеспечивают развертывание уровня личностного опыта. Поэтому, терапевтическая работа с существующей сказкой в групповом варианте является достаточно эффективной в отношении просвещения и информированности женщин о социокультурном контексте их жизненного сценария. Знания, которые получает женщина, о влиянии тех или иных общественных явлений на ее личную жизнь не оставляют ее наедине с жизненной проблемой. Женщина, по крайней мере, может иметь возможность осознать причины и последствия собственной проблемы и более эмоционально-уравновешенно их переживать. Впрочем, анализируемая технология не дает женщине толчка к переписыванию собственного сценария.

Базовая сказкотерапевтическая технология «составление клиентом собственной сказки» даже в групповом варианте ее реализации показала эффективность более высокого уровня и другого плана. Успешность, осуществленного с ее помощью формирующего влияния, подтверждена тремя критериями. К тому же, показатели по эмоционально-когнитивным критериям указывают на особенности переживаний женщины, которые происходят уже на уровне ее личностного опыта. После осуществленного формирующего влияния женщина не только может взвесить влияние социума на написание ею собственного жизненного сценария, а и почувствовать в нем собственное авторство. Технология «создания собственной сказки» ориентирует женщину на более активную жизненную позицию.

Таким образом, реализация технологии «работа с существующей сказкой» позволяет клиентке осознать особенности своего собственного жизненного сценария, а реализация технологии «составление собственной сказки» пробуждает в женщине активную авторскую позицию в дальнейшем его конструировании на основе учета влияния социокультурного контекста ее жизни.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991 – 299 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480 с.
3. Биркхойзер-Оэри С. Мать: Архетипический образ в волшебных сказках/ С. Биркхойзер-Оэри; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2006. –255 с.
4. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы в условиях экзистенциального кризиса/А. А. Бреусенко-Кузнецов: Монография.–К., 2005.–386с.

5. Вачков И. В. Проблема типологизации сказкотерапевтических методов / И.В. Вачков // Четвертый Международный сказкотерапевтический фестиваль «Психология сказки и Сказка психологии» : Материалы фестиваля / Под ред. И.В.Вачкова. – М., 2012. – С. 3–6.
6. Вознесенская Е. Л. Арт–терапевтические технологии в формировании зрелых мужских и женских феноменов “Я” в пространстве внутренней сказки/ Е. Л. Вознесенская // Простір арт–терапії: можливості та перспективи: Збірник наукових статей/ За науковою ред. А.П.Чуприкова, О.А.Бреусенка–Кузнєцова, О. Л. Вознесенської. – К., 2005. – С. 33–44. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.art-therapy.org.ua/index.php?page=articles>
7. Гулдинг М., Гулдинг Р. Психотерапия нового решения. Теория и практика / М Гулдинг, Р. Гулдинг; пер с англ. – М.: Класс, 1997. – 288 с.
8. Зинкевич – Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
9. Клименко Н. Г. Жіночі життєві сценарії в народних казках / Н. Г. Клименко // Соціальна психологія. Науковий журнал / Гол. ред. Ю. Ж. Шайгородський. – 2012. – №1/2 (51–52). – С. 137–144.
10. Костіна Т.О. Дослідження провідного драйверу особистості юнацького віку / Т.О. Костіна // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія.: зб. наук. праць. – К., 2011 – Т. 10. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 293–302.
11. Макаров В.В., Макарова Г.А. Транзактний аналіз – восточная версия / Макаров, Г.А. Макарова. – М.: Академический Проект; Альмаматер, 2008. – 399 с.
12. Наговицын А.Е., Пономарева В.И. Типология сказки / А.Е. Наговицын, В.И. Пономарева. – М.: Генезис, 2011. – 336 с.
13. Огиенко Н. Волшебная сила сказки: осуществление мечты и полцарства в придачу. Игра «Дворец желаний»/ Н. Огиенко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.
14. Олифирович Н.И., Малейчук Г.И. Сказочные истории глазами психотерапевта / Н.И. Олифирович, Г.И. Малейчук. – СПб.: Речь, 2013. – 224 с.
15. Плетка О. Т. Казка як вектор побудови життєвих стратегій / О. Т. Плетка // Простір арт–терапії : зб. наук. статей / УМО, ГО “Арт–терапевтична асоціація”. – К., 2011. – Вип. 1 (9). – С.58–64.
16. Плетка О.Т. Казка як відображення внутрішньої символіки клієнта/ О. Т. Плетка // Простір арт–терапії: міф, метафора, символ: матеріали V міждисциплін. наук.–практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 28 лютого – 1 березня 2008 р.). – К., 2008. – С. 33–35.
17. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я Пропп. — Л.: ЛГУ, 1986. — 364 с.
18. Радина Н.К. Истории и сказки в психологической практике/ Радина Н.К. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.
19. Стишенюк И.В. Сказка в тренинге: коррекция, развитие, личностный рост/ И. В. Стишенюк. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
20. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Трансакційний аналіз/ Й.Стюарт, В. Джойс; : пер з англ. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
21. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/ Т. М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
22. Ткач Р. Самораскрытие женщины с помощью волшебной сказки «Василиса Прекрасная» / Р. Ткач. – СПб.: Речь, 2010. – 63 с.
23. Эстес К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях/К.П. Эстес; пер. с англ. – К.: София, – М.: ИД Гелиос, 2002. – 496 с.
24. Франс М.–Л. фон. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке/ М–Л. фон Франс; пер. с англ. – СПб.: Б.С.К., 1998. – 360 с.
25. Шустов Д. И. Руководство по клиническому транзактному анализу/Д.И. Шустов. – М.: Когнито – Центр, 2009. – 367 с.
26. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг; пер. с нем. – К.: Гос. библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.
27. English F. M.S.W. Episcrypt and the “hot potato” game//TAB.1969.Vol.8. № 32. P. 77–82.
28. Kahler T., Capers H. The Miniscrypt / T. Kahler, H.Capers //TAJ. 1974. Vol. 4, № 1. P. 26–42.
29. Karpman S. Fairy Tales and Script Drama Analysis / S. Kartman// TAB. Vol. 7. № 26. P. 39–43.
- Steiner C. Scripts and counterscript / C. Steiner // TAB. 1966. Vol. 5. №18. P. 133–143.

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГОВ ДОУ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: на сегодняшний день Российское государство находится на этапе активных преобразований и развитие образования определено одним из главных национальных проектов (внедрение Федерального государственного стандарта дошкольного образования). Инновационные изменения идут сегодня для того, чтобы сформировать новое содержание образования. Инновационные процессы, развивающиеся в системе дошкольного образования, усилили необходимость в педагогических работниках, готовых включиться в инновационную деятельность. В научной статье рассматриваются модели мотивации, само понятие «мотивация», «стимулирование», с целью побуждения педагога к определенным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Совокупность качеств педагога определяет его готовность к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, мотивация, модель, методы, мотив, потребность, педагог, готовность педагога, образовательный процесс, деятельность, достижение результата.

Сегодня Российское государство находится на этапе активных социально-экономических преобразований, которые стимулируют развитие всех сфер жизни общества. Правительством Российской Федерации развитие образования определено в качестве одного из национальных проектов. В этих условиях особую роль играет модернизация системы образования, в рамках которой впервые в российской истории вступил в силу Федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

Активизация инновационных процессов, обеспечивающих создание развивающейся и развивающей системы дошкольного образования, усилила необходимость в педагогических работниках, которые ориентируются в современной педагогической науке и готовы включиться в инновационную деятельность. Этим определяется актуальность данной статьи.

Рассматривая понятие «мотивация», ученые столкнулись со многими трудностями. Прежде всего, возникла терминологическая неясность. В науке до сих пор нет единого мнения понятий «потребности» и «мотив».

В психологии существует понимание потребности как нужды (Д.Н. Узнадзе), т.е. понятие «потребность» касается всего, что является нужным для организма. По определению К.К. Платонова, потребность – это психическое явление отражения объективной нужды в чем-либо организма (биологические потребности). А с точки зрения Д.А. Платонова, потребность есть объективное отношение между субъектом и миром.

В отечественной психологии чаще всего потребности делают на материальные (потребность в пище, одежде, жилище) и духовные (потребность в познании окружающей среды, себя, потребность в творчестве, в эстетических наслаждениях). Соотношения между потребностями и мотивами, можно систематизировать следующим образом:

- между потребностью и мотивом могут быть опосредованные отношения;
- потребность дает толчок к возникновению мотива;
- потребность преобразуется в мотив после нахождения предмета, для того чтобы его удовлетворить;
- потребность – часть мотива (В.А. Иванников);

– потребность и есть мотив (Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн).

А. Левицкий дает следующее определение: «Мотив – это психический процесс, который изнутри стимулирует нас к постановке цели и принятию соответствующих средств действия». Удовлетворенность в качестве мотива рассматривается В.Г. Асеевым, А.Г. Ковалевым и П.М. Якобсоном.

В настоящее время «мотивация» трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, в другом – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяет его направленность.

Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности.

Существуют теории потребностей. Согласно теории А. Маслоу, низшими являются физиологические потребности (в пище, сне и т.д.), затем следуют потребности в безопасности (избавление от страха, неудач). Высшая группа потребностей – в самовыражении работника (реализация собственных возможностей, развитие своей личности). Эта иерархия получила название «Пирамида Маслоу».

Модель мотивация, созданная Д. МакКлелландом, опирается на потребности высших уровней. Автор считал, что людям присущи три потребности: власть, успех и причастность.

Первую группу составляют те, кто стремится к власти ради властвования. Их привлекает возможность командовать другими людьми. Ко второй группе относятся лица, которые стремятся к получению власти ради того, чтобы добиваться решения групповых задач. Эти люди удовлетворяют потребность властвования тем, что определяют цели, ставят задачи перед коллективом и участвуют в процессе достижения целей.

Еще одна модель была предложена во второй половине 50–х годов XX века группой исследователей под руководством Ф. Герцберга. Он выделил две большие категории и назвал их гигиеническими факторами и факторами мотивации.

Таким образом, в рамках данной статьи под мотивацией понимается процесс воздействия человека с целью побуждения его к определенным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов.

В последнее время учебно– воспитательный процесс и система образования в целом претерпевают постоянное обновление. Все это требует осмысления научно– педагогического знания, а именно педагогической теории инновационных процессов или педагогической инноватики.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, введение чего–то нового.

Инновационные изменения, как считает А.В. Хуторской, идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования: разработка и реализация новых технологий обучения, применение методов, приемов, средств освоения новых программ, создание условий для самоопределения личности в процессе обучения, изменение в образе деятельности и стиле мышления, как преподавателей, так и учащихся.

Среда, где распространяются образовательные нововведения – это работники самой социальной сферы, в которой возникло и развивается новшество. Таким образом, силой образовательных инновационных процессов, по словам С.Д. Полякова, являются сами педагоги. Но они являются не только «осваивателями» новшеств, но и создателями, регуляторами, модификаторами инноваций.

Исходя из вышесказанного под педагогической инновационной деятель-

ностью понимается целенаправленная интеллектуальная деятельность по созданию, освоению и практическому применению новой или усовершенствованной технологии, которая обеспечивает изменение содержания педагогического сознания педагога и повышение качества и эффективности образовательного процесса. Под готовностью к инновационной деятельности понимают совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также способность выявлять актуальные проблемы образования, находить эффективные способы решения.

Основная составляющая готовности педагога к инновационной деятельности – наличие мотива включения в эту деятельность. Мотивом может являться:

- способ получения дополнительного заработка;
- способ избежать напряжения в отношении с руководством и коллегами по работе в случае отказа от участия;
- способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег;
- способ реализации своего творческого потенциала и саморазвития.

Направленность педагога на развитие своих профессиональных способностей и на достижение как можно лучших результатов – необходимое условие приобретения инновационной деятельностью смысла ценности и цели, а не средства реализации каких-то других мотивов.

Вторая составляющая готовности – комплекс знаний о современных требованиях к результатам образования, инновационных моделях и технологиях образования, это то что определяет потребности и возможности развития существующей педагогической практики. Чувствительность педагога к проблемам, зависит, прежде всего, от понимания целей образования и из них выводит требования к результатам своей работы.

Но недостаточно только знать инновационные образовательные модели, программы и технологии. Чтобы педагог мог хорошо ориентироваться в пространстве возможностей и мог делать правильный выбор, он должен хорошо понимать условия их эффективного применения. Всякое изменение в деятельности должно быть не только актуальным, но и реалистичным.

Третий компонент готовности педагога к инновационной деятельности – совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми он владеет, т.е. компетентность в области педагогической инноватики. Педагог, хорошо подготовленный к инновационной деятельности:

- владеет комплексом понятий педагогической инноватики;
- понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее роль с учебно-воспитательной деятельностью;
- знает подходы к развитию педагогических систем;
- умеет изучать опыт педагогов-новаторов;
- умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы;
- умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- умеет ставить цели экспериментальной работы и планировать ее;
- умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведении экспериментов;
- умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности;
- умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.

Таким образом, уровень готовности педагога к инновационной деятельности зависит от:

- уровня мотивационной готовности;

- уровня компетентности в инновационном образовании;
- уровня компетентности в педагогической инноватике.

Как строится инновационная деятельность педагога при доминировании мотивов (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова):

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за деятельность по внедрению инноваций. К таким стимулам можно отнести материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, удовлетворительные условия труда и режим работы, ослабление требований и контроля.

Эту группу факторов можно назвать стимулами внешней мотивации. Работа педагога в данном случае не связана с результатами профессиональной деятельности. Цель может быть достигнута с помощью различных средств.

2. Мотив престижа. Внешнее самоутверждение педагога (внешняя положительная оценка окружающих). В этом случае педагог занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд.

Педагогическая деятельность при доминировании мотивов самоутверждения привлекательна тем, что частичное удовлетворение потребностей возможна на уровне реализации педагогической деятельности, достижения самоутверждения в отношении воспитанников и их родителей. Эти мотивы могут быть как осознанными, так и не осознанными. В обоих случаях они имеют высокую побудительную силу. Особенность состоит в том, что их достижение существенно зависит от специфики самооценки.

3. Профессиональный мотив. Выступает в общем виде, как желание учить и воспитывать детей. Профессионально мотивированные педагоги наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединены с высоким уровнем креативности.

Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности педагога на воспитанников. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?», педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- стремление стимулировать детей к большей активности;
- желание изучить индивидуальные особенности воспитанников;
- стремление развить творческие способности у детей;
- желание добиться лучшего усвоения знаний и умений воспитанников.

Такой педагог ищет возможности для личностного ориентированного обучения, сосредоточен на поиске противоречий между программами и уровнем развития воспитанников. На реализацию инновационной деятельности в случае профессионального мотива большое влияние оказывает уровень творческого потенциала педагога. Отсутствие мотивации у педагога к инновационной деятельности свидетельствует о неготовности педагога. Материальный мотив и мотив избегания неудач соответствуют слабой готовности к инновационной деятельности. Высокому уровню готовности соответствует зрелая мотивационная структура, в которой ведущую роль играют ценности самореализации и саморазвития.

Список литературы

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции : Учебное пособие / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2006. – 208 С.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Лазарев В.С. Инновационная деятельность учителя / Электр. журнал «Инновации и эксперимент в образовании»
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев; ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 350 с.

Латыпова Ольга Николаевна
заведующая
МБДОУ ДСКВ № 61 «Соловушка»
г. Нижневартовск, ХМАО– Югра

СИСТЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье освещаются вопросы качества образовательно-воспитательного процесса в ДОУ в направлении патриотической работы с детьми, рассматриваются принципы оценки качества образования, выделяются критерии оценки процесса патриотического воспитания дошкольников.*

***Ключевые слова:** качество образования, оценка качества образования, патриотическое воспитание.*

В 90–е годы, в России произошли значительные изменения, которые вызвали определенное расслоение общества, снижение жизненного уровня, переоценку общественных ценностей и как результат – усиление духовного кризиса детей, проявляющееся в резком ухудшении социально– нравственных характеристик.

Д.А. Медведев отмечал: «Современное образование представляет один из определяющих и самых длительных этапов жизни каждого человека. Является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны» (Из ежегодного послания Президента РФ Д. Медведева Федеральному Собранию РФ от 05.11.2008 г.).

По данным социологических исследований, значительно изменилось отношение к таким ценностным понятиям, как «отечество», «патриотизм», «верность национальным традициям», «знание истории своей страны» и др. Приоритеты в социально– нравственных ориентирах, значительной части детей и молодёжи резко сместились в сторону прагматизма и конъюнктуры с ярко выраженными проявлениями эгоистического, антисоциального и антигуманного характера.

Ученые различных областей знаний отмечают, что за последнее время в российском обществе значительно усилились националистические настроения, негативизм, жестокость в крайних проявлениях. Резко возросла и «помолодела» преступность. Многие дети оказались за пределами воспитательной среды, на улице, где они усваивают науку о воспитании в жестких условиях. За последние десятилетия практически потеряно целое поколение, представители которого в потенциале могли бы стать истинными патриотами и достойными гражданами нашей страны. В связи с этим проблема эффективности патриотического воспитания становится одной из приоритетных направлений деятельности не только общества, но и государства. В этих условиях особую значимость приобретает задача объединения общества на основе традиционных– патриотических ценностей отечественной культуры.

Постепенно наша страна вступает на путь формирования демократического, правового государства и становления гражданского общества. Патриотизм как нравственное чувство и совокупность социально– политических отношений является мощным фактором и необходимым условием для защиты национальных интересов, возрождения и укрепления российской цивилизации на основе отечественного менталитета.

«Историческое значение каждого русского человека измеряется его заслугами Родине, его человеческое достоинство – силой его патриотизма», –

писал Н.Г. Чернышевский [5]. В своём первом послании Федеральному Собранию РФ Президент РФ Д.А. Медведев отметил, что «Система образования в прямом смысле слова образует личность, формирует сам образ жизни народа, передаёт новым поколениям ценности нации» [3]. В связи с этим, большое значение имеет обеспечение высокого качества патриотического образования и его оценки в дошкольном образовательном учреждении.

Проблеме патриотического образования детей и молодежи посвящены многие научные исследования. А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, В.И. Лутовинова и др. А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев отмечают: «Отношение к будущему так быстро и заметно изменилось, потому что мир стал более неустойчивым, быстрым и более отслеженным на теоретическом и обыденном уровнях». Поэтому приходится «проектировать» будущее, опираясь на достижения науки, а затем воплощать в жизнь.

В современном российском обществе идёт разработка общенациональной цели, общей для каждого человека, семьи, всех народов страны и соответствующей ей патриотической идеологии, которая способна консолидировать общество, на основе социального идеала, общенациональных ценностей и интересов, смысла жизни человека, «русской мечты», направленная на обеспечение нормативно– поведенческого единства российского общества, охватывающего пространство ценностей и идеалов, сферу воспитания детей, закладывающей векторы их собственной жизненной стратегии [1].

Таким образом, значимость изучения системы патриотического воспитания дошкольников заключается в том, что именно в образовательном учреждении воспитание гражданина страны рассматривается как одно из главных средств национального возрождения.

Практический интерес к теме обоснован необходимостью осознания сущности патриотического воспитания как эффективного механизма образовательной политики государства в соответствии с происходящими переменами и требованиями, которые предъявляются к ключевым характеристикам выпускника дошкольного образовательного учреждения.

Одним из направлений модернизации системы российского образования является совершенствование контроля и управления качеством образования. В одобренных, Правительством Российской Федерации, в приоритетных направлениях развития образовательной системы РФ отмечается, что необходимо «сформировать общенациональную систему оценки качества образования, получаемого гражданином, при реализации образовательных программ». При создании общероссийской системы оценки качества образования отмечается важность, оценивания качества организации образования, например, на уровне дошкольного учреждения, оценивать весь комплекс вопросов, начиная от оценивания организации питания и досуга воспитанников до учебно– методического и кадрового обеспечения образовательного процесса.

Качество образования – интегральная характеристика системы образования в целом, отражающая ее соответствие личностным ожиданиям субъектов образования, социальным запросам и государственно– нормативным требованиям.

Оценка качества образования – познавательно– оценочная деятельность, результатом которой является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно– общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся.

Целью системы оценки качества образования, образовательного учреждения, является информационный продукт, отвечающий требованиям объ-

ективности, достоверности, полноты, актуальности и т. п., который характеризует систему образования в данном учреждении. Поэтому результативность этой системы есть некая характеристика самой системы – совокупность условий, при которых будет получен продукт – информация о качестве образования. Проанализируем сущностные характеристики данных условий.

Задачи оценки качества образования:

- формирование единого концептуально– методологического понимания проблем качества образования и подходов к его измерению;
- информационное, аналитическое и экспертное обеспечение мониторинга областной системы образования;
- разработка единой информационно– технологической платформы системы оценки качества образования;
- определение форматов собираемой информации и разработка технологии ее использования в качестве информационной основы принятия управленческих решений;
- формирование ресурсной базы и обеспечение функционирования областной и муниципальных служб образовательной статистики и мониторинга качества образования;
- выявление факторов, влияющих на повышение качества образования;
- реализация механизмов общественной экспертизы, обеспечения гласности и коллегиальности при принятии управленческих решений в области оценки качества образования и др.

В основу оценки качества образования положены *принципы*:

- 1) соблюдения преемственности и позитивных традиций российской системы образования;
- 2) реалистичности требований, норм и показателей качества образования, их социальной и личностной значимости;
- 3) открытости, прозрачности процедур оценки качества образования;
- 4) инструментальности и технологичности используемых показателей, минимизации их количества с учетом потребностей разных уровней управления системой образования;
- 5) учета социально– экономических и этнокультурных особенностей отдельных территорий области;
- 6) доступности информации о состоянии и качестве образования для различных групп потребителей;
- 7) повышения потенциала внутренней оценки, самооценки, самоанализа.

Изучив и проанализировав систему образовательно– воспитательной работы в МБДОУ ДСКВ № 61 «Соловушка», необходимо более конкретно говорить об оценке качества работы дошкольного учреждения в направлении патриотического воспитания воспитанников и их родителей (законных представителей). Творческой группой педагогов, нашего ДОУ, разработана и реализуется, сотрудниками и родителями воспитанников, Программа патриотического воспитания дошкольников «Маленькие патриоты Нижневатовска» на 2010– 2014 учебный год. Одним из направлений настоящей Программы является работа с родителями дошкольников. В ДОУ функционирует родительский клуб «Мы, патриоты!», возглавляет который музыкальный руководитель Хамидуллина Л.М.

В нашей стране многие годы ведётся последовательная, скоординированная деятельность по патриотическому воспитанию граждан. Эта деятельность была оценена по результатам выполнения государственной Программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006– 2010 годы» и в основном количественными показателями (числом проведённых мероприятий, составом их участников и т. д.). Для оценки реализации любой Программы этого недостаточно. Необходимо определение критериев и показателей для оценки качества патриотического воспитания детей, для того

чтобы определить стратегию развития системы патриотического воспитания образовательного учреждения.

Критериями оценки процесса патриотического воспитания дошкольников могут выступать:

- событийный характер дел, встреч, которые имели место в процессе патриотического воспитания;
- создание ситуаций сопереживания проблемам своей родины;
- выполнение педагогом действий, характеризующих ситуацию воспитания (любой направленности);
- использование педагогом таких форм и методов образовательно– воспитательной работы с культурно– исторической, развивающей средой (разговоры, беседы, споры, обсуждения, дидактические игры, подвижные игры и спортивные упражнения народов России, ознакомление с художественной литературой, театрализованная деятельность, экспериментирование, проектирование и др.), которые предполагают создание проблемно– поисковой, смысловтворческой ситуации;
- наличие и оптимальность организации деятельности дошкольников, охватывающих все направления патриотического воспитания, предусмотренных основной примерной общеобразовательной программой дошкольного образования.

Качество обеспечиваемого патриотического воспитания – это не только качество его результатов, но и качество всей системы патриотического воспитания, состояние всего образовательно– воспитательного процесса: его технологий, содержания, условий реализации. Поэтому оно может быть адекватно оценено лишь по комплексу критериев, показателей качества его основных компонентов.

Оценивая качество образовательно– воспитательного процесса в ДОУ, в направлении патриотической работы с детьми, необходимо помнить о главной задаче российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Список литературы

1. Вырщиков, А. Н. Научно– методическое сопровождение оценки эффективности патриотического воспитания граждан РФ [Текст] / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. – М.: САШКО, 2006.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006– 2010 гг.» – М., 2005.
3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию / Российская газета. – 05.11.2008 г.
4. Сафронова, Е. М. Формирование нравственно– смыслового отношения к образованию как цель и результат школьного воспитания [Текст]: монография / Е. М. Сафронова. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 187.
5. Чернышевский, Н. Г. Избр. соч. [Текст] / Н. Г. Чернышевский. – М.: Правда, 1989.

Литёнкина Ольга Артуровна
воспитатель I квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад №24»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

КРЕАТИВНО–ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОДУКТИВНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы реализации задач художественного образования и воспитания как одного из важнейших направлений гармоничного развития креативной личности, выявлена система условий, влияющих на развитие художественного творчества дошкольников в различных формах организации.*

***Ключевые слова:** креативность, творчество, креативно–деятельностный подход.*

Все дети способны к творчеству. Художественная деятельность для детей – не просто забава, а творческий, вдохновлённый труд. В своих работах они закрепляют своё эмоциональное состояние.

Чтобы в человеке не иссякло ощущение счастья творчества, знакомое каждому ребёнку, надо с детства развивать в нём способность фантазировать и познавать окружающий мир. Необходимо создать условия, чтобы ребёнок стал художественно культурным, достойным наследовать духовные ценности, накопленные предками, сформировать потребность в художественно творческой деятельности.

Детское творчество, направленное на создание оригинальных художественных образов, является специфической деятельностью, в которой возможно формирование эстетического отношения к окружающему миру.

Продуктивная художественная деятельность выступает как содержательная основа эстетического отношения ребенка и представляет собой систему специфических предметных действий, направленных на восприятие, познание создание художественного образа в целях освоения мира. Продуктивная художественная деятельность предоставляет ребенку дошкольного возраста возможность самореализации и самоутверждения в доступной и увлекательной деятельности, что является основным побудительным механизмом формирования эмоционально–ценностного отношения к окружающему миру.

Образы детского творчества рассматриваются как подлинно художественные, если в них находят отражение жизненные обобщения в конкретном продукте (рисунке, коллаже, скульптуре из природного или бытового материала). В психолого–педагогической литературе понятие «креативность» чаще всего связывается с понятием «творчество», рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют креативность через свойства личности, её способности.

Под креативностью понимается способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. Основным требованием сегодня является развитие творческой личности, способной выходить за пределы известного, создавать продукты, характеризующиеся новизной.

Реализация задач художественного образования и воспитания – одно из важнейших направлений гармоничного развития креативной личности. Оно должно быть нацелено на развитие практической художественно–творческой деятельности воспитанников.

В связи с этим ставится комплекс задач:

– овладение образным языком искусства посредством формирования у

детей художественной культуры, художественных знаний, умений и навыков;

- создание наилучших условий (творческого образовательного пространства) для проявления творческих способностей ребёнка;
- стимулирование познавательной активности воспитанников, развитие познавательных процессов – внимания, наблюдательности, зрительной памяти, эстетического восприятия;
- развитие ассоциативного и наглядно-образного мышления, воображения и фантазии, способности к творческому анализу и синтезу;
- воспитание трудовых навыков, умения работать с различными художественными материалами, т.е. формирование создателя культуры, а не только её потребителя;
- формирование нравственно-эстетической личности, отзывчивой на прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве;
- закладывание основ целостной, гармонически развитой, рефлексивно-творческой личности.

Данный комплекс задач основан на креативно-деятельностном подходе к развитию ребёнка в системе обучения. Основная цель образования – формирование и развитие у детей творческого потенциала, а для этого нужно создать креативную образовательную среду и творческое социокультурное пространство. Формирование художественной культуры следует осуществлять на основе личностно-деятельностного, мотивационного, диалогического, интегративного подходов, особое внимание уделяется креативному и средовому подходам. Немаловажным компонентом является открытость образовательной среды и положительная обратная связь.

В организационном плане педагогический процесс художественной деятельности на основе креативно-деятельностного подхода должен приобретать свойства системности и комплексности, сочетая в себе:

- 1) деловое взаимодействие взрослых и детей в творческой среде организованной художественной деятельности ДОУ;
- 2) конструирование и освоение художественно-образовательной (предметно-развивающей и социальной) среды дошкольника;
- 3) взаимодействие взрослых и детей в процессе нерегламентированной деятельности на уровне творческого сотрудничества;
- 4) развитие рефлексивно-креативной личности: самостоятельная творческая деятельность, самообразование и самовоспитание, самореализация творческого потенциала.

Мы работаем по программе «От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Организованная образовательная деятельность по художественному творчеству проводится, согласно рабочей программе.

Как показывает опыт практической работы, для успешной организации продуктивной художественной образовательной деятельности необходимо создание специальной системы педагогических условий. Понятие «условие» трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит», среда, обстановка, в которой явления или процессы возникают, существуют и развиваются.

Мы выявили систему условий, непосредственно влияющих на развитие художественного творчества дошкольников в различных формах организации:

1. Организованная образовательная деятельность:

- сочетание систематического контроля за художественной деятельностью воспитанников с педагогически целесообразной помощью им;

- последовательное усложнение изобразительной деятельности, обеспечение перспектив развития художественного творчества воспитанников;
- воспитание у детей веры в свои силы, в свои творческие способности;
- целенаправленное, систематизированное использование искусствоведческих рассказов или бесед, активизирующих внимание ребенка, работу его мысли, его эмоциональную и эстетическую отзывчивость;
- использование в художественной деятельности технических средств обучения, особенно видео– и аудиоаппаратуры, и специальных наглядных пособий;

– смена видов художественной деятельности.

2. *Организованная образовательная деятельность в режимных моментах:*

- сочетание индивидуальных и коллективных форм работы с воспитанниками;
- введение творческих, импровизационных и проблемных задач.

3. *Самостоятельная деятельность:*

- приобщение к музыкальной, театрализованной деятельности;
- введение в структуру вне образовательной деятельности самостоятельных активных форм художественной деятельности.

4. *Взаимодействие с родителями:*

- участие в различных городских и российских конкурсах;
- организация праздников и мероприятий.

Рассмотрим специфику влияния перечисленных условий.

Обучение во время художественной деятельности строится так, чтобы дети действовали не только по прямому указанию и показу воспитателя, но и без его помощи. Если ребенок научится самостоятельно работать, то он сумеет так же действовать и вне организованной деятельности: устраивать игры–драматизации, по собственному желанию петь, рисовать.

Опыт показывает, что необходимо постепенное и последовательное усложнение процесса обучения. Педагогически целесообразно начинать с внешних приемов, побуждающих ребенка сосредоточиться, а затем постепенно научить его активно управлять своей деятельностью.

Не менее важно, чтобы преодоление воспитанниками определенных трудностей в процессе художественно–творческой деятельности вызывало у них чувство удовлетворения, веры в свои силы, в свои творческие способности. Целенаправленное, систематизированное использование искусствоведческих рассказов или бесед активизирует внимание ребенка, работу мысли, эмоциональную и эстетическую отзывчивость, фантазию, творчество. В то же время беседа настраивает воспитанников на предстоящую работу: художественно–образное слово помогает создавать яркие образы, которые затем обогащаются в результате активизации мышления, творческого воображения и воплощаются в учебно–творческих работах (изобразительных, дизайнерских и декоративных).

Это воздействие художественно–образного слова следует использовать и в процессе самостоятельной работы детей. Чтобы обратить внимание на отдельные, недостающие в работах детей детали, можем прочитать отрывки из специально подобранных литературных произведений. Этот прием помогает закрепить представления об изображаемых героях и событиях, усиливает образную выразительность рисунков.

Мы проводим беседы во время непосредственной образовательной деятельности, как правило, сопровождая их демонстрацией разнообразных наглядных материалов (репродукций, открыток, иллюстраций и др.).

Демонстрируем фильмы, презентации, включаем музыкальные записи на компьютере. Рекомендуем подобрать фильмы ко всем ключевым темам. Методика показа этих фильмов разнообразна. Это могут быть фрагменты, более

продолжительные просмотры, показ в сопровождении медитативной музыки и др. Важно помнить и о смене видов художественной деятельности в течение учебного года, именно чередование различных видов позволяет избежать потери интереса к творчеству, сохраняет эффект новизны и в то же время дает возможность систематически работать над овладением художественными материалами и техниками.

Особая разновидность задач – задачи на импровизацию, это – высшая степень проявления творчества. Предоставление детям в свободное пользование различных художественных материалов (кистей, красок, бумаги и т.д.), книжек с иллюстрациями, театральных игрушек, музыкальных инструментов. Каждый выбирает те из них, которые нужны ему в данный момент. Все эти предметы располагаются в местах, удобных для самостоятельной игровой деятельности детей. В группе создан уголок для детского творчества, где в свободном пользовании воспитанников находятся все необходимые материалы для продуктивной художественной деятельности.

Дети самостоятельно организуют театрализованную деятельность, как индивидуально, так и коллективно. Такая форма работы приносит массу впечатлений, развивает не только психические процессы, но и творческие.

Важно отметить и работу с родителями не только в стенах детского сада, но и дома. Вместе мы устраиваем множество конкурсов, выставок, развлечений для детей. Большую пользу в продуктивной художественной деятельности приносят различные праздники, утренники, мероприятия. Ребенок получает массу впечатлений на праздниках от звучания музыки, песен, красочного художественного оформления помещения, костюмов, выразительных интонаций художественного слова. Он приобщается к общественным явлениям, отраженным в художественно-образной форме, и это становится косвенным побудителем, вызывающим у него желание передать свои впечатления и переживания в иной художественной форме: рисунке, игре, танце.

В заключении хочу сказать, что запланированную работу на учебный год мы выполняем в полном объеме. Креативно-деятельностный подход стараемся реализовать во всех видах деятельности, что способствует развитию гармонически развитой креативной личности.

Главная цель концепции креативно-деятельностного подхода – достижение ребенком оптимального уровня креативности посредством включения его в продуктивную художественную деятельность и формирование у детей творческого потенциала.

Обеспечивая в процессе художественной деятельности всестороннее развитие детей, нужно формировать у них жизненно необходимые навыки и умения, раскрывать и развивать потенциальные возможности. Организовывать работу так, чтобы ребята обретали уверенность в своих силах, стремились создавать красивое, глядя на окружающий мир глазами художника, творческой креативной личности; ощущали себя способными и талантливыми.

Список литературы

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2006.
3. Комарова, Т.С Как научить ребенка рисовать / Т. С. Комарова. – М.: Столетие, 1998.
4. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования. – М.: Столетие, 1994.
5. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. –3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
6. www.school2100.ru/upload/i0555cfb0cbbf9ce743429.pdf. Креативный и культурологический подходы к формированию у детей продуктивной художественной деятельности.

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: в статье раскрываются основные подходы к трактованию понятия «одарённость». Так же, в работе характеризуются модели, используемые в работе учителя с одарёнными детьми. К таким моделям относятся: совершенствование качества и эффективности функционирования всей системы работы общеобразовательного учебного заведения; доверие к ребёнку и культивирование самостоятельности его мышления.

Ключевые слова: гениальность, талант, одарённость.

Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, свидетельствуют о том, что в каждый период существования страны рождается одинаковое количество одаренных, чрезвычайно одаренных и гениальных людей. В частности, социологи утверждают, что гении рождаются в эпоху исторических сдвигов. Известно, например, что французская революция конца XVIII в. Коренным образом изменила европейскую жизнь, поскольку в мире появились Наполеон, Гете, Ротшильд, Бальзак, Бетховен, Гегель.... Ученые подсчитали, что за всю историю развития человечества было не более, чем 400 гениев, то есть только один гений на каждое десятилетие жизни общества. Подсчитано также вероятность рождения способных людей: у 10% людей наблюдаются способности выше средних, 2% можно отнести к талантам, и только 0,05% к гениям [2, 4].

Сегодня ученые разных стран работают над проблемой одаренности: биологи пытаются выделить ген одаренности, психологи и социологи создают тесты для определения ярких способностей в частности, способностей детей. Ведь проблема детской одаренности является проблемой культурного и интеллектуального потенциала любой нации.

Как вызвать одаренного ребенка учителю непосредственно на уроке, как создать условия для всестороннего развития того или иного дарования в условиях в частности в общеобразовательной школе? Психолог Е. Циганкова говорит о том, что «очень важно в условиях обычной школы увидеть такого ребенка, не потерять ее одарённость, а способствовать его развитию». Острота проблемы заключается в том, что часто можно встретить особую социально–психологическую реакцию одаренного ребенка на ситуацию «подавления» его природных проявлений и потребностей: уход во внутренний мир, в мир своих фантазий, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах и т.п.

В словаре русского языка указано что одаренным (талантливым) является ребёнок который имеет большие способности; дар (талант) – это выдающиеся природные способности, талант, одаренность.

Еще одно определение: одаренность – своеобразное сочетание способностей (отдельных психических качеств, обуславливающих возможности человека в той или иной деятельности), единство, которое они составляют в своем взаимодействии; одаренность включает в себя способность к обобщению, интеллектуальную потенцию, высокую креативности и высокий уровень мотивации [1].

Существуют различные типы одаренности. Так, наименее изученной является лидерская или социальная одаренность. Такая одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструк-

тивные взаимоотношения, управлять ими. Еще один тип одаренности – художественная. Этот тип одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности – музыка, танцы, живопись, скульптура, сцена. Психомоторная (спортивная) одаренность проявляется очень заметно, но в контексте средней общеобразовательной школе не представляет специального интереса. Ученики со спортивной одаренностью часто не совсем хорошо учатся. Это связано прежде всего с нехваткой времени и желания. Если у школьников, увлекающихся спортом, создать соответствующую мотивацию, то есть настрой, то они, как правила, могут прекрасно учиться.

Прямое отношение к школе имеют таких три типа одаренности: академическая, интеллектуальная и творческая (креативная). Академическая одаренность представляет собой ярко выраженную способность учиться. Академически одаренные школьники – это всегда гении самого обучения, это блестящие профессионалы школьного труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения.

Интеллектуальная одаренность – это не только и даже не столько способность учиться, сколько умение думать, анализировать, сопоставлять факты, то есть выполнять сложную интеллектуальную работу. Носители такой одаренности – умники и умницы. Они иногда блестяще справляются с одним предметом и плохо с других – это зависит от их отношения к предмету и к учителю [3].

Творческая одаренность (креативная) – это тот тип одаренности который проявляется в нестандартном видении мира, в нестандартном мышлении. В творческой одаренности много различных вариантов: есть ученики, которые проявляют незаурядные творческие возможности буквально в любой деятельности, за которую берутся ученики, другие же творчески одаренные ученики проявляют нестандартное видение лишь в одной сфере.

Важно отметить, что каждый одаренный ребенок – индивидуальность и требует особого подхода. Учителю массовой школы приходится находиться в двойной ситуации: он понимает, что нестандартный (одаренный) ребенок нуждается в уроке специальных и сложных задачах, дополнительных вопросах, объяснениях, и одновременно ему (учителю) нужно не оставить без внимания остальных учеников с достаточным и средним уровнями знаний. Поэтому вполне понятно, что педагогу в классе, в котором есть одаренный ребенок, нужно учитывать этот фактор в своей педагогической деятельности, в частности, обязательно использовать виды работы, задания, разработанные именно для такого ученика.

Итак, одаренный ребенок требует к себе особого внимания не через собственные прихоти, а благодаря своим особенностям. Учителю следует знать и то, что у такого ученика, как утверждают психологи, иногда появляется неприязнь к школе, которая ошибочно принимается за проявление лени, его поведение становится непонятной для окружающих, в том числе и родителей, которые жалуются классному руководителю на выражение непослушания со стороны их разумного сына или дочери. Стоит помнить, что это возникает из-за того, что такому школьнику грустно и неинтересно на обычных уроках, потому что его кипящая энергия и эрудиция не находят своего проявления и внимания. Кроме того, такие дети бывают грустными и в кругу своих сверстников [3, 6].

Конечно, родители одаренного ребенка должны создать дома такие условия, в которых бы развивались творческие способности их ребенка, а еще правильнее – отдать своего сына или дочь на учебу в специализированное учебное заведение.

Психологи отмечают, что у одаренного ребенка является, к сожалению, целый комплекс недостатков, о которых также стоит помнить и родителям, и педагогам. К ним относятся: пренебрежительное отношение к ровесникам,

неумение слушать, монополизация беседы, попытки остановить рассказ собеседника, привычка оправдывать других, насмешка, высмеивание других, потеря интереса к неадекватному изложению материала, скачкообразные интересы и даже плохой почерк. Понятно, что знать и понимать личностные особенности одаренного ребенка – очень важно.

Быть одаренным – не просто. Ведь личность одаренного ребенка несет на себе явные свидетельства его необычности. Одаренные дети очень чувствительны, поэтому их нужно оберегать от чрезмерных стрессовых ситуаций, но делать это нужно очень осторожно, чтобы не притупить восприятие ребенком окружающего мира, не лишить ее радости самостоятельного познания.

Говоря об одаренности ребенка на языке психологов, нельзя обойтись без таких определений: задатки, склонности, способности (общие, специальные, творческие), одаренность, творческая одаренность, талант и гениальность. Одной же из характерных особенностей одаренных детей является необычайно высокий уровень экспрессивной деятельности, особое выражение воспринятой и обработанной информации, самостоятельность мышления [1].

Учителю в процессе учебной и воспитательной деятельности нетрудно определить следующие характерные особенности одаренного ребенка:

- богатый словарный запас, лидерство в общении со сверстниками, владение большим объемом информации (компетентность);
- разносторонность интересов (такого ребёнка интересует практически все – отсюда и чрезвычайная любознательность);
- высокий уровень запоминания (умение кратко, четко и ясно изложить известную информацию), легкость самого процесса припоминания;
- настойчивость и постоянство, решительность и упрямство (такие черты характера одаренной личности крайне необходимы при выполнении задач, решение сложных проблем);
- уверенность в своих силах и способностях, полная независимость от взрослых;
- ощущение собственной ценности (способность к самоанализу, терпимое отношение к критическим замечаниям, независимость в выражении мнения);
- творческие способности (способность красиво рисовать, сочинять стихи, прозаические произведения, моделировать, танцевать и т.д.) [2].

Одаренных детей, а особенно талантливых, которые выделяются среди своих сверстников высоким творческим потенциалом, интеллектуальной раскованностью, начитанностью, склонностью к нестандартному решению проблем, неординарностью мышления и мировосприятия, в школе немного. Но они есть, и с ними нельзя не считаться, их не имеем права не замечать, а наоборот – с позиций учительской этики и обязанности удовлетворять их интеллектуальные потребности, уделять им как можно больше внимания. Присоединяемся к мнению психолога Остапчук о том, что «самое важное – не зарыть талант, всеми средствами способствовать развитию интеллекта. Ведь высокий интеллект сочетается с высоким уровнем креативности, одарённый ребёнок чаще хорошо адаптирован к среде, активная, эмоционально уравновешенный, независимый». Педагоги, которые обучают одаренных детей, в своем профессиональном арсенале могут использовать одну из двух моделей: 1) совершенствование качества и эффективности функционирования всей системы работы общеобразовательного учебного заведения; 2) доверие к ребёнку и культивирование самостоятельности его мышления.

Реализация выбранной модели, зависит от специализации и уровня аккредитации учебного заведения. Школа, конечно, работает по направлениям деятельности, очерченными первой моделью, выполняя в ряду других важ-

ные образовательные задачи – создание благоприятных условий для развития творческого мышления и способностей детей, в частности – и одаренных.

Обязательно в практике урочной деятельности учителя должны планироваться и максимально использоваться ситуации активного участия школьников, во время которых они бы учились свободно рассуждать, делать предположения, устанавливать очевидность или нелепость прочитанного, сказанного или услышанного, чувствовать ответственность за собственные убеждения. Постоянное применение технологий развития критического мышления на уроках способствует формированию навыков критического мышления и речи учащихся, развития их творческих способностей, умений легко и целесообразно оперировать языковыми и литературными категориями, строить собственные суждения на научных доказательствах и т.д. [3, 5].

Заслуживает внимания и эффективное применение технологии «Создание ситуации успеха», в основе которой личностно ориентированный подход к процессу обучения и воспитания. По определению психологов, ситуация успеха – это субъективное психическое состояние удовлетворения следствием физического или морального напряжения исполнителя дела, создателя явления. Задача учителя состоит в том, чтобы предоставить каждому из своих учеников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

Уместно и методично оправдано на уроках уделять максимальное внимания самостоятельности учащихся и их творческой активности, используя специальные приемы развития творческого мышления. Этому способствуют упражнения на нахождение оригинальных вариантов выполнения заданий, проведение исследовательской работы по той или иной теме – темы. Развитию творческой одаренности способствует также создание проблемных ситуаций, нахождение оригинальных суждений. Учителю необходимо выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся углублялись в атмосферу поиска, решали поставленные проблемы на основе сравнения и сопоставления [5, 6].

Выводы. Детская одаренность предстает перед нами как один из интереснейших явлений природы и традиционно занимает одно из ведущих мест в педагогической и психологической науках. Одаренные дети – будущее каждой нации. Юная одарённая элита РФ – это ее гордость, честь, мировая слава и величие, это умственный потенциал государства, который будет прокладывать дорогу русскому обществу к вершинам мирового прогресса. Поэтому, современная школа несет огромную ответственность перед обществом за создание оптимальных условий для интеллектуального, творческого и социального развития каждого своего ученика, способствуя развитию его одарённости, а, следовательно, в деятельности каждого учебного заведения в системе общего среднего образования должны обеспечиваться психолого–педагогические и методические факторы оптимального и эффективного формирования и развития одаренных школьников.

Проанализировав психолого–педагогические и методические аспекты работы с одаренными детьми в условиях общеобразовательной школы, логичным, на наш взгляд, будет определение таких их составляющих:

- основательное понимание педагогическими работниками психологических признаков одаренных личностей, которые имеют естественную потребность в своевременном выявлении способностей, в их реализации и поддержке учителями и родителями;
- создание психолого–педагогических условий для выявления творческого потенциала одаренного ребенка;
- эффективными формами работы с одаренными школьниками в общеобразовательной школе является личностно ориентированный урок, на ко-

тором максимально должен использоваться проблемное обучение, исследовательский метод обучения, привлечение способных школьников к исследовательской работе;

– развитию одаренности учащихся способствует гуманитарная профилирование обучения в старшей школе, основательно углубляет ученические знания, формирует у старшеклассников коммуникативные компетентности, и оптимальное внедрение педагогической технологии создание ситуации успеха.

Список литературы

1. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого–педагогического сопровождения одарённого ребёнка в общеобразовательной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013, № 1 (12). С. 25–29.
2. Доровской А.И. В классе – одарённые дети: как с ними работать // Народное образование. – 2010, № 5. С. 202–211.
3. Зайцева Н.В. Одарённые дети в России: государственная политика // Народное образование. – 2013, № 3. С. 11–13.
4. Ильясов Д.Ф., Кеспигов В.Н., Андреева Н.Ю., Ильясова О.А. Психолого–педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя: одаренный ребенок в школе (учебное пособие) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013, № 2. С. 37–38.
5. Пасечник Л. Одаренный ребенок особая ценность для общества // Дошкольное воспитание. – 2009, № 2. С. 13–21.
6. Керженцева А.В. Одаренный ребёнок в массовой школе <http://festival.1september.ru/articles/537442/>.

Морозкова Наталья Анатольевна

аспирант кафедры педагогов профессионального
обучения и предметных методик
ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»
г. Челябинск, Челябинская область

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: в условиях модернизации российского образования большое внимание уделяется индивидуализации и дифференциации обучения. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» вводится понятие «индивидуальный учебный план», который призван обеспечить освоение учебной программы на основе индивидуализации образования с учетом образовательных запросов конкретного студента. В статье изложена методика построения образовательных программ студентов профессиональной образовательной организации и условия их реализации. Результат реализации индивидуальной образовательной программы студентом представляется с помощью учебного портфолио.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальный учебный план, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная траектория, тьютор, тьюторское сопровождение.

В условиях реформирования среднего профессионального образования

большое значение придается индивидуализации и дифференциации обучения. Современное образование нуждается в смене ориентиров от получения и накопления определенного набора знаний к формированию у студента универсальных способностей, необходимых в современных социально-экономических реалиях. «В современных условиях уже недостаточно просто обучить студентов, дать им определенную, достаточно большую сумму знаний. Необходимо научить их постоянно обновлять знания, систематически искать новое» [2, с. 70]. Решение этих задач невозможно без индивидуализации образовательного процесса. Индивидуализация обучения – это, с одной стороны, организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями студентов. С другой – использование различных учебно-методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих индивидуальный подход [4].

Основным документом, обеспечивающим переход на индивидуализацию образования, является федеральный закон «Об образовании Российской Федерации», в котором вводится понятие «индивидуальный учебный план» и говорится об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ. «Индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося» [7].

Определенная законом индивидуализация профессионально-образовательного процесса предусматривает формирование для каждого студента разных видов учебной документации:

- индивидуального учебного плана;
- индивидуальной образовательной программы;
- индивидуального образовательного маршрута.

Данной проблемой занимаются многие ведущие специалисты в области образования, такие как Н.А. Лабунская [3], Ю.Ф. Тимофеева [5], А.П. Тряпицина [6] и др.

Но если для учащихся общеобразовательных организаций индивидуальные образовательные программы разрабатываются с учетом их способностей, то в профессиональных образовательных организациях индивидуальные образовательные программы разрабатываются с учетом, в первую очередь, профессионально-образовательных потребностей студентов. Следовательно, с нашей точки зрения, можно дать определение некоторым ключевым понятиям:

индивидуальный учебный план – это учебный план, предложенный профессиональной образовательной организацией и осознанно выбранный студентом для успешного освоения учебных образовательных программ;

индивидуальная образовательная программа – это программа деятельности студента с учетом его образовательных потребностей и индивидуальных способностей;

индивидуальный образовательный маршрут – последовательность действий, направленных на удовлетворение студентом собственных профессионально-образовательных запросов.

На основе индивидуального учебного плана, индивидуальной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОТ) образуется индивидуальная образовательная траектория. Мы солидарны с мнением А.В. Хуторского, рассматривающего ИОТ с позиции деятельностного подхода и технологии педагогического сопровождения, в том, что индивидуальная образовательная траектория включает индивидуальный учебный план, индивидуальную образовательную программу и индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальная образовательная траектория – это результат реализации

личного потенциала ребенка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности [8]. «Индивидуальная образовательная траектория – это временной порядок реализации индивидуальной образовательной программы с учетом конкретных условий образовательного процесса в образовательном учреждении» [1, с. 111].

Мы считаем, что индивидуальная профессионально–образовательная траектория – это профессионально–образовательная программа деятельности студента, обеспечивающая реализацию профессионально–образовательного стандарта, отвечающая его дополнительным профессионально–образовательным запросам при осуществлении педагогического сопровождения педагогом–тьютором и решающая задачи его профессионального самоопределения и самореализации. Под тьюторским сопровождением мы понимаем деятельность педагога, направленную на оказание помощи в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута. Тьюторская деятельность, в нашем представлении, базируется на идеях деятельностного, личностно–дифференцированного, аксиологического и интегративного подходов.

Задачи педагога–тьютора в профессиональных образовательных организациях заключаются в следующем:

1. Оказание помощи студенту в проектировании и реализации собственной образовательной программы.
2. Консультирование студента по любым вопросам, возникающим в учебном процессе.
3. Формирование у студента таких необходимых в жизни качеств, как самостоятельность, коммуникативность.

Рассмотрим применение индивидуальных образовательных программ в обучении студентов в профессиональной образовательной организации «Челябинский государственный колледж индустрии питания и торговли». Индивидуальные образовательные программы в нашей организации разрабатываются для студентов, испытывающих трудности в обучении, желающих самостоятельно получить более глубокие знания по учебным дисциплинам и освоить дополнительный учебный материал, а также для подготовки студентов к участию в предметных олимпиадах и конкурсах.

Разработка индивидуального учебного плана студента осуществляется в несколько этапов.

Первый этап – диагностика образовательных и профессиональных запросов студента, предпочитаемого им вида деятельности, исходного уровня знаний, навыков по дисциплинам. С этой целью проводится анкетирование студентов, где они оценивают степень своего интереса к различным видам деятельности.

Исходя из анализа данных, педагог–тьютор совместно с учащимся определяет его профильную направленность, цели и задачи образовательного маршрута, виды деятельности по усвоению учебного материала, его содержание, ожидаемые результаты, формы отчетности.

На втором этапе начинается проектирование предварительного варианта индивидуального учебного плана, включающего в себя набор учебных дисциплин, которые профессиональная образовательная организация может предложить студенту на выбор. В соответствии с федеральным базисным учебным планом определяется перечень обязательных дисциплин на базовом уровне (федеральный компонент). Далее перечень дополняется профильными предметами, electiveными и факультативными занятиями. Студентам предлагается ознакомиться не только со списком обязательных учебных дисциплин, но и со списком и содержанием учебных планов electiveных курсов, факультативных и кружковых занятий, предлагаемых профессиональной образовательной организацией. При ознакомлении с содержанием

конкретной темы курса педагог–тьютор определяет как инвариантное содержание (обязательное изучение всеми студентами), так и содержание, актуальное для студента, обучающегося по определенному профилю, оговаривает возможные варианты выполнения заданий: практические работы, тренажеры, творческие задания, проектные задания и др. (табл. 1).

Следующий этап – непосредственная разработка индивидуальных образовательных планов студентов, определение индивидуальных целей, перспектив своей деятельности, прогнозирование конечного результата.

Студенты выбирают не менее двух дисциплин, которые хотят изучать на профильном уровне. После предложений студентов по выбору дисциплин и курсов производится подсчет суммарного объема часов, составляющих индивидуальный учебный план, и, если требуется, приведение его в соответствие с объемом учебной нагрузки, предусмотренной базисным учебным планом. Пример индивидуального учебного плана (недельная разбивка) (табл. 2).

Таблица 1

Установочные данные для составления индивидуальных учебных планов

Учебная дисциплина	Вид учебного курса, число часов			Элективный курс и факультативные занятия	Кол-во часов
	базовый	профильный	углубленный		
Общеобразовательный цикл					
Русский язык	105/78			Курс индивидуальной практической грамотности	40
Литература	155/117			Жанры художественного текста	46
Математика		415/290		Математическая статистика	88
Химия	105/78			Микробиология	56
Физика		233/169		Решение олимпиадных задач	
Биология	105/78				
ОБЖ	101/70				
ИКТ		138/95		ИКТ в профессиональной деятельности	56
Иностранный язык	105/78			Деловой английский язык	70
Физическая культура	234/117				
История	155/117			История кухни народов мира	68
Обществознание	155/117				

Таблица 2

Индивидуальный учебный план (недельная разбивка)

дисциплина	Обязательная нагрузка	Варианты выбора
Русский язык	1	2
Литература	2	3
История	2	2
Обществознание	1	1
Химия	2	2
Математика	6	4
Биология	2	1
Физика	3	2
Иностранный язык	3	2
Физическая культура	3	
Информатика и ВТ	4	4
ОБЖ	1	
Всего:	30	

Таким образом, при минимальной обязательной нагрузке 30 часов в неделю студенту необходимо «набрать» еще 6 часов интересующих его дисциплин. Количество уроков, выбранных студентом для изучения той или иной дисциплины, предполагает, соответственно, уровень изучения последнего. Например, студент, выбирая дополнительно 2 часа химии и 4 часа математики, выбирает углубленный уровень изучения этих предметов. Возможны и другие варианты выбора, например:

- 1) Литература (3 ч.) + Английский язык (2 ч.) + Обществознание (1 ч.).
- 2) Физика (2 ч.) + Информатика (4 ч.).
- 3) История (2 ч.) + Английский язык (2 ч.) + Русский язык (2 ч.).
- 4) Физика (2 ч.) + Математика (4 ч.) и т.д.

Таким образом, не изменяя обязательной минимальной нагрузки студентов, можно варьировать часами, предоставленными на проведение факультативных занятий, элективных курсов. Изменения индивидуального учебного плана допускаются по согласованию с педагогом-тьютором.

Приведем примеры индивидуальных учебных планов различных профилей.

Таблица 3

Профиль: химико–математический

дисциплина	учебный курс, кол-во часов			спецкурсы
	базовый	профильный	углубленный	
Русский язык	78			
Литература	117			
Химия	78		98	Решение прикладных задач
Математика		290	102	Решение олимпиадных задач
Биология	78			
Физика		169	85	Физика для абитуриента
История	117			

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Обществоведение	117			
Информационные технологии		95	110	Информатика для абитуриента
ОБЖ	70			
Физкультура	162			

Учебная нагрузка студента – 2006 ч.

Общее число обязательных аудиторных учебных часов – 1404 ч.

Общее число самостоятельной учебной работы – 602 ч.

Число часов углубленной подготовки – 395 ч.

Резерв самостоятельной учебной работы – 207 ч.

Таблица 4

Профиль: биолого–химический				
дисциплина	учебный курс, кол–во часов			спецкурсы
	базовый	профильный	углубленный	
Русский язык	78			
Литература	117			
Химия	78		112	Химия в профессии технолога
Математика		290	60	Вычислительный практикум
Биология	78		126	Основы микробиологии
Физика		169		
История	117			
Обществоведение	117			
Информационные технологии		95	105	Информатика для абитуриента
ОБЖ	70			
Физкультура	162			

Физкультура 162

Учебная нагрузка студента – 2006 ч.

Общее число обязательных аудиторных учебных часов – 1404 ч.

Общее число самостоятельной учебной работы – 602 ч.

Число часов углубленной подготовки – 403 ч.

Резерв самостоятельной учебной работы – 199 ч.

Четвертый этап – это построение индивидуального образовательного маршрута студента. Здесь студент с помощью педагога–тьютора организует свою образовательную деятельность, которая заключается в следующем:

- формулировка цели;
- тематический отбор;

- выбор конечного образовательного продукта, формы его представление;
- составление учебно–тематического плана;
- выбор средств, способов своей деятельности;
- выстраивание системы контроля и оценки деятельности;
- установление сроков освоения содержания и представления результатов.

Создается индивидуальная программа обучения на определенный период (занятие, тема, раздел).

Студентам предлагается выбрать короткий или длинный курс по дисциплине, время, форму изучения дисциплины.

Пятый этап – реализация индивидуального образовательного маршрута.

Роль педагога–тьютора на данном этапе заключается в следующем: оказание помощи по организации индивидуальной самостоятельной деятельности студента, то есть оказание помощи в разработке программы деятельности *цель – средства – действия – результат – анализ*. Другими словами, педагог–тьютор оказывает помощь, направленную на развитие автономности и самостоятельности студента и педагогическое сопровождение в учебном процессе.

Шестой этап – это представление образовательных результатов каждым студентом. Представление результатов деятельности проходит в различных формах: дискуссия, конференция, творческая мастерская и т. д.

Завершающий этап – контрольно–оценочный. Здесь происходит сопоставление результатов деятельности с целями и задачами образовательной деятельности студента. Каждый студент оценивает свою деятельность, отмечает положительные моменты, недостатки. После самооценки и оценки деятельности студента намечаются точки коррекции и планируется дальнейшая индивидуальная деятельность.

Таблица 5

Показатели достижения результатов реализации индивидуального образовательного маршрута

Критерии	Показатели	Показатель развития
Соответствие образовательным стандартам по дисциплинам	Абсолютная и качественная успеваемость студентов	Стабильность результатов или их рост
Удовлетворенность студентов в организации учебного процесса	Положительное мотивационно–ценностное отношение к учебной деятельности	Рост удовлетворенности
Проявление творческой инициативы	Участие в конкурсах, олимпиадах	Рост личных достижений студента

Приведем примеры учебных планов индивидуального образовательного маршрута студента I курса.

Таблица 6

Индивидуальная образовательная программа при подготовке к олимпиаде по дисциплине «Математика»
Технологическая карта обучения

Тема	Задача
Тема 1. Аналитические решения основных типов задач с параметрами.	
Тема 2. Свойства функций в задачах с параметрами.	
Тема 3. Алгебраические уравнения и системы уравнений.	
Тема 4. Решение текстовых задач.	

Тема 5. Тожественные преобразования.	
Тема 7. Применение производной.	
Тема 8. Методы поиска необходимых условий.	
Тема 9. Решение задач на построение.	
Тема 10. Решение задач по теории вероятности событий.	

Таблица 7

Индивидуальная образовательная программа при изучении блока «Тригонометрические уравнения» по дисциплине «Математика»

Технологическая карта обучения

Название тем	Кол- во час.	Сроки сдачи	Форма отчета	Оценка	Подпись пе- дагога
1. Арки функций.					
2. Простейшие тригонометрические уравнения.					
3. Тригонометрические уравнения, приводимые к квадратным.					
4. Методы решения тригонометрических уравнений.					
5. Однородные тригонометрические уравнения.					
Итого					

После того как разработан индивидуальный образовательный маршрут, в работу включается педагог–тьютор, который сопровождает студента в реализации его индивидуального образовательного маршрута.

В содержании индивидуального образовательного маршрута обязательно указывается срок выполнения задания, который может совпадать с общим темпом обучения, а может и отличаться, в зависимости от внешних обстоятельств, например, болезни студента, участия в конкурсах, соревнованиях и др. Составляется и временной график выполнения учебных заданий по неделям с указанием контрольных точек – сроков представления отчетов о выполнении, контрольных срезов, зачетов и т.п.

Итак, резюмируем: цель индивидуального образовательного маршрута – реализация индивидуальной образовательной программы.

Структура индивидуального образовательного маршрута включает содержательный, контролирующий и коррекционный компоненты.

Содержательный компонент состоит из следующих аспектов:

- инвариантной части образования федерального компонента;
- вариативной части (элективные курсы, факультативные занятия, дополнительные занятия по дисциплинам, курсы по выбору и т.д.).

В контролирующий компонент входят контрольные точки соприкосновения студента с профессиональной образовательной организацией. Они делятся на такие виды, как:

- текущий контроль, подразумевающий выдачу учебных заданий, регулярные встречи с тьютором, посещение консультаций;
- отчетность по выполнению учебных заданий;
- итоговый отчет о собственных достижениях.

Суть корректирующего компонента индивидуального образовательного маршрута заключается в следующем: в ходе реализации индивидуального образовательного маршрута иногда появляется необходимость его изменения, оно производится педагогом–тьютором и согласовывается с учащимся.

Результат реализации индивидуальной образовательной программы студентом представляется с помощью учебного портфолио.

Данная технология дает студенту возможность работать в собственном темпе. Портфолио позволяет учитывать и оценивать результаты, достигнутые студентом в различных видах деятельности – учебной, творческой, учебно–производственной и др.

Учебное портфолио представляет собой набор материалов, которые студент собирает в ходе выполнения заданий по освоению дисциплины. Кроме этого, портфолио отражает динамику развития студента, результаты достижения, его самореализацию. Портфолио помогает студенту проводить рефлексию собственной учебной работы, самостоятельно устанавливать связь между предыдущими и новыми знаниями, давать обоснования значимости видам деятельности в профессиональной деятельности.

Конечная цель учебного портфолио заключается в доказательстве результата обучения.

Каков бы ни был вид портфолио, он представляет собой набор материалов, структурированных определенным образом. Общепринятой является структура портфолио, включающая семь основных разделов. Образовательное портфолио включает в себя следующее:

1. Раздел «Портрет автора портфолио».
2. Раздел «Справочные материалы».
3. Раздел «Рабочие материалы».
4. Раздел «Внеаудиторная самостоятельная деятельность».
5. Раздел «Математика в моей профессиональной деятельности».
6. Раздел «Мои достижения в учебной деятельности».
7. Раздел «Оценка и самооценка деятельности».

В разделе «Портрет автора портфолио» студент представляет себя любым доступным способом: фотографиями, резюме, эссе, сочинениями и др. Раздел «Справочные материалы» включает информацию, не являющуюся продуктом деятельности студента: инструкции по выполнению заданий, алгоритмы решения ситуационных задач, схемы исследований, формулы, опорные конспекты, рекомендации по изучению темы и др. «Рабочие материалы» – раздел, включающий информацию, которую студент использует в процессе выполнения заданий, а также выполненные контрольные и самостоятельные работы. Раздел «Внеаудиторная самостоятельная деятельность» – тематические мини–проекты, рефераты, тематические презентации, выполнение творческих заданий и т. д. В разделе «Математика в моей профессиональной деятельности» размещаются материалы, отражающие значение математики в решении профессиональных задач, связь математики с другими дисциплинами.

Раздел «Мои достижения в учебной деятельности» содержит работы, демонстрирующие успехи студента в обучении: сдача зачетов, экзаменов, итоговых контрольных, промежуточной аттестации, результаты самостоятельных работ, отзывы преподавателей, результаты участия в олимпиадах, научно–практических конференциях и др.

Данная технология позволяет студентам следующее:

- самостоятельно конструировать структуру и содержание своего портфолио;
- создавать условия для разноуровневого освоения содержания дисциплины;
- выбирать форму учебной самостоятельной деятельности;
- определять способ представления и оценивания результатов деятельности.

Все это и помогает реализовать индивидуальный маршрут обучения студента.

Оценка портфолио студента осуществляется по всем разделам по заранее

определенным критериям. На итоговом занятии проводится презентация портфолио.

При проектировании индивидуальной профессиональной образовательной программы студент приобретает неоценимый опыт совместной работы в коллективе, учится рационально планировать собственную деятельность и получает возможность изучения общеобразовательных и специальных дисциплин в комфортных для него условиях.

Список литературы

1. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований: пособие для педагога–исследователя. – Самара, 1994. – 301с.
2. Криволапова, Н.А., Войткевич Н.Н. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся и воспитанников в учреждениях дополнительного образования. – Вестник ЮУрГУ. – № 23, 2010. С.111.
3. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, №3, Т.2. 2002.
4. Образовательная программа – маршрут ученика: Ч.1. / Под ред. А.П. Тряпицкой. – СПб., 1998.
5. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
6. Тимофеева Ю.Ф. Основы творческой деятельности : учебное пособие. – Изд-во «Прометей» МГПУ, 2012. – 368 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации».
8. Хуторской, А.В. Методика личностно–ориентированного обучения. Как обучать всех по–разному?: пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. – 383 с.

Муртазина Ландыш Тагировна

старший преподаватель
Институт психологии и образования КФУ
г. Казань, Республика Татарстан

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ГАЯЗА ИСХАКИ И ФАТИХА АМИРХАНА

Аннотация: в статье дается краткая характеристика научно–педагогического наследия Гаяза Исхаки и Фатиха Амирхана. Статья посвящена исследованию педагогической деятельности и педагогических взглядов педагогов–просветителей конца XIX– начала XX века Г. Исхаки и Ф. Амирхана.

Ключевые слова: образование, педагог–просветитель, научно–педагогическое наследие, Г. Исхаки, Ф. Амирхан, система образования.

Изучение педагогического наследия, анализ педагогических работ педагогов–просветителей конца XIX – начала XX века имеют огромное значение не только для обогащения современного образования, но и для модернизации современного образования, развития в нем традиционных и инновационных процессов в истории педагогической мысли.

Гаяз Исхаки и Фатих Амирхан были не только известными педагогами–просветителями конца XIX начала – XX века, но и сторонниками просветительских идей в образовании. Формированию их идейно–эстетических взглядов способствовало знакомство с взглядами таких видных деятелей

своего времени, как Ш. Марджани, Р. Фахретдинова, И. Гаспринского, которые были сторонниками идеи изменения содержания образования на основе новой просветительской программы.

Знаменитый публицист, педагог–просветитель Гаяз Исхаки (1878–1954) оказал большое влияние на развитие системы образования в целом. Значение и актуальность его педагогического наследия, идей и мыслей, а также педагогической деятельности выходят далеко за рамки XX века.

Г. Исхаки прожил яркую педагогическую жизнь, оставил богатое педагогическое наследие. Он одним из первых педагогов–просветителей конца XIX начала – XX века коснулся проблемы содержания образования, принципов и методов обучения. Во многих отношениях Гаяз Исхаки выступал как педагог, стремившийся в корне изменить содержание системы образования, включив в программу преподавание светских предметов, а также изучение русского языка.

Немало усилий он в молодые годы потратил на решение следующих проблем:

- повышение уровня образования в школах;
- внедрение в содержание системы образования преподавания естественных и светских наук.

В целом, Г. Исхаки не удовлетворяла система образования в средних учебных заведениях. Мировоззрения писателя четко прослеживаются во многих его педагогических трудах.

Известный публицист, педагог–просветитель Фатих Амирхан (1886–1926), также как и Гаяз Исхаки, большую часть своей жизни посвятил педагогической деятельности. Педагог–просветитель часто отстаивал свои прогрессивные взгляды в области педагогики. Просветительская и педагогическая деятельность Фатиха Амирхана, как и Гаяза Исхаки начинается с юношеских лет. Так, в 1922–1924 годах он работал преподавателем словесности в театральном техникуме. Видимо, любовь к преподавательской деятельности перешла к нему от матери, которая всю свою жизнь посвятила обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Ф. Амирхан в своей просветительно–педагогической деятельности написал значительное количество педагогических трудов и учебников. Он считал, что образование должны получить все, в том числе и простые рабочие и крестьяне. В одной из своих статей, опубликованной в журнале «Воспитание молодежи» просветитель–педагог писал о том, что «от вековой безграмотности, бескрайней темноты и социальных несправедливостей необходимо спасти подрастающее поколение...» [1, с. 22]. Перестройку школы он, как и Гаяз Исхаки, предлагал вести по линии европеизации: стремился максимально приблизить педагогическую систему образования татарской школы к русской. Как считал Фатих Амирхан, школа должна готовить не «слепцов», а грамотных, образованных людей, разбирающихся не только в науках, но и в искусстве. [1, с. 32].

Для создания новых современных учебных заведений он предлагал в корне изменить содержание системы образования в целом. По его мнению, вместо старых общеобразовательных учреждений необходимы новые типы школ, выпускающие активных, энергичных, способных к жизни людей [1, с. 45].

Говоря о педагогическом наследии Фатиха Амирхана, хотелось бы отметить и тот факт, что велика его роль и в разработке учебной литературы. Одними из первых учебников для начальных школ были учебники, составленные Фатихом Амирханом. Вместе с педагогом Г. Рафиковым он составил три учебника для 1–3–х классов начальных школ. В данных учебниках много фольклорных произведений, поучительных пословиц, загадок, сказок и т.д. Значительное место в них занимают дидактические рассказы самого автора

такие, как «Трудолюбивый ребенок», «Помогающий мальчик» и др. В дидактических целях, в учебнике даны и логические упражнения на сравнение, группировку и т.д.

В 1929 году вышло в свет его учебное пособие «Новый букварь», которое было предназначено для обучения взрослых новому алфавиту.

Фатих Амирхан часто писал рецензии на новые учебники, где излагал свои педагогические требования. Так, его неоднозначную оценку получили такие учебники и учебные пособия, как «Правила арифметики» Э. Мустафы, «О нравственности» Х. Зябири, «Книга для чтения» Х. Абузйара. Педагога возмущало, что за написание учебников берутся люди, совершенно не знающие основ педагогики и детской психологии.

Таким образом, вопросам школьного воспитания Г. Исхаки и Ф. Амирхан придавали огромное значение, считая, что от содержания образования зависит будущее подрастающего поколения. Лейтмотивом всех их произведений была борьба за новую систему обучения.

Изучение педагогических сочинений, биографических и автобиографических данных Г. Исхаки и Ф. Амирхана, показывает, что на протяжении всей своей жизни они непреклонно осуществляли одну основную идею: боролись со сложившейся системой образования и стремились к тому, чтобы поставить образование и воспитание подрастающего поколения на европейский уровень.

Научно-педагогическое наследие Гаяза Исхаки и Фатиха Амирхана велико и многогранно. Эти неординарные личности имеют много общего. Их работы, посвященные вопросам содержания образования, актуальны и на сегодняшний день. С именами Ф. Амирхана и Г. Исхаки связаны разные области культурно-просветительской деятельности. Будь то литература, общественная и просветительско-педагогическая деятельность. В каждой из данных областей они известны как выдающиеся деятели, педагоги-просветители конца XIX – начала XX века, оставившие неоценимое педагогическое наследие. Их творчество можно назвать образцом самобытного творчества народных художников, когда и тематика произведений, и проблемы, волнующие авторов, и глубина их решения, и формы раскрытия обнаруживают полную гармонию в своей предназначенности для широких народных масс. Заслуга данных педагогов-просветителей заключается в возведении различных проблем во всемирно-исторические, в придании данным темам общечеловеческого звучания.

Рассматривая педагогическое наследие Гаяза Исхаки и Фатиха Амирхана отмечаем, что они внесли огромный вклад в развитие образования в целом. Изречение Фатиха Амирхана: «Великое дело – образование должно решаться не только открытием несколько десятков школ, оно должно иметь и широкую форму просвещения всего народа» актуально не только в конце XIX века, но и сегодня. Никто из современников не найдет эти слова устаревшими.

Список литературы

1. Амирхан Ф. На перепутье / Ф. Амирхан // Рассказы и повести. – Казань, 1979.–89 с.
2. Брыжинский А. Объективный анализ наследия Гаяза Исхаки / А. Брыжинский // Научный Татарстан. – 1999. – №3. – С. 91 – 92.
3. Васильева З.И. История педагогики и образования/ З.И. Васильева.– 2012–156 с.
4. Ганиева Р. Художественные поиски Фатиха Амирхана / Р. Ганиева // Татарская литература: традиции, взаимосвязи. – К.– 2002. – С. 92 – 100.
5. Гали Б. Общественно-политическая и историческая деятельность Гаяза Исхаки / Б. Гали // Ученые записки. – 1998. – №4. – С. 16 – 22.
6. Гарифуллин В. Исследование, достойное памяти великого Исхаки / В. Гарифуллин // Казанские ведомости. – 1998. – 21 ноября. – С. 5.
7. Исхаки Г. Произведения/ Г. Исхаки – К.– 2005. – 75 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ВУЗОВ

***Аннотация:** использование информационных технологий в обучении иностранному языку мобилизует всех студентов группы, а также реализуются с непременным использованием средств слуховых и зрительных материалов. На таких занятиях удастся достичь самых разных целей методического, дидактического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом: осуществляется контроль знаний, навыков.*

***Ключевые слова:** информационные технологии, интернет-технологии, коммуникативная компетенция.*

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Новый федеральный государственный стандарт основанного общего образования устанавливает следующие результаты освоения обучающимися основной образовательной программой: личностным, метапредметным и предметным. В частности, личностные результаты включают в себя: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания. Таким образом, проявление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития педагогической мысли, особенности которого состоят в следующем:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса;
- изменяется представление о личности, которая наделяется различными субъектными свойствами, характеризующими ее автономность, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д.
- за обучаемым закрепляется статус субъекта образования;
- проникновение в педагогику результатов новейших исследований о психологических механизмах развития личности.

Традиционные способы информации уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей мобильного масштаба. Эти условия вызвали процесс компьютеризации обучения и внедрения новых информационных технологий в учебный процесс.

Новые информационные технологии развивают идеи программизированного обучения, открывают новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций.

Уже десятилетия компьютер используется в области образования. Компьютерное обучение позволяет достичь как практические, так и общеобразовательные и воспитательные цели обучения иностранным языкам [4, с. 20].

Целью использования компьютера на занятиях по иностранному языку как вспомогательного средства обучения является «оптимизация процесса обучения, более успешное достижение поставленных целей обучения и решения

конкретных задач за рациональное время при минимальной затрате учебных усилий» [4, с. 30]. Исходя из этого, компьютерные обучающие программы, применяемые на занятиях по иностранному языку, должны способствовать осуществлению данной цели.

Опыт показывает, что наличие игрового компонента в любой обучающей программе способно повысить познавательную активность у студентов в среднем в 2,5 раза. Соревновательный элемент игры захватывает ребят, они стараются не делать ошибок и выполняют задания тщательно, что повышает грамотность и, следовательно, успеваемость обучаемых.

Исходя из вышеизложенного. Можно сделать вывод, что использование компьютера на занятиях по иностранному языку:

- позволяет индивидуализировать обучение;
- повышает активность обучаемых;
- повышает мотивацию к учению;
- создает условия для самостоятельной работы;
- способствует выработке самооценки у обучаемых;
- создает комфортную среду обучения;

С одной стороны, большинство преподавателей признают огромные возможности компьютера и перспективность его использования как средства обучения. С другой стороны, следует признать, что компьютер все еще не стал привычным инструментом, которым может пользоваться преподаватель при проведении занятий иностранного языка. Нужно понять, что компьютер не заменяет преподавателя, а берет на себя лишь львиную долю его рутинной работы, высвобождая время для творческой деятельности, которая не может быть отдана компьютеру. Надо сказать, что в последнее время ситуация с появлением мультимедийных учебных комплексов значительно улучшилось. Появилось множество разноуровневых учебников, одобренных Министерством образования и науки Российской Федерации.

На занятиях английского языка, информационные технологии в основном используются после изучения темы или насколько тем. Информационные технологии на занятиях иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех студентов группы, а также реализуются с непрерывным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких занятиях удается достичь самых разных целей методического, педагогического и психологического характера, которые можно суммировать следующим образом:

- осуществляется контроль знаний, навыков и умений студентов по определенной схеме;
- обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение студентов к знанию;
- предусматривается минимальное участие на занятиях преподавателя.

Методически высокоэффективными, реализующими информационные технологии обучения, развития и воспитания студентов являются видео-занятие, занятие-экскурсия, а также занятие с использованием Интернета.

Используя Интернет-технологии, интегрируя их в учебный процесс, можно обеспечить ряд факторов, способствующих совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции. Реальное общение на иностранном языке студентов сельскохозяйственных специальностей с носителями изучаемого языка тех же специальностей является оптимальным средством совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, которое может быть обеспечено использованием в практике преподавания иностранного языка на продвинутом этапе обучения Интернет – технологий, в частности, программы Skype и видеоконференцсвязи. Эти программы являются эффективным средством совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции потому, что в них скрыт значительный лингводидактический

потенциал, обеспечивающий в рамках совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции:

- погружение в виртуальную среду изучаемого языка;
- овладение приемами установления коммуникативного контакта с собеседником;
- восполнение функций общения с носителями языка.

Подводя итоги, следует сказать, что Интернет – технологии и возможность их использования в целях совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции являются самыми эффективными для достижения желаемых результатов. Прежде всего, следует помнить о дидактических задачах, особенностях познавательной деятельности студентов, обусловленными определенными целями образования. Интернет со всеми своими ресурсами – средство реализации этих целей и задач. Поэтому, прежде всего, следует определить, для решения каких задач в практике обучения иностранного языка могут оказаться полезными ресурсы и услуги, которые представляет всемирная сеть. Интернет создает уникальные возможности для изучения иностранного языка, он создает естественную языковую среду.

Таким образом, анализ критической литературы по вопросам компьютеризации обучения иностранного языка нацеливает представителей отрасли образования на решение вышеперечисленных проблем и развития компьютерного обучения.

Список литературы

1. Анштейн В. Информатизация: приобретения и утраты // Высшее образование в России. – 1999. – №5.
2. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1997. – №4.
3. Протасеня Е.Л., Штеменко Ю.С. Компьютерное обучение: за и против // Иностр. Языки в школе, 1997. – №3.
4. Фадеев С.В., Троицкий И.Н., Карпенков С.Х. Компьютеры в обучении.

Нугуманов Марат Рифгатович

канд. экон. наук, доцент

ФГАУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ, СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: в статье внимание уделено одному из мало рассмотренных современной экономической наукой фундаментальных факторов, социальным условиям формирования человеческого капитала. В статье обоснуется необходимость разработки более сложной синтетической модели, учитывающей специфические особенности самой природы формирования человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий капитал, классические модели, экономика капитала, экономика человеческих способностей, физический капитал, чикагская школа, профессиональные и человеческие качества, рациональная основа, квалификационный уровень человека, эффективность образования, воспитание созидательной личности.

Капитал в классическом его понимании как имущество, рассмотрен учеными в достаточной мере. Общие принципы: природа формирования, оценки стоимости, эффективности и т.д. перенесены на выделившуюся составляющую, человеческий капитал. При таком подходе упущена такая важная компетентностная составляющая человеческого фактора, как созидательная идеология, формируемая в процессе социализации индивида через воспитание, с учётом особенностей самой социальной среды, в которой он формируется.

Современное общество в значительной мере отличается от того, каким оно было ещё столетие назад не говоря о более ранних периодах. Значительные изменения произошли в технологиях, общественных приоритетах, потребностях и т.д. Всё это породило интерес, и даже необходимость в разработке новых, отвечающих современным вызовам общества, принципов построения социально-экономических отношений. В настоящее время существует множество современных наработок и предложений в различных областях экономики носящих практический прикладной характер, но при этом сохраняется достаточно устаревшая и потому слабая фундаментальная основа, как следствие многие новаторские, эффективные модели не находят применения в практике. При изучении общественных фундаментальных наук, к которым в частности относится и экономическая теория, рассматриваются классические модели, которые конечно не утратили значимости в своём содержании, но требуют значительного дополнения новыми условиями и соответствующими решениями. Таким образом, в настоящее время существует и возрастает существенный разрыв между фундаментальными экономическими знаниями и практическими реалиями. В результате многие прикладные знания утрачивают системную основу, исчезает логика в понимании связей и отношений. В сложившихся условиях мы чаще сталкиваемся с трудностями из-за неопределённости приоритетов, нежели из-за отсутствия возможности решения конкретной прикладной задачи.

Предмет данной статьи производственные отношения, конкретно человеческий фактор, его роль в современной системе производства. Нельзя сказать, что предмет анализа новаторский, напротив определение роли и значимости человека как активного фактора в производстве вопрос извечный и фундаментальный, но это не умаляет значимость такого анализа.

Как было сказано выше, реалии меняются, общество за относительно короткий период перешло от экономики капитала, к экономике человеческих способностей. Уже в настоящее время в развитых странах признают, в основе современного производства лежит профессионализм его участников, капитал в его классическом понимании всё больше уходит на второстепенные роли. Отсутствие такого понимания, а в отдельных случаях нежелание принятия, порождает некоторый антагонизм в производственных отношениях, при этом в результате существующего конфликта страдают обе стороны, профессиональные исполнители с одной, собственники капитала с другой.

Возникновение категории «человеческий капитал», неплохая попытка дополнить существующую классическую модель новым фактором в составе классического, роль которого значительно возросла, до доминирующего. Производительные качества и характеристики работников были признаны особой формой капитала на том основании, что их развитие требует значительных затрат времени и материальных ресурсов и что, они подобно физическому капиталу, обеспечивают своему владельцу более высокий доход. «В последние десятилетия идея о том, что капитал состоит из одних физических активов, была подорвана, — отмечал в 70-е года американский экономист Т. Шульц. — На её месте постепенно утвердился более всеобъемлющий взгляд, согласно которому капиталом является любой актив — физический или человеческий, обладающий способностью генерировать поток будущих доходов» [2, с. 5]. По сути материальные и нематериальные производственные активы собственников соединили с профессиональными качествами исполнителей через единую категорию «капитал». При таком подходе возникает множество вопросов, требующих создания новых фундаментальных моделей, включающих новую форму производственного участия. В статье, после краткого исторического анализа, внимание будет уделено одному из них, социальным условиям формирования человеческого капитала. Капитал

в классическом его понимании как имущество, так в частности природа возникновения, использование, роль и т.д., рассмотрен учеными в достаточной мере. Касательно новой составляющей производственного капитала, человеческого капитала, можно сказать, в настоящее время существует множество концепций и моделей, в основном авторы которых американские и английские учёные, их предположения, сделанные в ключе англо-саксонской школы, преимущественно носят индивидуалистский характер.

В данной статье вниманию будет предложен подход, в котором человеческий капитал преимущественно рассмотрен как общественный фактор и общественный результат. Можно смело утверждать, такой подход имеет свои особенности и преимущества, доказательство тому достижения бывшей советской школы, при которой профессиональные и человеческие качества формировались и рассматривались в первую очередь как общественное благо, индивидуальные достижения рассматривались как мотиватор. В основе отличия моделей лежит ментальность, национальные особенности доминируют в большинстве общественных моделей, и эта не исключение. По сути вопрос всё в том же, от частных интересов к общим результатам или наоборот, от общих к частным, древний спор Платона с его учеником Аристотелем по-прежнему актуален. Кто мы в большей степени социалисты или индивидуалисты? Данный вопрос непосредственно затрагивает и саму систему образования, «кузницу кадров» в которой формируются основные профессиональная и личностная составляющие участников производственных процессов. Так же можно с достаточной уверенностью утверждать, что современная форма высшего образования, принятая в России, во многом построенная на коммерциализации, не даёт достаточно хороших результатов даже при индивидуальной заинтересованности её контрагентов.

Как было заявлено выше, немного исторического анализа. Концепция человеческого капитала берёт начало с 60-х годов XX века. У её истоков стояли известные американские учёные «чикагской школы» Г. Беккер, Т. Шульц, Дж. Минцер, получившая широкое признание работа Г. Беккера «Человеческий капитал» вышла в свет в 1962 году. Концепция данной школы исходит из той установки, что вложение в образование, здравоохранение, миграцию и другие виды деятельности производится на рациональной основе – ради получения растущих доходов в будущем. В связи с этим такое направление инвестиций служит основой формирования нового типа капитала, воплощённого в высоком квалификационном уровне человека.

Под человеческим капиталом понимаются знания, навыки и способности человека, которые содействуют росту его производительной силы. «Человеческий капитал состоит из приобретённых знаний, навыков, мотивации и энергии, которыми наделены человеческие существа и которые могут использоваться в течение определённого периода времени в целях производства товаров и услуг. Он есть форма капитала, потому что является источником будущих заработков, или будущих удовлетворений, или того и другого вместе. Он человеческий, потому что является составной частью человека» [1, с. 362].

Интерес вызывает разработанная Г. Беккером концепция об эффективности высшего образования. Степень результативности от получения профессиональных знаний отражает рентабельность вложений в образование человека, которая, в свою очередь, исчисляется путём сопоставления выгод и издержек образования.

Выгоды, или доход, от высшего образования в настоящее время в экономической науке определяется как разность в пожизненных заработках между теми, кто получил профессиональные знания, и теми, кто этого сделать не сумел. В составе же издержек образования главным элементом являются «потерянные заработки», т.е. доходы, недополученные студентами за годы учёбы («альтернативные заработки») и расходы на оплату учёбы.

Как мы видим представленные выше положения, рассматривают человеческий капитал с позиции индивидуального выбора, то есть в микроэкономическом аспекте. Но факторы производства как предмет анализа относятся к фундаментальным основам и не могут быть ограничены только индивидуальным выбором. В таком случае мы просто расширяем устаревшую классическую модель рынка, тем самым создавая дополнительную возрастающую угрозу дифференциации, в чём-то даже дискриминации населения, такой подход не только не снижает, но и увеличивает и без того высокую социальную напряженность, провоцирует рост нестабильности. Образование, несомненно, благо, но рассматривать его как микроэкономическую категорию неверно. Да изначально выбор носит индивидуальный характер, носитель потенциальных возможностей индивид, но сам образовательный процесс общественный, результат в первую очередь тоже общественный. Соперничество между соискателями необходимо, но выбор победителя должен быть общественным, в противном случае велика вероятность больших потерь из-за подмены потенциально эффективного на неэффективного носителя.

Так же большой ошибкой можно признать рассматривание человеческого капитала без такой социальной составляющей как воспитание. Передача высоких профессиональных знаний асоциальной личности, как правило влечёт больше негатива чем общественной пользы, возможно обучить и вырастить профессионального разрушителя–потребителя, а не созидателя, по сути высококвалифицированного преступника не зависимо от предмета его деятельности и места положения в общественной иерархии.

Формирование новой теории изменило позицию многих учёных и политиков по отношению к затратам на образование. Инвестиции в данную форму начали рассматриваться как источник экономического роста и обеспечения национальной безопасности не мене важный, чем традиционные капиталовложения. Важность данного вопроса подтверждено и реальной практикой, данными статистики. Но сам вопрос далеко выходит за рамки традиционного экономического анализа, используемого при оценке инвестиционных вложений в имущественный капитал. Так в частности с ростом значимости человеческого фактора, возрастает роль оценки не только явных составляющих в его формировании таких как: профессиональные знания (образование), продолжительность активности (медицина и спорт), но и формирование созидательного мировоззрения: мораль, этика, законопослушание, возможно религиозность без радикальности (то есть воспитание).

Следует понимать, с ростом возможностей и значимости участников производственных отношений, возрастает не только их ценность, но и ответственность за результат. Самого носителя производственного потенциала, следует рассматривать как часть социальной системы, а систему адаптировать к новым реалиям. Для этого необходим комплексный подход, в основе которого должна лежать новая в достаточной степени верифицированная фундаментальная модель, рассматривающая новые возрастающие тенденции и связи в отношениях индивид–общество.

В заключении отметим, человеческий капитал как растение, произрастающее и цветущее только на почве сотрудничества, там, где преобладает принуждение, оно чахнет. С ростом значимости человеческого фактора в производственных процессах, перед обществом и наукой возникают новые вопросы, связанные с извечным поиском компромисса между интересами эго и социума.

Список литературы

1. Bower H.R. Investment in Learning. – San Francisco, 1978.
2. Schulz T.W. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities. – In: Human resources. – N.Y., 1975.

Роголёва Екатерина Владимировна
мастер производственного обучения, преподаватель
ГБОУ СПО (ССУЗ) «Магнитогорский технологический колледж»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАЗВИТИИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме модернизации современного образования и внедрению инновационных технологий обучения в процесс обучения при подготовке компетентных специалистов и квалифицированных рабочих. Актуальность темы вызвана необходимостью повышения социально-экономического потенциала общества, а также возросший уровень требований к результатам обучения и невозможность самореализации личности в рамках традиционной классно-урочной системы. Показаны главные принципы реализации инновационного обучения, к которым относится использование в педагогической деятельности методологических подходов: гуманистического, деятельностного, системного, комплексного, культурологического, аксиологического, акмеологического, компетентностного, уровневого, практико-ориентированного, целостного, синергетического, модульного, интегративного.*

***Ключевые слова:** обучение, студент, инновационное обучение, интерактивное образование, методологические подходы, синергетическое образование*

Согласно теории Элвина Тоффлера, человечество находится на третьей волне развития, которая характеризуется, как постиндустриальная цивилизация, производственной силой которой будут знания и информация. Отомрет серийное производство, массовое потребление, массовое унифицированное образование.

Заглянем в будущее, действительно, мы находимся в стадии постиндустриальной цивилизации.

Посмотрим на окружающее нас. Можно согласиться с этой теорией, которая показывает, что коммуникационные технологии входят в нашу жизнь от простейших гаджетов до управления полетов в космос. Современное информационное общество требует ускоренной автоматизации всех сфер производства и управления, увеличивается число работников интеллектуального труда, что ведет к росту эффективности производства за счет повышения квалификации работающих и внедрения наукоемких технологий. Будущее за информационными и инновационными технологиями.

Тенденции мирового развития в том, что современное состояние образования неудовлетворительно, сложившаяся система «поддерживающее обучение» не приемлема для современного мира. Поэтому, образование должно стать ведущим фактором прогресса. Необходимо инновационное обучение, которое сменит парадигму традиционного обучения и решит проблему кризиса образования.

Проблемы современного общества это морально-нравственная дезинтеграция общества, низкий уровень доверия и социальной солидарности, нарушение преемственности поколений, социальных механизмов трансляции

национальных духовных традиций и культурного опыта, недостаток гражданского, патриотического самосознания и конструктивного общественного поведения, рост национализма, ксенофобии, усиление центробежных социальных тенденций, снижение ценности производительного труда, науки, творчества и образования, усиление миграционных процессов, недостаточный уровень воспроизводства населения, снижение физического, социального и психического здоровья населения.

Актуальность темы вызвана необходимостью повышения социально-экономического потенциала общества, а также возросший уровень требований к результатам обучения и невозможность самореализации личности в рамках традиционной классно-урочной системы.

Одна из ведущих идей современного образования – образование через всю жизнь, которое заключается в совершенствовании умений учиться; стимулировании мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов, акцент на самообразование.

Высокая скорость обновления знаний и гиперконкуренция послужили причиной получения непрерывного образования на протяжении всей жизни человека. В сфере среднего специального образования потребителями зачастую являются подростки в возрасте от пятнадцати до двадцати двух лет. В дальнейшем вопрос образования не теряет актуальности, но молодежь, получив первичные необходимые знания, может заниматься самообразованием с учетом своих потребностей.

Инновации в образовании - это изменения и нововведения в содержании и технологии обучения и воспитания, с целью повышения их эффективности (рис. 1).



Рис. 1. Инновации в образовании

Целью внедрения технологий является создание условий для подготовки технологически компетентных специалистов, готовых к социальному взаимодействию и конкурентоспособных на рынке труда.

Необходимость внесения инновационных изменений в образовательный процесс обусловлена тем, что сегодня от будущих специалистов требуются не только глубокие знания, но и умение в быстро меняющейся ситуации приобретать новые знания и использовать их для проектирования собственной и производственной деятельности.

Своей главной задачей считаю организацию учебной деятельности студентов (рис. 2).



Рис. 2. Иновационные технологии обучения

Я, как педагог, должна создать для каждого студента свою траекторию развития личности. При этом роль студента усложняется – он превращается из пассивного «потребителя» готовых знаний в активного исследователя, интересующегося не столько получением конкретных знаний, сколько новыми технологиями и методами исследования и получения искомого результата.

Это могут быть взаимодействия «преподаватель-студент», «студент-студент», «студент – учебный материал», «преподаватель - студент - учебный материал». Важная характеристика интерактивного образования, это осознание преимуществ разделения труда в процессе обучения. Таким образом, все формы взаимодействия позволяют так организовать учебный процесс, который обеспечит максимальную эффективность подготовки технологически компетентных специалистов, готовых к социальному взаимодействию и конкурентоспособных на рынке труда. Иновационные технологии обучения:

- помогают студентам оценивать и регулировать познавательную деятельность,
- способствуют изменению стиля педагогической деятельности,
- создают условия сотрудничества студентов с однокурсниками и преподавателями,
- формируют у них адекватную самооценку.

Итак, иновационное образование выстраивает учебный процесс как движение от социальных и общекультурных знаний и умений своей профессии (от профессии к культуре) к технологическим, дающим ему понимание способов и методов решения профессиональных задач, а от них к методологическим, позволяющим отслеживать динамику изменения качества своей профессиональной деятельности (от технологии к иновационному мышлению).

Иновационное мышление формируется у студента, если он, во-первых, активно мотивирован в обучении, реализует требования самонаправления, индивидуального самоуправления для достижения амбициозных (в хорошем смысле слова) жизненных целей; во-вторых, если учебный процесс отражает полный жизненный цикл профессиональной деятельности с ее новшествами и противоречиями.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что ведущими функциями иновационного обучения можно считать:

- интенсивное развитие личности студента и педагога;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
- ориентацию на творческое преподавание и активное учение, и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;

– модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

Главным принципом реализации инновационного обучения является использование в педагогической деятельности методологических подходов: гуманистического, деятельностного, системного, комплексного, культурологического, аксиологического, акмеологического, компетентностного, уровневого, практико-ориентированного, целостного, синергетического, модульного, интегративного.

При системном подходе, например, система образования, процесс ее функционирования рассматриваются как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: цели образования; содержание образования на всех его ступенях, формы, методы, средства реализации этого содержания (технологии преподавания, освоения, обучения); субъекты системы образования (педагоги, обучающиеся, родители); учебное заведение, как структурные элементы всей образовательной системы и функционирующие в них педагогические процессы; материальная база как средство системы образования.

Очень важным является применение личностного подхода, который ориентирует педагогический процесс на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Установлено, что деятельность – основа, средство и фактор развития личности. Поэтому деятельностный подход применительно, например, к изучению процесса формирования личности ребенка означает, что игра, учение, общение являются важнейшими факторами становления и развития растущего ребенка. При этом важнейшими педагогическими требованиями к организации воспитания выступают определение содержания соответствующей деятельности, разработка путей активизации и перевода ребенка в позицию субъекта познания, труда, общения. Это, в свою очередь, предполагает обучение ребенка выбору цели и планированию деятельности, ее организации и регулированию, самоконтролю, самоанализу и самооценке результатов деятельности.

Аксиологический (или ценностный) подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой, т. е. выполняет роль механизма связи между практическим и абстрактно-теоретическим уровнями познания и отношений к окружающему миру (обществу, природе, культуре, самому себе). Значимую ценность представляет собой идея гармонично развитой личности, связанная с идеей справедливого общества, которое способно реально обеспечить каждому человеку условия для максимальной реализации заложенных в нем возможностей.

Культурологический подход обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. Человек содержит в себе часть культуры. Он не только развивается на основе освоенной им культуры, но и вносит в нее нечто принципиально новое, т. е. он становится творцом новых элементов культуры. В связи с этим освоение культуры как системы ценностей представляет собой развитие самого человека, становление его как творческой личности и субъекта культуры.

Этнопедагогический подход предполагает организацию и осуществление процесса воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки. Данный подход весьма актуален, так как позволяет подросткам осознать свою принадлежность к нации и ее культуре.

Антропологический подход – это системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». Это положение К. Д. Ушинского остается актуальным для современной педагогики.

Использование методологических подходов педагогики позволяет, во-первых, определить ее научно-теоретические проблемы, установить их иерархию, разработать стратегию и основные способы их разрешения, во-вторых, обосновать, создать и реализовать технологические механизмы модернизации образовательной практики; а также осуществить прогнозирование развития педагогической науки и практики для дальнейшего применения в своей педагогической деятельности.

Применение принципов синергетики позволит сделать педагогическую деятельность:

- рефлексивной;
- стимулирующей саморазвитие образовательной системы, возникновение новых видов образовательной и управленческой деятельности;
- проектной, т.е. определяющей набор возможных будущих состояний образовательной системы.

Синергетическое образование действует как стимулирующее интеллект, воображение, коммуникативные умения, оно - открытие себя или сотрудничество с самим собой или другими людьми. В этом формула успеха. Успеха не только каждого ученика и учителя, но и всей системы образования, когда в ходе увлекательнейшей работы над нужным тебе самому и окружающим тебя людям проектом происходит самообразование, саморазвитие, и, как результат, успешная самореализация в социуме и педагога, и воспитанника. Синергетическое образование - это образование, побуждающее к собственным поискам и открытиям. Галилео Галилей в свое время утверждал: «Вы ничему не можете научить человека. Вы можете только помочь открыть это в себе».

Обучение становится интерактивным, а образование заключается в открытии себя или сотрудничестве с самим собой и с другими людьми. Главное - овладение обучающимися способами пополнения знаний и быстротой ориентации в разветвленной системе знаний, способами самообразования.

Таким образом, овладевая методологией, педагог начинает мыслить по-новому, а значит и учит – по-новому. Безусловно, что специфическая направленность предметной образовательной области и личностная ориентация педагога, станут одним из главных критериев уровня сформированности методологической культуры педагога как высшего показателя его профессиональной готовности в условиях современного образования.

Список литературы

1. Базилевич С.В., Брылова Т.Б., Глухих В.Р., Левкин Г.Г. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий // Наука Красноярья. — 2012.
2. Жуков, Г. Н. Основы общей профессиональной педагогики: Учебное пособие. / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов, С. Л. Каплан / Под общей ред. проф. Г. П. Скамницкой. — М.: Гардарики, 2005.
3. Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика// Народное образование. — 2010.
4. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. — 2012.
5. Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // Менеджмент качества. — 2012.

6. Трушников Д.С., Епишева О.Б. Инновационные процессы в образовании// государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Тюменский государственный нефтегазовый университет. Тюмень, 2009.

7. Федеральная целевая программа развития образования на 2011—2015 URL:<http://old.mon.gov.ru/dok/prav/obr/8311/> (дата обращения: 27.10.2012)

8. Шумакова Н. В. Инновационные технологии в системе профессиональной подготовки студентов [Текст] / Н. В. Шумакова // Молодой ученый. — 2013. — №5.

Рыбина Ольга Германовна
педагог–психолог 1 категории
МКУ ООШ № 30

п. Большой Исток, Свердловская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Аннотация: данная статья посвящена вопросам консультирования подростков с ОВЗ по вопросам выбора профессиональной направленности. Учитывая особенности развития современного общества, периоду ранней юности, когда молодые люди не могут сделать обоснованный выбор профессии, автор предлагает алгоритм проведения консультирования данной категории молодых людей. Статья предназначена учителям технологии, будет полезна классным руководителям, педагогам–психологам, организаторам внеклассной и внешкольной работы.

Ключевые слова: карьера, образование, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессионаграмма, профессиональная консультация, профессия, способности, рынок труда.

*«Счастье не в том, чтобы делать всегда что хочешь,
а в том, чтобы всегда хотеть того, что делаешь».*

Л.Н. Толстой

Мудрецы говорят, что человек рождается дважды. Первый раз – физически, второй раз – когда понимает, в чем смысл его жизни. Сегодня вопрос о смысле все чаще возникает в сознании современного человека, так как задача самореализации одна из актуальных тем нашего общества. Для молодого поколения – это один из важнейших вопросов, на который они спешат дать себе ответ.

Сегодня наиболее остро встает вопрос профориентации учащихся с ОВЗ, на фоне их объективной потребности к успешной самореализации и особенностями их потенциальных возможностей.

В рекомендациях ЮНЕСКО, принятых на международной конференции по вопросам школьной и профессиональной ориентации указывается, что общество не будет правильно развиваться, если люди не смогут выбрать профессию, отвечающую их интересам и склонностям, не смогут испытывать удовлетворение от работы. От того, правильно ли выбрана профессия, зависит и успешность выбранной деятельности, самочувствие, здоровье, удовлетворенность работой, удовольствие, которое человек получает и польза, которую он приносит обществу.

Знакомство с профессиями и профессиональным самоопределением начинается формироваться в школе – развитие элементарных представлений об основных профессиях начинается в 1–4 классах; осознание учащимися своих возможностей, знакомство с современными технологиями и миром профессий в 5–8 классах на уроках «Технология» и классных часов; подготовка к выбору профиля образования в школе, лицее, колледже, сферы будущей профессиональной деятельности в 9 классе в период предпрофильной

подготовки; детальное знакомство с профессиями, планирование образовательного маршрута в рамках курсов по выбору обучающихся в 10–11 классах.

В период ранней юности происходит физиологическое созревание, формируется абстрактно–теоретическое и понятийное мышление; социальная идентификация; освоение нравственности и морали, выбор карьеры, желание спроектировать жизненный план. В 13–17 летнем возрасте происходит осознание таких категорий, как *«Что есть «Я»*, *«Мир»*, *«Жизнь»*, *«Смерть»*... человек решает вопросы – *«Кем Быть?»*, *«Каким Быть?»*, *«С Кем Быть?»*. На этом этапе жизни подросток имеет возможность осуществить свободный выбор. Нельзя забывать, что период ранней юности отличается распыленностью, аморфностью профессиональных планов, которые чаще всего имеют характер мечты. Подросток «...чаще всего воображает себя в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный психологический обоснованный выбор сделать не может» (Э.Ф. Зеер). Личностные и профессиональные планы у подростков формируются то слишком конкретно (стать именно таким–то специалистом, поступить на такой–то факультет), то в чересчур общем виде (быть полезным людям, человечеству, быть финансово независимым).

В первом случае цель недостаточно гибкая для осуществления; во втором случае неопределенность затрудняет необходимую для самоореализации концентрацию сил. Поэтому проблема профессионального самоопределения не может решаться самостоятельно или со сверстниками.

Этап профессионального самоопределения ставит в затруднение старшеклассников из–за незнания основных закономерностей и путей развития личности, отсутствия или ограниченности их познаний в области трудовой деятельности людей. Так незнание собственного потенциала развития, задатков, способностей и средств их реализации ограничивают творческую активность личности.

От степени проявления личностного творческого потенциала зависит дальнейший интерес и развитие познавательной деятельности, а также умение практически реализовать полученные знания.

В этом процессе деятельность выступает, как «специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования» (Немцов Р.С., 1997).

Необходимость человека в самоутверждении своей значимости, компетенции возникает в разные возрастные периоды. Однако потребность в самоактуализации и реализации накопленного потенциала выражается именно в профессиональной реализации себя в окружающем мире, при этом, вступая во взаимодействие с другими субъектами и образовывая тем самым творческие коллективы ярких индивидуальностей.

Подростку необходимо обращение к взрослому, но при условии, что оно будет доверительным. Природа отношений между учителем, профконсультантом и школьником, родителями в ходе консультирования должна соответствовать потребностям, удовлетворения которых старшеклассник ищет в общении. На современном этапе развития нашего общества профессиональная ориентация является вторичной по отношению к социальной. Молодой человек сначала выбирает не конкретную профессию и, тем более, не учебное заведение, где он ее получит, а будущий образ жизни, связанный с определенным положением и характером труда.

При профессиональном самоопределении значимыми являются мотивы профессиональной деятельности, жизненные ценности, прошлый опыт, представления о будущем, значимость общей активности, самооценки уверенности в реализации поставленных целей, уровне психической саморегуляции.

Давайте заглянем в историю и увидим, что первая контора по профориентационному консультированию появилась в Бостоне в 1908 году. Более ста лет этими вопросами занимаются многие умы по всему миру с одной лишь целью – помочь самоопределиться в одном из главных вопросов жизни – выборе профессии.

До сих пор ведутся споры об истинном смысле понятия «профессиональное самоопределение» поэтому обращение к данной проблеме занимает важное место в творческом поиске не только педагогов, психологов, но и философов, методологов, писателей, представителей различных направлений науки и искусства.

«Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации», – определение, данное Н.С. Пряхниковым, ученым, автором книг по вопросам профориентации молодежи.

«Сущность самоопределения видят в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность», – считает П.Г. Щедровицкий.

Давайте рассмотрим особенности профессионального определения в современных условиях:

1. Расширение пространства выбора профессионального пути;
2. Негарантированный характер занятости;
3. Динамичность и неопределенность структурной занятости;
4. Социальное неравенство, касающееся шансов различных категорий молодежи в выборе профессии и профессиональном образовании;
5. Повышение собственной ответственности за принятие индивидуального решения.

Особенностями профессионального самоопределения в современных условиях является – выбор образовательной траектории, форм, способов обучения, которые обеспечат искомое рабочее место. Реже применительно – «выбор или подбор профессии». Людям с ОВЗ применим чаще всего вариант – подбор профессии с учетом психофизиологических особенностей организма, состояния здоровья.

Модели профессионального самоопределения в современной России имеют ряд особенностей:

1. Консультируя людей в выборе их профессионального пути, мы должны учитывать жестко ограниченный выбор для людей, живущих в небольших городах, сельской местности, материальные трудности.
2. Профессиональное самоопределение осуществляется в условиях практически неограниченного выбора одной из многих образовательных траекторий.
3. Профессиональное самоопределение «постмодернистского типа» – формирование индивидуального набора компетенций и создание рабочего места «под себя».

Людям с ОВЗ чаще всего применим последний вариант профессионального самоопределения. Работая с этой категорией людей, прежде всего с подростками, нужно обращать внимание на данную модель «выбора профессии». Проводить глубинную диагностику психофизиологических особенностей организма, учитывая тот факт, что профессия предъявляет к человеку свой набор требований. Пользуясь принципом – «не навреди», консультант должен показать все стороны подбора профессии, научить выбирать «примеряя» различные варианты профессиональной деятельности на себя, учитывая тот факт, что мы живем в эпоху, когда не «человек для работы», а «работа для человека».

Рассмотрим зону оптимального выбора профессионального самоопределения в современных условиях – это совмещение.

Могу – Хочу – Надо

Могу – здоровье, способности, интеллект, темперамент, характер, опыт.

Способности определяют область оптимальной деятельности и ее плодотворность. Способности сравнивают с мотором, а темперамент и характер – с топливом, которое необходимо для работы этого мотора.

Признаки способностей:

1. Легкость и быстрота освоения деятельности.
2. Гибкость, возможность совершать различные действия разными способами.
3. Легкость переноса навыков на другие виды деятельности.
4. Отзывчивость на помощь, существенное повышение эффективности деятельности в ответ на нее.

Консультируя подростков, важно выявить какая разновидность способностей является доминирующей – логико–математическая, лингвистическая, пространственная или межличностная. Выявить тип способностей:

- физические (сила, быстрота реакции, выносливость, гибкость и др.);
- психические – общие (умственные способности, волевые качества);
- специальные (музыкальные, литературные, организаторские, математические, технические и др).

Важно не забывать, что примерно на 50% – 60% способности предопределены врожденными характеристиками, а на оставшиеся 40% – 50% условиями жизни.

Хочу – интересы, склонности, направленность, мотивы, жизненные ценности. «Что я хочу?», «Что для меня привлекательно?», «К чему я стремлюсь?» – вот вопросы, на которые подросток должен найти ответ.

Составляющие направленности:

- желания;
- стремления;
- интересы;
- склонности;
- потребности;
- убеждения;
- установки;
- ценности;
- идеалы.

Типы профессий

Требования профессии к человеку.

– Человек – природа (любовь к природе, понимание ее законов, наблюдательность, эмоциональная устойчивость).

– Человек – техника (высокий уровень развития наглядно–образного мышления, пространственных представлений, технические способности).

– Человек – знаковая система (абстрактное мышление, внимание, усидчивость, высокая работоспособность).

– Человек – человек (умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, эмпатия, доброжелательность, умение владеть собой, речевые способности).

– Человек – художественный образ (развитый художественный вкус, богатое и яркое воображение, высокая чувствительность, наглядно–образное мышление).

*Н*адо – потребности общества в кадрах:

1. Ситуация на рынке труда;
2. Прогноз рынка труда;
3. Информация о профессиях.

Для изучения составляющей «*Н*адо», подростков следует познакомить с понятием «профессиограмма»¹. Рекомендую пособие Романова Е. «99 популярных профессий», психологический анализ и профессиограммы,² изд – ие СПб: Питер, 2003. – 464 учебное пособие, также можно воспользоваться интернет– ресурсами по данной теме. Атлас профессий, информацию можно получить на сайте – Минздравсоцразвития России.

В международном стандарте классификации профессий – 9333 профессии. В Едином тарифно–квалификационном справочнике России (ЕТКС) – 7000 профессий. На этом этапе развития происходит снижение доли и значения промышленного производства и возрастает сфера услуг и информации. В США в сфере информации и услуг трудится 90% занятого населения.

Обобщая вышесказанное, можно выстроить алгоритм профессиональной консультации для работы с подростками (рис. 1):

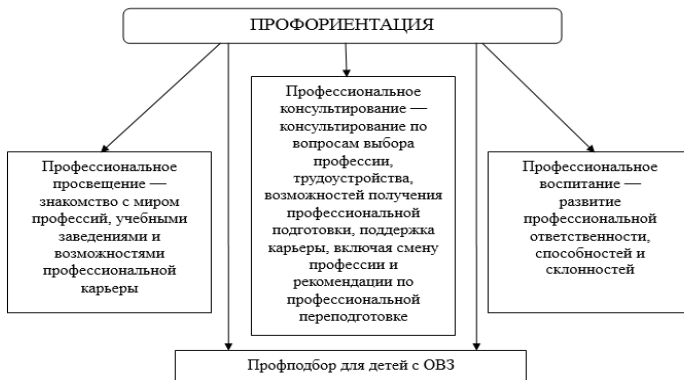


Рис. 1

¹ Классификационная карточка профессии, в которой указаны доминирующие виды деятельности, качества, обеспечивающие успешность данного вида деятельности, качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности, области применения профессиональных качеств, история профессии, некоторые профессии, которые также подходят человеку с данным типом личности, учебные заведения, обучающие данной профессии.

Работая с данной категорией детей и выбирая методы профессионального консультирования, консультант или психолог должен быть очень внимательным, компетентным, тактичным при диагностике психофизиологических особенностей организма, особенностей поведенческой и волевой сфер ребенка, уважительно относиться к человеку, как субъекту профессионального и личностного самоопределения. К консультированию необходимо привлекать не только ребенка, но и родителей. Совместно и по отдельности решая вопросы профопределения, находить приемлемые для данного ребенка пути и выстраивая маршрут жизненного пути. Опросники, тесты, различные психологические методики должны быть валидными; недопустимо привлекать к работе непроверенные методики. Во время консультирования необходимо помнить – результаты опросников и тестов – это ни в коем случае ни приговор, а лишь информация к размышлению. Результаты опросников лучше всего обсуждать с ребенком в форме беседы: «А как ты думаешь ты по этому поведи?»». До ребенка и родителей необходимо донести информацию о последствиях неправильного выбора профессии; показать, что 50% старшеклассников не соотносят выбор будущей профессии со своими реальными возможностями; 46% ориентированы при выборе профессии на мнение родителей, родственников; 67% не имеют представления о сущности выбранной профессии (данные лаборатории социально–профессионального самоопределения ИСМО РАО). Все эти причины приводят к возрастанию дисбаланса между кадровыми потребностями рынка труда и результатами профессионального образования, тем самым снижается уровень специалистов, готовых к эффективной профессиональной деятельности. А самое главное – выбрав профессию «не к душе», человек обрекает себя на страдания и неудовлетворенность трудовой деятельностью, что может привести к различным заболеваниям, тревожности, возбудимости, агрессии.

Необходимо помнить, что главные цели профессионального самоопределения:

- постепенное формирование у подростка внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного);
- уважительное отношение к человеку, как субъекту профессионального и личностного самоопределения.

Список литературы

1. Савина М.С. и др. Профессиональное самоопределение школьников Москвы. Педагогика и образование. Учебное пособие для учащихся 9– 11 классов. Год издания 2011 Издательство Московские учебники.
2. Скворцов П.М., Скворцова Я.В. Биотехнологии. 9–11 класс. Профессиональное самоопределение школьников Москвы. Учебное пособие. Профессиональная ориентация Год издания 2011 Издательство Московские.
3. Чистякова С.Н. Профессиональные пробы. Технология и методика проведения. Методическое пособие для учителей 5 –11 классов. Год издания 2011 Издательство Московские учебники.
4. Чистякова М.С. Профессиональное самоопределение. От учебы к профессиональной карьере. 10–11 класс Год издания 2011 Издательство Московские учебники.
5. Электронный ресурс: <http://www.fadm.gov.ru> – Федеральное агентство по делам молодежи;
6. Электронный ресурс: <http://szn.gossaas.ru/news/show/id/214> – Служба занятости Свердловской области.
7. Электронный ресурс: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?fmode=inject&url=http%3A%2F%2Fwww.vashpsixolog.ru%2Farcer-oriented-high-school&tld=ru&lang=ru&> – ваш личный психолог.
8. Электронный ресурс: <http://школа-профориентация.рф> – стенд профориентации для школы.

Рябышева Юлия Юрьевна

учитель английского языка

Общеобразовательная школа–интернат «Лицей им. Н.И. Лобачевского»

К(П)ФУ

г. Казань, Республика Татарстан

СУЩНОСТНО – СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ЛИДЕРСКИЕ СПОСОБНОСТИ»

Аннотация: в статье раскрывается характеристика понятия «лидерские способности» и сущность данного понятия. Так же представлен подробный анализ трех сопряженных понятий: «лидерство», «лидер» и «способности».

Ключевые слова: лидерство, лидер, способности, лидерские способности.

В последние годы интерес к проблемам развития жизненных ориентаций, социальной активности, лидерских способностей молодежи вызван, прежде всего, динамичными изменениями в обществе, глобальными процессами переоценки ценностей. В период, когда многие из прежних идеалов перестают быть референтными, необходимо уделять особое внимание системе развития социальной активности личности, разработке условий развития лидерских способностей у подрастающего поколения, формированию активной жизненной позиции молодежи. Современное развитие общества сформировало свой идеал успешного человека.

В число наиболее востребованных и значимых характеристик современной личности, безусловно, входят лидерские способности, которые отражают степень целенаправленной активности субъекта, преобразующего действительность, в том числе, и самого себя. О важности развития лидерских способностей молодежи свидетельствует ряд документов, принятых на федеральном уровне (Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина развития образования в России, «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и др.). Социально обусловленный заказ заключается в воспитании активной личностной позиции, позволяющей реализовывать свои возможности в социуме.

Тем не менее, многочисленные социологические, педагогические и психологические исследования свидетельствуют о растерянности молодого поколения, пессимистическом восприятии жизни. В связи с этим встает вопрос о поиске путей развития лидерских способностей учащейся молодежи.

Проблема развития лидерских способностей и социальной активности молодежи всегда была актуальной в трудах философов, психологов и педагогов (Б.Г. Ананьева, Л.П. Бугеовой, О.Г. Дробницкого, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, Н.Д. Никандрова, С.Л. Рубинштейна, А.С. Шарова, В.А. Ядова и др.). Проблема лидерства достаточно полно изучена в философско–историческом (В.Ю. Большаков, Е.В. Осипова, В.В. Мшвениеридзе и др.), политическом (Г.А. Авцинова, Б.И. Кретов, Е.В. Кудряшова и др.), социально–психологическом (Т.А. Бендас, Д.В. Беспалов, М. Вебер, А.Л. Ершов, А.В. Петровский, И.А. Урмина и др.), экономическом (П. Друкер, Б. Гриффин, А.Т. Зуб, О.В. Лукашова, Д.У. Хант и др.) и технологическом (Дж. Адаир, А.Г. Золотова, О.Г. Сударева и др.) аспектах.

Для отражения сущностно–содержательной характеристики понятия «лидерские способности» мы рассмотрим три сопряженных понятия: «лидерство», «лидер» и «способности».

Начнем анализ с понятия «лидерство». В определении данного понятия нет единогласия. Важно понимать, что лидерство – это не личностные качества, не полномочия, не мотивация и не идеология, как оно иногда ошибочно трактуется в переводной литературе. В первую очередь, лидерство – это система взаимоотношений в группе, когда один человек (лидер) выступает с инициативой и берет на себя ответственность за действия группы и их возможные последствия, а другие (последователи) готовы следовать предложенной инициативе и прикладывать для этого значительные усилия [10].

Следует отметить, что термин *leadership* (лидерство) в английском языке обозначает поведение руководителя, которое побуждает подчиненных активировать свои силы и способности ради достижения поставленной задачи [22].

Вайсборд М. (Weisbord M.R.) считает, что лидерство является тем механизмом, который удерживает все ячейки (цели, структуры, вознаграждения, вспомогательные механизмы и взаимоотношения) в равновесии [24, с.430].

Танненбаум Р. и Шмидт В. (Tannenbaum R., Schmidt W.) рассматривают лидерство как континуум стилей руководства от авторитарного (директивного, ориентированного на задачу) до демократического (делегирующего, ориентированного на отношения) [23].

Наравне с бесчисленным множеством определений понятия «лидерство» также немало разработок в сфере развития теорий лидерства. Например, в современной социальной психологии можно выделить 8 основных главных теорий лидерства, первой из которых являются *теории «великого человека»*. Теории «великого человека» предполагают, что способность к лидерству является врожденной и что великими лидерами рождаются, а не становятся. Термин «великий человек» был использован, потому что, в то время, о лидерстве думали, прежде всего, как о мужском качестве, особенно с точки зрения военного лидерства [15].

Следующие теории, о которых стоит отдельно написать – это *теории «характерных черт»*, которые в некотором роде похожи на теории «великого человека». Теории черт предполагают, что люди наследуют определенные качества и черты, которые делают их более подходящими для лидерства. Теории черт часто определяют особенности личности или поведенческие характеристики, общие для руководителей [14].

Теории «обстоятельности» (это третья группа теорий) сосредотачивают свое внимание на конкретных ситуациях, в контексте которых они происходят, это позволяет определить, какой стиль руководства лучше всего подходит для каждой конкретной ситуации. Согласно этой теории, нет универсального стиля поведения для лидера, который бы одинаково хорошо работал во всех ситуациях. Успех зависит от целого ряда факторов, включая стиль руководителя, особенностей последователей, а также различные аспекты ситуаций [17].

Ситуационная теория рассматривает лидерство как характерную черту ситуации, а не конкретного типа личности. В ее основе лежит привлекательная идея, что различные обстоятельства требуют различных форм лидерства [11].

Бихевиористские теории лидерства основаны на убеждении, что великими лидерами, не рождаются, а становятся. Уходя своими корнями в бихевиоризм, в этой теории лидерства основное внимание уделяется действиям лидеров, а не их психическим качествам или внутренним состояниям. Согласно этой теории, люди могут учиться и становиться лидерами через обучение и наблюдение [3].

Теории силы и влияния концентрируют основное свое внимание на сетях власти и влиянии, которые создает лидер. В основе этой теории лежит предположение, что все дороги ведут к лидеру, и отрицается значение последователей и силы культуры организации [4].

Все более входящая в моду *транзакционная теория* уделяет основное внимание отношениям между лидерами и последователями. В ней анализируется взаимная выгода от отношений на основе обмена, когда лидер предлагает определенные вещи, такие, как ресурсы или вознаграждение, в обмен на признание последователями его власти [6].

В то время как модели транзакционного лидерства базируются на внешних, неглубинных мотивациях при отношениях обмена, в основе *трансформационного лидерства* лежит внутренняя мотивация. Таким образом, здесь акцент делается не на лести и преданности последователей, а на их действительной приверженности идеям лидера. В связи с этим лидер трансформационного типа является активным и творческим человеком, умеющим думать широко и образно [7].

Как видно из обширного обзора понятий и определений, лидерство требует, помимо поведенческих навыков, понимания окружающей среды и воли сфокусироваться на целях. Понятие лидерства широко распространено в социологии, политологии, психологии и ряде других наук о человеке и обществе. Этому феномену посвящены обширные теоретические и эмпирические исследования. Изучение лидерства имеет непосредственную прагматическую направленность. В первую очередь, оно служит разработке методов эффективного руководства, а также отбора лидеров. В странах Запада созданы разнообразные психометрические и социометрические тесты и методики, которые успешно используются на практике.

Очевидно, что лидерство как явление основывается на определенных объективных потребностях сложно организованных систем. К ним относятся, прежде всего, потребность в самоорганизации, упорядочении поведения отдельных элементов системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности. Вершиной такой управленческой пирамиды выступает не кто иной, как *лидер*.

Рассмотрим далее понятие «лидер» с разных точек зрения. Следует различать понятия «лидерство» как характеристику определенного типа отношений (от англ. to lead – вести) и «лидер» (от англ. – leader – ведущий, руководитель). Отсюда дословный перевод двух этих понятий: лидер – человек ведущий, руководитель группы; лидерство (leadership) – руководство. Следовательно, лидер – это идущий впереди, ведущий. Лидер – основная составляющая группы, человек, обладающий очень высоким и авторитетным личным статусом, способный оказывать сильное влияние на поведение и мнение окружающих, членов какого-либо сообщества или организации и выполняющий комплекс функций. Т.Н. Мальковская подчеркивает, что лидер – это субъект деятельности, способный управлять не только своими эмоциями и чувствами, но и взять на себя необходимую ответственность в принятии решения, ответственность за поступки других людей, человек, который готов помочь людям определиться в большом количестве информации и найти оптимальные варианты решения возникающих проблем [12].

А.Л. Уманский считает, что лидер – это такая личность, за которой все остальные члены группы готовы признать право брать на себя такие ответственные решения, которые затрагивают их интересы и определяют направление и характер деятельности всей группы [19]. Одна из самых важных характеристик лидера – избирательность, которой ее наделяют члены группы. Лидера выделяют среди всех по определенным признакам, подлежащим психологическому изучению. Экспериментально доказано, что в основе данного выбора важную роль играет уровень развития группы. Чем выше уровень развития в группе, тем сильнее межличностные отношения в ней зависят от содержания и ценностей совместной социальной деятельности, тем более вероятно и очевидно, что стабилизация и появление лидера происходят как реализация именно таких отношений.

По сути своей лидер – это наиболее значимое для группы лицо в отношении совместной деятельности, так называемый общий для группы член межличностных взаимоотношений, оказывающий влияние на эффективность ее деятельности [19]. Если рассматривать именно психологическую характеристику личности в коллективе, то ценностные ориентации лидера характеризуются прогрессивностью, демократизмом и гуманностью. Независимо от того, имеет ли лидер официальную власть, группа наделяет его авторитетом или теми или иными атрибутами, т.е. признает за ним право оценивать особозначимые обстоятельства совместной деятельности, а также принимать решения, которые становятся определяющими для всей группы [20, с. 90].

В общественной жизни, лидера как центральную, наиболее авторитетную фигуру в конкретной группе лиц, можно выделить практически в каждом виде деятельности и в любой исторический период. На протяжении многих лет учёные пытались выделить основные характеристики лидера. Но в ходе своих исследований им не удавалось выявить определённое количество черт личности, их было слишком много или же их определённое количество не подтверждалось дальнейшей практикой.

Лидер – человек, который играет в группе ключевую роль в отношении направления, контроля и изменения деятельности других членов группы по достижении групповых целей [9, с 125].

Быть лидером – значит быть способным внести наибольший вклад в достижение общей цели, помочь другим поверить в достижимость этой цели и помочь им получить удовлетворение от достигнутого результата [8].

Лидер – лицо, способное воздействовать на других в целях интеграции совместной деятельности, направленной на удовлетворение интересов данного сообщества [9].

Чтобы подвести черту под рассмотрением понятия «лидер», можно привести слова Кена Бланшара: «Хороший лидер вовлекает рядовых сотрудников в решение общей задачи, помогает высвободить их внутреннюю энергию, способствует появлению чувства, что и они являются совладельцами компании. Их заинтересованность в работе, чувство ответственности и гордости своей организацией имеет решающее значение для конкурентоспособности данной организации в мире современного бизнеса как сейчас, так и в будущем» [21, с. 14].

Рассмотрим далее следующее, сопряженное по отношению к ключевому понятие «*способности*».

Проблематика способностей, выявление их структуры, диагностики и развития лежит в основе целого ряда теорий и методов различных отраслей психологии, таких как общая, возрастная, педагогическая, дифференциальная, социальная психология, психофизиология, психология труда. Многоаспектность проблемы обуславливает комплексное изучение способностей на психофизиологическом, дифференциально–психологическом и социально–психологическом уровнях. Обращение к изучению способностей различными отраслями психологической науки понять способности как сложнейшее многокомпонентное психологическое образование, глубоко понять многопрофильный характер связей его с деятельностью человека, со всем его внутренним строем.

Выдвинутый С.А. Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности и постановка вопроса о развитии способностей в деятельности исходят из представления о способностях как индивидуально–психологических качествах, отличающих одного человека от другого и проявляющихся в успешности освоения или выполнения конкретной профессиональной деятельности. Б.М. Теплов в своем классическом определении способностей указывает на три признака, характеризующих понятие «способность» [18].

Во–первых, под способностями разумеются индивидуально–психологические особенности.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека [16].

Понимая под способностями такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности, необходимо отметить, что она может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует данную личность.

В своих работах по проблеме способностей А.Н. Леонтьев последовательно проводит мысль о решающей роли социальных условий, воспитании в развитии способностей человека и в меньшей мере придает значение природной стороне способностей [4].

Способности, по С.Л. Рубинштейну, представляют собой синтетическое образование личности, в основе которых лежат «наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков, под которыми разумеются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека» [16].

В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн выдвинул положение, которое гласит: «Вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос об умственных способностях, вопросом об умственном развитии» [16, с. 418].

Развивая проблему способностей, Б.Г. Ананьев подчеркивает не только роль собственно психологического аспекта в них, не только реальную роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта, но и связь способностей с личностью как психологическим образованием [1].

Способности есть проявление творческого развития ума, а не просто накопление знаний. Б.Г. Ананьев считает, что образование способностей связано с развитием высших психических функций [1, с. 26]. Автор подчеркивает, что развитие способностей связано с развитием всей личности, ее характера. Он конкретизирует, что способности формируются в деятельности индивида, при этом считает, что в ходе деятельности создаются определенные способы организации психических процессов, которые сказываются и на росте способностей и характере человека. Б.Г. Ананьев прослеживает теснейшую связь способностей и характера. Разбирая вопрос о роли задатков в развитии способностей, он пишет о том, что необходимо учитывать естественные способности личности, особенности работы мозга как определенные анатомо-физиологические предпосылки. По мнению Б.Г. Ананьева [1], в процессе деятельности задатки превращаются в способности, становятся ими.

В понимании способностей К.К. Платонов [13] исходит из связи способностей со структурой личности. Он считает, что структура личности состоит из четырех подструктур. К.К. Платонов указывает, наряду с четырьмя подструктурами, еще на два общих качества личности, к которым относится характер и способности. Личность и способности, которые являются условием успешного выполнения определенных видов деятельности. От них зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности [13].

Человек не рождается способным к той или иной деятельности, его способности формируются, складываются, развиваются в деятельности в течение его жизни под влиянием обучения и воспитания. Следует подчеркнуть тесную и неразрывную связь способностей со знаниями, умениями, навыками: с одной стороны, способности зависят от знаний, умений, навыков – в процессе приобретения знаний, умений, навыков развиваются способности.

С другой стороны, знания, умения, навыки зависят от способностей. Способности позволяют быстрее и легче, прочнее и глубже овладеть соответствующими знаниями.

Анализ имеющейся психолого–педагогической литературы позволяет утверждать, что в настоящее время нет единого определения понятия «способности». Так, ряд отечественных психологов (В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, Н.С. Лейтес, К.К. Платонов) определяют способности через признак «свойства личности». А.Г. Ковалев в своей «Общей психологии» определяет способности как «синтез свойств человеческой личности, отвечающий требованиям деятельности и обеспечивающий высокие достижения в ней» [5, с. 361]. Однако ряд авторов (С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий и др.) определяют понятие «способности» через признак «индивидуальные особенности личности». Так, в «Основах общей психологии» С.Л. Рубинштейн дает следующее определение: «Способности – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности» [16, с. 536]. В.И. Андреев полагает, что способности представляют собой синтез свойств и особенностей личности, определяющих пригодность к какой–либо деятельности [2]. Именно от этого определения способностей мы и будем отталкиваться при характеристике базового понятия «лидерские способности».

Таким образом, рассмотрев сопряженные понятия, мы пришли к следующему определению исходного понятия. *Лидерские способности – это синтез свойств и особенностей личности, способной взять на себя ответственность за действия группы и их возможные последствия, который определяет её пригодность к деятельности.*

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды Текст: в 2–х т. Т.1. / Б. Г. Ананьев; ред. А. А. Бодалева. М.: Педагогика, 1980. — 288с.
2. Андреева, И. А. Антология по истории и теории социальной педагогики Текст. / И. А. Андреева. М.: Академия, 2000. — 176с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология Текст. / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика – Пресс, 1999. — 486с.
4. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие. – М.: Флинта, МПСИ, 2000.
5. Краткий психологический словарь / Ред.–сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского, 2–е изд. расш. и доп.–Ростов–на Дону: Феникс, 2007. – 512 с.
6. Кретов, Б. И. Современные западные концепции лидерства Текст. / Б. И. Кретов // Социально–гуманитарные знания. 2000. – № 4. – С. 75–84.
7. Кретов Б.И. Типология лидерства //Социально–гуманистические знания. – 2000. – № 3. – С. 73–78
8. Кузкин А.П. Что такое лидер и лидерство? //Образование. – 2000. – № 4. – С. 89–99
9. Ливайн С., Крам М. Лидер в тебе: Пер. с англ. – М: «Прогресс – литера», 1995.
10. Лидерство Текст.: пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 258с. –(Классика Harvard Bvsness Review).
11. Майерс, Д. Социальная психология Текст. / Д. Майерс; пер. с англ. В. Гаврилова. СПб.: Питер, 1997. – 688с.
12. Мальковская, Т. Н. Социальная активность старшеклассников Текст. / Т. Н. Мальковская. –М.: Педагогика, 1988. 139с.
13. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.–312 с.
14. Пульсон, К. Д. Лидерство в вопросах и ответах Текст. / К. Д. Пульсон, М. В.Тимофеева // Карьера. 2006. – № 5. – С. 32–35.
15. Рейнвальд, Н.И. Психология личности[Текст] /Н.И.Ренвальд. – М.:Просвещение, 1987.
16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии Текст. / С. С. Рубинштейн. СПб.: Питер Ком, 1999. –720с.

17. Румянцева, В. И. Лидер: Опыт изучения психологии неформального лидерства Текст. / В. И. Румянцева. СПб.: СПбГТУ, 1996. – 168с.
18. Теплов Б.М.Способности и одаренность. М.:1961.–218с.
19. Уманский Л.И., Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность. Издательство ЛГУ, 1976.–312 с.
20. Уманский Л.И. Психология организаторских способностей. Издательство ЛГУ, 1979. – 92 с.
21. Blanchard, Kenneth H., Patricia Zigarmi, and Drea Zigarmi. Leadership and the One Minute Manager: Increasing Effectiveness through Situational Leadership. New York: Morrow, 1985. Print.
22. Covey R. Stephen First Things First (в соавторстве) (1994) (ISBN 0–684–80203–1).
23. Tannenbaum R., Schmidt W. H How to Choose .a Ledership Pattern. – Harvard Business Review, March – April 1958
24. Weisbord M.R. Organizational diagnosis: Six places to look for trouble with or without a theory / Диагностика организации: шесть областей для поиска проблем на теоретической основе или без нее // Group and Organization Studies. 1976. Vol. 1. No. 4. P. 430 – 447.

Сарапульцева Лилия Агяровна

канд. мед. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

Якушева Марина Юрьевна

д-р мед. наук, ведущий научный сотрудник

Институт иммунологии и физиологии УрО РАН

г. Екатеринбург, Свердловская область

МОТИВАЦИЯ К ВЕДЕНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: целью исследования явилось определение основных целей и побудительных мотивов к ведению здорового образа жизни среди учащихся выпускных классов, с учетом их пола и географического расположения учебного заведения. Задачи исследования включали в себя определение роли общих тенденций и гендерных различий, а также характеристика роли географического положения учебного заведения в ориентации на здоровый образ жизни и дальнейшей социализации юношей и девушек.

В рамках работы было проведено одномоментное исследование отношения к здоровому образу жизни у 90 учащихся выпускных классов городской (г.Екатеринбург) и сельской (п. Маринск) средней школ Уральского региона. Для определения побудительных причин к ведению здорового образа жизни и обстоятельств, способных повлиять на изменение устоявшегося образа жизни, было проведено анкетирование.

В результате исследования показано, что среди учащихся выпускных классов средней школы большая часть подростков воспринимает здоровье как средство удовлетворения своих потребностей, причем данное отношение личностноориентировано, и зависит не только от пола, но и от географического расположения места учебы и проживания

Ключевые слова: здоровый образ жизни, мотивация, средняя школа, выпускные классы.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью получения объективных представлений о мотивах отношения к здоровью и ведению здорового образа жизни подрастающим поколением, что может поз-

волить улучшить формирование ценностного отношения к здоровью подростков путём выработки у них установок на сохранение, укрепление и развитие собственного здоровья.

Проблема состояния физического и психического здоровья подрастающего поколения приобретает особую остроту в российских условиях, поскольку современная ситуация отличается высокими показателями детской заболеваемости, падением качества медицинского обслуживания, ухудшением экологической ситуации.

Согласно данным Министерства образования России, «число детей с недостатком развития и неблагополучным состоянием здоровья среди новорожденных составляет 85%. Среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации» (Решение Коллегии Минобразования России «Об организации системы реабилитации детей со школьной дезадаптацией» от 8 апреля 1997).

По данным Минздрава РФ, из 6 миллионов школьников, прошедших профилактические осмотры в возрасте 15 – 17 лет, у 94,5% были зарегистрированы различные заболевания, а наличие болезней, ограничивающих выбор профессии, достигает 30%. Причём среди 15-летних мальчиков число остающихся по психофизиологическим показателям от своего паспортного возраста на 1 – 2 года составляет 30 – 36% [1].

Проблема «школьной патологии», т.е. негативного влияния школьной среды на физическое и психическое здоровье учащихся имеет многовековую историю. Ведущими факторами, способствующими снижению уровня здоровья школьников, были и остаются до настоящего времени несоблюдение физиолого-гигиенических требований к условиям обучения (И.И. Бецкой, 1791; К.И. Грум-Гржимайло, 1843; Ф.Ф. Эрисман, В. И. Формановский, 1914; Д. Д. Бекарюков, 1914; Е.М. Белостоцкая, 1960) и большой объем учебной нагрузки (В. Г. Нестеров, 1882; Н.И. Быстров, 1886; А.В. Беляев, 1887; Ф.К. Телятник, 1897; М.В. Антропова, 1959; А.А. Сычев, 1959; СМ. Громбах, 1969; В.М. Зубкова, 1974) [4].

При этом анализ результативности существующих традиционных подходов к сохранению здоровья школьников (сокращение учебной нагрузки, увеличение числа уроков физкультуры, ужесточение гигиенических требований к условиям обучения) вызывает их декларативный характер, который не затрагивает способы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности [4], что требует разработки новых, нестандартных подходов к решению проблемы сохранения здоровья детей в процессе обучения, в основе которых должно лежать четкое понимание личностных установок, целей и возможных побудительных причин учащихся. Причём использование психопрофилактических и коррекционных программ и методов обеспечения и поддержки физического и психического здоровья детей должно осуществляться на всех этапах онтогенеза [3].

Однако любые методы сохранения и укрепления здоровья учащихся не дадут ожидаемого эффекта, если у самих школьников не будут сформированы потребности и привычки в осознанном и разумном отношении к собственному здоровью и не будут выработаны умения и навыки в совершенствовании своего физического и психического здоровья [4].

Между тем, наблюдения и обследования учащихся показывают, что большинство подростков не следят за состоянием своего здоровья, не занимаются его укреплением и часто делают то, что разрушает здоровье (курение, наркотики, алкоголь, увлечение технократической музыкой и т.д.).

Таким образом, результаты анализа теоретико-методологических и эмпирических аспектов исследуемой проблемы дают основание сделать вывод о том, что проблема формирования осознанного отношения к собственному здоровью у подростков является весьма актуальной.

Таким образом, целью исследования явилось определение основных целей и побудительных мотивов к ведению здорового образа жизни среди учащихся выпускных классов, с учетом их пола и географического расположения учебного заведения.

Задачи исследования включали в себя определение роли общих тенденций и гендерных различий в отношении к здоровью среди подростков, а также характеристика роли географического положения учебного заведения в ориентации на здоровый образ жизни и дальнейшей социализации юношей и девушек.

Материалы и методы исследования

Для определения побудительных причин к ведению здорового образа жизни и обстоятельств, способных повлиять на изменение устоявшегося образа жизни, было проведено анкетирование. Для этого каждому респонденту предлагалось выбрать три наиболее приоритетных причины и три наиболее значимых обстоятельства. Вопросы анкеты и результаты представлены в таблице 1.

В рамках работы было проведено одномоментное исследование отношения к здоровому образу жизни у 90 учащихся выпускных классов городской (г. Екатеринбург) и сельской (п. Мариинск) средней школ Уральского региона. В рамках исследования было обследовано 40 девушек и 50 юношей выпускных классов средней школы.

В дальнейшем из общей группы обследуемых было сформировано четыре подгруппы на основе половой принадлежности и географического расположения учебного заведения. Учащиеся были разделены на две основные группы согласно расположению школы – учащиеся школы областного города и учащиеся сельской школы, каждая группа делилась на две подгруппы в соответствии с полом анкетированного.

Для достижения большей откровенности среди учащихся анкетирование проводилось отдельно по классам или учебным группам в отсутствие преподавателей. Участникам давались гарантии неразглашения тайны сообщенных сведений и предоставлялась возможность получить индивидуальную консультацию, чем воспользовалось 55 человек. Во время консультирования анкетирование дополнялось клинической беседой, в процессе которой уточнялись сведения, изложенные в анкете. Указанная процедура подтвердила достаточно высокую достоверность полученных сведений.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались репрезентативностью выборки, комплексным применением надежных апробированных психодиагностических методик, релевантных предмету, цели и гипотезам исследования, использованием методов математической статистики, соотносением полученных результатов с данными исследований других авторов.

Для анализа литературных источников информации использовались методы сплошного и выборочного чтения, конспектирования, логические методы обобщения, дедукции и индукции, аналогии, сравнения, классификации. Методы беседы, анкетирования, контент-анализа, проективные методики использовались для сбора эмпирических данных.

Статистическая обработка материала осуществлялась с помощью программы «SPSS» 11.5 for Windows и «Statistica 6,0». Для анализа распределения признаков использованы критерии Колмогорова–Смирнова ($n > 50$) и Шапиро–Уилкса ($n < 50$). Рассчитывались показатели описательной статистики: среднее значение, стандартное отклонение, стандартная ошибка средней, медиана, максимальное и минимальное значение, 95%-ый доверительный интервал. Для выявления различий между выборками использовался непараметрический критерий Н–Краскала–Уоллеса (Kruskal–Wallis H). Для парного соотношения выборок использован критерий U–Манна–Уитни. Ана-

лиз зависимостей осуществлялся с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена r (с учетом величины « n ») для распределений, отличающихся от нормального. При $p < 0,05$ различия считались достоверными.

Результаты

Результаты анкетирования 40 практически здоровых девушек выпускных классов показало, средний возраст которых составил $16,85 \pm 0,58$ года, и 50 практически здоровых юношей выпускных классов средней школы, средний возраст которых составил $16,64 \pm 0,7$ года, приведены в таблице 1.

Основные цели и побудительные мотивы к ведению здорового образа жизни девушек и юношей выпускных классов.

Таблица 1

Вопрос анкеты	Девушки (%)	Юноши (%)
Для чего Вы стали бы вести здоровый образ жизни		
1. Быть сильным	30	56*
2. Быть красивым	55	40*
3. Быть успешным в делах	30	48*
4. Иметь здоровых детей	55	36*
5. Получать от жизни радость, удовольствие	65	56
6. Быть в хорошей физической форме	70	64
Какие обстоятельства могут побудить Вас изменить образ жизни		
1. Тяжелая болезнь	55	56
2. Жизненный кризис	40	56*
3. Смерть близкого человека	50	28*
4. Неудача в делах	30	52*
5. Влюбленность	60	64
6. Пример авторитетного для Вас человека	40	36
7. Чтение литературы	5	4

Примечание: * – $p < 0,05$

Полученные результаты свидетельствуют, что большая часть девушек (больше 66,6%) считает главной целью ведения здорового образа жизни наличие хорошей физической формы (70% опрошиваемых), на втором месте (больше 33,3% но меньше 66,6%) находятся такие цели как получение от жизни радости, удовольствия (65%), стремление быть красивым (55%) и иметь здоровых детей (55%). Желание быть сильным и успешным в делах высказывается лишь третью девушек.

Интересно, что группа юношей более однородна в своих целях, и все ответы соответствуют частоте от 33,3% до 66,6%. При этом, наибольшее значение представители данной группы отдают физической форме (64% опрошенных), а наименьшее – желанию иметь здоровых детей (36%).

В соответствии с полученными результатами, среди побудительных причин изменения образа жизни девушки называют (больше 33,3% но меньше 66,6% опрошенных) тяжелую болезнь, жизненный кризис, смерть близкого человека, влюбленность и пример авторитетного человека, причем наибольший вес имеет влюбленность (60% опрошенных); меньше 33,3% респондентов среди побудительных причин упоминают неудачу в делах и чтение литературы.

Среди стимулов изменения образа жизни юноши также называют тяжелую болезнь, жизненный кризис, неудачу в делах, влюбленность и пример авторитетного человека, причем наибольший вес также имеет влюбленность

(64% опрошенных); меньше 33,3% респондентов среди побудительных говорят о смерти близкого человека и чтение литературы.

На следующем этапе исследования была проведена разбивка групп в соответствии с географическим расположением учебного заведения и места проживания – в промышленном центре или сельской местности. Первую группу составили 20 девушек, проживающих в городе, вторую группу 20 сельских девушек, третью группу составили 28 городских юношей, четвертую – 22 сельских юноши.

Результаты проведенного опроса по определению основных целей и побудительных мотивов к ведению здорового образа жизни среди учащихся выпускных классов представлены в таблице 2.

Основные цели и побудительные мотивы к ведению здорового образа жизни среди учащихся выпускных классов городской и сельской школы

Таблица 2

Вопрос анкеты	Девушки		Юноши	
	Город (%)	Село (%)	Город (%)	Село (%)
<i>Для чего Вы стали бы вести здоровый образ жизни</i>				
1. Быть сильным	50	71,5*	10	36,4*
2. Быть красивым	50	50	60	27,3*
3. Быть успешным в делах	20	50*	40	45,5
4. Иметь здоровых детей	60	14,3*	50	63,6*
5. Получать от жизни радость, удовольствие	60	50	70	63,6
6. Быть в хорошей физической форме	60	64,3	80	63,6*
<i>Какие обстоятельства могут побудить Вас изменить образ жизни</i>				
1. Тяжелая болезнь	40	64,3*	70	45,5*
2. Жизненный кризис	40	50	40	63,6*
3. Смерть близкого человека	60	28,5*	40	27,3*
4. Неудача в делах	30	71,4*	30	27,3
5. Влюбленность	50	57,1	70	72,7
6. Пример авторитетного для Вас человека	50	28,5*	30	45,4*
7. Чтение литературы	10	0	0	9,1

Примечание: * – $p < 0,05$

Девушки, проживающие в крупном городе, считают главной целью ведения здорового образа жизни (больше 33,3% но меньше 66,6%) желание быть сильным, красивым, иметь здоровых детей, получать от жизни удовольствие, быть в хорошей физической форме; меньше 33,3% ставят цель быть успешным в делах (20% опрошиваемых).

Девушки, проживающие в сельской местности, называют главной целью ведения здорового образа жизни (больше 66,6%) – желание быть сильным (71,5 % опрошенных); больше 33,3% но меньше 66,6% высказывают желание быть красивым, успешным в делах, получать от жизни удовольствие, быть в хорошей физической форме; меньше трети опрошенных (14,3%) ставят цель иметь здоровых детей.

Более 66,6 % опрошиваемых городских юношей считают целью ведения здорового образа жизни получение от жизни радости и удовольствия и нахождение в хорошей физической форме; больше 33,3% но меньше 66,6% высказывают стремление быть красивым, успешным в делах и иметь здоровых детей; меньше трети высказывают желание быть сильным.

Ответы юношей, проживающих в сельской местности, представлены с частотой от 33,3% до 66,6%, и выражают стремления респондентов быть сильным, успешным в делах, иметь здоровых детей, получать от жизни радость, удовольствие, быть в хорошей физической форме; желание быть красивым высказали меньше трети опрошенных.

В соответствии с полученными результатами, среди побудительных причин изменения образа жизни городские девушки называют (больше 33,3% но меньше 66,6% опрошенных) тяжелую болезнь, жизненный кризис, смерть близкого человека, влюбленность и пример авторитетного человека, причем наибольший вес имеет влюбленность (60% опрошенных); меньше 33,3% респондентов среди побудительных причин упоминают неудачу в делах и чтение литературы.

Среди стимулов изменения образа жизни сельские девушки также называют тяжелую болезнь, жизненный кризис, неудачу в делах, влюбленность; меньше 33,3% респондентов среди побудительных говорят о смерти близкого человека и примере авторитетного человека. Чтение литературы упомянуто не было никем из респондентов.

К побудительным причинам изменения образа жизни больше 66,6% городских юношей называют тяжелую болезнь и влюбленность, больше 33,3% но меньше 66,6% опрошенных упоминают жизненный кризис и смерть близкого человека. Меньше трети опрошенных говорят о неудаче в делах и примере авторитетного человека. Чтение литературы как побудительный мотив не упоминает никто из респондентов.

Более 66,6% процентов опрошенных сельских юношей упомянули о влюбленности как побудительной причине изменения образа жизни. От 33,3% до 66,6% опрошенных упоминают тяжелую болезнь, жизненный кризис и пример авторитетного человека. Меньше трети опрошенных говорят о неудаче в делах, смерти близкого человека и чтении литературы как побудительных причинах изменения образа жизни.

Обсуждение результатов

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные имеют отношение к разработке теоретических проблем подростковой и юношеской социализации и вносят определенный вклад в изучение закономерностей психического и личностного развития в подростковом и юношеском возрастах.

Методика предполагала одномоментное анонимное анкетирование учащихся в классе без предварительной беседы, которая могла бы повлиять на результаты исследования. С учетом региональных проблем, анкета была дополнена вопросами, связанными с опытом употребления токсичных грибов.

Материалы собирались по стандартизированной методике, в городских и сельской школах. Таким образом, сведения по Уральскому региону можно было сравнивать с результатами, полученными в других регионах РФ и других странах. В то же время, полученные по Уралу данные все-таки не отражают полностью положения по всей возрастной группе – речь идет об учащих и заинтересованной в продолжении учебы части подростков, кроме

того, на результаты исследования во многом влияет промышленно–ориентированный городской тип социума Уральского региона.

Анализ полученных результатов свидетельствует, что большая часть подростков воспринимает здоровье как средство удовлетворения своих потребностей. Так, 70% опрошенных девушек считают главной целью наличие хорошей физической формы, на второе место ставят при этом получение от жизни радости и удовольствия. Подобные же ответы представлены и в группе юношей, в которой на первом месте стоит физическая форма (64% опрошенных). Полученные данные по описательно–поведенческим и структурным характеристикам отношения к здоровью и здоровому образу жизни согласуются с данными Кабаевой М.В (2002), в представившей подобные результаты в своих исследованиях [2]. Данное отношение также подтверждается характером побудительных мотивов к изменению образа жизни: наибольшее число ответов приходится на личностные события и переживания, такие как тяжелая болезнь, жизненный кризис, влюбленность [2].

При этом, в данном контексте уже ярко проявляются гендерные различия. Так, лишь 28% опрошенных юношей указывают на смерть близкого человека как побудительный мотив к изменению образа жизни, в то время как среди девушек данный ответ представлен в 50%. Личностноориентированное отношение среди юношей так же проявляется в придании большего значения жизненному кризису (56% в группе юношей и 40% в группе девушек) и неудаче в делах (52% в группе юношей и 30% в группе девушек).

В то же время, четко прослеживаются общие тенденции, проявляющиеся в придании большой значимости такому фактору изменения образа жизни, как влюбленность (60% в группе девушек и 64% в группе юношей) и низкой побудительной силе литературы (5% в группе девушек и 4% в группе юношей), что объясняется как стадией психофизического развития учеников выпускных школ, характеризующейся завершением процессов гормональной перестройки организма и становлением психо–сексуального типа личности, и как следствием, ориентированностью на межполовые отношения, так и влиянием средств массовой информации, придающих большое значение данному варианту межличностного общения.

Низкая побудительная сила литературы объясняется изменением модели чтения среди подростков в последнее время, становящегося более функциональным (инструментальным): либо книга читается для выполнения школьного задания, либо – для отдыха. «Модель чтения» подростка стала больше похожа на «модель чтения» взрослого человека: часть книг – для учебы (работы), часть – чисто для отдыха (рекреации, релаксации) [5]. То есть «уходит» та часть подросткового чтения, которое было «для души», для самообразования. Большую часть времени, ранее тратившегося на чтение, заменили телепросмотры и компьютерные игры [5]. При этом, у современных подростков практически нет литературных героев, что исключает эффект подражания.

Фактор расположения учебного заведения – в мегаполисе или в сельской местности – проявляется в стремлении вести здоровый образ жизни с целью быть успешными в делах и иметь здоровых детей. Так лишь 20% городских девушек выделяют успех в делах как цель ведения здорового образа жизни, в то время как среди сельских девушек данный показатель составляет 50%. Кроме того, 71,5% представителей данной группы указывают желание быть сильным, в то время как среди учащихся промышленного центра данный ответ дают лишь 50% опрошенных. В основе полученных данных, по–видимому, лежит ориентация на успех и продвижение в жизни с опорой в основном на собственные силы, которая проявляется среди учащихся сельских школ.

Интересно, что желание иметь здоровых детей высказывают 60% опрошенных городских девушек и лишь 14,3% опрошенных сельских девушек, в

основе чего лежит большая информированность и доступность основ медицинских знаний среди учащихся городских школ. Возможно, поэтому девушки, проживающие в городе, придают большее значение своему здоровью как определяющему фактору здоровья будущих детей.

Побудительные мотивы в данных группах также свидетельствуют о наличии более сильной тенденции к достижению успеха среди респондентов, учащихся в сельской местности, так неудачу в делах как ведущий мотив указывают 71,4% опрошенных городских девушек, против 30% в сельских, а тяжелую болезнь—64,3% сельских девушек против 40% городских. При этом, смерть близкого человека является побудительным мотивом для 60%, а пример авторитетного человека для 50% опрошенных городских девушек, в то время как в группе сельских данные причины упоминают лишь 28,5% респондентов, что свидетельствует о большей социальной ориентации девушек крупных промышленных центров, по сравнению учащимися сельских школ.

В группах юношей наиболее четкие различия проявляются в отношении к силе и красоте, так быть красивым ставят своей целью 60%, а сильным 10% городских юношей, и лишь 27,3% опрошенных сельских юношей стремятся быть красивым, а желание быть сильным 36,4% данной группы. При этом желание находиться в хорошей физической форме высказывается большей частью респондентов обеих групп сравнения (80% группы городских и 63,6% группы сельских юношей). По-видимому, в данном случае прослеживается как влияние установки на достижение результата, присущей учащимся средних школ сельской местности, так и влияние стереотипов массовой культуры, особенно ярко проявляющихся в условиях крупных городов, с ее установками на физическую красоту и привлекательность.

Среди побудительных мотивов изменения образа жизни городские юноши выделяют тяжелую болезнь (70%) и смерть близкого человека (40%), в то время как на селе данные причины указывает меньшая часть опрошенных—45,5% и 27,3% соответственно. В то же время налицо противоречия в психических установках представителей данных групп. Так, смерть близкого человека является сильным фактором для 40% городских юношей и лишь для 27,3% сельских, в то время как пример авторитетного человека является побудительным фактором для 30% городских и 45,4% сельских юношей, что, возможно, связано с ориентацией на успех и личностные достижения внутри данной группы.

Таким образом, в результате исследования показано, что среди учащихся выпускных классов средней школы большая часть подростков воспринимает здоровье как средство удовлетворения своих потребностей, причем данное отношение личностноориентировано, и зависит не только от пола, но и от географического расположения места учебы и проживания.

С целью формирования здорового образа жизни школьников необходимы профилактические мероприятия, такие как:

- организация гигиенического воспитания и обучения навыкам здорового образа жизни в школе с учетом возрастно-половых особенностей и типа учебного учреждения с вовлечением учителей, учащихся и их родителей в школьные программы укрепления здоровья;
- рациональная организация учебно-воспитательного процесса в школе, обеспечивающая оптимальную учебную нагрузку и режим обучения;
- развитие сети учреждений досуга для подростков и молодежи, дополнительного образования для занятий творчеством, физкультурой и спортом, секционной и кружковой работы в школах.

Выводы:

1. Большая часть подростков воспринимает здоровье как средство удовлетворения своих потребностей, по описательно-поведенческим характе-

ристикам и структурным характеристикам отношения к здоровью и здоровому образу жизни относясь к первой группе (по классификации Кабаевой В.М., 2002).

2. Гендерные различия проявляются в большей степени личностноориентированного отношения среди юношей.

3. К общим тенденциям относятся придание высокой степени значимости влюбленности как побудительного фактора изменения образа жизни и низкая побудительная сила литературы.

4. Отмечается сильная тенденция к достижению успеха среди респондентов, учащихся в сельской местности.

5. Отношение к здоровью как определяющему фактору здоровья будущих детей выявляется только среди девушек крупных промышленных центров.

Список литературы

1. Баранов В.М. В мире оздоровительной физической культуры [Текст] / В.М. Баранов // Киев: Здоровья, 1991. — 90с.

2. Кабаева В.М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков [Текст]: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / В.М. Кабаева: – Москва, 2002. – 196 с.

3. Куликов В.Н. Формирование мотивов здорового образа жизни у подростков в средней общеобразовательной школе [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Куликов: – Киров, 2002. – 181 с.

4. Уфимцева Л.П. Психологические и психофизиологические средства оздоровления личности в раннем онтогенезе в процессе учебной деятельности [Текст]: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Л.П. Уфимцева: – Красноярск, 1999. – 304 с.

5. Чудинова В.П. Чтение «компьютерных мальчиков» [Электронный ресурс]: Результаты исследования / В.П. Чудинова. – Режим доступа:

<http://new.teacher.fio.ru/news.php?n=29037&c=1811>.

Сергеева Елена Владимировна

старший преподаватель

ФГБОУ ВПО «МГТУ им Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Челябинская область

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: в работе рассматривается проектный подход в математической подготовке студентов вуза, применение различных видов проектов для развития самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, проект, проектная деятельность, проектный подход.

В профессиональной педагогике и дидактике высшей школы самостоятельная познавательная деятельность (или самостоятельная работа) студентов рассматривается как основной путь воспитания и развития самостоятельности и творческой активности студентов в процессе обучения, а также готовность к дальнейшему самообразованию.

Для нас самостоятельная познавательная деятельность студента (или самостоятельная работа) – это особая форма организации деятельности студентов, при которой работа студента по заданной теме (проблеме) планируется и выполняется при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Развитию самостоятельной познавательной деятельности студентов, с нашей точки зрения, способствует применение в математической подготовке студентов проектного подхода.

Применение проектного подхода в системе высшего образования способствует также развитию различных компетентностей выпускников, в частности – развитию математической компетентности.

Математическая компетентность включает в себя различные составляющие, в том числе, и личностную составляющую: это и коммуникативные качества (коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог); и качества личности (самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять знания); и качества мышления (гибкость, абстрактность мышления, системное и экспертное мышление). Применение проектного подхода в математической подготовке способствует развитию этой личной составляющей математической компетентности, способствует развитию самостоятельной познавательной деятельности студентов, а значит, способствует развитию математической компетентности студентов в целом.

Проектный подход, с одной стороны предполагает использование широкого спектра исследовательских, поисковых и проблемных методов, ориентированных на четкий реальный результат – решение поставленной проблемы. С другой стороны, данный подход позволяет осуществить разработку проблемы именно целостно, с интеграцией знаний из разных областей, с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результата [39].

В основе проектного подхода лежит:

- 1) развитие компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности (развитие познавательных навыков, умение самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве, умение самостоятельно добывать и конструировать знания и т.д.);

- 2) развитие критического мышления.

Проектный подход в математической подготовке предусматривает использование интегрированных знаний из разных областей науки, техники, технологий, искусства.

Давно подтверждено исследователями, что студенты в большей степени проявляют интерес к предмету, когда им сами решают интересные сложные задачи, похожие на те, что встречаются в жизни. Грамотно спланированные проекты стимулируют исследовательские способности студентов.

В процессе математической подготовки мы активно используем различные виды проектов: опорные конспекты, макеты, мультимедийные презентации, рефераты.

Под проектом мы понимаем творческую работу студента, по созданию прототипа, прообраза какого-либо объекта, вида деятельности, выполненную по заданной теме (проблеме) самостоятельно под контролем и при консультировании педагога.

Работа над любым проектом для студентов является самостоятельной познавательной деятельностью, т.к. выполняя проектное задание, студент самостоятельно проводит предпроектное исследование: анализирует поставленную перед ним проблему (задачу), выявляет существенные требования к будущему проекту, рассматривает различные проектные идеи, вырабатывает критерий оценки своего будущего проекта. Все это помогает ему анализировать и контролировать свою проектную деятельность. При этом студент опирается на теоретические знания по данному разделу математики, недостающие сведения, выходящие за курс программы по математике, студент самостоятельно добывает из книг, газет, Интернета.

Условиями успешной самостоятельной работы над проектом являются: мотивированность собственной проектной деятельности (для чего студенту проектная деятельность); постановка познавательных задач (что необходимо знать для осуществления проектной деятельности); знание студентом этапов работы над проектом, методов проектирования; знание студентом необходимого теоретического материала по высшей математике; умение «добывать» необходимую недостающую информацию из различных источников (лекции, книги, журналы, Интернет).

Высшей формой проектных заданий по математике являются творческие проектные задания. Творческие проектные задания предполагают наличие проблемы открытого типа (когда имеется несколько решений и необходимо найти оптимальное решение для конкретной проектной ситуации). Мы выделяем следующие требования к творческим проектным заданиям:

- 1) наличие проблемы открытого типа;
- 2) в процессе выполнения задания студенты должны пройти все этапы работы над проектом;
- 3) творческое проектное задание должно быть направлено на достижение лично— и социально—значимого результата;
- 4) задание должно показывать прикладную значимость математики.

Многие проектные работы студентов являются творческими, так как для каждого из них это открытие нового знания, созидание, воображение, комбинирование имеющегося материала для создания нового продукта, также при работе над проектом, студент проходит все этапы проектирования, достигает лично— и социально—значимого результата, находит прикладную значимость данной темы по математике. А элемент творчества присутствует, вообще, в любом студенческом проекте, даже если это опорный конспект по изученной теме.

Перед тем как озвучить студентам первую тему исследования, был проведен методический семинар, на котором были объяснены теоретические основы проектирования, были продемонстрированы готовые проекты по различным темам, обсуждены со студентами плюсы и минусы этих проектов. При выполнении первых проектов, преподавателем совместно со студентами, оговаривались основные направления работы, важные характеристики будущих проектов. В дальнейшем преподавателю достаточно было озвучить только тему. После каждой озвученной проблемы исследования студентам давалось не менее трех недель для качественной работы над проектом.

При изучении математики мы использовали также межпредметные проекты и проекты, показывающие связь математики с повседневной жизнью. Межпредметные проекты затрагивают не только математику, а еще один— три предмета, подлежащих изучению в вузе, это могут быть общеобразовательные дисциплины, например, физика, или спецдисциплины.

Например, на факультете строительства и архитектуры была озвучена тема: «Математика в архитектуре и строительстве». Не были заданы формы, средства и полнота изложения темы. В результате проекты студентов были разнообразны: это были макеты архитектурных сооружений и рефераты к ним, мультимедийные презентации по темам: «Математика в архитектуре», «Мир геометрии в строительстве», «Золотое сечение в архитектуре», «Строительные конструкции», «Архитектура моего города», «Антропометрия в проектировании зданий».

Студентам сообщалась только тема проекта, они не ограничивались в полноте изложения материала, в выборе средств и форм изложения. В результате студенты побуждаются к самостоятельному поиску, сбору, обработке информации по заданной теме, для разработки и создания проекта. При выполнении творческих проектных заданий у студента приобретаются умения и навыки математического моделирования, творческие навыки, навыки самостоятельной работы; студент учится анализировать ситуацию,

выбирать средства и способы достижения цели; формируется способность студента оценивать, прогнозировать свою деятельность, отвечать за результаты своей деятельности; таким образом, происходит развитие самостоятельной познавательной деятельности студента.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. –2003. №5. с.34–42.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С.Полат// Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – с.3–10.
3. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения / А.С.Сиденко// Завуч. – 2003. – №6. – с.96–112.

Слюгрова Светлана Трофимовна
учитель начальных классов высшей категории,
«Отличник образования Республики Саха (Якутия)»
МБОУ Верхневилуйская СОШ №2 им. М.Т. Егорова
с. Верхневилуйск, Республика Саха (Я)

ЗАГАДКА – КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье автор приводит практический пример использования жанра якутского устного народного творчества – загадки с целью активизации процесса обучения и воспитания младших школьников.

Ключевые слова: загадка, фольклор.

Актуальность

Требования нынешнего времени: ребенок должен быть исследователем, творцом. И я, как учитель, должна учить, руководить, направлять, воспитывать. Чтобы достичь эту цель, в своей работе использую жанр якутского устного народного творчества–загадки.

Почему? В загадках – народная мудрость, многовековая история народа, вся языковая гамма. Все это богатство ребенок с малых лет должен впитать в себе, изучать и пользоваться в своей жизни. Словарный запас наших детей беден, примитивен, мысль свою не могут выразить в полном объеме ни по – русски, ни по – якутски. Чтобы устранить этот недостаток, в своей работе использую загадки. Загадки побуждают думать, искать, фантазировать, развивать наблюдательность.

Цель:

Привить ребенку творческий навык, подготовить его к исследовательской работе.

Задачи:

1. Ознакомление с устным фольклором народа.
2. Разбор и изучение загадок, поэтического творчества народа, с тем чтобы развить свободное мышление и творческую способность ребенка.
3. Воспитать личности к интересу и любви материнскому любви.

Гипотеза:

- повышает интерес к устному и письменному фольклору народа
- развивает общие мыслительные способности (наблюдательность, сообразительность, гибкость образного мышления, творческого воображения)
- формирует способности ребенка

Новизна:

Использование загадок на местном материале. Дети сами придумывают загадки. Каждый ученик составляет книжку–малютку. Создана картотека по темам загадок. Загадки классифицированы по темам:

- природа и природные явления
- растительный мир
- животный мир
- домашние животные
- человек
- орудие труда, охоты, промысла
- техника

В настоящее время все большее внимание уделяется использованию игры в обучении и воспитании младших школьников. Создание игровых ситуаций способствует активизации процесса обучения. Такие ситуации могут быть созданы путем внедрения в учебно – воспитательный процесс загадок, развивающих познавательную активность детей, их творческое воображение, образное мышление. Загадки учат детей говорить ярко, образно, просто. Работа над загадками – это упражнение в самостоятельном развитии мышления, сообразительности, воображения. Загадки обогащают память детей подлинными жемчужинами родного языка, их используют на разных этапах урока. На мой взгляд, загадка так же необходима ребенку, как математическая задача, ибо учит ребенка познанию окружающего мира. Уроки с использованием загадок проходят интересно и не утомляют учащихся, доставляя им полезные упражнения для ума.

Не случайно этот жанр широко применяли в обучении детей младшего школьного возраста великие отечественные педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Ушинский писал «Загадку я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадки, хотя это часто может случиться, так как многие загадки просты; но для того чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение; приладить загадку, дать повод к интересной и полной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная интересная для него загадка заляжет прочно и его памяти, увлекая за собой все объяснения, к ней привязанные».

В.Л. Серошевский написал о якутской загадке: «...загадка играет довольно видное место в якутском народном творчестве. Она как бы подготавливает умы слушателей к будущим смелым сравнениям и приучает доискиваться затаенного смысла слов ...Большинство их одинаковы во всем крае ...Некоторые поражают своей своеобразностью, не отгадать бы их нетуземцу ...Иные отличаются большой меткостью и изяществом.» («Якуты», стр.596–597).

Якутские фольклористы М.Р. Ионова, М.И. Пуговкина в 1936 году перевели на русский язык 135 загадок: «Якутские загадки обладают большой художественной ценностью, они имеют известное значение для изучения якутской поэзии и языка»

Загадки – один из самых древних и весьма самобытных малых жанров устного поэтического творчества народа. Тематика загадок разнообразна, народ создает образ всего того, что его окружает, что он может видеть, слышать и ощущать. Загадки, как бы «словесный музей», где сосредоточены этнографические сведения о быте и трудовой деятельности человека, это «словесный музей», где отражены воззрения народа на действительность и его художественно–эстетические вкусы.

Социальная основа загадок связана с производственным процессом, с укладом жизни народа, и эта связь ощущается в том какой предмет и как передан, с помощью какого образа, какой метафорой он выражен. А так как якуты в основном скотоводы, добрая треть, если не половина, якутских загадок касается скотоводства или оттуда заимствует сравнение.

Ржет жеребец вселенной,

Ревет бык– пороз обширной страны. (Гром.)

Меньше ягодки,

Да сильнее быка. (Пуля).

Как видно из приведенных примеров, начиная от самых древних загадок о природе, где отражается анимистическое мировоззрение древнего якута, и кончая современными загадками об искусственном спутнике земли – образ быка сохранился как мерило силы, могущества.

Термин «Таабырын» на тюркских языках

Термин «таабырын», по– видимому, произошел от глагола «таай» – догадать, полагать, смекать, предвидеть, отгадать, толковать, появляться. Э. К.Пекарский в «Словаре якутского языка» дает сравнение якутского глагола «таай» с основой бурятского глагола «таа» – гадать, разгадать, догадаться и монгольского «таба» – угадать, предвидеть, догадаться. Отсюда бурятское «таабириууд» и монгольское «табабури» – что означает – загадки. Возможно, что термин «таабырын» произошел и из общетюркской основы глагола «тап» – найди, отгадай. Загадка – по– татарски «табышмак», по– узбекски «топишмоқ», по– киргизски «табышмак».

Классификация загадок

Классификация загадок дается по их идейно– тематическому содержанию и группируется по отгадкам:

1. Природа и природные явления.
2. Растительный мир.
3. Животный мир.
4. Домашние животные. Предметы, связанные со скотоводством.
5. Человек. Общественные отношения, закон, верования.
6. Изба, постройки и предметы, связанные с домашним бытом.
7. Орудия труда, охоты и промысл
8. Наука и техника.
9. Разные загадки. Загадки– задачи.

Создание картотеки

Чтобы загадки были под рукой, надо завести картотеку, куда следует внести имеющиеся загадки на определенную букву. Загадки записываю на обычном листе картона, который делю на две неравные части. В первую часть вношу загадку, во вторую – отгадку. Кроме того, к словам – отгадкам указываю дополнительную литературу занимательного характера.

Например, карточки на букву А:

1. На солнце греется пузатый крепыш в рубашке полосатой.	Арбуз. Н. Надеждина. «Во саду ли в огороде». М., 1972.
-------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------

По приведенному образцу составляются все остальные карточки. На некоторые буквы бывает по 2–3 таких карточки. (на с, к, л, и т.д.). Всего карточек стало около 100.

Использование загадок в устной и письменной форме

Загадки использую в устной форме (в 1 классе в первом полугодии), а затем и письменной при составлении предложений. Во 2 полугодии дети сами придумывают загадки.

Приведу некоторые примеры работы на уроке по карточке «А».

1. Букварь. Дети составляют рассказ о семье, беседуют о том, что каждый член семьи выполняет определенную работу днем, вечером или в выходные дни все собираются у экрана телевизора и смотрят телепередачи. Вся это работа проводится в устной форме.

2. После устного составления рассказа и беседы по картине предлагаю загадку. «Сидит на крыше всех выше» (Антенна).

3. После отгадывания загадки знакомлю учащихся с лексическим значением слова.

Антенна – это часть радио – телеустановки для приема и передачи радио и телесигналов.

4. Проводим встречу, можно пригласить родителя, который коротко расскажет о своей профессии.

5. Запоминаем эту профессию и его правильное написание, сравниваем с произношением, находим разницу в произношении и написании, находим опасные места, т.е. вырабатываем орфографическую зоркость для последующего безошибочного письма.

«Сам алый, сахарный

Кафтан зеленый, бархатный»

–Что это? Произнесите отгадку хором. Назовите первый звук? (Звук а. Произносим хором этот звук. Как он произносится? (легко, нет никаких препятствий с голосом). Это гласный звук. Кто знает, какой буквой обозначим графически данный звук? (Выходит ученик и печатает).

После того как дети познакомились с новым звуком и буквой, показываю картинку и веду одновременно рассказ об арбузе:

–Арбузы появились в России более 200 лет назад. Это растение называют «полосатой флягой», которая наполнена водой. Это единственное растение, которое может выдержать сильнейшую жару и расти без полива.

Такая информация вырабатывает у детей познавательный интерес, помогает более прочному усвоению нового материала, предлагаю использование дополнительной литературы тем детям, кто уже читает самостоятельно, и помощь родителей для тех учеников, кто еще не умеет читать.

Загадки использую при формировании у детей умения делить слова на слоги. Например, даю задание: Отгадайте загадки, а отгадки найдите в букваре. Дети называют отгадки, произносят слова по слогам, затем показывают графическое обозначение слогов на доске, подвожу к пониманию того, что слова могут состоять из одного, двух, трех слогов.

Умение первоклассников опознавать структуру слогов является важной предпосылкой обучения правильному слоговому чтению и письму.

Затем предлагаю несколько загадок с последующим распределением по группам «Овощи», «Фрукты». Например: вызываются два ученика, которые отбирают слова – отгадки и складывают в корзинки. Первый ученик собирает овощи, второй – фрукты.

При изучении правил на уроках русского языка в 1 – 4 классах вновь обращаюсь к загадкам. Все орфограммы в отгадке подчеркнуты красной пастой. Например, загадываю загадки с безударными гласными, ребята называют отгадку, определяют безударный гласный, рядом записывают проверочные слова.

Подобным образом подбираю загадки на другие изученные правила. Это разнообразит формы работы на уроках, вызывает интерес учащихся, дети сами подключаются к работе, предлагая знакомые им загадки к определенному правилу.

Немаловажную роль играют загадки при запоминании слов из словарика. Дети с удовольствием работают с ними. Загадки могут быть предложены по темам «Овощи», «Фрукты», «Инструменты», «Животные», «Растения» и т. д.

Загадки можно и нужно использовать не только на уроках русского и якутского языков, но и в процессе изучения предмета «Ознакомление с окружающим миром», на уроках математики, труда, изобразительного искусства.

Хочу поделиться с загадками, которые можно использовать при изучении темы «Время»:

«Что за гуси пролетают?

По семерке в каждой стае

Вереницею летят,
Не воротить их назад» (Дни недели)

Предлагаемая детям загадка нуждается в анализе даже тогда, когда дети отгадали ее правильно. Опыт показывает, что отгадки могут быть случайными. Дети приводят свои наблюдения.

Думаю, что возможности загадки как игрового жанра еще полностью не использованы и не реализуются в процессе учебной и внеучебной деятельности. Загадки можно использовать при проведении различных соревнований, конкурсов смекалки, увлекательных путешествий в страну «Отгадайку».

Работа с загадками ведется при объяснении нового и закреплении изученного, самостоятельной и выборочной работе, но в любом виде работы загадки оказывают эмоциональное воздействие на развитие познавательных способностей детей, что положительно отражается на их знаниях, умениях, навыках.

В конце учебного года выпускали хорошо оформленные и содержательные книжки. В книжках включили придуманные только самими детьми загадки. Это заинтересовало родителей и учащихся. К их изготовлению я привлекла родителей учащихся, которые начинали активно помогать. Сами родители узнавали много нового о своих детях, как он творчески работает, если захочет он все может, может придумать, то что не думали взрослые. Итак, можно сделать вывод, что загадки относятся к наиболее живучему жанру фольклора, что традиционный загадковый репертуар непрерывно пополняется новыми. Другой путь обогащения загадкового репертуара – заимствования из фольклора других народов, в частности, из фольклора русского народа. Некоторые исследователи к жанру загадок относят ребусы, шарады, задачи, кроссворды, анаграммы, различные викторины, – все эти виды, как и загадки, способствуют расширению кругозора, развитию мышления. Загадки вносят большой вклад в дело воспитания молодого поколения, ибо они побуждают думать, искать, фантазировать, развивать наблюдательность.

Загадки имеют не только этику – воспитательное, но и познавательное значение, т.к. в них ярко запечатлелась многовековая история народа: его мировоззрение, быт, язык, поэтому они представляют большой интерес не только для фольклористов, языковедов и этнографов, но и для младших школьников, родителей, учителей.

Конкурс загадок о зиме (2–3 классы)

Загадка развивает сообразительность, любознательность, пыливость у детей, интерес к родному и русскому языкам, учит мыслить, сопоставлять предметы и явления, учит поэтическому видению мира.

Загадка – вид устного народного творчества. Это замысловатый вопрос или иносказание, требующее ответа. Загадка не называет предмет прямо и обязательно имеет отгадку.

Конкурс вносит дух состязательности, остроумия, находчивости. Тематический конкурс способствует развитию речи детей, расширению их кругозора.

Задание 1. Отгадать загадки, один ученик из команды пишет отгадку на доске, выделяя орфограммы.

Задание 2. Отгадать загадки, предложенные командами друг другу. Команды поочередно загадывают друг другу загадки о зиме, отгадки записывают на доске, называют признаки зимних явлений.

Задание 3. На листочках написать отгадки, приписать родственные слова, выделить корень.

Задание 4. Разгадать кроссворд «Зима». Ученик отгадавший загадку, вписывает слово в клетки кроссворда, другой ученик отвечает на вопросы ведущего по загадке.

Например:

По горизонтали:

1. Он слетает белой стаей
И сверкает на лету.
Он звездой прохладной тает
На ладони и во рту. (Снег)
2. Снег мешками валит с неба,
С дом стоят сугробы снега.
То бураны и метели
На деревню налетели.
По ночам мороз силен,
Днем капли слышен звон.
День прибавился заметно.
Ну, так что за месяц это? (Февраль)
3. Запорошила дорожки,
Разукрасила дорожки
Радость детям подарила
И на санках прокатила. (Зима)
4. И не снег, и не лед
А серебром деревья уберет. (Иней)

По вертикали:

1. Покружились звездочки
В воздухе немножко,
Сели и растаяли
На моей ладошке. (Снежинки)
2. Две курносые подружки
Не отстали друг от дружки.
Обе по снегу бегут,
Обе песенки поют,
Обе ленты на снегу
Оставляют на снегу! (Лыжи).

Задание 5. Назвать загадки о животных и птицах зимой. (Отгадки записывают на доске).

Задание 6. Сочинить загадку о зиме, о зимних явлениях, о животных и птицах зимой.

Итог конкурса: в заключении конкурса подведение итогов, награждение команды– победительницы:

- кто в команде был самым сообразительным, смог объяснить, как он отгадал загадку?
- кто оказался самым грамотным, правильно написал слова и выделил все орфограммы?
- какие правила вы вспомнили, записывая слова – отгадки? (Правописание проверяемых безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне слова)
- какие слова с непроверяемым написанием мы повторили? (февраль, декабрь, сосулька, январь, месяц, иней, заяц, сорока).

Список литературы

4. В. Л. Серошевский. Якуты. Опыт этнографического исследования. Под редакцией проф. Н.И. Веселовского. Издание Русского Географического общества, Спб., 1896.
5. Д.К.Сивцев. Саха фольклора. Хомурунньук, Якутской. 1970.
6. М.И.Пуговкина и М.Н.Ионова. Якутские загадки. «Советский фольклор», 4–5, М.–Л., 1936.
7. М.Т.Карпенко. Сборник загадок Пособие учителя. М.: Просвещение, 1988.
8. Журнал «Начальная школа» №7, 1990.
9. Журнал «Начальная школа» №2, 1990.



Соколов Максим Владимирович
д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой
художественного металла и керамики
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX - НАЧАЛА XXI ВЕКОВ

***Аннотация:** в статье поднимаются проблемы преподавания декоративно-прикладного искусства в школах и вузах страны, рассматриваются вопросы приоритетного развития направления по подготовке художников ДПИ в системе вузовского образования для художественно-графических факультетов.*

***Ключевые слова:** декоративно-прикладное искусство, народное искусство.*

Историю появления художественно-графических факультетов (ХГФ) можно начинать с 1941 года, когда появился первый в рамках Московского городского педагогического института им. В.П. Потемкина. Бурное развитие сети ХГФ на периферии началось значительно позже в 1950–60 годах. В РСФСР 11 художественно-графических факультетов (Ленинград, Ижевск, Кострома, Краснодар, Курск, Нижний Тагил, Омск, Орел, Хабаровск, Чебоксары). Затем открываются подобные факультеты в Белоруссии (Витебск), на Украине (Одесса), в Магнитогорске, Карачаевске и других городах Советского Союза. Преподавание ДПИ на графических факультетах в полной мере отражало отношение к этому виду пластического искусства.

В 1950–е годы декоративное искусство рассматривалось как вид трудовой деятельности, а значит, прежде всего, было ориентировано на развитие ремесленных умений и навыков. Корни такого отношения лежат в «производственном отношении» к кустарной промышленности, а также на узком понимании художественной промышленности только как средства производства товаров утилитарного назначения. Как следствие, трудовые навыки преподаются в рамках предмета «Труд», а изобразительные на предмете «Рисование». Декоративное искусство оказалось «дитем у семи нянек».

Проблемы преподавания декоративно-прикладного искусства (ДПИ) в школах и вузах страны неоднократно попадали на страницы периодической печати, где говорилось о необходимости:

- включить в программу рисования, а также программу предмета «Труд» теоретическое и практическое знакомство с декоративным искусством,
- необходимо теснее связать между собой эти два предмета, и давать элементарные навыки и сведения о декоративном искусстве.

Педагогические вузы всегда чутко реагировали на запросы школы и общества. Значительным толчком в расширении исследований в области методики преподавания ДПИ на ХГФ стали постановления правительства 1958 и 1962 годов. В 1962 г. постановлением правительства на предприятиях народных промыслов и художественной промышленности были образованы художественные советы и специальные конструкторские бюро. Они были призваны отбирать лучшие из представляемых на заседаниях образцов, для последующего их внедрения в производство. В этом же постановлении гово-

рилось о переводе ряда высших художественных учебных заведений на обучение декоративному искусству в качестве профилирующей дисциплины. Обращалось внимание на задачу подготовки кадров с высоким художественным образованием для предприятий художественной промышленности и народных промыслов, а также на необходимость помощи в создании студий декоративно-прикладного искусства на предприятиях и в общеобразовательных школах [10].

Принятие закона «О связи школы с жизнью» в 1958 г. внесло большие изменения в систему подготовки учителей. Эти изменения коснулись содержания и методики обучения изобразительному искусству в школе. Была введена третья специальность – труд, ориентированная в основном на технический труд.

В середине 1960 годов оформился заказ на будущего педагога изобразительного искусства (ИЗО) и труда как специалиста по трем направлениям, который обучал основам ИЗО, давал начальные навыки трудовой деятельности (достаточные для неквалифицированной работы на производстве), и обучал основам чтения чертежа. На ХГФ педвузов в рамках одной специальности стали вести подготовку специалиста по трем направлениям: изобразительное искусство, черчение и труд.

Занятия по подготовке к предмету труд проходили отдельно для юношей и девушек. Эти специфика была обусловлена разделением на мужские и женские ремесла, так девушки осваивали кулинарное дело, вышивку, работу на швейной машине и проч. Юноши проходили основные операции столярного и слесарного мастерства, а также работу на токарных и фрезерных станках. Изделия, которые выполняли студенты в рамках учебного процесса, воспроизводили школьные задания. Однако уже в то время на занятиях инициативные педагоги обучали деревянной резьбе, мозаике, чеканке, художественной вышивке.

Росли и развивались факультеты, на кафедры приходили заинтересованные, ищущие педагоги, копился опыт, представлявший собой сумму определенных методических находок, базирующихся на традициях и возможностях данных факультетов. Разворачивалась огромная исследовательская работа, направленная на изучение влияния национального и народного декоративно-прикладного искусства на эстетическое воспитание подрастающего поколения. Были защищены диссертационные работы Т.Я. Шпикаловой, А.С. Хворостова, А.С. Меликсетян, С.И. Пономарькова, Р.Г. Ломоносова, и других.

Исследователи отмечали хорошо организованные занятия по декоративно-прикладному искусству в Смоленском пединституте, где много внимания уделяли керамике и художественному оформлению тканей. В Краснодаре отличные дипломы выполняли в фарфоре. У москвичей сложились хорошие традиции в подготовке студентов по деревянной мозаике, чеканке, керамике. На художественно-графическом факультете Хабаровского пединститута хорошо была поставлена работа по созданию деревянной игрушки и росписи тканей.

Если принять за основу классификацию видов творчества от самодельного к профессиональному, то можно рассматривать уровень освоения ДПИ в этот период на ХГФ как близкий к самодельному творчеству (самодельное творчество является частью народного искусства, но имеет слабые связи с местным традиционным искусством).

В конце 1970–х начале 80–х годов меняется социальный заказ на учителя ИЗО и труда. Это связано с переоценкой значимости народных промыслов и народного ДПИ для сохранения основ культуры нации и народностей, населяющих СССР.

Существенную роль в деле укрепления позиций народного искусства и промыслов сыграло постановление Совета Министров 1975 г. «О народных

художественных промыслах», в котором подчеркивались главенствующая роль народного мастера–художника, признание ручного творческого труда, уникальности художественных изделий, особой специфики народного искусства. Подчеркивалась важность введения обучения художественному мастерству в общеобразовательных школах с привлечением народных мастеров для ведения практических занятий. С одной стороны, на занятиях по декоративному искусству учащиеся осваивают азы художественной грамоты, с другой – приобретают практические навыки и умения, необходимые при освоении профессии; с третьей – знакомятся с основными видами народных промыслов, составляющими народного искусства

В начале 1970–х годов появляются программы отдельных школ с углубленным изучением предметов эстетического цикла. В этой связи хотелось бы отметить проект такой школы С.М. Темерина [7], в которой изучали изобразительные и прикладные искусства. Экспериментальные программы для общеобразовательной школы НИИ школ совместно с Академией Художеств [6].

В 1970–80 годах на факультетах собираются уникальные технологии в области декоративно–прикладного искусства. В Москве, Ленинграде и ряде областных педагогических институтов появляются кафедры декоративно–прикладного искусства. Теперь в госстандартах на ХГФ по-новому звучит третья специальность – художественный труд [5].

В этот период повышается роль и значение декоративно–прикладного искусства в жизни общества, признается национальный характер народного декоративного искусства, глубже разрабатывается теория народного искусства. Возрастает интерес к декоративно–прикладному искусству в специальных учебных заведениях, но школа и школьные программы отстают от запросов общества [4].

На ХГФ Магнитогорского пединститута в середине 1970–х годов на кафедре рисунка открываются мастерские по прикладному искусству. Виды и техники декоративно–прикладного искусства, осваиваемые на художественно–графических факультетах, были универсальны, в меньшей степени были связаны с региональным искусством. Большинство преподавателей подходили к выбору декоративных технологий с позиций моды как любители. В 1970 повальное увлечение приобрела чеканка по меди в духе грузинских мастеров, геометрическая резьба в духе северных резчиков, и плоскорельефная резьба по дереву в духе кудринских резчиков, роспись под хохлому и т.п.

Тем не менее, по принятой классификации освоение ДПИ на ХГФ в этот период приближается к народному искусству (народное искусство, представленное художественной деятельностью народа, не принадлежащее ни к какой системе производства, но имеющее глубокие традиционные и национальные корни.).

В начале 1990–х годов на фоне распада СССР, растет национальное самосознание. Эти годы характеризуются в декоративно–прикладном искусстве возрастающей ролью народного и прикладного творчества в деле воспитания подрастающего. Происходит осознание важности сохранения и развития региональных видов ДПИ. В обучении и освоении новых приемов и видов прикладного искусства совершенствуется мастерство, приближающееся к уровню профессиональных художников. Шире разворачивается на этом фоне научно–исследовательская и экспедиционно–собираТЕЛЬская деятельность на факультетах по исчезающим видам народного ремесла. К преподаванию и ознакомлению студентов привлекаются народные мастера и умельцы. Студенты и педагоги школ все чаще обращаются к изделиям предприятий народных промыслов как местных, так и известных по всей России (Гжель, Хохлома, Уральские виды росписей, и т.д.)

В 1989 году в Магнитогорском пединституте на ХГФ, в связи с возросшими требованиями к подготовке специалистов в области прикладного искусства, образуются кафедра декоративно-прикладного искусства.

Если до периода 1980–х годов в основе народного декоративного искусства и изделий народных промыслов лежала традиция, устойчивость стереотипа формы, то для художников 90–х, прошедших хорошую художественную школу, – это непрерывное экспериментирование как в области технологии (анилиновые красители в матрешке, филимоновской игрушке, кобальт в гжельской керамике), так и выражение новаторских идей в избранном виде декоративного искусства (интерьерные напольные вазы хохломы, красносельской филигрании) [2].

Новые создатели народного искусства ставят перед собой задачи не только и не столько овладения основами профессиональной грамоты, сколько выражения собственных замыслов, идей и представлений о красоте в жизни и в искусстве. Таким образом, ДПИ этого периода как народное, так и профессиональное, сближается по постановке задач и охватываемых тем.

В освещаемый период кардинально изменилось отношение к преподаванию декоративно-прикладного искусства как части предмета «Изобразительное искусство» в школе, так и как самостоятельной дисциплины. Это в первую очередь связано с изменениями задач образования и воспитания подрастающего поколения.

Введение декоративно-прикладного искусства в образовательный процесс рассматривалось уже значительно шире через решение проблем:

- 1) эстетического и трудового воспитания;
- 2) развития творчества во всех его проявлениях;
- 3) сохранения и развития народного и национального искусств;
- 4) методических и организационных разработок проведения занятий;
- 5) совершенствования подготовки учителя по отдельным видам декоративно-прикладного искусства.

Осознание важности декоративно-прикладного искусства в деле сохранения национального своеобразия, воспитания подрастающего поколения в духе уважения к народным традициям и сохранения народной культуры *выразилось в утверждении в 1995 г. новой педагогической специальности «052300 – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»*. Выпускник получал квалификацию учитель декоративно-прикладного искусства с правом преподавания изобразительного. Документы на подготовку специалистов в МГПИ по новому направлению подготовлены заведующей кафедрой ДПИ Р.А. Гильман. На 17-ти художественно-графических факультетах из 28 в России, существовавших на то время, была открыта данная специальность. Этот факт подчеркивает общую положительную тенденцию развития методики преподавания декоративного искусства на художественно-графических факультетах вузов страны, имеющих достаточную техническую и, что очень важно, технологическую базу для данной специальности.

На факультетах в рамках новой специальности глубоко изучаются основы народной культуры, получают широкое развитие и специализацию мастерские в рамках кафедр: так в Москве, С-Петербурге, Ростове, Курске, Магнитогорске, Ижевске и других городах формируются мастерские по художественной обработке дерева, керамики, металла, текстиля.

На художественно-графических факультетах сложились мощные кафедры декоративно-прикладного искусства с прекрасным составом специалистов, обеспечивающих учебный процесс. Особенность выполняемых *выпускных работ* по прикладному искусству состояла в том, что они были представлены не только и не столько теоретическими и методическими работками, сколько *практическими творческими работами по отдельным видам декоративной деятельности. В процессе дипломного исследования*

студенты вместе с руководителями изучали, осваивали, а иногда и возрождали утраченные технологии прикладного искусства. Созданные произведения украшали интерьеры и аудитории учебных заведений.

Выпускники приобретали опыт более близкий профессиональным художникам в области ДПИ и дизайна. Качество подготовки студентов и выпускников худграфов позволяло успешно выступать на профессиональных выставках художников и становиться членами союзов художников и дизайнеров. Уровень освоения ДПИ на ХГФ стал приближаться к уровню НАРОДНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА (*Народное профессиональное искусство*, представленное творчеством художников–мастеров, получивших специальное профессиональное образование, но работающих на промыслах, а также мастеров, перешедших в объединения Художественного Фонда).

Однако к концу XX века, открытая специальность 052300 учителя декоративно–прикладного искусства не получила должной поддержки в системе общего и дополнительного образования. Набор специалистов в высшие учебные заведения по этой специальности был приостановлен. Прекрасные коллективы преподавателей и наработанные технологии прикладного ремесла, методики подготовки творческих личностей в области декоративного искусства могли оказаться невостребованными. *Вполне логичным стало открытие на ХГФ педагогических вузов и университетов непедагогических специальностей по подготовке «Художников декоративно–прикладного искусства» и «Дизайнеров».* Пакет документов на лицензирование специальности в МГПИ подготовили в 1999 году кандидаты педагогических наук М.С. Соколова, М.В. Соколов и Т.В. Саяева. Основанием для появления специальностей профессионально–художественного направления стали следующие положения:

1. Возрастающий спрос на специалистов в области прикладного искусства в регионах, в связи с бурным развитием к концу 1990–х годов предприятий, выпускающих декоративные изделия.

2. Собранные на кафедрах ДПИ уникальные технологии прикладного искусства.

3. Тесные связи с предприятиями народных промыслов производств, связанных с изготовлением изделий прикладного характера, на которые уходили выпускники.

4. Потребность в дальнейшем профессиональном росте и развитии факультетов в рамках вузов.

В настоящее время практически на всех ХГФ РОССИИ открыты и прошли аккредитацию художественно–промышленные специальности. Необходимость повышения качества подготовки специалистов по направлениям художественного металла, керамики и художественного текстиля способствовало появлению на ФИИД МаГУ двух новых кафедр: кафедры художественного металла и керамики, кафедры дизайна костюма и художественного текстиля.

Кафедры налаживают связи с ведущими в этой области вузами страны (МВХПУ, СПХПА, УралГХАА, Красноярским институтом искусств), углубляют связи с промышленными предприятиями региона Урала и совершенствуют методику подготовки творческого развития художников декоративно–прикладного искусства.

В связи с выходом на уровень подготовки по ДПИ близким к *Профессиональному декоративному искусству*, (представленное на предприятиях художественной промышленности, индивидуальным творчеством отдельных мастеров) кардинально меняются задачи подготовки выпускников для предприятий художественной промышленности:

1. Условия подготовки выпускника должны сближаться с условиями его будущей работы на производстве, а не в школе.

2. Профессиональные навыки в области специальности должны соответствовать уровню современного худ–производства, а не уровню ознакомления учащихся с данным видом ДПИ.

3. Уровень подготовки выпускника должен быть достаточным для решения им самостоятельных художественно–творческих задач, а не на уровне педагогических задач.

4. Степень овладения им современными технологиями и методами поиска новейшей информации в своей области должен соответствовать современным требованиям.

Направление по подготовке художников ДПИ в системе вузовского образования на ХГФ становится приоритетным для художественно–графических факультетов в настоящее время.

Список литературы:

1. Ломоносов Р. Г. Декоративно–прикладное искусство в системе профессиональной подготовки студентов ХГФ: Дис... канд. пед. наук. – М., 1970. – 152 с.

2. Народное искусство и современная культура. Проблема сохранения и развития традиций / Под ред. М. А. Некрасовой, К. А. Макаровой. – М., 1991. – 378 с.

3. Народные основы искусства художественных промыслов: Сб. науч. тр. НИИХП / Отв. ред. Н. В. Черкасова. – М.: НИИХП, 1981. – 126 с.

4. Национальное и интернациональное в предметно пространственной среде меняющегося мира // ДИ СССР. – 1982. – № 12. – С. 2–4.

5. Неменский Б. М. Изобразительные искусства и художественный труд: Концепция и программа непрерывного курса 1–9 класс // «Школа 2100». Образовательная программа и пути ее реализации. – М., 1999. – Вып. 3. – С. 139–147.

6. Программа для общеобразовательной школы (экспериментальная). НИИ Школ и Академия художеств СССР. – М., 1980.

7. Программа средней школы. Изобразительное и прикладные искусства / Проект разработал С. М. Темерин. – М., 1970.

8. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Программа с краткими методическими рекомендациями. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–8 кл. / Под рук. Б. М. Неменского. – М., 1992. – 160 с.

9. Разина Т. М. О профессионализме народного искусства (о специфике прикладного искусства). – М.: Советский художник, 1985. – 192 с.

10. Решение объединенного Пленума СХ РСФСР и СССР // ДИ. – 1964. – № 2. – С. 3.

11. Соколов М. В. Профессиональная направленность будущих учителей на занятиях по декоративно–прикладному искусству: теория и практика формирования. – Монография. – М.: Прометей, 2002. – 216 с.

Степанова Галина Камилловна
заместитель заведующей по УВР
Балашова Светлана Николаевна
воспитатель

Синдюкова Ольга Николаевна
воспитатель

МБДОУ ЦРР д/с «Росинка» №142
г. Ульяновск, Ульяновская область

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕТОД ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Аннотация: в статье рассматривается внедрение инновационных педагогических технологий в работу дошкольных учреждений на примере использования проектной деятельности при ознакомлении старших дошкольников с окружающим миром. Выделены этапы взаимодействия педагога с детьми на протяжении всего проекта, где выстраивается позиция педагога по этапам по мере развития исследовательских умений и нарастания самостоятельной деятельности от обучающе – организующей на первых этапах к направляющей и координирующей к окончанию проекта.

Ключевые слова: метод проектов, педагогическая технология, личностно–ориентированный характер, познавательная деятельность, саморефлексия, разностороннее развитие, эксперименты, творческий потенциал, социальный заказ.

Детство – это время, когда происходит становление личности ребенка, самый благоприятный, так называемый сензитивный, период для формирования общих и специальных способностей, развития любознательности, познавательного интереса к окружающей действительности. Во многом благодаря процессу познания окружающего мира, осуществляемого эмоционально–практическим путём, каждый ребенок – дошкольник становится первооткрывателем окружающего мира, маленьким исследователем.

Но не только в связи с интересом детей к природе и природным объектам стало уделяться внимание экологическому воспитанию подрастающего поколения, в том числе и в дошкольном возрасте. Необходимость знакомства с экологическими проблемами в столь раннем возрасте обусловлена также тем, что вред природе с экологической точки зрения чаще наносят индивиды, которые не осознают последствия своего вторжения в природу, которые зачастую ведут к ухудшению состояния окружающей нас природной среды, нарушению экологического равновесия окружающей природной зоны. Очевидно, что каждый из нанесших природе вред людей, когда–то был ребенком, и поведение, противоречащее и нарушающее экологическое равновесие окружающей природы говорит о том, что в процессе воспитания этого человека проблемам развития экологического сознания не уделялось достаточного внимания. В результате антиэкологической деятельности человечества проблема экологической грамотности населения выдвинулась на главенствующее место. Были изданы такие документы, как «Указ Президента Российской Федерации об охране окружающей среды и обеспечении устойчивого развития», федеральный закон РФ «Об охране окружающей природной среды, внесены отдельные положения об экологическом образовании в федеральный закон «Об образовании». Авторским коллективом под руководством С.П. Львовой и Л.А. Вержбицкого была разработана концепция «Организация и развитие непрерывного экологического образования».

Начальным звеном системы экологического образования подрастающего поколения согласно данной концепции обозначены дошкольные образовательные учреждения. Этому существует логическое обоснование: обобщая цели и задачи, различные определения экологического образования, необходимо отметить, что обычно они называются общим понятием – экологическое сознание, либо экологическая культура, что по сути включает в себя необходимость формирования любви и бережного отношения и к природе, а как известно, истоки любого сознания закладываются в детстве. Наиболее продуктивным и эффективным методом формирования экологического сознания у детей – дошкольников является проектная деятельность, являющаяся одной из инновационных педагогических технологий, открывающей новые возможности обучения и воспитания детей – дошкольников. Проектная деятельность или метод проектов завоевал свою популярность в сфере дошкольного образования за счет того, что в процессе работы над проектом ребенок имеет возможность поэкспериментировать, то есть получить знания опытным путем. Ранее знакомые детям объекты поворачиваются новыми сторонами, багаж знаний пополняется неизвестными ранее фактами, познавательными характеристиками. У детей развиваются коммуникативные навыки в общении, творческие способности, умение синтезировать полученные знания. Деятельность в проекте помогает детям усвоить сложные закономерности, которые лежат в основе многих явлений природы, например, круговорот воды в природе. Общение педагога с детьми в процессе проекта носит ориентировано–личностный характер, учитывая таким образом индивидуальные личностные характеристики каждого ребенка.

Хочется отметить, что проектная деятельность помимо детей также будет интересна и воспитателям по многим параметрам: во–первых, организация проекта позволяет сконцентрировать материал по конкретной тематике, например, о воде и ее свойствах и таким образом повысить уровень своей педагогической компетентности по изучаемой проблеме; во–вторых, проект предполагает участие в нем родителей, что позволяет вывести на новый уровень взаимодействия отношения с родительским контингентом; в–третьих, метод проекта позволяет сделать процесс познания новых знаний не скучным, а занимательным, он гармонично и естественно вписывается в образовательный процесс.

Необходимо понять, что главное достоинство применения метода проектов в работе с детьми дошкольного возраста заключается в том, что в процессе работы над проектом:

- Дошкольники получают научные представления о различных сторонах изучаемого в проекте объекта, о взаимодействии изучаемого объекта с другими объектами и со средой обитания.

- Происходит развитие памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, в связи с тем, что регулярно возникает необходимость совершать операции сравнения и классификации, анализа и синтеза.

- Происходит речевое развитие ребенка, поскольку ему необходимо давать отчет о новой информации о наблюдаемом объекте, формулировать обнаруженные в ходе наблюдения закономерности и делать выводы.

- Происходит накопление фонда умственных операций и приемов, которые рассматриваются как умственные умения.

- Детское экспериментирование важно и для формирования целеполагания, способности преобразовывать какие–либо явления и предметы для достижения положительного результата, воспитания самостоятельности у детей.

- В процессе проектной деятельности формируются навыки трудовой деятельности, развивается эмоциональная сфера личности ребенка, творческие способности, укрепляется здоровье за счет увеличения общего уровня двигательной активности.

Зачастую проектная деятельность начинается с детских вопросов, например, «Откуда берутся лужи и куда исчезают?». Объяснения взрослого в данной ситуации не дадут полного понимания проблемы. На помощь приходит экспериментирование и опыты. Однако прежде чем начать работу над проектом, воспитателю стоит решить – для чего нужен проект и наметить план действий, который обоснует необходимость создания проекта. План действий формируется на начальном этапе проекта, но может корректироваться на протяжении всего периода деятельности проекта.

Непосредственная проектная деятельность проходит в несколько этапов:

На первом этапе происходит непосредственно выбор темы проекта. Задача воспитателя на данном этапе совместно с детьми выбрать тему для детального изучения проблемы, которая заинтересовала детей, обычно на этом этапе используют так называемую модель «трех вопросов». Ребенку задают три вопроса, ответы на которые позволяют оценить степень заинтересованности и уровень познания по интересующей теме:

1. Что знаю о ... (объект, например, вода)
2. Что хочу узнать о (объект, свойство объекта)
3. Каким образом могу узнать?

Организованный подобным образом диалог взрослого с детьми способствует развитию саморефлексии ребенка в области познания своих интересов, речевому развитию, умению оценивать имеющиеся тематические знания по интересующему вопросу, приобретению новых знаний в совместной деятельности. Рассмотрим планирование проектной деятельности и последовательность работы на *1 этапе*:

- Постановка цели, исходя из интересов и потребностей детей.
- Вовлечение детей в решение проблемы.
- Определение ориентировочного плана движения к цели, решению проблемы.
- Обсуждение плана действий с родительским контингентом.
- Получение консультативной помощи по проблеме проекта у специалистов дошкольного учреждения.
- Совместно с родителями и детьми планируется и составляется план проведения проекта.
- Сбор материала по проекту, дополнительной информации.

Вторым этапом является непосредственно реализация разработанного проекта, которая происходит через различные виды детской деятельности, в частности продуктивную и экспериментальную. Основной задачей педагога на этапе реализации проекта является создание условий для осуществления детских замыслов, обогащение предметно–развивающей среды в соответствии с тематикой проекта. Уникальность данного этапа проекта в том, что изменение предметно–развивающей среды способствует всестороннему развитию личности ребенка, как личностных качеств, так и психических функций. На втором этапе происходит активизация исследовательской деятельности вследствие:

- Проблемного изложения познавательной информации.
- Организации экспериментальной и опытнической деятельности.
- Использования в работе над проектом операций сопоставления и сравнения.
- Применение обсуждения проблемы, которое помогает находить все новые проблемы.

Работа воспитателя на втором этапе заключается в

- Проведении непосредственно образовательной деятельности, организация поездок, экскурсий, проведение наблюдений и игр в совместной деятельности

– Включение родителей в активную поисковую деятельность путем поручений детям в выполнении в домашних условиях каких-либо заданий совместно с родителями

– Поощрение творческих совместных работ родителей и детей, оформление полученной информации.

Третий этап проекта, самым зрелищным, является презентация.

Особо хочется отметить, что в основе презентации должен быть материальный продукт, сделанный детьми и имеющий для них ценность. Это может быть макет, альбом, панорама, поделки и многое другое. В процессе создания продукта проекта находят применения материалы и сведения, полученные на 2 этапе проекта – в процессе реализации.

Задачей педагога на третьем этапе является создание условий для возможности детей поделиться результатами своей деятельности, осмыслить качественные результаты своей работы, испытать чувство гордости за свои достижения. Помимо этого, ребенок в момент своего выступления перед другими детьми приобретает навыки владения невербальными средствами общения, развивается речь, умение общаться с большим количеством народа, приобретение навыков владения эмоциональной сферой.

Работа педагога на третьем этапе проекта заключается в следующем:

– Организация презентации проекта.

– Подведение результатов, обобщение опыта работы.

Рефлексия является *четвертым, заключительным этапом* проекта.

По мере нарастания детской активности взаимодействие педагога и ребёнка в проектной деятельности может изменяться: позиция воспитателя выстраивается поэтапно по нарастанию самостоятельной деятельности от организующее – обучающей на первоначальных этапах к направляющей и координирующей деятельностью к окончанию проекта и по мере развития исследовательских умений детей – участников проекта.

Таким образом, в проектной деятельности происходит формирование личностно-субъектной позиции у ребёнка, раскрывается его индивидуальные творческие способности, реализуются интересы и потребности, что в свою очередь способствует всестороннему развитию ребёнка. Это соответствует социальному заказу на современном этапе – формированию экологического сознания у дошкольников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования 17.10.2013 // Собрание законодательства РФ.
2. Вахрушев А.А., Кочемасова Е.Е., Маслова И.В. Здравствуй, мир! Пособие по ознакомлению с окружающим миром для старших дошкольников. Баласс, 2013 г.
3. Веракса Н. Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2008–2010.
4. Дыбина О.Б. Ребенок и окружающий мир. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
5. Л.Н. Меньшикова. Экспериментальная деятельность детей 4–6 лет.– Волгоград: Учитель, 2009 г.
6. Меньшикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4–6 лет: из опыта работы.— Волгоград: Учитель, 2009.
7. Молодова А.А. Игровые занятия с детьми: Учеб. метод. Пособие для воспитателей детских садов и для учителей. – Минск : «Асар» – 2011.
8. О.В. Дыбина. Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. Ребёнок в мире поиска. Сфера. Москва 2009г.
9. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации/Под ред. Л.Н. Прохоровой.— М.: АРКТИ, 2008.
10. Проблемы дошкольного образования на современном этапе: Выпуск 6. Часть I. / Сост. О.В. Дыбина, О.А. Еник. – Тольятти: Форум, 2008. – 312 с.

Тумаи Елена Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)» филиал в г. Ейске Краснодарского края
г. Ейск, Краснодарский край

ИНФОРМАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭВОЛЮЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация: статья посвящена анализу эволюции информационных средств образования. Информатизация принципиально изменяет образовательную ситуацию и требует научного педагогического анализа.

Ключевые слова: информатизация общества, информационные основы образования, мультимедиа, информационно – коммуникативные технологии в образовании, компетентность педагога.

Формальное образование встраивается в виртуальный сетевой мир, где уже прочно заняли свое место средства массовой информации, реклама, банковская система, торговля и т.п. Это сопровождается совершенствованием и массовым распространением современных информационно–коммуникационных и мультимедиа технологий во всех сферах жизни общества. Понятие мультимедиа, вообще, и «средства мультимедиа», в частности, тесно связаны с компьютерной обработкой и представлением разнотипной информации. Мультимедиа – это:

- технология, описывающая порядок разработки, функционирования и применения средств обработки информации разных типов;
- информационный ресурс, созданный на основе технологий обработки и представления информации разных типов;
- компьютерное программное обеспечение, функционирование которого связано с обработкой и представлением информации разных типов;
- компьютерное аппаратное обеспечение, с помощью которого становится возможной работа с информацией разных типов;
- особый обобщающий вид информации – гипертекст, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию разных типов (речь, музыку, видео фрагменты, анимацию и т.п.).

Использование единых мировых информационных систем требует внедрения мультимедиа и информационно–коммуникативных технологий в образование: формируется единое информационное образовательное пространство, возрастает потребность человека в общении, получении доступа к общим информационным ресурсам, осмыслении и переработке большого объема информации. Информатизация и компьютеризация постепенно становятся новыми объектами изучения педагогики и педагогической психологии. Их распространение принципиально изменяет образовательную ситуацию.

Современная молодежь большую часть своего времени проводит в медиасреде: компьютеры и мобильные устройства используются для присутствия в социальных сетях и навигации в Интернете, просмотра фильмов и видеоклипов, прослушивания аудиоклипов, электронных игр, общения и т.д. Глобальное (с точки зрения и времени, и пространства) обучение стало частью нашей повседневной жизни. Это изменяет, «уводит на задний план», роль формального образования в становлении личности. Школа теперь не главный источник учебной информации. Образовательная ситуация информатизированного общества требует выхода на создание иного уровня организации учебного пространства.

Формальное образование сегодня более или менее, но интегрировано в глобальную сеть, и никто не сомневается в том, что его дальнейшая судьба

будет тесно связана с технологическим развитием. Если этого не произойдет, то, вполне вероятно, могут состояться прогнозы об «отмирании» образования как социального института и педагогической профессии.

Информационно–коммуникативные и мультимедиа технологии играют важную роль в учебной аудитории и за её пределами как часть обучения, практического опыта, совместной деятельности, площадки для общения, обмена и т.д. Они, с одной стороны, являются инновационной составляющей для педагогики и методики обучения, с другой, – отражение современных процессов развития общества и глобальной медиасреды. Поэтому педагогическая наука явно опаздывает с осмыслением сложившейся реальности.

Образование возникло как реакция на потребность в информационном обмене. Рассмотрим эволюцию информационных процессов образования. Если признавать сущностью человека его речь, сознание и способность к рефлексии, то информация является тем фактором, который сделал человека социальным существом. Именно приобретенная способность к совместному использованию информации позволила далеко не самому совершенному, по биологическим меркам, существу доминировать.

Информация – это всегда данные о чем–то, а потому в любой информации есть какое–то знание, сведения о некотором объекте. В животном мире информация кодируется и передается биологически: генетическим путем происходит передача информации от одного поколения к другому. Опыт, накопленный особью в процессе жизни, не наследуется потомками: каждое поколение воспроизводит биологическую программу и накапливает опыт «с нуля». История развития человечества – это история приобретения им новых способов получения, сохранения, передачи и извлечения информации; история развития органов восприятия информации – звукоразличения, звукоизвлечения, цветоразличения; история развития мозговых механизмов речи, мышления, памяти и т.д.

В процессе сознательной целенаправленной деятельности людей появляется особая, отсутствующая у животных, «надбиологическая» форма хранения и передачи информации – культура. Она является социальной, информацией, воплощенной в артефактах и поведении человека. Обладателем её становится не отдельный индивид, а все общество. Происходит отрыв информации от отдельной личности–носителя. Возникает возможность её опосредованной передачи и, соответственно, необходимость её «расшифровки» – понимания другим человеком.

Культура образовала внегенетический «механизм» наследования опыта, имеющий целью «выработку и хранение информации» (Б. Малиновский, М.Ю. Лотман). Исследователи определяют культуру как социальную информацию, которая сохраняется и накапливается в обществе с помощью созданных людьми знаковых средств (Б. Малиновский, М.Ю. Лотман, А.С. Кармин, Е.С. Новикова, М.С. Каган, А.Д. Урсул и др.). Часто её соотносят с «информационным обеспечением в компьютере. Последнее включает в себя машинный язык, память, программы переработки информации. Аналогичные компоненты указывают и в культуре: языки – знаковые системы доступа, социальная память, хранящая духовные достижения человечества, программы человеческого поведения, отражающие опыт многих поколений.

Культура выступает как информационное обеспечение общества» [2, с. 25–26], в основе развития человечества лежит сохранение, «раскодирование» и преобразование знания – информации о свойствах объектов и явлений. Каждый новый способ передачи информации – предмет, рисунок, письмо, фотография и т. д., является новой революционной ступенью в развитии.

Появление письменности стало своеобразной «революцией» в жизни людей: появилась возможность накопления информации не в мифе и ритуале, а

в более объективном и статичном, чем конкретный субъект – носитель, источник – письменном тексте. Возникла возможность обучения через тексты и проблема доступности понимания знака и текста.

Открытие книгопечатания позволило человеческому знанию с удивительной легкостью аккумулироваться и передаваться. Печатный станок и печатная книга изменили судьбу европейцев: Европа использовала самый оптимальный в то время вневещный способ сохранения, передачи и распространения информации. Отсталый, по культурным меркам XV века, регион стал флагманом, указывающим всему миру направление дальнейшего общественного развития. Единственным ограничением в освоении информации для человека стало отсутствие навыков чтения и понимания буквенного текста. Именно для его преодоления стали активно развиваться классно-урочная и университетская системы. Книга «создала» систему европейского образования и сделала Европу передовой. Идея массового образования, необходимая для индустриализации, быстро демократизировала общество. Знание – это власть, и когда оно доступно, у всех есть возможность оценить действительность и попытаться её изменить. Поиск новых способов работы с информацией, необходимых для дальнейшего культурного роста, стал в последующем одним из главных направлений технологического и технического совершенствования у всех развитых наций.

В 19–20-м веке произошел колоссальный рост количества социально значимой информации (научной, технологической, художественной и др.). Потребность в развитии информационных средств обусловила возникновение наряду с традиционными текстовыми и рисуночными способами фиксации информации, базирующимися в основном на «бумажном» носителе, «пленочных» технологий – фото и кино. Они не вытеснили традиционные, они их дополнили, – количество информации продолжало нарастать. Фото- и видео – значительно облегчали восприятие и самостоятельное понимание содержания информации, поэтому довольно быстро они стали одним из эффективных образовательных средств.

Общество быстро ощутило на себе образовательное и воспитательное влияние телевидения. Роль педагога как основного субъекта педагогической системы, значительно сократилась, но все-таки осталась доминирующей. Формальное образование давало «легальную» информацию, необходимую для жизни в обществе соответствующего исторического периода: урок, лекция выполняли преимущественно информирующую функцию. Педагог являлся надежным источником выверенной по всем аспектам (научным, политическим, религиозным и т.д.) информации: её надо было запомнить, чтобы применять потом, «в жизни». Но образование, как правило, не давало навыка применения усвоенного. Так, к концу 20 века, сформировалась основная проблема образования – проблема «выученной беспомощности».

Благодаря развитию техники и технологий, последующая эпоха принесла избыток информации разного качества. Информация стала основным фактором общественного развития, стратегическим направлением развития цивилизации в 21-м веке. Поднят вопрос о доступности информации как показателе степени развитости общества. В целях развития современных телекоммуникационных компаний фигурирует понятие – «Точка Бога». Смысл его в том, что любая информация, любое действие доступно из любой точки планеты в любое время. Компании идут к удовлетворению потребности общества в глобальном доступе ко всем информационным ресурсам. Они расширяют покрытие, увеличивают срок автономности работы мобильных устройств, стремятся сделать их более понятными человеку и т.д. Международные форумы обсуждают проблемы информационного развития различных стран и регионов мира. Формируются международные рейтинги, характеризующие те или иные аспекты информационного развития отдельных стран. При этом учитываются не только инструментально-технологические,

но также и гуманитарные аспекты информационного развития страны, в том числе – уровень информационной культуры ее населения. «Именно гуманитарные аспекты информационного развития общества в ближайшие годы будут оказывать все большее влияние на уровень и качество жизни населения нашей планеты. Ведь уже сегодня проблема информационного неравенства рассматривается как одна из глобальных проблем развития цивилизации, которая по мере формирования глобального информационного общества будет все более обостряться» [3; 4].

Объемы информации, с которыми имеет дело человек в повседневной жизни, стремительно возрастают. Все данные теперь доступны. Не в библиотеке, не под контролем церкви или учителя, а в любой точке пространства. Знания всегда и для всех открыты. От человека требуется умение воспринимать данные, преобразовать их в понимание, вводить в некую жизненную концепцию и применять реальному миру. Обострилась проблема информационной адаптации человека в обществе [5; 6–7]. Глобальная информатизация всех сторон жизнедеятельности требует иных мыслительных и технологических навыков работы с информацией, информационных качеств более высокого уровня, формируемых в течение жизни и профессиональной деятельности.

В итоге, более чем пятисотлетняя история эволюционирования способов обработки и передачи информации привела к коренному изменению всего мира – цифровой революции, породившей, в свою очередь, новый, тип общества – информационный. Условием конкурентоспособности стран в мировом сообществе сегодня является их информационное развитие, обеспечивающее эффективное использование человеческого потенциала, социально-экономическое развитие и национальную безопасность. Качество жизни человека, степень демократизации общества получили в информационном обществе вполне объективный показатель.

Анализ эволюции информационных процессов в образовании позволяет сделать следующие выводы:

1. Образование до конца 20 века – это социальное явление передачи знаний и социального опыта, выделившееся из общественной практики и ставшее делом людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием.

2. Эволюция образования шла, последовательно преодолевая две проблемы общественного развития:

- а) физической и пространственной доступности знаний и информации для новых поколений и общества в целом;

- б) поиска общедоступных для распознавания и понимания способов кодирования и обработки информации.

3. Глобальная информатизация общества принципиально изменила ключевые проблемы образования:

- а) проблема физической доступности знаний и информации, их мгновенной доставки пользователю в любой форме обществом решена;

- б) проблема поиска технологий, обеспечивающих общедоступные способы кодирования и предъявления информации, решена и единственным средством, ограничивающим возможности педагога, является уровень его подготовки в данной сфере.

Следовательно, педагогике как науке о системе педагогических явлений, связанных с развитием человека, необходимо осмыслить сущностное изменение образования и, следовательно, педагогической деятельности. Образование больше не является основным и наиболее надежным источником необходимой информации человеку. Нет больше необходимости в прямой трансляции знаний учителем. Практически любой педагог–ретранслятор становится одним из многих доступных одновременно источников знания, причем, зачастую, самым «скромным» по возможностям его подачи. Есть

острая потребность в навыках эффективной обработки и использования знания у «образующегося» человека.

Если в прошлые времена институт образования лишь в той или иной мере управлял информационными и коммуникационными потоками подрастающих поколений, то сегодня в его распоряжении мощные средства для создания виртуальной среды и коммуникаций: создаются социальные сети и сообщества учебных заведений, распространяются «облачные сообщества», совершенствуются образовательные блоги, используются образовательные платформы и хранилища мультимедийных образовательных ресурсов, широко используются электронные учебники и симуляции.

В настоящее время, опосредованные цифровыми технологиями информационные компетенции человека имеют существенное значение в общекультурном плане, и решающее значение – в профессиональном. Остро необходимы навыки осмысления и критичность восприятия данных, умение применять их в любых ситуациях. В такой ситуации практически бессмысленна «передача знаний»: они и без этого доступны. Необходима иная система, цель которой «создание и генерирование индивидуальных личностных знаний».

Пока обновление знаний в обществе происходит быстрее, чем обновление содержания формального образования. Вероятно, это связано с недостаточной подготовкой педагогов. Информационные качества и навыки были присущи человеку во все эпохи. Но в информационном обществе педагог – основной специалист по обработке и оптимальной структуризации знаний, необходимых учащимся. Это не просто владение компьютерной техникой обработки информации, но и оптимальное с психолого–педагогических позиций выстраивание когнитивных стратегий в определенной сфере знания. Поэтому возрастает роль не только его информационной компетентности, но и соответствующей психологической, лингво–культурологической подготовки.

По мнению специалистов информационного сектора, в ближайшие пять лет человечество ожидает прорыв в области образования. Произойдет это за счет широкого, рационального и более разнообразного использования уже существующих технологий. Преподаватели станут активнее использовать облачные сервисы и специализированные интернет–платформы. Это позволит им обеспечивать личную траекторию и составлять индивидуальное расписание для каждого студента, отслеживать их потребности и успеваемость удаленно, без личных встреч. Доступ к сложным аналитическим инструментам и «истории» обучения позволит преподавателям лучше разбираться в том, как помочь самым «умным» и «самым сложным» ученикам и студентам, а также мониторить свой собственный уровень и уровень других участников образовательного процесса. В итоге, образование должно подняться на принципиально иной уровень индивидуализации, пока ещё слабо осмысленный специалистами и не представленный в официальных формах формального образования.

Функции образования изменились. Образование должно стать целенаправленно организованным процессом социализации личности в информационно насыщенной среде, обеспечивающим её многоаспектное развитие и саморазвитие. Этим, в значительной мере, продиктовано стремление педагогической общественности реализовывать компетентностный подход.

Компетентностный подход ориентирован не на ретрансляцию информации, а на «актуальную форму» деятельности. Традиционная программа опирается на принцип последовательности, когда все элементы должны быть освоены всеми обучающимися в едином порядке. Учебный курс дробится на разделы, темы и параграфы, связанные единой логикой научного познания. Как правило, это линейный курс, логика которого продиктована историей

развития соответствующей формы знания – от первичных форм и представлений через описание последующих интерпретаций и, в завершение, повествующих о современном состоянии этой науки [1]. В компетентностном подходе теоретические и, в особенности, исторические сведения носят сугубо вспомогательный характер и не являются системообразующими. Вместо темы как логической совокупности взаимосвязанных понятий, фактов и концепций, используется модуль – как проект элементов, обеспечивающих компетенцию – приобретаемую стратегию продуктивной деятельности. Он предполагает предварительное выделение деятельностных уровней (*новичок, пользователь, профессионал, эксперт* и пр.) и соответствующих им форм действий. Компетентностный подход требует иного уровня психолого–педагогической, лингво–культурологической и технологической подготовки педагога. Поэтому, вероятно, столь противоречивы результаты его практического воплощения.

Педагогика – единственная наука, изучающая «педагогическую действительность целостно и специально» [4, с. 60]. Она не может не измениться в современном информатизированном мире. Информатизация и компьютеризация – это не внедрение инновационных средств в образование. Это принципиальное изменение образовательной ситуации, меняющее её цели, содержание, структуру и деятельность субъектов. Если педагогические науки не успеют осмыслить эти изменения, то институты образования действительно превратятся в «камеры хранения» молодежи и будут вытеснены технологиями «увеличения способностей за счет генной модификации и чипизации» [6, 7]. Поэтому первоочередным объектом научного педагогического анализа в современной образовательной ситуации должны стать процессы информатизации всех сторон педагогической действительности существенно изменяющие её содержание и способы функционирования.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Гипертекстовая модель компетентностного подхода. /Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы Международного педагогического форума. Том 1. Ростов–на–Дону: Изд–во «Булат», 2010. – С. 26 – 35.
2. Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология – СПб Питер, 2004 – С. 25–26.
3. Колин К.К. Информационная культурология: философские и научно–методологические основания изучения и развития информационной культуры человека и общества// Сборник избранных трудов VIII Международной научно–практической конференции. Под ред. проф. В.А. Сухомлина. – М.: ИНТУИТ.РУ, 2013. – С 4.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений/В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под. ред. В.А. Сластенина – М: Академия,2002. – С. 60.
5. Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) – Таганрог: Изд–во Кучма, 2006. – С. 6–7.
6. Дорожная карта «Детство 2030» (ppt–файл) // Моё поколение.
7. Электронный ресурс: http://www.kvrus.ru/uploads/media/OBRAZOVANIE_2030_Dorozhnye_karty_budushchego__Agentstvo_strategicheskikh_iniciativ_ekhspernyye_materialy_.pdf.

Тупицына Людмила Николаевна
учитель начальных классов
МОУ «СОШ № 2 п. Пангоды»
п. Пангоды, ЯНАО

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье поднимаются проблемы недостаточной сформированности коммуникативных компетенций младших школьников, рассматривается процесс формирования коммуникативных действий.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникативные действия, диалог, учебная дискуссия.

Еще в прошлом учебном году, когда будущие первоклассники приходили ко мне на занятия в группу кратковременного пребывания по субботам, я обратила внимание, что многие дети боятся, не умеют отвечать на вопросы, держатся за маму, папу, некоторые наоборот, выкрикивают, перебивают. К нам приходят дети по развитию разного уровня. Есть неорганизованные дети, которые никогда не общались с большими коллективами детей и на практике не умеют себя вести в детском коллективе. Ребенок, пришедший впервые в школу, встретит новый коллектив детей и взрослых. Ему нужно установить контакты со сверстниками и педагогами, научиться выполнять требования школьной дисциплины. А коммуникативные навыки на нужном уровне не сформированы. Данные проблемы вызывают в детях неуверенность и тревогу, увеличивают период адаптации, влияют на качество усвоения учебного материала. Кроме того, несформированные коммуникативные компетенции – это и слабые контакты с ребятами, живущими во дворе, иногда и с родителями. Следовательно, коммуникативные компетенции – это один из залогов успешной учебной деятельности и основного ресурса социальной адаптации в школе и в дальнейшей жизни. В начале учебного года мною были изучены исходные данные сформированности коммуникативных компетенций. Для определения уровня сформированности коммуникативных компетенций использовались следующие методы исследования, такие, как: анкетирование родителей, наблюдение.

Таблица 1
Сформированность коммуникативных компетенций в 1 а классе
(комментарий таблицы)

Действие	Мне тяжело	Скорее тяжело	Скорее легко	Мне легко
Говорить перед классом	11уч.	9 уч.	2 уч.	3 уч.
Излагать материал последовательно	10уч.	11уч.	2уч.	2уч.
Сделать сообщение на основе ключевых слов	8уч.	10уч.	4уч.	3уч.
Отвечать у доски	9уч.	8уч.	3уч.	5уч.
Не обращаться к учителю за разъяснением и уточнением	6уч.	10уч.	4уч.	5уч.
При ответе смотреть на одноклассников, а не на учителя	8уч.	10уч.	3уч.	4уч.
Сообща работать в группе	5уч.	11уч.	4уч.	5уч.

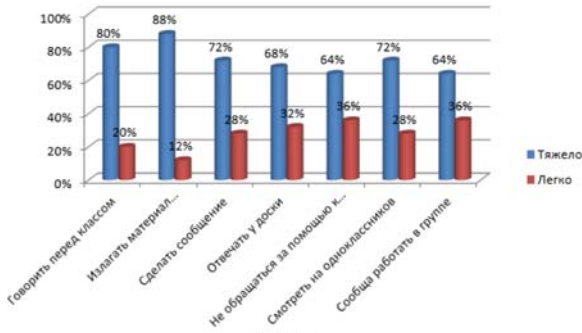


Рис. 1

Анализ содержания ответов позволил определить уровень исходных коммуникативных умений, действий. Я хотела бы сегодня остановиться на процессе формирования коммуникативных действий, так как без общения ни о каком прогрессе ученика не может быть и речи.

Что же включают в себя коммуникативные действия?

Коммуникативные действия:

- планирование учебного сотрудничества;
- постановка вопросов;
- разрешение конфликтов;
- управление поведением партнёра;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий мною широко используется в работе технология обучения в сотрудничестве, главная идея которой – учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе! Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Причём важно, что эта эффективность касается не только предметных успехов учеников, их интеллектуального развития, но и нравственного.

В своей работе я использую такие формы организации обучения в сотрудничестве как диалог, учебная дискуссия и работа в группах.

Итак, диалог, учебная дискуссия.

Систематично использую на уроках *три вида диалога*:

1) диалог в большой группе (учитель – ученики). На первом этапе учу детей

сотрудничать друг с другом. Сначала такое обучение происходит во фронтальной работе учащихся. Здесь использую следующие приемы: в случае затруднения при ответе ученик сам вызывает себе помощника (сначала вызывали своих друзей, а потом научились оценивать способности своих товарищей, доверять их мнению); для оценки своего ответа ученик сам назначает «учителя». Учитель задает вопрос, вызывает ученика, желающего высказаться, выслушав ответ, не оценивает его, а спрашивает детей: «Кто согласен?» Выслушивается следующий ученик, и снова его ответ не комментируется. После такой работы вместе с детьми анализируем: как прошло обсуждение, что помогло в достижении результата, что мешало.

Например, работа по новым стандартам не отличается от прежней работы учителя начальных классов. Кто согласен?

2) диалог в небольшой группе (ученик – ученики) – например, на уроке русского языка при изучении темы «Имя прилагательное» детям, сидящими

группами, раздаю листы бумаги разного цвета с записанными на них предложениями. Каждый ученик записывает на своем листе слова и словосочетания к своему предложению. Затем учащиеся обмениваются листами и каждый, прочитав слова, добавляет к списку новые, кроме того, каждый имеет право вычеркнуть из списка несоответствующие. Каждый ученик делает свои записи своим маркером соответствующего цвета. Я просматриваю результаты работы. Могу попросить любого ребенка прокомментировать записи на одном из листов. Могу дать дополнительное задание: подготовить презентацию совместной работы.

3) диалог в паре (ученик – ученик) После того как дети научатся работать по индивидуальным карточкам, предлагаю учиться работать в парах «ученик – ученик». Необходимо научить внимательно выслушивать ответ, тактично исправлять и дополнять, справедливо оценивать.

Задание 1. На доске:

Рука – ручонка, ручонка – ручей.

Ножонка – нож, ножонка – нога.

– Посоветуйтесь в парах и решите, какие из записанных слов являются однокоренными, а какие – нет.

Задание 2. «Волшебные картинки»

Дорисовать фигуры, чтобы получился интересный рисунок (3–5 минут), затем ответить на вопросы: «Кем будет (или чем будет) яйцо, цыпленок, мальчик, и т.д.

Работа в паре: ученикам предлагается такой подбор слов, при котором «лишним» может быть любое слово из четырех предложенных.

Задание 3. Детям, сидящим парами, даю одно задание на двоих: нарисовать в одном прямоугольнике одному домик из геометрических фигур, а другому все, что он хотел бы видеть около домика, но тоже только при помощи геометрических фигур.

Еще одно задание, которое я применяю на уроках и детям оно очень нравится – это «Узор под диктовку»

Задание 4.

Двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой), одного прошу выложить узор из 6 квадратов двух цветов. Другой — получает такие же квадраты, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один–два узора по образцу.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности;
- способность строить понятные для партнера высказывания;
- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Показатели уровня выполнения задания:

1) низкий уровень – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;

2) средний уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;

3) высокий уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

Задание 5. Из данного перечня слов найдите лишнее.

Сосна, клен, ясень, тополь.

Варианты ответов учащихся:

Сосна – хвойное дерево, остальные – лиственные.

Клен – 1 слог.

Ясень – начало – на гласную букву, у остальных – на согласную букву.

Клен – слово без орфограммы, у остальных – орфограмма «Безударная гласная в корне».

Сосна – существительное женского рода, остальные – мужского рода.

Ученикам предлагается цепочка слов, в процессе работы надо исключать из нее постепенно по одному слову.

По ходу выполнения работы наблюдаю за:

– умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;

– взаимопомощь по ходу рисования,

– эмоциональное отношение к совместной деятельности.

В первом классе главным становится выработка умения договориться, умения общаться. Знакомимся с правилами общения:

– как сидеть за партой, при разговоре смотри на собеседника, тихо говори в паре, называя товарища по имени, как соглашаться, как возражать, как помогать, как просить о помощи. Учю внимательно выслушивать ответ, тактично исправлять и дополнять, справедливо оценивать. На мой взгляд, в основе перечисленных форм организации обучения в сотрудничестве лежит умение проводить внутриклассную дискуссию, которая стимулирует инициативность учащихся, развивает рефлексивное мышление, формирует коммуникативную и дискуссионную культуру. Эффективен приём коллективного проектирования, при котором ученики выполняют действие в соответствии с заданием для групповой работы, разъясняют свою идею, предлагая её, или аргументируют своё отношение к идеям других членов группы, самостоятельно договариваются о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей, следят за соблюдением процедуры обсуждения и обобщают /фиксируют решение в конце работы, задают вопросы на уточнение и понимание идей друг друга, сопоставляют свои идеи с идеями других членов группы, развивают и уточняют идеи друг друга. Интересным для детей оказался проект «Живая азбука», который являлся завершающим этапом заключительного периода обучения грамоте. Каждый ребенок выбирает букву русского алфавита. Для выбранной буквы подбираются стихотворения, тематические группы слов, придумывались рассказы и сказки, сценарии. Представление проектов проходит в форме презентации. Буква «К» превратилась в королеву «кокетливую, капризную и все-таки классную», потому что любит то, что любят и другие дети: куклы, конфеты, конфетти и многое другое. Буква «Б» превратилась в Буратино, а буква «М» – в Мальвина. Дети не только рассказывали про свои любимые буквы, но и отвечали на вопросы одноклассников по теме проекта. Во время рефлексии дети поделились своими впечатлениями. Оказалось, что не бывает главных и неглавных букв, потому что для того, чтобы написать слово одной буквы недостаточно. Дети могут проанализировать степень своего участия при подготовке проекта: выбор букв, поиск информации по теме – все это делали дети самостоятельно.

Публичное выступление – ещё один из приёмов развития устной коммуникации.

Ученик выполняет следующие правила:

- соблюдает нормы публичной речи и регламент,
- готовит план выступления на основе заданных цели, целевой аудитории и жанра выступления,
- работает с вопросами, заданными на уточнение и понимание;
- использует невербальные средства или наглядные материалы.

Формирование письменной коммуникации происходит одновременно с овладением письма. Под стандартными продуктами письменной коммуникации следует понимать те письменные документы, которые учащийся данного возраста применяет в режиме реального, а не учебного общения (открытка–поздравление, открытка–приглашение, письмо другу и т.д.), созданию (написанию) которых он был обучен посредством предъявления образцов. Все это положительно сказывается и на усвоении учебного материала: дети более глубоко понимают усваиваемый материал, приучаются анализировать учебные ситуации, у них качественнее отрабатываются действия моделирования, формируются действия контроля и оценки.

Таблица 2

Сравнительная таблица, где больше детей по различным критериям

Действие	Мне тя- жело	Скорее тяжело	Скорее легко	Мне легко
Говорить перед классом	5уч.	10 уч.	5 уч.	5 уч.
Излагать материал последовательно	6уч.	8уч.	7уч.	4уч.
Сделать сообщение на основе ключевых слов	5уч.	11уч.	4уч.	5уч.
Отвечать у доски	4уч.	6уч.	8уч.	7уч.
Не обращаться к учителю за разъяснением и уточнением	4уч.	8уч.	6уч.	7уч.
При ответе смотреть на одноклассников, а не на учителя	5уч.	9уч.	6уч.	5уч.
Сообща работать в группе	2уч.	9уч.	8уч.	6уч.

Итак, мы видим, что:

- говорить перед классом – 60%;
- излагать материал последовательно – 54%;
- отвечать у доски – 64%.

Освоение навыков групповой работы требуется учащимся не только для повышения эффективности учебных занятий. Умение работать в коллективе становится одним из главных требований к современному работнику любой специальности. Подводя итоги выступления, хочу отметить, что повысить эффективность формирования коммуникативной компетентности учащихся младшего школьного возраста можно при соблюдении следующих условий:

1. Плановом осуществлении диагностики уровня сформированности коммуникативной компетентности школьников.
2. Разработке комплекса тренинговых занятий по формированию коммуникативной компетентности у учащихся с акцентом на тех составляющих, которые индивидуальны.

ВВЕДЕНИЕ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: актуальность темы заключается в том, что лексический навык (лексика) является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности, формирование, совершенствование и развитие которой и является основной задачей обучения иностранному языку.

Ключевые слова: лексика, лексическая единица, игровые технологии, синквейн.

Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений. Будь то устная речь (аудирование, говорение) или письменная (чтение, письмо), в основе каждой – слово. Речевая перспектива, в свою очередь, обуславливает мотивированность и успешность овладения языком.

Актуальность темы заключается в том, что лексический навык (лексика) является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности, формирование, совершенствование и развитие которой и является основной задачей обучения иностранному языку.

Одной из причин обращения к теме является стремление найти новые нестандартные приемы работы с лексикой, разнообразить процесс обучения. И стремление это продиктовано потребностями современных детей, которые быстро развиваются, ориентируются в мире информации, но вместе с тем, а, быть может, и в связи с этим, также быстро теряют интерес к познанию. Необходимо также учитывать возрастные особенности учащихся при обучении лексической стороне языка. Так, на средней ступени обучения иностранному языку у учащихся меняется отношение к изучаемому предмету. Как показывают исследования, в структуре мотивации определяемыми являются внешние факторы. Г.В. Рогова и др. выделяют узколичностные мотивы (деятельность ради оценки или другой личной выгоды); отрицательные мотивы, связанные с осознанием школьником тех неприятностей, которые его ожидают, если он не будет добросовестно выполнять учебные обязанности. А так как ядром интереса являются внутренние мотивы (коммуникативно-познавательные, исходящие из самой деятельности по овладению иностранным языком), то интерес к предмету снижается.

Это говорит о том, что наличие желания изучать иностранный язык само по себе еще не обеспечивает положительную мотивацию. Она должна быть подкреплена интересом учащихся к выполнению учебной деятельности. Поэтому можно выделить серьезную сложность в обучении лексике – сохранить у учащихся интерес к предмету.

И здесь возник вопрос: «Что же интересно детям?» Ответ лежал на поверхности. Очень часто на уроках возникает следующий диалог:

–What do you like to do? (Что ты любишь делать?)

–I like to play (different) computer games (Я люблю играть в компьютерные игры).

Ключевыми словами здесь являются «играть», «компьютер». Добавим в этот ряд еще слово «новый», ведь не секрет, что все новое всегда вызывает определенный интерес. При этом, говоря о нововведениях, стоит отметить, что нельзя отказываться и от традиционных, проверенных временем приемов, ведь «краски можно менять, но фундамент должен быть прочным».

Таким образом, образовались основные составляющие работы: использование игровых и инновационных технологий обучения.

Что касается игровых технологий, то здесь уже многое написано, разработано и проверено временем. Игровой метод – это эффективный способ обучения лексике на уроках английского языка. Очень важно, чтобы дети не чувствовали большую нагрузку школьной программы, а игра способна помочь этому. В форме игровой деятельности можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый материал, отработать сложные моменты, разукрасить скучную рутинную ежедневную учебу, и что самое главное, заинтересовать детей в изучении английского языка с детства. Еще раз подчеркну, об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека, а ребенка в особенности. И. Хейзинг отмечал, что человеческая культура возникла и разворачивается как игра.

Инновационные формы обучения характеризуются высокой коммуникативной возможностью и активным включением учащихся в учебную деятельность, активизируют потенциал знаний и умений, навыков говорения и аудирования, эффективно развивают навыки коммуникативной компетенции у школьников. Среди них наиболее эффективными являются ролевые игры, уроки-путешествия, технология «Языковой портфель». Но на этапах введения и закрепления новой лексики целесообразно использование ИКТ-технологий и технологий развития критического мышления.

ИКТ на сегодняшний день заняли прочное место в учебном процессе. С помощью ИКТ реализуются следующие принципы: наглядности, доступности, дифференцированного подхода в обучении, практической направленности, системности изложения материала. Данные принципы являются основой обучения, так как содействуют развитию личности каждого отдельного ученика в рамках учебного процесса. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Использование мультимедийных программ при обучении лексике особенно актуально. Мультимедиа позволяет одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым сопровождением. Синхронное воздействие на слух и зрение человека повышает объем, и степень усвоения передаваемой в единицу времени информации.

Среди приемов технологии развития критического мышления интереснейшим приемом является синквейн. Синквейн – это стихотворение, которое требует изложения большого объема информации в кратких выражениях, что позволяет описывать и рефлексировать по определённой теме. Само слово «синквейн» происходит от французского слова «пять», поэтому и состоит он из пяти строк, в первой из которых записывается одно слово – существительное – тема. На второй строке пишутся два прилагательных, характеризующих тему синквейна. Третья строка – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна. На четвёртой строке размещается целая фраза – афоризм, при помощи которого нужно выразить своё отношение к теме. Таким афоризмом может быть крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим учеником фраза по теме. Пятая строка включает слово-резюме, ассоциацию, выражающую личное отношение автора синквейна к теме. Это универсальный прием, который можно использовать на самых разных этапах обучения, не только для проверки знаний. А главное – синквейн вызывает неподдельный интерес у учеников и является

мощным инструментом рефлексии и мотивационного элемента в начале изучения темы. Процедура составления синквейна позволяет гармонично сочетать элементы всех трех основных образовательных систем: информационной, деятельностной, личностно ориентированной.

Итак, остановимся подробнее на практической реализации всех описанных технологий в системе преподавания. Работу по введению и закреплению лексических единиц выстраиваем в несколько этапов, традиционно – от простого к сложному. Делятся они на два урока: 1. введение лексических единиц и система упражнений по их активному запоминанию – включение лексических единиц в словосочетания и предложения – включение лексических единиц в игровую деятельность – 2. работа над орфографической формой слова – работа с новыми словами в рамках заданного текста – составление синквейна.

Введение лексических единиц. В процесс приобретения иноязычного слова включается такое важное когнитивное действие, как запоминание. Данное действие обеспечивает удержание слова в памяти. А для того, чтобы единица запомнилась необходимо осуществить с ней множество различных манипуляций. На данном этапе я активно использую мультимедийные презентации. На разных ступенях обучения их содержание может отличаться. Так, для начальной и средней школы на этапе показа, на экране появляются слова и соответствующие им картинки, поскольку изучаемая лексика достаточно предметна. Одновременно с графическим изображением слов школьники имеют возможность прослушать слово (при этом происходит формирование звукового образа слов). Письменная фиксация лексики способствует укреплению связей слов (речемоторных, слуховых, зрительных) и содействует тем самым их лучшему запоминанию.

Для старшей же школы, когда лексика все больше имеет абстрактное значение на помощь приходят мини видео–ролики, изображающие суть изучаемого явления.

На последующих слайдах начинается работа по активному запоминанию новых слов. Так, например, необходимо подобрать к графическому изображению слова нужную картинку, соотнести транскрипцию со словом, найти и соединить части одного слова или разделить новые слова в «змейке» (seaoceanlakeriver – sea ocean lake river).

Таким образом, первый этап имеет следующий алгоритм: увидели, услышали, записали. Работа всех видов памяти помогает наиболее успешно справиться с заучиванием новых слов.

Но процесс запоминания единиц должен быть осознанным. Механическое запоминание иноязычных слов и их особенностей не отвечает требованиям успешной познавательной деятельности при усвоении единиц языка. Информация, полученная на первом этапе работы над иноязычным словом, должна быть закреплена учащимися в практических действиях со словом. В этом случае речь идет о формировании лексических навыков. Такие навыки формируются на этапах тренировки и применения лексического материала. А.В. Щепилова определяет этот отрезок учебной деятельности как «этап интериоризации лексических знаний. Цель этапа, по мнению автора, «заключается в постепенном развитии умений употреблять новую лексику, в ее запоминании, переводе на уровень долговременной памяти» [1]. Таким образом, начинается второй этап работы с лексикой – перенос слова в словосочетание и предложение.

Эффективным приемом для младших школьников здесь является работа с ассоциациями. На этапе введения новых слов особое значение уделяется цветовым характеристикам предметов. Например, изучая лексику по теме «Одежда» ученики на первом слайде видят зеленую юбку, синие джинсы, красную шляпу и черные туфли. На следующем слайде появляются словосочетания red hat (красная шляпа), green skirt (зеленая юбка), blue jeans (синие

джинсы), black shoes (черные туфли) и предлагается их перевести. При этом дети используют уже имеющиеся у них знания о цветах, вспоминают, какого цвета был тот или иной предмет, и им легче осуществить перевод слова. После предлагается придумать свои словосочетания, используя другие прилагательные или рассказать, какого цвета их одежда. Таким образом, происходит перенос слова на реальную жизненную ситуацию, что является необходимым условием развития речевых умений.

Переход слова в предложение осуществляется также с опорой на картинку, т.е. детям предлагается ряд незаконченных (с пропусками) предложений, в конце каждого из которых стоит картинка, изображающая нужное пропущенное слово. Для средней и старшей школы характерно на данном этапе использование упражнений на контекстуальную догадку. Например, дополнить предложения подходящим по смыслу словом уже без опоры.

Таким образом, на этапе тренировки действия со словом в виде отдельных операций выполняются многократно. Это связано с припоминанием слова, его переводом в оперативную память, сочетанием ключевого слова с другой лексической единицей, его грамматического оформления и функционирования в составе словосочетания или в составе речевого образца. Затем слово включается в минимальное высказывание.

После выполнения ряда таких упражнений возникает необходимость эмоциональной разгрузки. Вместе с тем не хочется отступать от основной цели урока – усвоения новой лексики. И тут как нельзя лучше подойдет игровые технологии. Развивающее значение игры заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда хорошие эмоции, а там, где эмоции – там активность, там внимание и воображение, соответственно, там работает мышление. Существует огромное количество различных лексических игр, направленных на то, чтобы усвоение новых слов не вызывало трудностей.

В начальной школе, как известно, игровые технологии являются ведущими при обучении. В конце урока по введению лексики часто используется игра «Что пропало?» Картинки, предъявленные в начале урока в презентации, вывешиваются на доску. Ребятам предлагается запомнить их, а затем закрыть глаза. В это время я убираю одну из картинок и прошу открыть глаза, задавая вопрос «Что пропало?» Постепенно усложняю задачу, меняя расположение картинок на доске и убирая не по одной, а по несколько картинок за раз. В качестве ведущего можно приглашать и детей, тогда интерес еще больше повышается и, вместе с тем, появляется возможность отработать такие фразы как *What's this? Close your eyes! Open your eyes! What is missing?* и другие.

Также детям очень нравится прием, который мы называли «Пароль!». После окончания урока дети выстраиваются друг за другом и, выходя из кабинета, первый ученик произносит любое из новых слов. Ученик, стоящий следом переводит услышанное слово и называет свое и т.д.

Для учеников средней школы важную роль играет соревновательный момент, поэтому мы часто делимся на команды и проводим различные игры. Наиболее эффективными, на мой взгляд, являются следующие:

1) «Загадки». Каждая команда придумывает загадку по новым словам. Это может быть либо список ассоциаций, либо список определений, либо синонимичный ряд, либо определение. При этом, более продвинутые ученики, как правило, стараются дать определение, а ребята с более низким уровнем подготовки чаще подбирают ряды ассоциативных слов. Иногда я предлагаю некоторым группам готовые определения. Они их прорабатывают, осмысливают и читают команде-сопернику. Дифференциация заданий обеспечивает ситуацию успеха и возможность включения в игру всех обучающихся. Отдельно стоит отметить возможность использования синквейна как загадки. При этом возможны «как индивидуальные, так и групповые «загадки».

Пример. Тема «Hobbies».

1. (Reading)
2. Interesting, boring.
3. To read, to devour, to sit
4. Choose a book as you choose a friend.
5. Books.

2) Работа со словосочетаниями «Кто больше?». На доске даны два столбика слов, в одном из которых уже давно известные детям слова, а в другом – новые лексические единицы. Команды по очереди начинают составлять словосочетания. При верном сочетании слов и верном переводе команда получает 2 балла.

3) «Угадай». На столе лежит набор карточек с новыми словами. Один ученик выходит и вытаскивает карточку. Задача остальных при помощи вопросов (прямых или наводящих) угадать, какое слово написано на карточке. Эта игра позволяет не только отработать новую лексику, но и разные вопросы, например, Are you ...? Is it ...? Have you got ...? и другие, в зависимости от темы урока.

Урок по закреплению лексики начинаем с повторения слов (чтение или фронтальный опрос) и последующей отработки их орфографической формы. Данный этап наиболее отчетливо прослеживается в начальной школе и в 5,6 классах. Эффективными и результативными здесь являются упражнения на поиск слов в квадрате, восстановление порядка букв в словах, заполнение пропусков букв в словах, нахождение и соединение частей слов.

Упражнение с использованием квадрата часто заканчиваем тренировочным диктантом, т.е. после того, как дети нашли и обвели в квадрате все слова, проверили правильность выполнения задания с учителем, они переворачивают свои листы и начинают писать диктант. Если лексика простая и уже достаточно хорошо осмыслена, то диктант организуется в форме «Закончи предложение». В этом случае проявляется умение классифицировать, анализировать материал; формируется понятийное мышление (соотнесим значение предложения с нужным словом). Далее дети переворачивают свои квадраты и самостоятельно проверяют правильность написания слов. Таким образом, происходит процесс рефлексии, и дети уже знают, на что обратить внимание при подготовке к контрольному диктанту. Такое упражнение позволяет развивать внимание учащихся и память (зрительные образы обведенных слов). Кроме того, материал, знания, найденные самими учащимися (квадрат и работа с ним) лучше запоминаются (пытливость ума).

Отработка лексических единиц при работе с текстом начинается с упражнения по составлению словосочетаний. Сюда можно включить игру «Кто больше?», описанную выше, если не удалось провести ее на предыдущем уроке. После игры, ребятам предлагается найти те же или другие словосочетания с изучаемой лексикой в заданном тексте, прочитать и перевести предложения с ними, а затем попробовать составить свои высказывания с теми же словосочетаниями. Далее осуществляется необходимая работа с текстом, но на этом я не буду останавливаться, поскольку это не соответствует заявленной теме.

После проработки, осмысления лексических единиц в тексте, установления их синтагматических связей необходимо подвести итог работы. Использование синквейна на данном этапе позволяет решать целый ряд задач:

1) Подготовить опору для монологического высказывания по теме с использованием новых лексических единиц. Учащимся предлагается в конце урока вспомнить, какие новые слова были изучены по теме, и составить синквейн. При этом, естественно, недостаточно только новых изученных слов, поэтому на помощь приходит только что проработанный текст, в котором ученики установили, с какими другими частями речи соотносится то или иное новое слово.

Пример. Тема «Earthquake», 8 класс.

- 1) Earthquake
- 2) Violent, destructive
- 3) To damage, to destroy, to break
- 4) It may be awful.
- 5) Disaster

2) Подготовить план пересказа текста. При этом наиболее эффективной представляется парная организация работы. Каждой паре дается 3–4 минуты для составления синквейна, после чего происходит обсуждение нескольких получившихся работ с последующим их объединением в один наиболее четкий синквейн. Впоследствии конечный вариант используется как опора для пересказа изученного текста.

Пример. Тема «The Great Fire of London», 4 класс.

- 1) Fire.
- 2) Great, strong.
- 3) To burn, to start, to build.
- 4) 2nd September 1666.
- 5) Baker.

3) Придумать в качестве итога к новым словам загадки.

Пример. Тема «Hobby», 6 класс.

- 1) (Hobby)
- 2) Interesting, popular, favourite.
- 3) To collect, to play, to read.
- 4) Tastes differ.
- 5) Free time.

В приложении представлены примеры других творчески оформленных синквейнов учеников пятого, седьмого и восьмого классов.

Таким образом, синквейн – приём технологии развития критического мышления, позволяющий в нескольких словах изложить учебный материал на определенную тему и добиться более глубокого его осмысления. Он учит детей находить самые точные слова и в лаконичной форме кратко передавать смысл темы или текста. Синквейн обогащает словарный запас, подготавливает к краткому пересказу, учит формулировать идею (ключевую фразу). При внешней простоте формы, синквейн – быстрый, но мощный инструмент для рефлексии, ведь резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах не так-то просто.

Введение и закрепление лексического материала является как важнейшим аспектом при овладении иностранным языком, так и одним из самых трудных, особенно на среднем этапе обучения, поскольку учащимся необходимо усвоить огромное количество иноязычной лексики, обладающей собственными специфическими особенностями. Перед преподавателем стоит задача повысить эффективность обучения лексики, для чего используется множество способов введения и семантизации лексики и упражнений для ее закрепления, в основном следуя методу ознакомление – тренировка применение. Главным является то, что все используемые приемы и способы должны быть подчинены цели урока, а формулировка задания должна быть личностно-ориентированной.

Список литературы

1. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. - М.: Владос, 2005, с. 126.

ПЕДАГОГИКА В ТЕАТРЕ КУКОЛ

Аннотация: в статье поднимаются вопросы эстетического воспитания посредством театра кукол, рассматривается природа кукольного театра, а также компоненты современного детского театра кукол.

Ключевые слова: кукла, театр кукол, кукольное искусство.

Неотъемлемой частью комплексного обучения и воспитания личности выступает эстетика, целью которого является воспитания чувств, сознания, действия по законам красоты. Основу эстетического воспитания составляет театр, один из распространенных видов зрелищного искусства. Как справедливо отмечал К.С. Станиславский, «театр – сильнейшее оружие, но, как всякое оружие, о двух концах: оно может приносить великое благо людям и может быть величайшим злом. А между тем в театре, как учреждении, есть элементы народного воспитания, прежде всего, конечно, эстетического воспитания масс» [1, с. 92].

Самым первым театром в жизни ребенка является театр кукол. С момента первого посещения театра у ребенка появляется восторг, удивление, восхищение увиденным. Театр с этого момента становится его наставником, воспитателем. Чтобы не разочаровать маленького зрителя, театр должен раскрывать жизненные явления, воспитывать на примерах, достойных подражания.

Театр кукол является самой доступной ступенькой последовательного процесса, который носит название эстетического воспитания, поскольку в пьесах отсутствует сложные психологические конфликты, еще непонятные маленькому ребенку, присутствуют простота и ясность сюжета, красочность и лаконичность оформления. И, безусловно, самой кукле должны быть присущи качества эстетичности, привлекательность и т.д. для того, чтобы первые театральные впечатления ребенка стали яркими и запомнились ему на всю жизнь. Следует отметить, что первоначально кукольное искусство вовсе не предназначалось для детской аудитории, заметно отличалось от современного, в нем не было ни детских сюжетов, ни детских персонажей. Природа кукольного театра, как было показано выше, коренится в области религии и философии. А потому оно было адресовано именно взрослой части населения и выполняло скорее социальные, регулятивные, мировоззренческие функции, нежели воспитательные. Лишь в последующем кукольное искусство начинает дифференцироваться, отделяя сложные взрослые постановки от более простых, доступных детскому сознанию. В оборот входит понятие «щадающее искусство». «Отсюда начинается проследившаяся тенденция дифференцированного, т.е. адаптированного, искусства по отношению к уровню сознания, не способного к восприятию, в силу возраста, определенных жизненных явлений. И уровень развития, и малый возраст диктуют необходимость «щадающего режима» для восприятия детьми жизненного материала. Следовательно, искусство можно разделить на искусство детское адаптированное и, условно назовем его, – «взрослое», большое, т.е. искусство, вмещающее в себя полный объем жизненного материала, уже требует особого уровня подготовки для его восприятия. Объективно оно включает в себя суровую правду жизни, требующую высокого уровня сознания, которого у детей пока еще нет» [2]. Кукольное искусство и куклы становятся постоянным спутником и наставником детской аудиторией. Куклы могут быть прекрасны, как всякая скульптура, обобщая и выражая саму идею красоты, нежной и мягкой как котенок, грациозной как змея, стремительной как сокол, при этом они должны выражать саму идею чувств. Куклы могут быть

романтическими до героики и героическими до трагедии. Кукла может быть очень проста и весьма сложна, но она должна быть всякий раз уместна, целесообразна, более того – необходима. При этом необходимо именно для этого персонажа, для решений конкретных задач конкретного спектакля. *Кукла* – иносказательное выражение человека и как всякое иносказание она обладает силой обобщения. Именно потому, что это кукла, а не человек, создаваемые ею человеческие характеры становятся нарицательными, как нарицательны белая береза в песне или ягненок в басне. Но за куклами при всей их условности и кажущейся неодоушевленности стоит человек – тот человек, о котором спектакль рассказывает, тот человек кто создал этот спектакль, тот человек, который непосредственно в этом спектакле ведет кукол. И только «человечный» кукольный театр рождает то ощущение общности людей, то праздничное, взволнованное состояние, которое дарит зрителям подлинное искусство. *Дети – сказка – театр кукол* – эти три понятия всегда ставят рядом. Совсем еще маленькому ребенку читают книжку и сказка, приходит к нему, чтобы помочь в познании мира. А в пять лет ребенок попадает в театр кукол. Любимые герои сказок здесь оживают и часто даже разговаривают с ним, волшебные превращения совершаются у них на глазах. Происходит нечто еще более чудесное, чем сказка в чтении. С. Образцов в книге под названием «Моя профессия» в главе «Осторожно, дети!» приводит пример успешной постановки спектакля «Веселые медвежата». «Радость зрителей «Веселых медвежат» полезная и веселая. Она учит любить сестренку. Потому что она маленькая, любить дедушку и бабушку, не лениться и помогать, учит говорить «доброе утро», «спокойной ночи», учит говорить «спасибо». Учит культуре общения. Учит тому, чему и надо учить маленьких. Но учить смешно, весело и очень наглядно» [3].

Таким образом, театр кукол способствует формированию у ребенка гуманных, нравственно – этических, эстетических и других положительных качеств, помогает стать детям добрыми и мужественными, учит любить свою страну, уважать родителей, ценить друзей, беречь природу, учит отличать добро от зла. О возвышающей и воспитывающей силе театра писали многие мыслители, писатели, философы. Так, «великой школой, кафедрой» называл театр Н.В. Гоголь, «волшебным краем» – А. С. Пушкин, а А.И. Герцен, давая образную характеристику театру, называл его «высшей инстанцией для решения жизненных вопросов». Однако, при этом надо помнить, что театр – «обоюдоострый меч, одной стороной он борется во имя света другой – во имя тьмы. С той же силой воздействия, с которой театр облагораживает зрителей, он может развращать их, принижать, портить вкусы, оскорблять чистоту, возбуждать дурные страсти, служить пошлости и маленькой мещанской красоты» [1, с. 89]. Нравственно–этические и этические качества должны воплощать в себе обобщенный опыт человеческих отношений. Нравственность, по мнению многих известных мыслителей, должна быть заложена в человеке, в его духовном мире, она должна отвечать природе человека. «Человеку свойственно любить себя, стремиться к самосохранению и стараться сделать свое существование счастливым, поэтому интерес или желание счастья является единственным двигателем всех его поступков», – пишет П. Гольбах. И далее: «Рассудительный человек» должен понять, что в его интересах быть добродетельным. Добродетель – это просто искусство сделаться счастливым при посредстве счастья других людей. Добродетельный человек – это такой человек, который делает счастливыми других людей, способных отплатить ему тем же, необходимых для его сохранения и могущих доставить ему счастливое существования... Только благодаря добродетели он может стать счастливым» [4, с. 65]. В унисон ему И. Кант утверждает, что каждый человек должен следовать категорическому императиву, своеобразному нравственному закону, который им формулируется следующим образом: поступай так, чтобы максима твоей воли могла

служить принципам всеобщего законодательства; «максима благоволения (практическое человеколюбие) – долг всех людей друг перед другом (все равно, считают их достойными любви или нет) согласно этическому закону совершенства: люби ближнего своего как себя самого» [5, с. 42]. Нравственность, согласно И. Канту обращена к субъекту, к внутреннему миру человека. «Именно в формах нравственного сознания человек может осмысливать себя и свое бытие среди людей и вместе с людьми... «Предметом» нравственности является и мир человеческих отношений, который она призвана упорядочивать так, чтобы сделать возможным совместное существование и деятельность людей как существ сознательных, обладающих свободой выбора линии своего поведения» [6, с. 40]. Неоценимую роль в «упорядочивании» отношений между людьми, в духовно–нравственном воспитании личности играет искусство, театр, в том числе и кукольный. Однако не всякий театр способен служить высоким целям, отвечать гражданским, этическим убеждениям, вырабатываемым обществом на конкретно–исторических этапах своего развития. Орудием, одним из методов искоренения пороков в театральной деятельности, вытравление дурных страстей, пошлости среди актеров, преодоления трудностей в развитии современного театрального искусства является этическая программа театральной деятельности, основанная на учении великого артиста К.С. Станиславского. Основные ее положения сводятся к следующим:

1. Этика по отношению к искусству.
2. Этика к себе.
3. Этика к партнеру (коллективное творчество).
4. Этика к сотворцам (к поэту, художнику, режиссеру, костюмеру), (со-братительное искусство).
5. Этика ко всему театру.
6. Этика к публике, этика к искусству.
7. Необходимо понять, что важно в искусстве и пьесе. Служить важному, выделять существенное.
8. Готовиться не к внешнему, а внутреннему исполнению. Аккуратность и педантичность во внутреннем, а не во внешнем.
9. Не пользоваться искусством как средством для успеха карьеры, само показывания. Любить не себя в искусстве, а искусство в себе.
10. Учиться любить чистое искусство [1, с. 94].

Таким образом, великий учитель требовал от актера быть высоконравственным и духовным человеком, всегда оставаться гражданином и человеком, не разъединять жизнь и театр, а органически связывать их. «Каждый работник театра, начиная от швейцара, гардеробщика, билетера, кассира, с которыми прежде всего встречается приходящий к нам зритель, заканчивая администрацией, конторой, директором и, наконец, самими артистами, которые являются сотворцами поэта и композитора, ради которых люди наполняют театр, – все служат искусству и всецело подчинены его основной цели» [1, с. 196]. Ребенок привык разговаривать дома с котенком или собачкой, кормить и укладывать их спать, теперь он встречается с ними в театральном спектакле как со старыми, добрыми знакомыми и с интересом следит за их действиями и приключениями. Игрушки ожили, приобрели действительный характер – ни это ли особенно радует зрителей?! Не в этом ли «узнавании» основная причина притягательности театра кукол?

Не смотря на условность, театральное представление переносит маленького зрителя в мир его игры, являющейся по существу тоже условной и «театральной», но не рассчитанной на зрителя. И если театр убеждает ребенка в безусловности сценического действия, в его правдоподобности, то ребенок становится самым искренним, самым темпераментным и самым эмоциональным соучастником всего того что он видит. Поэтому, чудо оживления отличает искусство театра кукол от всякого зрелища.

В Республике Казахстан растут театры кукол, и все они мучительно ищут свой репертуар. Стремление к национальной «репертуарной оперативности» заставляет театры обращаться к слабому материалу, дорабатывать его на восемьдесят процентов и довольствоваться парой при неудачах простым фактором выпуска новых спектаклей, что естественно сужает воспитательные возможности театров. Важным компонентом современного детского театра кукол стали музыка и юмор. Часто музыка пронизывает весь спектакль, выступая в органическом сочетании со сценическим действием и повышая его эмоциональность. А юмор, неотъемлемая часть спектакля театров кукол. Присутствие юмора в спектакле вызывает у зрителя волны положительных эмоций. Нельзя писать для детей, не зная детскую психологию, не сознавая всей ответственности перед будущим ребенка. Отвечать за свою аудиторию – одно из основных педагогических требований как для драматурга, так и для театра. И все те, кто хочет работать на этом поприще, кто хочет внести свою лепту в воспитание будущего поколения должны быть не только художниками, а в первую очередь педагогами. Это положение для театров кукол неоспоримо.

Список литературы

1. Станиславский К.С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М; 1982. – С. 55–201.
2. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры // Избранные статьи: в 3 т. – Таллинн, 1992. – Т.1. – С. 377 – 380.
3. Рубинский А. Ю. Мистические сущности играющих кукол, фрагменты // <http://www.mirkukol.ru/university/?ID=130>
4. Гольбах П. Система природы. – М., 1940. – С. 52.
5. Нарский И.С. Европейская домарксистская философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX в. и начало кризиса буржуазной философии // Антология мировой философии. – М., 1971. – Т. 3 – С. 42.
6. Келле В.Ж. Интеллектуальная и духовная составляющие культуры // Вопросы философии. – 2005. – №10. – С. 39–49.

Шабалина Елена Петровна

канд. пед. наук, доцент

Вебер Татьяна Витальевна

студентка 4 курса ФТиППО

ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная
академия образования имени В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край

ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ: НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ «ЗАВЬЯЛОВСКИЙ»

***Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы организации и специфики детского движения. На примере детского временного коллектива описывается формирование мировоззренческих установок участников детского оздоровительного лагеря, их самоактуализация в окружающей среде.*

***Ключевые слова:** детское движение, детское общественное объединение.*

Современное образование и воспитание ставит своей главной целью формирование гармонически развитой личности. Для этого применяются разнообразные средства и формы работы в образовательном и воспитательном процессах: игры, концерты, конкурсы, и т.д.

Подрастающее поколение необходимо задействовать в комплексной программе мероприятий, направленных на развитие всех качеств личности, психических процессов, их нравственности, духовности, физического здоровья.

Главными формами педагогического и психологического воздействия, способствующими развитию сознательности, социальной активности и гуманистического отношения к окружающим, ответственности, служили совместное планирование, анализ и рефлексия.

Основным принципом включения ребёнка в активную творческую среду должен являться принцип практической важности. В процессе подобного педагогического и социального воздействия подразумевается, что подросток будет морально, интеллектуально, нравственно, духовно, творчески развит.

Детское движение на сегодняшний день скорее необходимо, так как изменилась психология детей, которые, прежде, чем что-то сделать, должны понять, для чего и для кого это нужно, какую пользу его дело принесёт ему самому и окружающим.

Значительную роль, безусловно, в успешной деятельности детского движения играет авторитет руководителя. Дети стремятся подражать тому, кто их направляет, вследствие этого организатор детского движения должен сам быть той личностью, которой становится человек, пройдя процессы обучения и воспитания. Следует помнить, что преимущество работы детского движения – это комплексный подход в решении главных жизненных, образовательных и воспитательных задач [4].

Детское движение как совокупность действующих детских общественных объединений – это особая социальная ниша, формировать мировоззренческие установки, позволяющая аккумулировать интересы, поддерживать и развивать формы проявления гражданского участия несовершеннолетних жителей городской и сельской местности.

Специфика детского движения, выражающаяся в мобильности, в отсутствии жесткой стандартизации и адекватности вызовам современного общества, позволяет наделять новые поколения компетенциями, востребованными в будущем. Выявляя и поощряя проявления гражданской активности, социального лидерства, детские организации осуществляют подготовку новой общественно–политической элиты. Воспитывая ответственность, законопослушность и милосердие обеспечивают решение проблем общественной безопасности, выступают гарантом стабильности в период межпоколенческих трансформаций [6].

Российское государство уже продемонстрировало свою заинтересованность в таком детском движении, приняв Федеральный закон Российской Федерации от 5 апреля 2013 г. N 56–ФЗ, о Государственной поддержке молодежных и детских объединений в субъектах Российской Федерации [2].

Детское движение – явление демократическое, оно помогает самораскрытию, самореализации личности ребенка в среде, где он наиболее комфортно себя чувствует. Именно в клубно–профильной форме совместной деятельности педагог и ребенок лучше понимают друг друга, их взаимодействие происходит в непринужденной, творческой обстановке. Сочетание игровых форм деятельности с вербальными (лекции, рассказы и т.д.) дает наивысшую степень эффективности воспитания. Наличие воспитателя, умеющего организовывать и самое главное, имеющего желание работать в этом направлении, является одной из составляющих детского движения.

Детское движение – одно из основ формирования демократической культуры общества. Детские объединения представляют собой добровольный союз детей и взрослых (или только несовершеннолетних граждан), созданный для совместной деятельности, для удовлетворения своей собственной социальной потребности, своего интереса [3].

Детское движение направлено на изменение самих себя, своего отношения к обществу и государству, личного статуса в нём.

В узком смысле детское движение представляет собой совокупность координированных действий несовершеннолетних граждан, направленных на реализацию какой–либо идеи (достижения цели), связанной с изменением

социальной действительности или своего положения в обществе (защитников природы, животных и т.д.).

Наличие цели, стремления к ней является не только необходимым условием развития детского коллектива, но и коллектива вообще.

Детское общественное объединение – общественное формирование, в котором самостоятельно или вместе с взрослыми добровольно объединяются несовершеннолетние граждане для совместной деятельности, удовлетворяющей их социальные потребности и интересы.

Детские объединения создаются и функционируют:

- как самостоятельные, самоорганизующиеся, самоуправляемые структуры;

- формы детского движения (временные и постоянные; разновозрастные и одновозрастные; многопрофильные и однопрофильные); базой их, деятельности могут быть общеобразовательные школы, внешкольные учреждений, предприятия, клубы по месту жительства, летние оздоровительные лагеря;

- как органы детского самоуправления, формы детской самостоятельности в образовательных системах школ, учреждений дополнительного образования [4].

В современных условиях детские общественные объединения в каникулярное время делают выбор на детском оздоровительном лагере. О.С. Газман считает, что временные детские коллективы в каникулярный период, играют важное значение и занимают значительное место в общей системе воспитания [1, с. 20].

Под понятием «детский оздоровительный лагерь» рассматривается единство оздоровительного и образовательного компонентов. Признаками индивидуально–личностной ориентации в образовательном компоненте являются: высокий уровень познавательной активности детей, освоение ценностей культуры, развитие творческой индивидуальности.

Дополнительные образовательные программы и услуги, обеспечивающие творческую самореализацию детей в кружковой, клубной, студийной и воспитательной работе направлены на развитие личности, ориентирующей на гуманистические ценности: свобода, творчество, уникальность, индивидуальность и т.д.

Создавая детям условия для развития их способностей и интересов, можно определить перспективу их творческого роста, саморазвития.

Двух летний опыт работы вожатой Вебер Т.В. в детском оздоровительном лагере «Завьяловский» (г. Новосибирск) показал, что вся педагогическая деятельность строится в рамках лагерной смены. Оздоровительные и воспитательные программы направлены на развитие познавательной, творческой деятельности, на формирование культуры поведения ребенка, формирование потребности и навыков здорового образа жизни.

Руководители оздоровительного лагеря, вожатые и дети заинтересованы в организации и развитии детского движения. Ребятам интересна структура и «жизнь» организации. Жизнь в отряде позволяет наглядно продемонстрировать настрой, позицию их в обществе. Вожатым на период смены (21 день) предстоит создать такие условия, которые по своей сути являются неотъемлемой частью самостоятельности ребенка.

Задача вожатого – включить каждого ребенка в коллективный процесс, поставить четкие цели для ребят, определить вместе с ними задачи и мотивировать их на участие в лагерном деле. При возникновении проблемы, ребята находят пути решения, преодолевая трудности. Ведь, от их решения зависит дальнейшее существование в обществе (детском оздоровительном лагере). Решая задачи образовательно–воспитательного характера, вожатые и воспитатели расширяют и конкретизируют общие знания и умения уча-

щихся, полученные ими в общеобразовательной школе, внешкольных учреждениях, развиваются умения самостоятельного поиска и получения новых знаний. Важным необходимо знать и учитывать при планировании работы отряда разносторонние интересы детей, развить лидерские качества у членов нового детского временного коллектива в выработке норм поведения в лагере, в определении содержания своей деятельности.

Главной задачей деятельности лагеря является организация досуга и отдыха детей. Основной формой деятельности в детском оздоровительном лагере до сих пор является коллективно-творческое дело. В лагере форма взаимодействия с детским коллективом применяется на разных уровнях организации жизнедеятельности. Например, дети погружаются в идею смены (в игровую ситуацию), перед ними в игровой форме ставится определенная задача (формулируется проблема). Для решения этой задачи за 21 день каждому отряду необходимо создать что-то новое, например, набрать максимальное количество баллов, занять первое место в общелагерной игре «37-я Параллель» по мотивам произведения Жюль Верна «Дети Капитана Гранта».

В качестве примера приведем фрагмент игры «Хотите ли вы, чтобы серые городские будни стали красочными?! Тогда это лето – «37 параллель» ваше! Игровой сюжет: Лорд Эдуард Гленарван и его молодая жена леди Элен в морском путешествии на яхте «Дункан» находят старую бутылку с полустертым текстом. Письмо несет в себе загадку, ведь много слов размыто. Истолковывая записку, Гленарван и Элен собирают команду, чтобы отправиться в экспедицию на поиски капитана Гранта, где юных героев ждут неожиданные события, внезапные повороты сюжета, интриги, погони, тайны и множество вопросов, на которые нужно найти ответы». И только смелость, честность и отвага, а также огромное желание достичь цели, и дружеская поддержка помогают детям преодолеть все трудности в данной игре. В течение смены ребята разгадывают найденную записку капитана Гранта и совершают увлекательное, полное приключений и опасностей, кругосветное путешествие, вдоль тридцать седьмой параллели (за которую в свою очередь дают баллы) и т.д.

Каждый день отряды участвуют в воспитательных мероприятиях, которые соответствуют определенной тематике. Например, мероприятие «Хранитель времени», посвященное десятилетию детского оздоровительного лагеря «Завьяловский» направлено на познание истории данного лагеря, решение значительного количества познавательных задач.

В течение смены (21 день) каждый отряд находится в непрерывном развитии, так как участвуют в Арт-фестивале, квесте, вечерних шоу-программах, демонстрируя свои таланты, соревнуются между собой, участвуют в новых и традиционных общелагерных играх, в разнообразных мастерских по интересам, спортивных мероприятия и т.д. Виды образовательной деятельности в детском оздоровительном лагере направлены на познание себя, внутреннего и окружающего мира. Активно используются тренинги саморазвития, ведется поиск инновационных идей, связанных с самораскрытием, самосовершенствованием личности.

В конце смены отряды, набравшие максимальное количество баллов на протяжении смены, получают памятные подарки, связанные с жизнедеятельностью данного детского временного коллектива.

Таким образом, несмотря на короткий промежуток времени пребывания детей в детском оздоровительном лагере, где на высоком уровне организован досуг в течение смены, прозрачна среда их жизнедеятельности, дети проявляют себя как субъекты деятельности в различных ролях, статусах и позициях, стремятся самоактуализироваться в окружающей среде, причем в своих отрядах часто подражают обществу.

Список литературы

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. Вып.2. – М., 1995. – С. 16–45.
2. Государственная поддержка молодежных и детских объединений в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс] / Федеральный закон Российской Федерации от 5 апреля 2013 г. N 56–ФЗ. – Режим доступа: <http://www.rg.ru> (10.04.2014).
3. Ключкова Л. Детское движение в России: программы и опыт // Воспитание школьников. – 1992. – № 5/6. – С. 19–21.
4. Общественные организации и движения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knowledge.allbest.ru> (04.04.2014).
5. Организация и развитие детского движения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ohansk-mmciit.narod.ru> (05.04.2014).
6. Развитие детского общественного движения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rostov-gorod.ru> (06.04.2014).

Шеманаева Людмила Ивановна

канд. техн. наук, доцент

ГОУ ВПО «Ковровская Государственная Технологическая Академия имени В.А. Дегтярева»
г. Ковров, Владимирская область

ЗАПИСКИ ВЕЧНОГО СТУДЕНТА

Аннотация: в статье рассмотрены принципы отношений между преподавателем и студентом наложенные на современную действительность. Проанализированы все предложенные утверждения, построена математическая модель отношений на основе социального опроса. В результате подтверждается что, в основном, как бы развито не было общество, отношения между людьми не претерпели особых изменений.

Ключевые слова: учиться, воспитание, наказание, отношения, взаимопонимание, любовь, импровизация, студент, субкультура, сленг, термин, модель, преподаватель, человек, Симплекс-метод.

«Предположим, что мир – это только одна из шуток господ бога.

Разве поэтому не стоит превратить его из плохой шутки в хорошую?»

В очередной, бесконечно тысячный раз я хочу вернуться к проблеме отцов и детей. Отношения студент – преподаватель, это, наверное, даже выше и больше, чем родитель – ребёнок, потому что сейчас, особенно сейчас, большинство родителей стараются только материально обеспечить своего ребёнка, поэтому социальное, политическое эстетическое воспитание ложится на школьных учителей и преподавателей ВУЗов.

Мы всегда, постоянно, чему–то учимся. Учимся сначала читать и писать, учимся логически мыслить, учимся воспринимать новое, учимся на своих ошибках, учимся прощать и понимать, учимся быть мудрыми и любящими и ещё чему–то такому, что даже невозможно выразить словами.

И вот я постаралась выразить своё отношение к моей любимой работе – научной работе и работе со студентами. Мне кажется, что многие преподаватели давно знают эти принципы, поэтому я просто предлагаю их обсудить и поделить своими впечатлениями.

Мне очень не нравится слово – воспитание. Лучше это назвать построением отношений, дружбой. Потому что обучение должно строиться на взаимопонимании сродстве интересов и толерантности. А любая настоящая дружба умеет, как прощать, так и наказывать. Вот в смысле наказания, тут все очень сложно, в принципе не люблю и не умею наказывать.

Хотя можно попробовать сформулировать несколько направлений наказания. Исходя из многолетнего опыта и анализа результатов. В педагогике,

наказание, это метод воздействия, который должен предупреждать нежелательные поступки или тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Итак:

1. Наказание должно накладывать дополнительные обязательства
2. Наказание должно лишать некоторых прав
3. Если решили наказывать, то это решение уже нельзя отменить
4. Наказание должно быть справедливым и понятным.
5. Нельзя оскорблять при наказании.
6. При наказании необходимо подчеркнуть положительные качества человека

любова

7. Не допускать, что бы наказание переросло в месть

А вот поощрять, хвалить и так далее мне нравится гораздо больше и вот что получилось после долгих раздумий:

Итак:

1. Виртуозное владение предметом
2. Осведомлённость в новейших достижениях науки и техники
3. Владение импровизацией
4. Любовь к студентам
5. Искренняя заинтересованность их жизнью и увлечениями
6. Иметь познания о новых молодёжных субкультурах
7. Слушать современную музыку и смотреть фильмы
8. Знать молодёжный сленг
9. Уметь ходить по грани между Старшим и Мудрым и ровесником—повесой.

10. Выражаться правильным языком, но уметь применить современные термины и клише

11. Не быть занудой
12. Уметь прощать
13. Быть молодым вместе с ними
14. Добиться того, чтоб они считали тебя своим!

А теперь попробуем промоделировать ситуацию:

Сначала рассмотрим наказание

1. Наказание должно накладывать дополнительные обязательства.

Примеры буду приводить из классической литературы. Самый классический пример – это «Том Сойер», наказание повлекло за собой дополнительно покраску забора). Правда привело это не совсем к тому, чего хотела достигнуть тетя, но это уже совсем другая история)

2. Наказание должно лишать некоторых прав. Причём, степень лишения должна быть пропорциональная степени вины. Если не соблюдать эту пропорциональность, то наказание повлечёт за собой только озлобленность. Вспомним Домострой Сильвестра «А чего без умысла или недогадкой или неразумием неловко натворил или испортил что – так в том только словом поучить его перед людьми, чтобы и все остерегались того; ему же вину простить. Если же в другой и в третий раз натворит чего или заленится – тогда, по вине и по делу смотря, обдумав, проучить его – поколотить: была бы хорошему честь, плохому же – наказание, и всем им наука» [5].

3. Если решили наказывать, то это решение уже нельзя отменить. Студенты очень сообразительные, если они чуть-чуть чувствуют колебания, то сразу начинают давить на жалость, вот здесь надо взять себя за горло и совершить неминуемое.

4. Наказание должно быть справедливым и понятным. Если человек не понимает за что его так жестоко наказали, разве он сможет сделать из этого выводы? Вспомним Чехова «А вчера мне была выволочка. Хозяин выволок меня за волосы на двор и отчесал шпандырем за то, что я качал ихнего ребятенка в люльке и по нечаянности заснул. А на неделе хозяйка велела мне

почистить селедку, а я начал с хвоста, а она взяла селедку и ейной мордой начала меня в харю тыкать. А намедни хозяин колодкой по голове ударил, так что упал и насилиу очухался» [6].

5. *Нельзя оскорблять при наказании.* Оскорбления, я считаю, вообще неприменимы в жизни. Мы должны уважать студента, показывая сове неуважение к нему, мы даём повод относиться к нам также. Классическое высказывание Дейла Карнеги «Нужно дать человеку сохранить своё лицо» [7].

6. *При наказании необходимо подчеркнуть положительные качества человека.* В этом случае я воспринимаю студента, да и любого человека как маленького ребёнка, которому обязательно надо что-то разрешать делать, если что-то запрещаешь. Да, ты провинился, не пришёл на пару, не сделал задание, но ты молодец, что вообще пришёл, значит тебе это нужно! Хотя может быть ты пришёл просто повидаться с любимым преподавателем, и такое бывает).

7. *Не допускать, что бы наказание переросло в месть.* Все мы нормальные люди, и если нас оскорбили, мы затаиваем где-то там глубоко обиду и если эта обида прорвётся, то возможны очень непредсказуемые последствия. Административные, экономические, моральные, этические. Идите в спортзал и побейте там грушу, ну или сосчитайте до 10.

Теперь основы взаимоотношений

1. *Виртуозное владение предметом.* Вы не можете знать абсолютно все, даже в области, в которой считаетесь корифеем. Я думаю, что прекрасное владение предметом – это способность быстро и профессионально разобратся и суметь объяснить любую проблему, возникающую в ходе преподавания предмета или в ходе научно-исследовательской работы. Отсутствие этого качества можно проиллюстрировать классическим примером:

Все читали в детстве Антония Погорельского «чёрная курица или подземные жители» [1] и всех, наверное, удивлял и поражал учитель, который просто заставлял наизусть выучивать страницы текста, не обращая внимания, понимает ли хоть кто-то этот текст, и в тоже время не мог ответить ни на один вопрос учеников. То есть этого учителя просто боялись, но это был вовсе и не учитель!

2. *Осведомлённость в новейших достижениях науки и техники.* Не только по своему научному направлению, но и в широком смысле этого слова. Здесь работает старое правило – чтобы создать что-то новое, надо хорошо изучить что-то старое. Все открытия основаны на предыдущем опыте. Да, нам бывает некогда отслеживать все, что происходит в мире, но у нас же семь чувств, включайте одновременно все семь, это классно, можно просто переполниться новыми знаниями!

Скучно каждый год рассказывать одно и то же и давать одни и те же курсы и контрольные и приводить одни и те же примеры. Зато адреналин будет просто зашкаливать при рассказе о новинках техники и достижениях информационных технологий, особенно, если слышал об этом вскользь и хорошо ещё не осмыслил происходящего, как раз в эти моменты рождается куча новых идей.

3. *Владение импровизацией.* Мне кажется, импровизация нужна в любой работе. Если работа связана с чётким исполнением инструкций и шаг влево – расстрел, то импровизация может быть мысленная, чтоб не заснуть. А если работа творческая, то импровизация выручит в любой трудной ситуации, но чтоб уметь импровизировать, надо отлично владеть пунктом первым.

4. *Любовь к студентам.* По этому поводу я обычно шучу: «я в вас вкладываю частичку своей души, а так как я люблю себя, то и вас приходится». На самом деле все ещё проще, я их просто люблю и все и всех. Помните фильм «дети Дон-Кихота» или «однажды 20 лет спустя», любовь безгранична и необъяснима.

5. *Искренняя заинтересованность их жизнью и увлечениями.* Как технарь, я чётко просчитываю, насколько мне легче и интереснее будет работать, если я буду знать, что интересно моим нынешним собеседникам и слушателям. А поскольку правило номер один это само собой разумеющееся, то их интересы и увлечения исполняют мою копилку знаний, а уже эта копилка помогает мне вносить импровизацию (правило 3) и разнообразить любой потусторонний разговор.

6. *Иметь познания о новых молодёжных субкультурах.* Это гармонично вытекает из пункта 5. Трудно заставить себя смотреть «аниме» или читать любовные романы или сходить ночью на кладбище, но все-таки это безумно интересно и пополняет пункт 1.

7. *Слушать современную музыку и смотреть современные фильмы.* Это оказалось необыкновенно интересно. Музыка очень нестандартная очень разнообразная и образная и, опять же, это полностью совпадает с концепцией пунктов 5 и 6. Так же и фильмы, современные ситкомы смотрят все, а вот глобальные сериалы типа «игры престолов» или «теория большого взрыва» или «во все тяжкие» или «интерны» настолько хорошо поставлены и так захватывают воображение, разум, заставляют задумываться и об этом можно поговорить.

8. *Знать молодёжный сленг.* Я заметила, что молодёжный сленг не сильно отличается от сленга, на котором говорили мы, это не проблема, знать и понимать его, это искушение – не применять его постоянно.

9. *Уметь ходить по грани между Старшим и Мудрым и ровесником-повесой.* В детстве я посмотрела фильм «Уроки французского» [2] по рассказу В. Распутина, потом прочитала сам рассказ. Как я мечтала о таком учителе, и вот сейчас получилось это сделать в жизни, только немного, с другой стороны.

10. *Выражаться правильным языком, но уметь применить современные термины и клише.* Это приятно хорошо говорить на своём родном языке, знать множество синонимов, уметь правильно стоить свою речь. Если честно, то сначала было просто страшно, что студенты начнут смеяться над неправильными оборотами речи, а получилось все прекрасно, и опять же, все это тесно связано со всеми предыдущими пунктами.

11. *Не быть занудой.* Занудой, педантом, человеком в футляре, это исключительно моё мнение, мне нравится жизнь в динамике, нравятся стрессы, адреналин, непостоянство, просто это стиль жизни.

12. *Уметь прощать.* Это одно из самых трудных правил. Если человек безразличен, то нет проблем его простить, а если его уже любишь, то, почему-то, простить очень трудно, сначала нужно понять, а потом уж и простить.

13. *Быть молодым вместе с ними.* А вот это правило самое простое, оно связано с простым человеческим желанием оставаться молодым, даже без комсомола и просто вытекает из всего предыдущего.

14. *Добиться того, чтоб они считали тебя своим.* Вот этот пункт получится сам собой, если получилось все предыдущее.

Можно построить вербальную модель взаимоотношений преподавателя и научного сотрудника со студентами и учениками, выделив отдельно два блока «наказание» и «взаимопонимание»

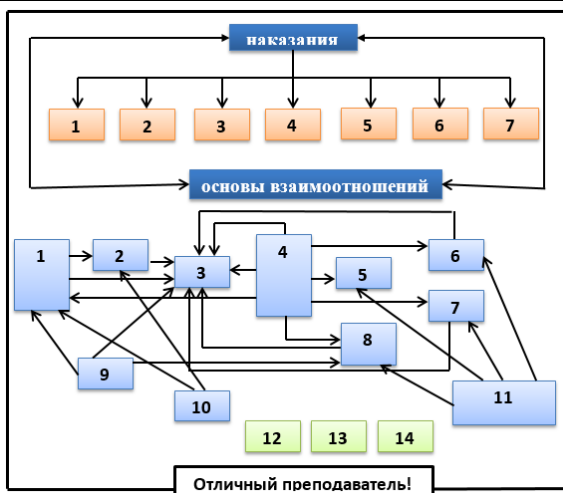


Рис. 1

Правила 12, 13 и 14 я специально выделила другим цветом, так как это цели, достигнув которых, можно просто быть замечательным ЧЕЛОВЕКОМ. Исходя из этой вербальной модели я провела сбор статистики, где преподаватели нашего ВУЗа, учителя школ, просто бывшие студенты и просто нынешние студенты ставили значимость того или другого признака в процентах, исходя из того, что каждый признак изначально равняется 100%.

По статистическим данным я построила математическую модель поведения преподавателя. Рассмотрим, что же получилось:

Часть 1 – наказания.

Данные опроса (рис. 2)

10								
11		1	2	3	4	5	6	7
12	1	100	90	50	100	100	50	100
13	2	50	90	50	100	90	50	100
14	3	80	50	60	100	90	60	90
15	4	70	90	70	100	90	40	80
16	5	40	95	45	100	95	20	95
17	6	90	80	80	100	80	10	85
18	7	95	70	90	100	90	50	80
19	8	65	100	100	100	90	60	80
20	9	45	90	100	100	85	80	100
21	10	20	95	100	100	95	100	100
22	11	15	95	50	100	100	90	90
23	12	40	85	60	100	100	95	80
24	13	70	85	95	100	70	85	85
25	14	80	75	85	100	85	10	95
26	15	15	50	70	100	85	20	70

Рис. 2

Обработка данных Симплекс–методом (рис. 3)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
37	129	50	95	100	100	100	50	70	
38	сумма	1545	2070	1730	2600	2300	1500	2225	
39	среднее	59,423	79,615	66,538	100	88,462	57,692	85,577	
40	выведем формулу относительно 100%								
41	x1=	0,1389			целевая функция				
42	x2=	0,1861			100				
43	x3=	0,1556							
44	x4=	0,2338							
45	x5=	0,2068							
46	x6=	0,1349							
47	x7=	0,2001							
48	приведем к 100%								
49		8,2552	14,819	10,351	23,379	11,931	7,7813	17,121	
50									

Рис. 3

Построим график (рис. 4):

8,2552	1.	Наказание должно накладывать дополнительные обязательства
14,819	2.	Наказание должно лишать некоторых прав
10,351	3.	Если решили наказать, то это решение уже нельзя отменить
23,379	4.	Наказание должно быть справедливым и понятным.
11,931	5.	Нельзя оскорблять при наказании.
7,7813	6.	При наказании необходимо подчеркнуть положительные качества человека
17,121	7.	Не допускать, что бы наказание переросло в месть

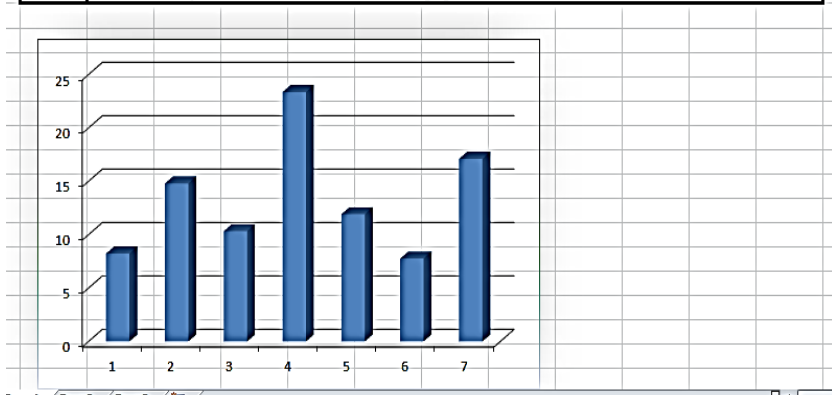


Рис. 4

Часть два
Данные опроса (рис.5)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	100	100	50	20	20	20	100	50	50	100	50	30	50	60
2	90	50	60	10	50	50	50	20	60	100	50	30	55	60
3	90	60	20	50	60	60	55	50	70	100	55	40	60	60
4	90	70	30	70	45	10	85	20	80	100	55	40	65	60
5	80	90	40	100	65	20	95	40	50	90	60	35	60	70
6	95	80	45	50	60	40	85	60	40	90	60	35	65	70
7	95	55	85	80	50	45	75	50	90	90	65	45	65	70
8	85	65	95	90	20	65	20	20	65	90	65	45	80	70
9	85	85	100	95	10	20	30	10	85	95	70	50	90	50
10	70	90	10	85	80	20	35	80	95	95	70	50	40	50
11	75	100	100	60	100	50	65	90	75	85	75	55	40	10
12	75	100	40	50	55	30	60	85	15	85	75	55	40	20
13	75	50	50	40	85	35	50	95	25	85	80	60	45	40
14	75	55	85	70	45	30	45	65	65	95	80	60	65	25
15	80	65	80	50	40	35	40	55	55	95	85	65	60	65
16	95	85	90	100	20	40	80	20	50	95	85	65	90	20

Рис. 5

Обработка данных Симплекс–методом (рис. 6)

129	100	85	85	95	85	55	25	45	85	85	60	75	50	55
сумма	1845	1600	1320	1370	1120	890	1215	1030	1185	1915	1510	1125	1350	1015
среднее	87,857	76,19	62,857	65,238	53,333	42,381	57,857	49,048	56,429	91,19	71,905	53,571	64,286	48,333
выведем формулу относительно 100%														
x1=	0,155													
x2=	0,132													
x3=	0,107													
x4=	0,1114													
x5=	0,0898													
x6=	0,0707													
x7=	0,0979													
x8=	0,0823													
x9=	0,0954													
x10=	0,1618													
x11=	0,1239													
x12=	0,0903													
x13=	0,1096													
x14=	0,081													
приведем к 100%														
13,617	10,059	6,7273	7,2678	4,7919	2,9952	5,6667	4,0355	5,3818	14,751	8,9061	4,8359	7,0488	3,9161	

Рис. 6

Построение графика (рис. 7)

итак	
13,617	1. Виртуозное владение предметом
10,059	2. Осведомлённость в новейших достижениях науки и техники
6,7273	3. Владение импровизацией
7,2678	4. Любовь к студентам
4,7919	5. Искренняя заинтересованность их жизнью и увлечениями
2,9952	6. Иметь познания о новых молодёжных субкультурах
5,6667	7. Слушать современную музыку и смотреть фильмы
4,0355	8. Знать молодёжный сленг
5,3818	9. Уметь ходить по грани между Старшим и Мудрым и ровесником-повесой.
14,751	10. Выразаться правильным языком, но уметь применить современные термины и клише
8,9061	11. Не быть занудой
4,8359	12. Уметь прощать
7,0488	13. Быть молодым вместе с ними
3,9161	14. Добиться того, чтоб они считали тебя своим!

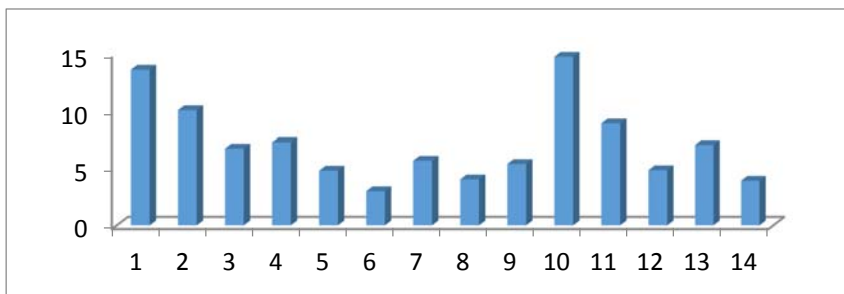


Рис. 7

Какие можно сделать выводы из всего выше сказанного?

В части наказаний на первое место вышли:

- Наказание должно быть справедливым и понятным.
- Наказание не должно перерасти в месть.
- Наказание должно лишать некоторых прав.

Это и понятно, это этика наказаний, прошедшая испытания временем, хотя мне лично кажется, что нельзя обойтись без правил 5 и 6. Как сказал Б. Шоу «Самый большой грех по отношению к ближнему – не ненависть, а равнодушие; вот истинно вершина бесчеловечности» [9].

Во второй, моей любимой части, победителями оказались:

– Выразаться правильным языком, но уметь применить современные термины и клише.

– Виртуозно владеть предметом.

– Быть в курсе новейших достижений науки и техники.

Это классический подход к преподаванию и поэтому я все равно останусь при своем мнении, тем более что мне совершенно несложно следовать, придуманным мною же правилам. Мне очень нравится философия Эпикура она как-то гармонично накладывается на мои собственные взгляды на жизнь. «Эпикуреизм фокусируется на личностном совершенствовании индивида, определяя удовольствие как состояние благородного спокойствия, ставя во главу высокие этические нормы, гармонию души и тела. Поскольку размах желаний может быть бесконечен, а средства их достижения резко ограничи-

ваются способностями конкретного человека и физическими законами, одним из способов достижения счастья Эпикур называл взвешенный и разумный отказ от большинства потребностей за исключением лишь тех из них, неудовлетворение которых ведет к физическим или духовным страданиям» [8].

Список литературы

1. Антоний Погорельский. «Черная курица, или Подземные жители».
2. В.Г. Распутин. «Уроки французского».
3. Б.Ш. Акунин. «Аристонмия».
4. Марк Твен «Том Сойер».
5. Сильвестр «Домострой» глава 59.
6. А.П.Чехов «Ванька Жуков».
7. Д. Карнеги.
8. Танхилевич О. Эпикур и эпикуреизм. М., 1926.
9. Б.Шоу, Цытаты.

Яковская Наталья Борисовна

канд. пед. наук, доцент, директор программы МВА, доцент кафедры
«Деловые коммуникации и английский язык»
ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и
государственной
службы при Президенте РФ»
г. Москва

ОБОСНОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММЫ МВА (МАГИСТР ДЕЛОВОГО АДМИНИСТРИРОВАНИЯ)

Аннотация: особенностью дополнительной квалификации МВА является ее международный статус, предполагающий реализацию профессиональных задач ее выпускниками (менеджерами среднего и высшего уровней) на иностранном языке. Однако практика показала, что уровень владения иностранным, в частности английским, языком большинства выпускников программы не соответствует современным требованиям – осуществлению реальной речевой коммуникации на иностранном языке при решении профессиональных задач. Прослеживается общеобразовательная направленность обучения иностранному языку в профессиональном образовании, когда его изучение выступает как самоцель, вне связи с профессиональной направленностью обучения, при которой деловой иностранный язык выступает как средство решения профессиональных задач. Это обусловлено тем, что не учитывается специфика обучения иностранному языку слушателей программы МВА, которая заключается в следующем:

учебная деятельность должна быть организована как «обучение на опыте»;

это циклическая деятельность, и необходимо организовать последовательное прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения;

организация обучения, необходимо интегрировать его с профессиональной и социальной деятельностью обучающихся, способствуя развитию их социальной и профессиональной деятельности;

необходимо ориентировать образовательный процесс по иностранному языку на ожидания потребителей, а именно: научиться общаться на иностранном языке в профессиональной среде с целью усиления личной конкурентоспособности (ожидания слушателей программы МВА); получить специалистов, способных к реальной речевой коммуникации на иностранном

языке в профессиональной среде, что поможет реализовать наиболее приоритетные задачи организаций, такие как лидерство на рынке и конкурентоспособность (ожидания работодателей).

Ключевые слова: деловой английский язык, программа MBA, обучение взрослых.

В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) бизнес–образование занимает особое место в силу своей социальной и функциональной специфики. Бизнес–образование – это деятельность по профессиональному образованию и обучению людей, которые занимаются предпринимательством и (или) участвуют в выполнении функций управления на предприятиях и в хозяйственных организациях, действующих в условиях рынка и ставящих своей целью получение прибыли [3].

«Бизнес–образование» – сравнительно новое для нашей образовательной системы понятие, связанное с рыночной экономикой, социально–экономическим возрождением, развитием предпринимательства и бизнеса, становлением гражданского общества. Каждая реформа требовала нового поколения кадров. Поэтому возникала необходимость осваивать формы и методы обучения, ориентированные на потребности рынка в качественных образовательных услугах, которые необходимы менеджерам и предпринимателям, ориентированным на личную инициативу и рыночные условия ведения бизнеса. Бизнес–образование предлагается в двух формах: основное высшее образование по широкому кругу специальностей и в форме дополнительного образования – программы профессиональной переподготовки, в частности программы MBA. Целью программы MBA является формирование высокопрофессиональных менеджеров–практиков, обладающих современными знаниями и навыками, которые позволяют эффективно осуществлять руководство организациями или их структурными подразделениями. Программа содействует карьерному росту лиц, успешно ее освоивших. Преимущественной сферой профессиональной деятельности является управление организациями и (или) их структурными подразделениями в любых отраслях бизнеса, предусматривающее самостоятельное решение управленческих задач комплексного, междисциплинарного характера.

Особенностью дополнительной квалификации MBA является ее международный статус, предполагающий реализацию профессиональных задач ее выпускниками (менеджерами среднего и высшего уровня) на иностранном языке. Многолетняя практика обучения иностранным языкам показывает, что преподаватели, как правило, не связывают развитие методики с социально–экономическими, политическими и историческими изменениями в мире. Однако именно они формируют социальный заказ общества, направленный на систему образования вообще и на методику обучения иностранным языкам, в частности. Педагогические цели непосредственно вытекают из социальных целей и социальной сущности обучения.

Эффективность обучения во многом определяется тем, насколько учтены особенности потребителя. Важно выделить факторы, которые в наибольшей степени влияют на организацию образовательного процесса взрослых обучающихся. Они должны учитываться при разработке модели обучения иноязычному общению слушателей программы MBA.

Многие авторы отмечают, что для современного этапа образования взрослых характерен новый подход к оценке их достижений, определяемый способностью личности к критическому восприятию действительности, активным участием в жизни социума и интеграцией учебной сферы с другими сферами деятельности. Сформулированы такие принципы организации образовательного процесса, как партнерские отношения, групповая работа и самооценка, развивающиеся в процессе общения обучающихся друг с другом и с преподавателем [1].

Определены, базовые характеристики обучающегося взрослого [2, 4]:

1. Ведущую роль в процессе обучения играют потребности, мотивы и профессиональные проблемы.

2. Человек стремится к самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе в учебной деятельности.

3. Взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег.

4. Человек видит обучение как средство для решения конкретных жизненных проблем и для достижения конкретных целей.

5. Взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.

6. У обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.).

7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной с преподавателем деятельности и носит характер партнерства.

8. Взрослый имеет ряд психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению (стереотипы, установки, опасения).

Выделенные особенности обучающихся взрослых необходимо учитывать при разработке моделей обучения, поскольку они затрагивают все компоненты учебного процесса – целеполагание, содержание, формы, методы, средства, организационно–педагогические условия.

Различные программы ДПО привлекают разных потребителей. В связи с этим необходимо составить представление о типичном портрете слушателей программы MBA. Важным представляется определение ожиданий потребителей, поскольку именно они во многом формируют социальный заказ.

Рассмотрим потенциальных слушателей программы профессиональной переподготовки MBA со следующих точек зрения:

- социальный статус;
- профессиональный статус;
- возрастной состав;
- мотивы обучения;
- обеспеченность информационными техническими и программными средствами;
- ожидаемые результаты обучения.

Социальный статус. Образовательными услугами программы MBA пользуются люди, которых можно отнести к так называемому среднему классу. Традиция выделения среднего класса восходит к Аристотелю, указавшему, что к этому социальному слою относятся граждане, которые:

1. зарабатывают на жизнь своим трудом, но не бедны;
2. выполняют в обществе стабилизирующую функцию и избегают крайностей;
3. заинтересованы в политическом и экономическом развитии государства.

Слушатели программы MBA должны иметь диплом о высшем профессиональном образовании государственного образца. Кроме того, необходим стаж практической работы не менее 3 лет. Социальная характеристика слушателей программы MBA: успешные люди с активной жизненной позицией, которые знают, зачем они пришли в образовательное учреждение; люди, имевшие опыт обучения и образования в других образовательных системах, работающие на будущее. *Профессиональный статус* слушателей: руководители разного уровня, т.е. люди, чья деятельность связана с людьми, с карьерным и профессиональным ростом, 48% слушателей – генеральные директора предприятий и заместители, более 42% – начальники отделов и менеджеры среднего звена, просто менеджеры и специалисты составляют не более 10% слушателей.

Возрастной состав слушателей программы МВА довольно широк, что связано с идеей непрерывности образования взрослых: до 25 лет – 11%; 26 – 30 лет – 25%; 31 – 35 лет – 23%; 36 – 40 лет – 30%; старше 40 лет – 11%.

В аудитории собираются люди, отличающиеся по возрасту на 20 и более лет. Преподаватель должен быть готов к тому, что в группе будут представители разных поколений. Иногда можно увидеть за одной партой отца (мать) и дочь (сына). Они не только говорят, но и думают о разном. У каждого особенные культурные ценности и отношение к предмету. Кроме того, слушатель может быть моложе или существенно старше преподавателя. Для многих эта разница (особенно во втором случае) превращается в психологический барьер, мешающий свободному выражению своих способностей.

Мотивы обучения различны. Они осознаются четко и выражены явным образом. В табл. 1 показан один из наиболее распространенных вариантов распределения мотивов слушателей программ МВА к своему образованию.

Таблица 1

Мотивация слушателей программ МВА

Мотив обучения на программе МВА	Осень 2012 (%)	Осень 2013 (%)
Выход на новый уровень понимания бизнеса	26	38,9
Получение высокооплачиваемой работы	22	27,8
Создание своего бизнеса	14	19,4
Получение новых знаний	28	11,1
Получение деловых связей	10	2,8

Сравнительный анализ мотивов 2012 и 2013 гг. позволяет сделать следующий вывод. В кризисный период развития экономики приоритетами становятся выход на новый уровень понимания бизнеса, получение высокооплачиваемой работы и создание своего бизнеса. Получение новых знаний и деловых связей отодвигаются на второй план.

Важным показателем привлекательности программы МВА является источник, по которому потребители узнают о ней и попадают на обучение. Доля поступающих на обучение по рекомендациям коллег и знакомых (выпускников программы МВА) составляет 57%. Это говорит о репутации программы. Огромное влияние на этот фактор оказывает эффективность обучения в целом и по отдельным курсам в частности. Так, курс «Деловой английский язык» самый продолжительный по часам, его эффективная организация способствует общему положительному восприятию программы.

При организации обучения необходимо ориентироваться на потребности компаний, в которых работают слушатели. Именно они являются основным источником финансирования обучения. Кроме того, в них применяются на практике знания, умения и навыки, полученные при обучении. Потребности компаний весьма значительно отличаются от потребностей индивидуальных слушателей. В табл. 2 приведены основные задачи организаций, которые целенаправленно обучают свой персонал по программам МВА.

Таблица 2

Основные задачи организаций, в которых работают слушатели и выпускники программ МВА (по данным опроса работодателей)

Основные задачи организации	Приоритеты
Лидерство на рынке	1
Выход из кризисных состояний	2
Стабилизация деятельности	3

Борьба с конкурентами	4
Модернизация технического оснащения	5
Поддержание темпов роста	6
Выход на новые рынки	7
Другое	8

Заказ работодателей конкретизируется и в отношении реальной речевой коммуникации на иностранном языке в профессиональной среде. Прослеживается возрастающая потребность профессиональной среды в специалистах со знанием иностранного языка. Приоритеты основных задач организаций (работодателей) помогают уточнить целеполагание и в значительной степени влияют на содержание обучения иностранному языку в системе ДПО.

Важным обстоятельством является *обеспеченность слушателей информационными, техническими и программными средствами*. Модель интеграции очных и дистанционных форм работы представляется наиболее приемлемой и перспективной, а удобство дистанционной технологии образования для занятых людей в наибольшей степени привлекает потребителей. Следовательно, обеспеченность слушателей средствами работы на расстоянии характеризует их готовность воспользоваться услугами дистанционной программы MBA.

Слушатель программы MBA должен уметь пользоваться техническими информационными средствами деятельности и коммуникации. Это обстоятельство требует определенной информационно-технической подготовки и оснащенности преподавателей. Для образовательной организации информационно-техническое отставание от своего сегмента потребителей может привести к угрожающим ее существованию последствиям. В то же время следование информационно-техническим тенденциями означает для образовательных организаций не столько техническое переоснащение, сколько развитие своих образовательных технологий.

Ожидаемые результаты обучения. Опрос слушателей программы MBA позволяет сделать вывод о том, что ожидания, в части обучения деловому английскому языку, во многом зависят от уровня владения языком. Те, кто плохо знают язык, формулируют свои ожидания весьма обобщенно – «научиться общаться (говорить) на языке». Слушатели, хорошо владеющие иностранным языком, выделяют аспект, который они хотели бы усовершенствовать (например, овладеть деловой лексикой, научиться вести деловую корреспонденцию; улучшить навыки аудирования, чтения; «подтянуть» грамматику). Преподаватель должен с первого занятия сориентировать слушателей на то, что в результате прохождения курса «Деловой иностранный язык» они научатся реальной речевой коммуникации в профессиональной среде. Для этого необходимо развить все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) при комплексном изучении фонетики, лексики и грамматики иностранного языка.

Итак, вот типичный портрет слушателя программы MBA. Человек со средним доходом, обязательно с высшим образованием, в возрасте от 27 до 45 лет, имеющий в подчинении людей, работающий в организации, стремящейся к лидерству в своей отрасли; пришедший в образовательное учреждение по совету своих коллег и знакомых, обучается за свои деньги или за деньги своей организации, ориентированный на современные, но прошедшие испытание курсы и программы; имеющий персональный компьютер, электронную почту, доступ в Интернет; побуждаемый стремлением повысить свою профессиональную квалификацию.

Ожидаемые результаты обучения по программе МВА, в том числе в плане изучения деловому иностранному языку: научиться общаться на иностранном языке в профессиональной среде с целью усиления конкурентоспособности (ожидания самого потребителя); получить специалистов, способных к реальной речевой коммуникации на иностранном языке в профессиональной среде, что поможет реализовать наиболее приоритетные задачи организаций, такие как лидерство на рынке и конкурентоспособность (ожидания работодателей).

Эти ожидания во многом определяют особенности обучения по программе МВА. Для этого необходимо в процессе обучения создать коммуникативное пространство и соответствующие условия для развития профессиональной деятельности обучающихся, освоения ими востребованных компетенций и их дальнейшей реализации в ситуациях неопределенности.

Обучение деловому иностранному языку в системе ДПО во многом зависит и от специфических особенностей учебной деятельности взрослых. Слушатели программы МВА – менеджеры с опытом работы. Их учебная деятельность принципиально отличается от обучения в традиционных моделях, где преобладает предметная направленность, основные усилия направлены на усвоение знаний и отработку их применения на примере учебных ситуаций.

Обучающиеся на программах МВА осуществляют «обучение на опыте» (experiential learning), т.е. работают над реальными управленческими задачами в процессе обучения. Этот подход был разработан Р. Ревансом [5].

Обучение на основе опыта подразумевает последовательное прохождение следующих шагов:

- 1) исследование, наблюдение;
- 2) формирование гипотез (этап теории);
- 3) эксперимент, в ходе которого осуществляется практическая проверка гипотез;
- 4) аудит;
- 5) обзор (рефлексия) – соотношение полученного результата со всеми условиями.

Д. Колб уточнил эту схему [7]. Он показал, что обучение и развитие взрослого осуществляются в ходе циклического процесса, который основан на эксперименте и состоит из следующих этапов:

- 1) конкретный опыт; начинается со сбора данных, полученных из личных наблюдений;
- 2) рефлексивное наблюдение; ведет к анализу смысла и значения этих данных, т.е. к наблюдению, анализу и размышлению о них;
- 3) абстрактная концептуализация; рождает абстрактные концепции, модели и конструирует образы;
- 4) активное экспериментирование; состоит в действиях, направленных на проверку созданных концепций в новых ситуациях («риском, попробуем»).

Данная модель имеет ряд ключевых особенностей:

1. Обучение представлено как циклический процесс с взаимосвязанными этапами, причем каждый пройденный цикл является началом следующего цикла. Процесс никогда не останавливается.
2. Циклы не только сменяют друг друга в известной последовательности, но и попарно противостоят друг другу, когда конкретному опыту противостоит абстрактная концептуализация, а активному эксперименту – рефлексивное наблюдение.
3. Обучение ведется в контексте повседневной жизни и опыта.
4. Предполагается, что различные люди отдают предпочтения тем или иным этапам цикла обучения. Их предпочтения довольно постоянны и прочны, хотя могут быть модифицированы со временем и при вложении больших усилий.

Использование данной модели позволяет реализовать компетентностный подход, когда анализ индивидуального опыта общения на иностранном языке помогает выявить некомпетентность (затруднение) и, проанализировав причины, спроектировать шаг в своем развитии. В процессе развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности слушателей программы MBA обучающиеся с помощью преподавателя, выполняя коммуникативные упражнения, определяют область затруднений. Далее осуществляется поиск речевых моделей для преодоления этих затруднений и развития опыта общения на иностранном языке в типичных ситуациях, что приводит к приращению иноязычной коммуникативной компетенции за счет изменения типа деятельности. Подобная образовательная модель коренным образом отличается от простого получения новой информации и отработки конкретных навыков.

Таким образом, процесс развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности слушателей программы MBA включает прохождение обучающимися всего цикла обучения. Задача преподавателя – помочь выявить затруднения, учитывая специфику предметной области; предложить способы их преодоления, закрепить это в определенных речевых моделях и предложить испытать найденные способы решения (конструкции) в новых ситуациях. Активное экспериментирование приводит к новым затруднениям. Так начинается следующий цикл обучения. Последовательное и многократное прохождение обучающимися всех этапов обучения обеспечивает наращивание иноязычной коммуникативной компетентности. Прохождение цикла обучения сопровождается рефлексивными надстройками относительно каждого этапа цикла, что способствует осознанию обучающимися своих достижений и зоны ближайшего развития собственной компетентности.

Для реализации циклического процесса обучение в рамках программ MBA должно быть встроено в профессиональный и социальный контекст и осуществляться на основе принципа интеграции учебной, социальной и профессиональной сред [6]. Преподаватель не только организует учебную деятельность, ориентированную на решение практических проблем, но обеспечивает рефлексии профессиональной деятельности, выявляет затруднения, помогает в поиске решений, концептуализации опыта и трансформации его в профессиональную деятельность. Это предопределяет целеполагание и содержание программы развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности слушателей программы MBA. *Цель* обучения – приобретение иноязычной коммуникативной компетентности, проявленной в форме реальной речевой коммуникации в профессиональной деятельности. *Содержание* строится на типичных ситуациях профессионального общения и модели коммуникативной компетентности менеджера. В процессе выполнения коммуникативных упражнений важно обращаться к профессиональному и личному опыту обучающихся. Помимо дискуссий это реализуется в процессе подготовки презентации своей компании, продукта. Особенно полезна ситуация реального общения с зарубежными партнерами. Это может быть стажировка за рубежом или приезд иностранных партнеров на предприятие обучающихся. Такие ситуации общения позволяют применить полученные знания и навыки на практике.

Интеграция учебной и социальной деятельности позволяет удовлетворить одну из базовых потребностей взрослого человека – социальную. Поскольку обучающиеся являются менеджерами разных уровней, формирование среды позволяет налаживать деловые контакты и связи. Обучение в группах повышает интенсивность и эффективность учебной деятельности. Аналогичные проблемы позволяют получать новые знания, используя успешный опыт других.

Рассматривая образовательный процесс по иностранному языку, следует отметить, что обучающиеся овладевают средствами иноязычного общения. Это расширяет социальный контекст, сближает с иностранными коллегами, помогает получить дополнительную информацию и работать с ней. В процессе обучения не следует пренебрегать ситуациями социального общения – разговорами о погоде, отдыхе, семье и т.п.; организованными чаепитиями, посещением выставок, музеев, просмотром фильмов. Все это положительно влияет на процесс обучения. Однако не следует злоупотреблять такого рода мероприятиями, поскольку они могут дезорганизовать процесс обучения в целом.

Возможны негативные проявления, связаны с особенностями обучения взрослых. Предшествующий опыт обучения в большинстве случаев предполагает, что как объекты учебного процесса, они привыкли к получению готовых знаний. Это обеспечивало минимальную поддержку для развития социальных и эмоциональных навыков. Отрицательный опыт изучения иностранного языка формирует комплекс невозможности овладения им. В связи с этим преподаватель должен формировать позитивные эмоциональные эффекты и предотвращать возможность появления негативных, что способствует эмоциональному переживанию происходящего и, как следствие, вовлеченности в процесс обучения.

Таким образом, специфика обучения иностранному языку слушателей программы MBA заключается в следующем:

1. учебная деятельность должна быть организована как «обучение на опыте»;
2. это циклическая деятельность, и необходимо организовать последовательное прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения;
3. организовать обучение, необходимо интегрировать его с профессиональной и социальной деятельностью обучающихся, способствуя развитию их социальной и профессиональной деятельности.
4. необходимо ориентировать образовательный процесс по иностранному языку на ожидания потребителей, а именно: научиться общаться на иностранном языке в профессиональной среде с целью усиления личной конкурентоспособности (ожидания слушателя программы MBA); получить специалистов, способных к реальной речевой коммуникации на иностранном языке в профессиональной среде, что поможет реализовать наиболее приоритетные задачи организаций, такие как лидерство на рынке и конкурентоспособность (ожидания работодателей).

Эти особенности позволяют конкретизировать требования к образовательному процессу по деловому английскому языку на программе MBA.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский: МИМ «ЛИНК», 2000. – 41 с.
2. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. Теоретические проблемы ориентации взрослых на образование и самообразование // Проблемы и методы исследования вопросов социологии образования взрослых. Сб. научных. трудов/под ред. С.Г. Вершловского. Л.: НИИ ООВ, 1972. – 58 с.
3. Евенко Л.И. Влияние концепции непрерывного образования на программы MBA. Научно-практ. конференция «Бизнес–образование в системе непрерывного образования» / под ред. В.А. Мау, Е.А. Карлухиной, Т.Л. Клячко. СПб.: Питер, 2005. – С. 43–48.
4. Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. М., 1999. – 152 с.
5. Педлер М. Практика обучения действиям. М.: Гардарики, 2000. – 336 с.
6. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002. – 527 с.
7. Kolb D., Fry R. Towards an Applied Theory of Experimental Learning // Theories of Group Processes. Wiley, 1975. – p. 33–57.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Епифанцев Виктор Владимирович

профессор, д-р с.-х. наук
ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный аграрный университет»
г. Благовещенск, Амурская область

ПОТЕНЦИАЛ ПРОДУКТИВНОСТИ ИНТЕРКРОППИНГА ОВОЩНЫХ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ПРИАМУРЬЯ

Аннотация: *установлено, что наибольший выход товарной продукции с единицы площади был в совместных посевах столовых корнеплодов - брюквы и редиса 35,4 т/га. Морковь сорта Император и лук репчатый с густотой насаждений – 400 тыс.шт./га обеспечивает урожайность товарной продукции на уровне 48,2 т/га, а салат сорта Айсберг с луком репчатым сорта Штуттгартен ризен при густоте насаждений 600 тыс. шт./га – 32,8 т/га.*

Ключевые слова: *овощи, основная культура, уплотняющая культура, схема посева, густота насаждений, урожайность продукции.*

Овощеводство в России по капитальным, материальным и трудовым показателям наиболее затратная отрасль АПК. Овощи выращивают во всех регионах страны. За годы реформ произошли коренные изменения в производстве овощей по всем категориям хозяйств. Первенство в производстве витаминной продукции перешло к хозяйствам населения, личным подсобным хозяйствам (ЛПХ). Известно, что интенсификация овощеводства предполагает обязательное применение повторных, уплотненных, кулисных посевов и посадок. Получение дополнительной продукции с единицы площади за счет уплотнения или совмещения называют – интеркроппингом.

Совместное выращивание многих овощных культур, может иметь как положительный эффект, так и отрицательные последствия. Установлено, что угнетающе действует на огурец, картофель и капусту – томат, на фасоль и горох – лук и чеснок, на томат – репа. Отмечено благотворное влияние фасоли, гороха и моркови, лука и свеклы, салата и капусты, фасоли, гороха и кукурузы, лука репчатого и цикория. Удачно сочетание корнеплодов (моркови, свеклы, цикория) с репчатым луком и огурцом. Одна из разновидностей уплотнения, применяемая в хозяйствах и на огородах, совместная посадка и посев двух и более сортов одной и той же культуры. Совместное выращивание скороспелых и позднеспелых культур и их сортов [2, с.104]. Ранее, в условиях Приамурья не было установлено стимулирующее влияние при совместном выращивании различных видов и сортов овощных растений обеспечивающее дополнительное получение продукции с единицы площади.

Цель исследований - обосновать оптимальные параметры насаждений различных культур и ранее не изученных в местных условиях сортов овощных растений, при которых реализуется высокий выход и качество овощной продукции с единицы площади.

Метод исследований - полевой опыт. Площадь учетной делянки с 5-ти кратной повторностью для лука репчатого 1,4 м². Для других овощных растений в совместных посадках густота насаждений от 10 до 500 шт./м² в зависимости от вида и сорта культуры [1, с.8]. В схему опыта включены варианты: 1. Посев, посадка культуры без уплотнителя (в чистом виде); 2. Посев культуры с уплотнением луком; 3. Посев культуры с уплотнением редисом.

Обоснование схемы опыта: 1. Культуру размещали по принятой агротехнике с установленной густотой насаждений; 2. Посадка лука в посевах моркови отпугивает вредителей (морковь - луковую муху, лук - морковную муху); 3. Посев редиса в посадках поздних культур обеспечивает равномерный вынос питательных веществ из-за различного строения корневой системы, редис одна из скороспелых культур, формирующих корнеплод за 18 - 45 дней.

Почва опытного участка ДальГАУ, на котором проводили исследования в 2009-2011 гг., по типу – аллювиальная дерновая.

Особенностью погодных условий 2009 г. было недостаточное количество осадков весной при относительно высокой температуре, что задержало появление всходов холодостойких овощных растений, а низкие положительные (+80С) температуры в середине июня губительно повлияли на всходы и задержали рост и развитие требовательных к теплу овощных культур. В последующие годы особых отклонений по погодным условиям в сравнении с многолетними данными не отмечали.

Посев семян листовых овощных культур, лука - порея, петрушки, пастернака и гороха проводили 11 мая по схеме 32+32+76 см, в междурядьях высадили лук репчатый сорта Штуттгартен ризен по схеме 32+108 см, с густотой насаждений 150, 300 и 600 тыс. шт. на 1 га. Всходы основной культуры (2009 – 2011 гг.) в зависимости от ее вида появились с 16 по 27 мая, уплотняющей культуры 17-18 мая. Раньше других культур сформировал розетку листьев пригодную для употребления в пищу кресс-салат, укроп достиг товарной зрелости 25 июня (высота растений 20-25 см). Салат был готов к выборочным сборам в конце июня, а кориандр в первой декаде июля.

Наиболее урожайным был сорт салата Айсберг 8,5 т/га, в сочетании с уплотняющей культурой (луком репчатым) суммарный урожай в этом варианте достиг 32,8 т/га. Самый низкий суммарный урожай собран в сочетании культур кресс-салат и лук 12,3 т/га. Для гороха лук послужил опорной культурой и в сочетании с ним суммарной продукции собрано от 19,9 до 23,9 т/га (табл. 1).

Таблица 1

Влияние уплотнения посевов зеленных культур репчатым луком на их рост и продуктивность. Среднее за 2009-2011 гг.

Культура, сорт	Густота насаждений лука, тыс.шт./га	Дата				Урожайность, т/га	
		всходов		уборки		культуры	лука
		культуры	лука	культуры	лука		
Лук репчатый	150	-	18.05	-	5.08	-	9,7
То же	300	-	18.05	-	5.08	-	18,9
То же	600	-	17.05	-	5.08	-	23,5
Кресс-салат б/н	150	16.05	18.05	8.06	5.08	3,0	9,3
Кресс-салат Забава	300	16.05	18.05	8.06	5.08	3,8	18,1
Укроп Кибрай	600	21.05	17.05	25.06	5.08	5,8	22,6
Укроп Узоры	150	21.05	18.05	25.06	5.08	6,3	9,8
Укроп Супер-дукат	300	22.05	17.05	25.06	5.08	7,9	20,2

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Кориандр Бо- родинский	600	25.05	17.05	3.07	5.08	2,2	23,3
Салат Лола- росса	150	18.05	18.05	30.06	5.08	7,9	10,1
Салат Одес- ский куче- рявец	300	18.05	18.05	30.06	5.08	8,0	18,8
Салат Айсберг	600	19.05	17.05	30.06	5.08	8,5	24,3
Салат Азарт	150	19.05	18.05	30.06	5.08	7,3	9,8
Лук-порей Ка- рантский	300	27.05	18.05	18.10	5.08	1,7	18,3
Листовая пет- рушка	600	27.05	17.05	25.07	5.08	6,8	24,0
Пастернак Студент	150	27.05	18.05	18.10	5.08	4,5	9,5
Горох Алек- сандра	300	17.05	17.05	15.07	5.08	0,7	19,2
Горох Альфа	600	17.05	17.05	15.07	5.08	0,8	23,1

НСР_{0,5} т/га фактор А(основная) – 0,52; фактор В (уплотняющая) – 0,67; фактор С (густота) – 0,23; фактор АВ (взаимодействие) – 1,41.

Посев семян сортов моркови проводили 9 мая по схемам 32+32+76 см, а посадку лука репчатого 32+108 см. Листья лука начали отрастать раньше, чем появились всходы сортов моркови. Растения уплотняющей культуры вошли на 7-8 суток раньше, чем основной. Товарные луковицы были готовы к уборке в конце июля, их урожайность достигла 25,7 т/га. Наиболее урожайными сортами моркови были Королева осени и Император 24,5 - 24,6 т/га. Наибольший выход овощной продукции получен в варианте опыта сорт моркови Император уплотненный луком репчатым с густотой насаждения 400 тыс. шт./га - 48,2 т/га (табл.2).

Таблица 2

Влияние уплотнения посевов сортов моркови репчатым луком различной густоты насаждений на их продуктивность. Среднее за 2009-2011 гг.

Сорт моркови	Густота насаждений лука, тыс.шт/га	Дата				Урожайность, т/га	
		всходов		уборки		моркови	лука
		моркови	лука	моркови	лука		
Штуттгартер ризен	300	-	16.05	-	30.07	-	21,8
Штуттгартер ризен	400	-	15.05	-	30.07	-	23,9
Штуттгартер ризен	500	-	14.05	-	30.07	-	25,1
Нантская 4 St	300	23.05	16.05	26.09	30.07	15,3	21,3
Без сердцевины	400	23.05	15.05	26.09	30.07	17,3	24,3
Самсон	500	24.05	14.05	26.09	30.07	15,8	25,2

Московская зимняя	300	23.05	16.05	26.09	30.07	23,4	22,4
Фланке	400	22.05	15.05	26.09	30.07	15,6	23,7
НИИОХ	500	25.05	14.05	26.09	30.07	18,8	24,6
Осенний король	300	25.05	16.05	26.09	30.07	23,1	20,6
Королева осени	400	25.05	15.05	26.09	30.07	24,6	24,1
Шантанэ	500	22.05	14.05	26.09	30.07	20,0	25,7
Витаминная 6	300	23.05	16.05	26.09	30.07	22,6	21,9
Император	400	25.05	15.05	26.09	30.07	24,5	23,7
Рогнеда	500	25.05	14.05	26.09	30.07	19,3	24,8
Нежная	300	22.05	16.05	26.09	30.07	18,6	22,7
Тайфун	400	22.05	15.05	26.09	30.07	23,5	23,8
Несравненная	500	22.05	14.05	26.09	30.07	20,2	25,3

НСР_{0,5} т/га фактор А (морковь) – 0,31; фактор В (лук) – 0,41; фактор С (густота) – 0,14; фактор АВ (взаимодействие) – 0,40.

Посев сортов столовых корнеплодов и уплотняющей культуры редиса проводили 16 мая по схемам: редис 32+32+76 см, другие корнеплоды 32+108 см. Всходы редиса появились через 4-6 суток после посева, уборку урожая корнеплодов начали проводить с 13 июня. Наиболее урожайными были сорта редиса Французский завтрак, Ледяная сосулька и Жара - 9,2 - 9,8 т/га (табл. 3).

Таблица 3
Влияние уплотнения посевов сортов столовых корнеплодов различными сортами редиса и их продуктивность (2009 - 2011 гг.)

Культура		Дата уборки		Урожайность, т/га	
основная	уплотняющая	основной	уплотняющей	основной	уплотняющей
Свекла: Чернова кула	Лук репчатый Штутт-гартер ризен	15.09	5.08	10,2	21,8
Красный шар	Редис: Французский завтрак	15.09	17.06	1,3	9,2
Мулатка	Розово-красный с белым кончиком	15.09	13.06	11,4	4,2
Бордо	Нике	15.09	13.06	18,3	3,2
Цилиндра	Ледяная сосулька	15.09	17.06	15,8	9,8
Детройт	Рубин St	15.09	13.06	13,5	2,5
Экиндорфская	Лук репчатый Штутт-гартер ризен	15.09	5.08	8,8	21,2
Репа Золотистая	Редис: Родос	20.09	13.06	11,3	4,5
Брюква Красносельская	Корунд	20.09	13.06	31,6	3,8

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Свекла: ЛМС-107	18 дней	15.09	9.06	28,2	6,3
ЛМНОГ-2П	Лук репчатый Штутт-гартен ризен	15.09	5.08	26,3	20,3
ЛМНОГ-4П	Редис: Жара	15.09	13.06	27,2	9,6
ЛЮДН-52	Софик	15.09	13.06	25,3	4,5
Экиндорфская	Вюрбургский	15.09	25.06	9,0	5,2
Лук репчатый Штуттгартен ризен	Дунганский	5.08	25.06	16,6	6,7

НСР0,5 2009 г. фактор А -0,37; фактор (В) – 0,99; фактор С(АВ) – 1,40

НСР0,5 2010 г. фактор А -0,89; фактор (В) – 0,24; фактор С(АВ) – 0,34

НСР0,5 2011г. фактор А -0,11; фактор (В) – 0,28; фактор С(АВ) – 0,40.

Урожай основной культуры в 2009-2011 гг. (поздних столовых корнеплодов) убрали в середине сентября. Наиболее урожайными оказались свекла Бордо 237 (8,3 т/га), репа Золотистая (11,3 т/га), брюква Красносельская (31,6 т/га) и свекла ЛМС-107 (28,2 т/га). Наиболее высокий выход продукции с 1 м² был при уплотнении брюквы редисом (35,4 т/га).

Таким образом, наибольший выход товарной продукции с единицы площади обеспечили совместные посевы столовых корнеплодов - брюквы и редиса 35,4 т/га. Морковь сорта Император при совместном выращивании с луком репчатым при густоте насаждений – 400 тыс.шт./га формирует урожайность общей товарной продукции 48,2 т/га, а салат сорта Айсберг с луком репчатым сорта Штуттгартен ризен при густоте его насаждения 600 тыс.шт./га - 32,8 т/га.

Список литературы

1. Елифанцев В.В. Особенности постановки опытов с овощными культурами: методические указания - Благовещенск: ДальГАУ, 2007. 35 с. 8.
2. Елифанцев В.В., Немилостив Ю.П. Агробиологические основы овощеводства: учебное пособие.— Благовещенск: ДальГАУ, 2007. – 270 с. 104.

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

Елисеев Борис Петрович

д-р техн. наук, д-р юрид. наук, профессор, ректор
ФГОУ ВПО «Московский государственный технический
университет гражданской авиации»
г. Москва

РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЗИКО–МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аннотация: в статье рассматривается ряд новых проблем, возникающих вследствие происходящей реформы отечественного образования, связанных с необходимостью усиления физико–математической подготовки в средней и высшей школе.

Ключевые слова: реформа образования, физика, математика.

Любая реформа образования, проводимая с целью предоставления образовательных услуг, сводится к установлению некоего стандарта на такие услуги, где оговаривается грядущие базовый уровень знаний, навыки и компетенции для обучающегося. Это самая выгодная в экономическом отношении модель обучения, да она и самая демократичная – всем всё достается одинаково, а значит, и легко оценивается качество обучения с помощью тестов с «плюсиками». Вместе с тем, целью образования должно выступать обеспечение потребностей страны в нужных специалистах, а оценка знаний обязана соответствовать известному из кибернетики принципу «суждение о разумности или неразумности испытуемого может вынести только субъект более разумный» (А. Тьюринг), а мы бы еще добавили – ответственный.

При высказанной оговорке такая «демократическая» технология обучения получается далеко не самой эффективной, если следовать стремлению наиболее рационально использовать для общества очень разнородный по своему уровню и составу «человеческий материал». Уравниловка не способна в принципе подготавливать суперпрофессионалов, в которых так нуждается современная экономика. Из советского можно опыта указать на пути преодоления подобной уравниловки, когда приоритетной для системы образования была подготовка кадров реальному сектору экономики.

Реформа образования – это сложный многосторонний, многоступенчатый процесс, охватывающий и затрагивающий интересы практически всего населения России. Некоторые аспекты различных проблем, вызванных реформированием среднего и высшего образования, и предложения по их, хотя бы частичному, решению рассматривались автором настоящей статьи в ряде работ [1, с. 86], [2, с. 149], [3, с.106], [4, с.140], [5, с.6], [6, с.8], в которых незатронутыми остались вопросы, связанные с особенностями физико–математической подготовки обучающихся.

Советская школа была по сути своей политехнической, в ней был серьезно представлен курс физико–математических дисциплин и уроки труда, где в основном готовили рабочим профессиям. Теперь в школе практически исчезли уроки труда, значительно сокращен цикл преподавания физико–математических дисциплин, более того, некоторые предметы, как астрономия, вообще отсутствуют в программах обучения. Количество часов, выделяемое сегодня на преподавание физики и математики, превращает изучение этих дисциплин в простое ознакомление с предметом и не позволяет заинтересовать молодежь, а преподаватели в большинстве школ просто приспосабливаются к сложившейся ситуации. Приходится с ужасом смотреть, как студенты технических вузов практически не имеют физико–математического мышления, а дойдя до четвертого курса, на своей производственной практике они впервые видят обычный металлорежущий станок. По этой причине,

один из аргументов реформаторов образования, что «при хорошем уровне школьной подготовки интенсивный 4–летний курс обучения даст полноценное высшее, в том числе и инженерное образование», нужно сразу же отбросить, как, на сегодняшний день, совершенно не серьезный.

Все обсуждаемые здесь проблемы с образованием для нашей страны – хронические, в том числе и потому, что их пытаются решить только экономическими рычагами. Однако, после проведения всех экспериментов с образованием, как средним, так и высшим, а также учитывая известные реалии последних лет в политике и экономике, становится абсолютно ясно, что возврат к прежней системе подготовки кадров просто невозможен. Нужно оставить все надежды на реставрацию тех впечатляющих, признанных всем человечеством успехов в советской системе подготовки инженерных кадров прежних времен. Теперь следует всесторонне учитывать нынешние очень непростые реалии, длящиеся уже достаточно долго в нашем обществе, когда в стране до сих пор не накоплен хоть какой–либо серьезный опыт в преодолении негативных тенденций в экономике, а значит, и в образовании.

Очевидно, что должен быть достаточно длительный переходный период, где нужно нащупывать пути наиболее результативного реформирования образования. Итак, нужно в рамках реформы, изначально нацеленной на предоставление образовательных услуг, все–таки дифференцировать процесс обучения. Естественный путь – это организация системы образования по многим программам. Но это означает просто установление нескольких средних уровней для объема преподавания того или иного предмета. У нас в стране эта идея сейчас реализуется в виде установления различных требований для школ разного профиля и уровня. Конечно, применительно к преподаванию предметов естественно–научного цикла, требуемый для реальной экономики уровень знаний по этим предметам с практически полным воспроизведением советской системы образования гарантируется только в специализированных школах физического и математического профиля (если, правда, восстановить еще и конкурсную систему туда попадания).

Самый низкий уровень, соответствующий преподаванию физико–математических наук «для гуманитариев», по понятным причинам в этой статье не обсуждается. Нужно только понимать, что предлагаемый в соответствующих школах уровень преподавания физики и математики фактически определяет навсегда сделанный в детстве выбор, и как показывает наш опыт, из выпускников таких школ невозможно сформировать серьезных специалистов для реального сектора экономики.

Средний уровень – недотягивающий до специализированных школ физико–математического профиля, но выше (и должно быть, намного!) «дилетантского» – формируют «обычные» школы. Однако, и здесь объем преподавания естественно–научных дисциплин явно недостаточен при выделяемой норме часов на изучение. Можно долго сетовать по этому поводу. Реально «в государственном масштабе» в нынешних условиях здесь что–то поменять в лучшую сторону, навряд ли окажется возможным. Нами здесь обосновывается «добровольный» путь преодоления указанного отставания уровня преподавания от требуемого.

Предлагается наряду с утвержденной в установленном порядке учебно–методической литературы (конечно, в обычном и электронном вариантах), предоставлять дополнительно для школьников и их преподавателей соответствующие книги для чтения по предметам физико–математического цикла. В этих книгах для самостоятельного изучения должны даваться дополнительные сведения по наиболее трудно усваиваемому материалу, иные способы доказательств, подробные биографии ученых (особенно отечественных), обсуждаться применимость тех или иных фактов для техники и объяснения природных явлений. Для повышения интереса должно приводиться большое количество специально отобранных задач с решениями, поскольку

без них не может быть серьезного усвоения материала. Сегодня в МГТУГА подготовлена к печати серия книг под общим названием «За страницами школьных учебников по физике», рассчитанная на то, что учащиеся в рамках самообразования смогут более глубоко изучить материалы, соответствующие программе школы, а также найти дополнительные сведения для собственных «размышлений». Учителя найдут в этих книгах материалы для факультативов и дополнительного образования, а также для того, чтобы их уроки физики были более содержательными. Следовательно, у учащегося и учителя появляется возможность индивидуализировать процесс изучения физики. Важно также отметить, что эти материалы содержат еще и математические приложения, где наиболее тяжело усваиваемые учащимися идеи математики рассматриваются с точки зрения их физических приложений. Другими словами, нами предлагается расширительная версия курса физики для последующей самостоятельной работы. Такое, пусть базирующееся только на личном интересе образование сможет стать основательным и серьезным. Мир сейчас требует суперпрофессионалов для создания среды, достойной сегодняшнего человека, и грамотного ответа многочисленным вызовам человечеству. Нынешнее образование скорее ориентируется на потребителей импортных технологий и обслуживает товарно-сырьевых потоков.

Только так можно, хоть как-то, помочь преодолеть и пробелы в физико-математическом образовании. Поскольку на примерах из области их будущей производственной деятельности в этих книгах нами постоянно демонстрируется эффективность технологий, базирующихся на фундаментальных науках, то здесь еще и проводится как бы профориентация для реального сектора экономики. Естественно, что такие материалы могут быть востребованы и техническими университетами, поскольку здесь уж точно нужно учащемуся взглянуть на уже известные ему из школы идеи физики под углом зрения их применимости в будущей инженерной работе. Это позволит эффективно проводить индивидуализацию процесса обучения в средней школе без директивного неподготовленного воздействия, рассчитывая, правда, только на интерес, увязанный с выбором последующего профессионального пути.

Предлагаемый подход к образованию, включающий возможность предоставления дополнительных материалов по изучаемой дисциплине для самостоятельной работы, на наш взгляд, окажется крайне полезным в процессе перехода высшего образования на двухуровневое, где подготовка магистров изначально нацеливается на увеличение доли самостоятельной подготовки, которую, иначе говоря, мы предлагаем также делать и «по выбору».

Повальный переход на систему подготовки магистров и бакалавров безусловно, где-то и как-то может быть оправдан. Но для наукоемких отраслей народного хозяйства такая кастрированная подготовка специалистов за счет снижения уровня базового образования, являющегося несомненной гордостью отечественной системы подготовки специалистов, гарантированно окажется неэффективной. Но раз уж решение о переходе на «двухступенчатую» систему подготовки специалистов бакалавр – магистр, абсолютно для нас непривычную, руководством страны принято, то нужно иметь в виду, что в соответствии с замыслами реформаторов бакалавр должен получать «нормальное» высшее образование, позволяющее занимать ему инженерные должности. Поскольку срок учебы для бакалавра значительно меньше, чем для магистра (или нынешнего инженера), то, вероятно, ему со стороны вуза нужно успеть дать почти весь спектр учебных «инженерных» дисциплин (включая общественные, экономические, по обеспечению качества, безопасности и т.п.), но в урезанном варианте. Венцом такой деятельности должна явиться его бакалаврская работа, которая призвана соответствовать прежним инженерным проектам, иначе, как же специалист будет затем самосто-

ятельно работать, считаясь специалистом с высшим инженерным образованием. Для магистров придется как-то комбинировать «недочитанные хвосты» в соответствующие синтетические курсы (конечно, плюс новые), чтобы магистры получили требуемую углубленную подготовку по выбранной специальности. Это кардинальная ломка технологии образования требует со стороны профессорско-преподавательского состава неимоверных усилий. Другого пути, однако, мы не видим, иначе будет профанация высшего образования, или реформаторы должны взять на себя смелость и отказаться от двухступенчатого образования, как это делается сейчас во многих странах.

Чтобы рассмотреть требования к образованию, нужно выявить целевое назначения для подготовки «выходного» («оконченного») для образовательной цепи специалиста–магистра – с позиций сегодняшнего дня. Поскольку подготовка магистров обязана генетически базироваться на подготовке бакалавров, то в прежнем составе и объеме учебные дисциплины давать нельзя. Это, прежде всего, относится к математике, которая сегодня нацелена на реализацию связки «компьютер + дифференциальные уравнения, линейная алгебра, теория вероятностей». Вместе с тем, проектирование и производство радиоэлектронных, сенсорно-сигнализационных, программируемых, инфокоммуникационных, интеллектуальных систем, базируются уже на ассимиляционном подходе, обслуживаемым связкой «компьютер + дискретная геометрия и топология, комбинаторика, теория групп». Во всяком случае, интегралы и дифференциалы в учебном процессе должны существенно потесниться (а то и исчезнуть), чтобы дать простор для дискретной математики, на которой сегодня зиждется инфокоммуникационные технологии.

В основе симуляционного подхода лежит программируемая технология и операторный принцип контроля и управления объектом посредством интерфейсных возможностей компьютера. Здесь уже демонстрируется умение оператора (это отнюдь не программист и не инженер) запустить созданную проблемно-ориентированную симуляционную систему и проиллюстрировать последовательность получаемых данных. Компьютерные системы управления и принятия решения обеспечивают и эффективность, и повышенную безопасность.

Давно уже назрела необходимость дифференцировать читаемые студентам курсы. Например, вместо общего «синтетического» курса радиолокации за те же учебные часы следует дать студентам «маленькие» отдельные курсы типа: введение в радиолокацию, сверхширокополосная радиолокация, нелинейная радиолокация, пассивные радиолокационные системы, комбинирование радиолокационных систем с другими сенсорами, радиолокация, использующая сложные сигналы, помехи радиолокаторам, поляриметрическая радиолокация, бортовая радиолокация и т.п. В этом случае на рынок труда выпускники выходят с документами, полнее отражающими степень знаний, позволяющими вынести более аргументированное суждение о подготовке выпускника вуза, а также появляется возможность эффективного привлечения высококвалифицированных специалистов из промышленности для преподавания и оценки знаний (только «своей» части курса).

В рамках hi-tech четко прослеживается следующая тенденция в представлении достигнутого результата, по сути, это авторская реклама – инструкция (программируемая технология), связывающая постановку задачи, входные данные и эффективную оценку полученного результата. В отличие от традиционного математического моделирования – метод решения не обсуждается, а задача сводится к симуляционному подходу.

Итак, подготовка кадров должна непосредственно увязываться с освоением и широким использованием программируемых инфокоммуникационных технологий. Постоянно нарастающий требуемый (хотя бы потому, что именно так развиваются зарубежные информационные технологии) темп

развития инновационных процессов должен постоянно подпитываться кадрами, способными профессионально ориентироваться в быстро меняющемся окружении. Важнейшая задача профессионализации активно «разбавляется» операторной симуляцией проблемно-ориентированных задач на базе интеллектуальных программируемых систем. Можно предложить критерий для водораздела между бакалаврами и магистрами – бакалавр должен уметь пользоваться информационными продуктами, магистр должен их создавать. Подготовка кадров должна непосредственно увязываться с освоением и широким использованием технологий Computer Science. Изучение Computer Science, осуществляемое в ведущих университетах мира, нацелено на подготовку специалистов для эффективной работы. Именно Computer Science стали сегодня во всем мире гарантом постоянного распространения, воспроизведения и обновления ресурса инновационных процессов, и они стали базой для учебных программ подготовки разнообразных специалистов в ведущих университетах мира.

Программируемая технология – поиск программы, содержащей одновременно данные и процесс их преобразования (интерпретаций). Такие технологии ставят во главу угла компьютер и как инструмент и как средство прогрессирующего развития цифровых программируемых технологий. В этих технологиях обязательно присутствуют процедуры компьютерного воспроизведения реальности на основе передачи, переупорядочивания, накопления любых данных и знаний, а также организуется удобный интерфейс для массового пользователя – потребителя, развивающимися сервисными компьютерными и сетевыми информационными технологиями.

Сегодня возникает неоднозначное понимание физических и теоретических (математических) моделей анализа. Несоответствие уже преподаваемых в университетах учебных дисциплин возможностям существующих цифровых технологий приводят к противоречивым требованиям относительно функционирующих и вновь проектируемых инфокоммуникационных систем. Это заставляет заново пересмотреть концептуальные коммуникационные характеристики различных систем.

Симуляционный принцип позволяет анализировать непосредственное преобразование инфокоммуникационных потоков в виртуальные терминальные программы, а не формировать представление в виде математических моделей. Необходим непрерывный процесс компьютерного обучения (тренинга) всего задействованного персонала в выполнении поставленных задач. Решение о стратегических и тактических целях выбирается из списка возможных альтернатив, предложенных созданным программным интеллектом компьютера. Сенсорные возможности в настоящий момент по всем показателям превосходят сенсорные возможности человека, а цифровые технологии позволяют проанализировать и мгновенно доставить информацию в любую точку пространства.

В программируемых технологиях данные отнюдь не только числа, а любые физически измеряемые информационные меры и идентификационные формы. Это обстоятельство обеспечивает практически универсальность для приложений таких технологий в разнообразных областях знаний и практической деятельности. Процесс же восприятия и принятия решения представляется как поиск адекватной формы коммуникативного акта. Такой подход в физике привел к активному переходу от классического натурного эксперимента к полному компьютерно-имитационному моделированию (perfectsimulation), в технологии – к системно-техническому проектированию и т.д. Это требует совершенствования программируемой среды при интеллектуализации: интерфейса, архиваторов, поисковых серверов, аналитического реферирования, режиссирования аудио визуального потока данных и т.п., что заставляет использовать достижения таких разделов математики,

как дискретная математика и топология, комбинаторика, теория групп, алгоритмическая теория А.Н. Колмогорова, вэйвлет-анализ, теория хаоса, фракталы, самоподобие, конечно же, в компьютерном обеспечении. При изучении такой математики надо обязательно делать упор на решениях практических задач из жизни, а не заикливаться на нынешнем углубленном изучении доказательств теорем, совершенно игнорируя при этом объяснение того, для чего собственно эти теоремы сформулированы. При формировании номенклатуры и объема преподаваемых математических курсов следует всегда иметь в виду очень точный и правильный афоризм, что «математик всё сделает лучше». Подтверждений этому афоризму для инженерных наук можно привести множество, отметим здесь только алгоритмическую теорию и теорию вероятностей А.Н. Колмогорова, теорию связи К. Шеннона, теорию фильтрации Колмогорова–Винера–Калмана, теорию адаптивных систем В.А. Якубовича, теорию интеллектуальных систем С.Н. Васильева.

При формировании базовых курсов следует придерживаться их соответствию симуляционному моделированию, программируемой технологии, табличным методам «вычислений», разработке так называемых терминальных программ, транслирующих содержащиеся в них данные в результат. Все эти инфокоммуникационные подходы призваны кардинально изменить номенклатуру и объем инженерных дисциплин.

Итак – бакалавр должен уметь пользоваться информационными продуктами и накапливать знания для понимания предметной области, а магистр должен создавать эти продукты. В статье неслучайно стык между подготовкой бакалавра и магистра образно назван водоразделом. Ведь почти все знания, касающиеся предметной области, даются и могут даваться в традиционной «упаковке», совершенно никак не связанной по сути (но не по форме – здесь активно должны использоваться компьютерные технологии обучения) с инфокоммуникационными технологиями поиска результатов в процессе инженерной деятельности. Можно этот водораздел преодолеть, слепо веря в справедливость и правильность используемых информационных продуктов. Но навряд ли здесь возможна их кардинальное обновление, учитывающее появление новых материалов и компонентов, а также необходимость задействования новых физических принципов функционирования и парирование вызова со стороны рынка, не укладывающееся в рамки возможностей, используемых текущих инфокоммуникационных технологий.

Как кажется, здесь также следует ожидать появление материалов (опять же для самостоятельного изучения), позволяющих на изученные «бакалаврские» курсы взглянуть с точки зрения Computer Science, точнее, рассматривать их как базу для «введения в специальность» современного инженера.

Список литературы

1. Б.П. Елисеев. Применение аналитических моделей для описания стратегий государства в области образования // Научный Вестник МГТУГА. М.: МГТУГА, 2009, №147. С. 86–89.
2. Б.П. Елисеев. Еще раз о месте и роли вузовской науки в развитии и прогрессе общества // Научный Вестник МГТУГА. М.: МГТУГА, 2010, №166. С. 149–151.
3. Б.П. Елисеев. К оценке современной стратегии государства в области высшего образования и о некоторых парадоксах высшей школы // Теория и практика общественного развития, 2011, №1. С. 106–110.
4. Б.П. Елисеев. Стратегические задачи государства в области высшего образования как оптимизационные задачи // Теория и практика общественного развития», 2011, №1, с.140–149.
5. Б.П. Елисеев. На холостом ходу. Литературная газета, №39 (6432) от 02.10.2013.
6. Б.П. Елисеев. Система подготовки специалистов для гражданской авиации: проблемы и перспективы. «Человеческий фактор в авиации: управление, техника, право». Сборник докладов на международном форуме в Москве 21 ноября 2013 года. С.8–19.

Сафронов Михаил Алексеевич

магистрант

НИУ ИТМО

г. Санкт-Петербург

Зингеренко Юрий Александрович

технический директор

НПП Новел-ИЛ

г. Санкт-Петербург

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЙ С РАСШИРЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ. RIA – DESIGN AND DEVELOPMENT

Аннотация: в статье автор описывает подходы к проектированию и разработке интернет-приложений с расширенными возможностями (англ. RIA – Rich Internet Application).

Ключевые слова: интернет-приложение, проектирование интернет-приложения, разработка интернет-приложения, пользовательский интерфейс, бизнес-логика, RIA, Java, GWT, Vaadin.

Что общего между обычным выключателем и диммером? Они являются интерфейсами – с их помощью можно управлять освещением. Обычное интернет-приложением и RIA тоже интерфейсы – они позволяют пользователю взаимодействовать с контентом через web-сервер. Тогда зачем менять очередную технологию, если главная задача достигнута? Ответ в различиях – которые варианты предоставляют больше возможностей управления.

В RIA рабочая область радует красивыми всплывающими окнами или раскрывающим списком, реагирующим на наведение курсора или правой кнопки мыши – больше не нужно обновлять всю страницу ради одного сообщения. А на одной странице можно разместить контент разного типа с точностью до пикселя, сохраняя при этом межплатформенную совместимость.

Далее в статье рассматриваются общие вопросы проектирования пользовательского интерфейса (далее – UI) и бизнес-логики (далее – BL) RIA, а также выбор фреймворка для его последующей разработки.

Интернет-приложения можно разделить две основные группы: информационно-аналитические (напр. еgr-система, социальная сеть) и коммерческие (напр. сайт-визитка, интернет-магазин). *Информационно-аналитическое приложение* обладает сложной ролевой структурой – у целевых пользователей (далее – ЦП) общие задачи, но разный уровень доступа и взаимодействия с контентом (содержимым страницы). Таким образом, главной задачей BL-проектирования является определение ролей, отражающее главные задачи приложения, построение между ролями логических взаимосвязей, и нормализация данных в соответствии с принятой логикой. В задачу UI-проектирования входит разметка рабочих страниц, страницы пользователя, новостной страницы. *Целью коммерческого приложения* является продажа услуги или товара ЦП. В этом случае задача BL-проектирования сводится к анализу текущих и будущих предпочтений ЦП в сравнении с конкурентными предложениями в сопоставимом сегменте. На основании такого обзора подбираются те медиа, которые определяют поведение ЦП сделать целевое действие – звонок или заказ через форму. В задачу UI-проектирования входит разметка посадочных и контентных страниц, форм заказа. В отличие от информационного приложения, где контент наполняется самим ЦП, в коммерческом приложении он создается разработчиком.

Рабочей документацией BL–проектирования может быть одна или несколько диаграмм, входящих в состав UML (англ. Unified Modeling Language), например, диаграмма классов, последовательности или вариантов использования. Рабочей документацией UI–проектирования являются макеты разнотипных страниц в векторном или растровом виде и сопроводительная CSS –документация (англ. Cascading Style Sheets) по верстке.

Неправильное определение ключевых сценариев и неспособность выявить долгосрочные последствия могут поставить под угрозу все приложение. Следующие рекомендации относятся к любому RIA:

- Учитывать, на каких платформах пользователь будет взаимодействовать с приложением. Как правило, уровень представления информационно-аналитических приложений с настольных компьютеров расширяется до мобильных приложений, а коммерческих – до версии для мобильного устройства (планшет, смартфон) и, иногда, мобильного приложения. Уменьшение размеров экрана (4–10) и отсутствие мыши у ЦП могут значительно влиять на графический дизайн.

- Видимая производительность имеет намного большее значение, чем фактическая. Поэтому решающее значение имеют управление ожиданиями и знание типовых схем взаимодействия с пользователем. В некоторых ситуациях, даже очень короткая задержка в доли секунды, может создать ощущение, что приложение не отвечает.

- Если информационно–аналитические приложения ориентированы на спокойный графический дизайн и классический UI, то коммерческие приложения могут быть выполнены без таких ограничений.

Разработка RIA может проводится на различных технологиях. Сам термин «RIA» впервые был упомянут компанией Macromedia в официальном сообщении от марта 2002 года. Изначально он подразумевал только технологию Flash, позднее – Silverlight и JavaFX, а развитие JavaScript привело к его расширению на другие платформы. До появления этих технологий, обычное интернет–приложение реализовывало парадигму Thin client, в которой отображение контента осуществлялось через стандартный HTML. Существующая параллельно парадигма Fat client открывала больше возможностей для взаимодействия, но требовала предварительной установки десктопного приложения. К недостаткам первой технологии относился низкий уровень UI–функциональности и использование парадигмы Page flow, а ко второй – сложность в развертывании и последующей поддержке при растущем количестве ЦП. В течение этого периода глобальные линии связи увеличили пропускную способность и надежность соединений – количество активных интернет–пользователей растет и браузер становится самым популярным интерфейсом. Коммерческие проекты, стремясь увеличить рентабельность бизнеса, повышают интерактивность взаимодействия с ЦП за счет упрощения UI и насыщения медиа. Старые технологий дополняются новыми – это приводит к необходимости стандартизации, главной целью которой является ускорение процесса разработки приложений и повышения их надежности.

Одна из таких объединяющих технологий – AJAX. Она использует программный интерфейс DOM (англ. Document Object Model), с помощью которого браузерный движок обрабатывает полученные данные, доступные пользователю, в результате чего их представление изменяется. CSS обеспечивают согласованный внешний вид элементов приложения и упрощает обращение к DOM–объектам, а объекты XMLHttpRequest (или подобные механизмы) используется для асинхронного взаимодействия с сервером, обработки запросов пользователя и загрузки в процессе работы необходимых данных. Принцип её работы становится одним из архитектурных шаблонов, входящим в состав таких популярные фреймворков как GWT или Vaadin.

В рамках работы в качестве технологии разработки выбран фреймворк Vaadin по следующим причинам:

– Готовый каркас, использующей событийно–ориентированную архитектуру. Это позволяет сконцентрироваться только на BL и UI, оставив вопросы безопасности и производительности разработчикам Oracle, а совместимости – разработчикам Vaadin.

– Широкий спектр виджетов (клиентских компонентов), отвечающих последним требованиям UI, как в стандартной библиотеке, так и написанными сторонними авторами.

– Vaadin TouchKit для разработки мобильных приложений под операционные системы IOS и Android.

– Java в качестве единого языка программирования. Такое преимущество достигнуто за счет использования Java–сервлетов на стороне сервера, и GWT – на стороне клиента.

В задачи этапа разработки входит перевод UML–диаграмм в используемый язык программирования, выбор виджетов (активных графических элементов), соответствующих требованиям UI–проектирования, и верстка пользовательского интерфейса по CSS. Рабочей документацией на этом этапе является скомпилированный и проверенный на работоспособность код в составе WAR–файла. Заключительными этапами разработки является установка на web–сервер заказчика необходимого программного обеспечения (напр. среды исполнения, реляционной базы данных), развертывание и тестирование приложения. Подробное описание каждого этапа представлено в дипломной работе, где в качестве проекта рассматривается egr–система под графические представления настольного компьютера и мобильного приложения. В качестве веб–контейнера используется сервер приложений GlassFish, развернутый на удаленном VPS.

Список литературы

1. Nicolas Fränkel. Learning Vaadin. /Nicolas Fränkel. Packt Publishing. – 2011. – С. 7–25.
2. Marko Gronroos. Book of Vaadin. / Marko Gronroos. Vaadin Ltd. – 2013. – С.57–67, С. 405–473, С. 677–724.
3. Крэг Ларман. Применение UML 2.0 и шаблонов проектирования. / Крэг Ларман. – 2013. – С. 277–294.
4. Ном. Проектирование программного обеспечения. / Ном. Тематические Медиа. – 2009. – <http://habrahabr.ru/post/74330/>.
5. SECL GROUP. Блог компании. / SECL GROUP. Тематические Медиа. – 2013. – http://habrahabr.ru/company/SECL_GROUP/blog/.
6. Авторская группа. Руководство Microsoft(R) по проектированию архитектуры приложений. / <http://microsoft.com/architectureguide/>. – 2009. – С. 21–67, С. 149–173.

ФИЛОЛОГИЯ И ЛИНГВИСТИКА

Денмухаметова Эльвира Николаевна

канд. филол. наук, доцент

Салихова Зулия Жаутатовна

студент

ФГАОУВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРОИЗВЕДЕНИЯ А. КУТУЯ «ТАПШЫРЫЛМАГАН ХАТЛАР»

Аннотация: в статье исследуются лексические трансформации в переводе на русский язык произведения известного татарского писателя А. Кутуя «Тапшырылмаган хатлар». Оно было одним из популярнейших произведений советского периода и переводилось на многие языки. В данной работе рассматриваются виды и особенности употребления трансформаций.

Ключевые слова: трансформация, перевод, лексика, татарский язык, переводной текст.

Само слово перевод – это очень сложное понятие, и имеет множество интерпретаций. Мы остановимся на определении данным А.В. Федоровым: «Перевод рассматривается прежде всего, как речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям» [5, с.110]. Главным критерием при переводе является соблюдение норм переводящего языка. Для передачи главной мысли переводимого произведения переводчик должен уметь использовать переводческие трансформации. Определения трансформаций были предложены Л.С. Бархударовым, В.Е. Щетинкиным, Р.К. Миньяр-Белоручевым, А.Д. Швейцером, Л.К. Латышевым, В.Н. Комиссаровым, В.Г. Гаком, Я.И. Рецкером и другими. Мы остановимся на определении Я.И. Рецкера, так как он более четко указывает на функции данного понятия: «...трансформации – это приемы логического мышления, с помощью которых мы раскрываем значение иноязычного слова в контексте и находим ему русское соответствие, не совпадающее со словарным» [4, с.38].

Существует множество теорий и по классификации трансформаций на виды, однако большинство лингвистов солидарны делением их на лексические, грамматические и смешанные (комплексные).

Многие ученые делят трансформации на лексические и грамматические, также основывая свою типологию на различии языковой системы. Сущность лексических трансформаций по мнению Я.И. Рецкера, «заключается в замене переводимой лексической единицы словом или словосочетанием иной внутренней формы, актуализирующим ту слагаемую иностранного слова (ту сему), которая подлежит реализации в контексте» [4, с.38].

В данной работе рассматриваются лексические трансформации в переводе с татарского на русский язык произведения А.Кутуя «Тапшырылмаган хатлар» / «Неотосланные письма». Произведение А. Кутуя «Тапшырылмаган хатлар» было написано в 1935 году. В годы Советской власти это произведение считалась очень популярной как среди коммунистической молодежи, так и среди широкого круга читателей. Если простые люди читали ее как любовный роман, то партийные работники использовали данное произведение как орудие распространения коммунистической идеологии. Повесть 6 раз издавалась на татарском языке. Её переводы были опубликованы 16 раз

– на русском, 3 раза – на китайском, также на английском, арабском и многих других языках.

Для нас данное произведение интересно, как предмет переводного текста. Несмотря на то, что произведение было издано на русском языке 16 раз, перевод текста на русский язык был выполнен только одним автором – В. Важаевым. В переводном тексте произведения А. Кутуя были выявлены следующие лексические трансформации:

1) дифференциация значений – сужение значения при переводе: Бу китап миңа *әйтеп бетергесез* сөөнеч, *ләззәт* бирде. – Она доставила мне много радости; ...анын, семьясы *ачлыкта*, *ялангачлыкта* *михнәт* чиккән... – Жили они тогда впроголодь;

2) конкретизация значений – замена слова, которое на исходном языке имеет довольно пространное значение, словом с более конкретным значением или словосочетанием с более узким значением. Например: Ләкин мин үземнең иркемне, теләгемне, киләчәгемне корбан итәрлек дәрәжәдә түгел идем. – Но принести в жертву *твоему капризу* свое будущее я не могла. Слова ирек имеет значение – свобода, а теләк – желание, киләчәк – будущее. Бу хәл икенче бәрелешүгә, талашуга сәбәп булды. – *Беременность* послужила причиной второго нашего крупного столкновения;

3) генерализация значений – замена видового понятия родовым, частного понятия общим: Ул үзенү баш игәнне ярата икән. – Он был необычайно тчславив, любил *подхалимов, услужливающих*;

4) смысловое развитие – при применении этого приема прежде всего учитывается контекстуальное значение слова и его логическая связь в предложении. ...үзеңне егетләргә тоттың – *была молодцом*; юләрлегемне әкият итеп сөйләрмен – *глупая история* и т.д.;

5) целостное преобразование – преобразование «внутренней формы отрезка речевой цепи, причем преобразование не по элементам, целостное». Например: Чөнки синең шикелле түбән кешеләр үзләренә баш ионе яраталар. – Ничтожные люди любят *раболепие, низкопоклонство, они любят унижать других*;

6) компенсация потерь в переводе – это способ перевода, при котором утраченные элементы смысла в оригинале, передаются иными средствами, т.е. содержание оригинала передается с полнотой. Например, Ерактан күргәндә дә, берәр урында тавышымны ишеткәндә дә, яныма килеп исәнлегемне сорашалар, бик озак итеп күзләремә карап торалар. – Увидят ли издадека, услышат ли мой голос, обязательно подойдут, осведомятся о моем здоровье, в сотый раз скажут, что благодарны мне.

Иногда в предложениях переводного текста встречаются сужение или расширение исходного значения. Из-за отсутствия в языке перевода слова со столь широким значением в переводе по контексту подбирается слово с более узким значением, что встречается и в данном произведении. В. Важаев использует и прием нейтрализация или усиление эмфазы. Это два противоположных приема, которые применяются для приглушения эмоционально-оценочной информации исходя из традиций, требуемых при переводе оригинала. Однако основные типы лексических трансформаций, применяемые в тексте перевода, это:

1) транслитерация и транскрибирование;

2) лексико-семантические замены и калькирование.

Транскрипция и транслитерация – это способы перевода, когда форма лексической единицы оригинала передается с помощью букв. Транскрипция означает воспроизведение звуковой формы слова, а транслитерации с помощью графической формы, т.е. буквенного состава. В переводе произведения А. Кутуя «Неотосланные письма» ведущим способом является транслитерация. Так как в графических системах языков имеются отличия друг от друга,

передача формы на языке приближительна. Э то встречается в реалиях и заимствованных словах: *Гәҗитләргә* дә яза иде. – И в *газету* писал; Махинур – *Магинур*, Габделхак – Габдулхак. Здесь из-за различий буквенного состава в алфавитах татарского и русского языков, переводчик старался приблизить звучание слов в переводе.

Лексико-семантические замены – это способ перевода лексических единиц оригинала с использованием слов в переводе, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, которое может быть понято с помощью определенного типа логических преобразований. Основными видами таких замен считаются конкретизация, генерализация и смысловое развитие. В ходе применения таких трансформации лексическая единица оказываются в логических отношениях включения: единица ИЯ выступает в роли рода, а единица – это вид: Бу өч вакыйга минем рухымны күтәрде, кыюлыгымны арттырды. – Эти три случая из моей практики особенно приободрили меня; Турыдан-туры алырга мөмкин булмагач, йомшак мөгаләмә белән минем күңелемне табарга тырышты. – Видя, что все его умки проходят даром, он решил повременить.

Конкретизацию применяют часто с тем, что в переводимом языке отсутствует слово со столь широким значением. Так, татарское существительное *рух* имеет значение «дух,настроение», а *кыюлык* означает «смелость, отважность», а переводчик решил объединить их в одно и передал эти же значения с помощью глагола приободрить.

Генерализация. Это явление противоположное конкретизации, т.е. слово с узким значением заменяется лексической единицей с более широким значением. Например, Мин тик яту өчен ВУЗ бетермәдем. – Я окончила университет не для того, чтобы бездельничать и обитать чужие пороги.

Модуляция или смысловым развитием – вид лексической трансформации, при котором происходит замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение логически вытекает из значения переводимого слова: Бу гажәп эш болай булды. – Вот как это случилось. Контекстуальная замена в этом случае удачна, т.к. гажәп имеет перевод «необыкновенный, удивительный», т.е. переводчик должен был перевести это как удивительное дело, или событие, но он заменил все местоимением это, т.е. по причинно-следственным отношениям мы из контекста итак понимаем, о чем идет речь.

Таким образом, наличие большого количества слов широкого, абстрактного значения в татарском языке, различия в значениях слов, сжатость выражения, возможная в языке благодаря наличию целого ряда грамматических структур и форм, требует у переводчика введения дополнительных слов и даже предложений, что мы видим и при переводе на русский язык произведения А. Кутуя. Поэтому переводчик не может использовать те или иные конструкции в привычном употреблении, что вызывает опущения отдельных элементов татарского предложения при переводе на русский язык.

Список литературы

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода. – М.: МГУ, 2004. – 544 с.
2. Кутуй Г. Тапшырылмаган хатлар.
Режим доступа: // http://kitaphane.tatarstan.ru/teb.htm?page=5&pub_id=26791.
3. Кутуй А. Неотосланные письма. перевод В. Важаева. – Казань: Таткнигиздат, 196. – 120с.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения, 1974. – 216 с.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Филология ТРИ, 2002. – 416 с.

Зварыкина Ирина Станиславовна
учитель русского языка и литературы
СОШ №6

аспирант кафедры общего языкознания и речеведения
ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Астраханская область

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ АСТРАХАНСКОГО КРАЯ В РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируются итоги анкетирования школьников в возрасте от 11 до 18 лет, призванного выявить особенности функционирования в их речи региональной лексики Астраханского края. Гипотеза исследования состояла в том, что регионализмы как единицы, используемые жителями на территории того или иного региона вне зависимости от их социальной (возрастной, профессиональной и т.п.) принадлежности, знакомы учащимся средней школы и используются ими в повседневном общении. Результаты исследования могут быть использованы в школьной и вузовской практике.

Ключевые слова: регионализм, семантика, контекст.

В языкознании традиционно уделяется большое внимание изучению регионального компонента. Однако в свете изменений в области региональных языковых явлений («стирание» границ между литературным языком и диалектом, возникновение таких явлений, как региолект, социолект) необходимо более тщательно анализировать местный языковой материал и стремиться к сохранению регионального наследия.

В современной лингвистической парадигме на смену терминам «диалектное слово», «диалектизм» пришли понятия «региональное слово», «регионализм» [2]. По регионализмом мы понимаем слово или выражение, которое, в отличие от диалектного слова, используется жителями региона вне зависимости от различных социальных факторов (пол, возраст, образование и т.п.) преимущественно в устной коммуникации, но также функционирует в текстах художественной литературы, региональных СМИ.

Особый интерес представляет функционирование регионализмов в речи школьников, поскольку данная социальная группа в меньшей степени знакома с диалектной лексикой (в силу возрастных особенностей и в свете тенденции к «стиранию» границ диалекта, наметившейся в последние десятилетия). Однако регионализмы должны быть для них более известны в силу отмеченной специфики функционирования данных единиц.

Материалом послужили результаты анкетирования, в котором приняли участие ученики средней общеобразовательной школы № 6 г. Астрахани 5–11 классов в возрасте от 11 до 18 лет (всего 188 респондентов). Цель анкетирования – выяснить, какие региональные языковые единицы хорошо знакомы астраханским детям и подросткам, а какие знакомы мало или вовсе не знакомы. Гипотеза исследования состояла в том, что выбранные для опроса регионализмы знакомы учащимся; учащиеся могут соотнести регионализм с его значением, и наоборот; могут самостоятельно сформулировать значение регионализма, составить с ним контекст, и т.п.

При составлении анкеты были отобраны следующие регионализмы: *бе́ри*, *во'ложка*, *е'рик*, *ильме'нь*, *карамы'сик*, *кашкалда'к*, *култу'к*, *моря'на*, *назарба'й*, *окушо'к*, *подсе'жка*, *сопа'*, *свежа'к*, *тара'шка*, *толстоло'бик*, *ча'кан*, *ча́мра'*, *частико'вая рыба*, *че'рни*, *чили'м*. По нашему мнению, данные единицы номинируют распространённые реалии региональной жизни Астраханского края. Кроме того, были подобраны следующие региональные устойчивые сравнения: *икру метать*, *как репей*, *колючий как бе́ри*, *костлявый как во́бла*. В анкете было представлено 3 блока заданий:

1. Значения регионализмов. Данный блок содержал 3 типа заданий, которые расположены по мере увеличения сложности и углубления в семантику регионализма:

А. Выберите верные толкования слов. При этом было дано 3 варианта ответа. Например: ‘берш – это: а) вид рыб; б) вид водоёма; в) вид растений’. Среди вариантов ответа представлены только родовые понятия. С данным заданием справился 91% опрошенных школьников.

Б. Выберите слово, толкования которому даётся в задании. Здесь также представлено 3 варианта ответа, например: ‘восточные ветер, дующий со стороны Казахстана, – это: а) чамра; б) моряна; в) назарбай’. Среди вариантов ответа представлены единицы одной тематической группы. С данным заданием справилось 63% опрошенных школьников.

В. Составьте ассоциативный ряд со словами. Цель задания состояла в том, чтобы выяснить, понимают ли респонденты значения предложенных слов, а также в проверке умений верно подбирать ассоциации. Здесь были предложены слова *моряна*, *сопа* и *чакан*.

Результаты опроса показывают, что для школьников наиболее знакомым и понятным оказалось слово *моряна* ‘ветер с моря, при котором бывает прибить воды и который обычно приносит дождь’ [1]: 56% опрошенных привели верные ассоциации. Среди ассоциаций представлены такие, как *ветер* (некоторые респонденты отмечали свойство ветра – *холодный, сильный, свежий*), *воздух, море, волны, прохлада* и др. Что касается номинации *сопа* ‘небольшого размера малоценная рыба семейства карповых’ [4], то общее понимание значения слова отмечено у 33,5% опрошенных школьников (ассоциация – *рыба*). Однако лишь небольшое количество респондентов указывали признаки вида рыб, номинируемого данной единицей. Среди признаков отмечены такие, как *костяная и плоская*.

Регионализм *чакан* ‘рогоз – болотное растение в устье Волги’ [4] оказался понятен лишь 25% респондентов–школьников. При этом отмечены такие ассоциации, как *растение* (в некоторых анкетах также было конкретизировано место произрастания – *болотное, озёрное*), *камыш, тростник*.

Г. Дайте толкования словам. Для этого задания были предложены 3 регионализма: *ильмень, частичковая рыба и свежак*.

Наиболее понятным для опрошенных оказался регионализм *свежак* (68% школьников дали верное толкование этому слову). Данное слово отмечено нами с 2 значениями: ‘свежий, сильный ветер с моря’ [4] и ‘свежепойманная рыба’ [6]. Оба значения нашли отражение в анкетах: *свежак* – ‘свежая рыба, которую только поймали’; ‘сильный и свежий ветер’.

Лексема *ильмень* в целом понятна большей части респондентов (65%), однако чаще всего встречается определение ‘вид водоёма’, что является семантически недостаточным. Заметим, что «*ильмень* – самая распространённая номинация озёр в Астраханском крае. Более того, от слова *ильмень* образовано название актуальной для Астраханской области разновидности ландшафта – *ильменно-бугровая равнина*» [3]. Данная единица, предположительно, должна быть понятна большей части жителей Астраханского региона. Однако необходимо отметить, что слово *ильмень* является многозначным и употребляется как в литературном языке, так и в диалектах, причём с различными оттенками значений. Если в литературном языке оно имеет значение ‘мелкое озеро с берегами, заросшими тростником и камышом, представляющее собой остатки рукава или старого русла реки’ [6], то в Астраханском крае отмечены такие значения, как ‘мелкое озеро в дельте реки с берегами, заросшими тростником и камышом’, ‘пресное заросшее растительностью озеро, образованное весенним половодьем’ [5] и др.

Возможно, именно фактом региональной многозначности можно объяснить то, что респондентам затруднительно было дать толкование слову.

Многие опрошенные давали номинации *ильмень* толкование 'озеро' или указывали особенность водоёма (*мелкий, остаточный, пересыхающий*).

Что касается региональной номинации *частиковая рыба* 'рыба, отлавливаемая сетями с мелкой (частой) ячеей' [1], то её объяснение вызвало у опрошенных наибольшее затруднение. Среди верных толкований, приведённых школьниками, можно отметить такие, как 'рыба, которая не относится к ценным породам', 'промысловое название группы рыб'.

На наш взгляд, ключевым в понимании данного регионализма является осознание разграничения рыб осетровых и частиковых пород. Данное различие осознаётся 39% респондентов. Например, среди толкований отмечены такие, как 'не осётр, белуга', 'рыба, вся, кроме красной'. При этом в качестве пород частиковых рыб чаще всего указываются такие, как щука, тарашка, сазан, лещ. Некоторые опрошенные указывали место обитания частиковой рыбы (река и т.п.), что не является для неё классифицирующим признаком.

Отметим также, что слово *частиковый* нередко ассоциируется со словами *частый* (при этом слову приписываются такие значения, как 'рыба, которая ловится, встречается часто'), *часть* ('рыба, которая водится в определённой части водоёма') и *чистый* ('рыба, которая водится в чистой воде').

II. Регионализмы в контексте. Задания данного блока направлены на выявление умений вставлять нужное слово в контекст с учётом его семантики и составлять собственные контексты:

А. Какое слово должно быть на месте пропуска в предложении. Здесь представлены задания с выбором ответа. Среди вариантов даны единицы одной тематической группы. В качестве контекстов представлены региональные тексты: отрывки из романа А.И. Шадрина «Суд неправедный» и из статьи еженедельной астраханской газеты «Комсомолец Каспия» (№ 16 от 29.02.2012). С этим заданием справились 39,5% респондентов.

Б. Составьте предложения со словами: *чили́м, берш, тарашка*. В рамках данного задания предполагалось выяснить следующее: знакома ли региональная единица респонденту, осознаётся ли им значение слова; какие признаки номинируемой реалии являются наиболее значимыми для респондента; какие ошибки допускают респонденты при составлении контекста.

Что касается регионализма *чили́м* 'водяной орех с очень острыми, торчащими в сторону шипами' [1], то большей части опрошенных школьников (61%) данное слово знакомо. В качестве признаков номинируемой реалии отмечаются такие, как произрастание в водоёме (*Путешествуя по лотосовым полям, мы увидели водяное растение – чили́м.*); наличие колючек, шипов (*Я напоролся на чили́м во время рыбалки.*). Интересен тот факт, что некоторые школьники отмечают использование чили́ма в годы Великой Отечественной войны, когда он спасал людей от голода. Вероятно, подобные истории ребята слышали от старших (*В войну ели чили́м.*).

Среди характерных ошибок в использовании данного регионализма можно отметить то, что в некоторых контекстах слово чили́м становится одушевлённым существительным или даже именем собственным (*Чили́м обитает в водоёмах. Его звали Чили́м.*); относится к женскому роду (*Чили́м плавала в озере.*).

Регионализм *берш* со значением 'рыба семейства окуневых, близкая судаку; небольшой судачок' [1] также знаком большей части опрошенных школьников (63%). Отметим, что, по нашим наблюдениям, в устной речи астраханцев чаще используется слово *берши́к* с тем же значением (ср.: *Дед сегодня берши́ков поймал, я потом пожарю.*). При этом суффикс *-ик* в регионализме *берши́к* не имеет уменьшительно-ласкательной коннотации. Использование лексемы *берши́к* вместо лексемы *берш* в анкетах респондентов также свидетельствует о частотности употребления именно данной номинации и о том, что она более знакома жителям Астраханского края (*Вся моя семья любит берши́ков.*).

В качестве признаков реалии, номинируемой словом *берш*, респонденты отмечают такие, как принадлежность к определённому семейству, виду (*Берша называют волжским судаком.*); внешний вид (*Я укололся о бершу.*); использование в быту (*У соседки во дворе висела сухая рыба берш.*).

Среди ошибок в употреблении слова *берш* следует отметить то, что оно может оозначаться как неодушевленное существительное (*Я отпустил бершу.*). Регионализм *тарашка* оказался наиболее понятным для респондентов (71%), и с ним представлено довольно много разнообразных контекстов. Отмечены следующие признаки номинируемой реалии: место обитания (*Тарашка плавает по Волге.*); сходство с рыбами других пород (*Тарашка – рыба, похожая на окуня.*); особенности лова (*Тарашка по Волге шла хорошо.*). Заметим, что среди всех представленных в данном задании контекстов преобладают те, в которых отмечается роль растения или рыбы в жизнедеятельности человека.

В. Выберите верное продолжение фразы. Здесь также представлены задания с выбором ответа. В качестве фраз даны региональные устойчивые сравнения с пропуском одного слова – имени существительного, выполняющего роль носителя образа. Варианты ответа – единицы одной тематической группы. В скобках в качестве подсказки были даны значения устойчивых сравнений (к примеру, костлявый как ... (об очень худом человеке): а) вобла; б) судак; в) осётр).

В целом с этим заданием справились 59% школьников. Наиболее знакомым оказалось сравнение *колочий как берш* (о злытельном человеке), а наименее знакомым – *костлявый как вобла* (об очень худом человеке).

III. В данном блоке дано 3 задания на рефлексию:

1. Какие региональные слова из приведённых в анкете вы используете в своей речи? 2. Какие региональные слова из приведённых в анкете используют ваши родственники, друзья, близкие? 3. Какие слова из приведённых в анкете вам не знакомы?

Результаты обработки анкет показали, что школьниками, а также представителями их окружения используются такие регионализмы, как *тарашка* (данный регионализм употребляют 36% опрошенных), *ерик* (14%), *берш*, *свежак* (11%). Наименее знакомыми оказались слова *чили* (данное слово не знакомо 36% респондентов), *сапа*, *чамра* (14%), *чакан*, *култук*, *воложка* (11%). На наш взгляд, настоящие результаты являются объективными и предсказуемыми, поскольку респонденты лучше знают те единицы, которые номинируют наиболее распространённые природные реалии (виды часто встречающихся рыб и водоёмов).

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют говорить о том, что регионализмы довольно активно используются в речи школьников Астраханского края. В среднем большая часть респондентов (55,5%) справилась с предложенными заданиями и продемонстрировала, что им знакомы приведённые в анкете региональные языковые единицы. Однако зафиксированные ошибки указывают на то, что детей и подростков необходимо с ранних лет знакомить с региональной лексикой, вводя для этого специальные курсы и спецкурсы в рамках средней школы.

Список литературы

1. Баташева Л.А. Устная речь астраханцев: лексика, обороты речи, пословицы, тексты. – Астрахань, 2008. – 99 с.
2. Герд А.С. Введение в этнолингвистику. – СПб., 2001. – 488 с.
3. Зварыкина И.С. Функционирование номинаций «ерик», «ильмень», «култук» как важнейших гидронимов Астраханского края // *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* (www.research-journal.org). – № 6 (6) 2012. – Часть 2. – С. 26–27.
4. Копылова Э.В. Дialeктная и профессиональная лексика семантического поля «Рыбный промысел»: история развития, функционирования, словарь. – Астрахань, 2008. – 93 с.
5. Мурзаев Э.М. Словарь местных географических терминов. – М., 1959. – 304 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

ЧТО ТАКОЕ ПЕЙЗАЖ И КАКОВЫ ЕГО ФУНКЦИИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аннотация: в статье автор знакомит с понятием «пейзаж», выделяет функции пейзажа в литературном произведении, приводит в пример творчество Тургенева как выдающегося мастера художественного пейзажа.

Ключевые слова: пейзаж, творчество, тургеневская природа.

Большую роль в композиции литературного произведения играют внесюжетные элементы: вставные эпизоды, пейзаж, портрет, интерьер, отступление [1, с. 500].

Пейзаж в литературе – это описание природы.

Своеобразие пейзажа зависит от эпохи, когда написано произведение, индивидуального стиля писателя, литературного направления, к которому принадлежит автор. Иногда пейзаж понимается в более широком смысле – как городской ландшафт, изображение предметно мира, включающее обстановку, антураж действия, вплоть до интерьера. В литературе важна не столько точность воспроизведения картин природы, сколько определенный эстетический выбор, то неповторимое взаимодействие и согласование образов, которое оптимально отвечает поставленным художником идейно-эстетическим задачам.

Образы природы всегда играли важнейшую роль в литературе, начиная с ранних этапов ее развития. В древней литературе природа понималась как живое существо и потому часто олицетворялась, принимая участие наряду с героями.

В героическом эпосе развернутых описаний природы немного, но они тем не менее постоянно сопровождают развитие действия, являются его поэтическим фоном. Образы природы в древней литературе несут идеальный, возвышенный характер, лишены конкретно-индивидуальных, национальных черт. С их помощью раскрывалось символическое значение тех или иных явлений природы, выявлялась скрытая в ней божественная мудрость, извлекались моральные уроки. Природа ценна не сама по себе, а лишь как «Божье творение», влияющее на развитие событий. Идеальный пейзаж гармонировал с природой человека, отвечал всем подробностям человеческих чувств.

Постепенно в описании природы появляются новые черты: пейзаж начинает перекликаться с душевным состоянием героя, символизируя его. Буря отражает порыв человеческих страстей, тишина подчеркивает умиротворенное безмолвие. Пейзаж становится не просто фоном, он конкретизирует изображенные события, создает настроение и сам постепенно индивидуализируется, приобретает национальные, местные черты.

В литературе нового времени пейзаж становится неотъемлемой частью образа мира, в который вписан образ человека. Эволюция пейзажа – во все большей и большей психологизации, углублении связи с внутренним миром человека, его мыслями и переживаниями. Природа сама по себе обладает для художника особым очарованием, глубиной и многозначностью, оказывающими сильное воздействие на человеческую душу [8, с.196].

Роль пейзажа в произведении велика. Пейзаж может играть роль социальную, символическую и аллегорическую, композиционную или обрамляющую, поэтическую [4, с.228–229]. Он выполняет следующие функции:

1. *функцию обозначения места и времени действия.* С помощью пейзажа можно предположить, где (в деревне, в горах, на реке) и когда (обозначено время года, суток) происходит действие. Иногда на это указывает заглавие произведения;

2. *функцию сюжетной мотивировки.* Иногда события изменяются из-за природных процессов;

3. *функцию создания психологизма.* Пейзаж, каким его видит герой, раскрывает его психологическое состояние. Пейзаж может быть фоном развития сюжета. А.И. Буров замечает: «В искусстве, кроме картин человеческой жизни, может быть так или иначе изображено великое множество предметов и явлений окружающего нас мира». И так как в произведениях «раскрывается картина человеческой жизни», «все остальное находит свое место как необходимое окружение и условие этой жизни (и в конечном счете как сама эта жизнь)», и в такой степени, в какой способствует раскрытию сущности человеческой жизни – характеров, их отношений и переживаний» [2, с.59–60].

В русской литературе пейзаж – один из важнейших слагаемых национального образа мира, в частности у И.С. Тургенева с ландшафтами средней полосы России («Записки охотника»). Природа в произведениях Тургенева как бы одушевлена, живет, изменяется, гармонизируя или контрастируя с переживаниями персонажей. Лиризм придает пейзажу эмоциональность и задушевность, превращая их во вполне законченные поэтические описания. В выработке своего художественного подхода к пейзажу Тургенев во многом опирается на опыт поэзии Фета и Тютчева, подмечавших, по его словам, «многие оттенки, многие часто неуловимые частности» [5, с.246].

Все творчество Тургенева проникнуто искренней любовью к России, родной природе. Не случайно Тургенев вошел в историю русской литературы как выдающийся мастер художественного пейзажа.

В статье «Записки оружейного охотника Оренбургской губернии С. А-ва» Тургенев определил в литературе два взгляда на пейзаж. Первый взгляд – романтический приподнятый, субъективированный. В такой зарисовке, по мнению писателя, много красок, ярких и сочных, она изобилует частностями и деталями, скрывающими сущность картины природы. Второй взгляд – реалистический. В отличие от романтических, реалистические описания природы четкие и ясные, они не лишены частностей и деталей, ярких красок, но выписаны в естественных тонах, правдиво. Писатель всю свою жизнь отдавал предпочтение реалистическим пейзажам.

Природа у Тургенева детализированная, она насыщена реалистическими деталями, которые не отвлекают взгляд читателя от главного, существенного, а наоборот, дополняют художественный образ, делают его более содержательным и емким. Буквально в каждом из описаний природы можно встретить зрительные подробности, слуховые образы, запахи, всевозможные оттенки цветов; пейзажи всегда насыщены эпитетами, повышающими эмоциональную окраску текста. Как правило, пейзажи Тургенева конкретные, сжатые и точные. Порой создается мнение, что они самостоятельные, но это только внешне. Картины природы насыщены социальным и философским смыслом, играют существенную роль в сюжетостроении произведений.

Большую роль тургеневская природа играет в раскрытии человеческих характеров, она психологизированная. Отношение героев к природе – часто своеобразный экзамен по проверке гражданской зрелости, идейно-композиционной значимости лица. Близкие писатели люди находятся в общении с природой [3, с. 35–36]. Природу Тургенев изображает ласковой, переливающейся всеми своими красками («Записки охотника»).

Постигнуть суть природы, ее тайны – только половина задачи для художника. Надо уметь выразить эту суть словами, выразить свободно и точно. Когда Тургенев прочел «Записки оружейного охотника Оренбургской губернии» С. Аксакова, он сразу обратил внимание на форму выражения, на слог

писателя: «Слог его мне чрезвычайно нравится. Это настоящая русская» речь, добродушная и прямая, гибкая и ловкая, ничего вялого – свобода и точность выражения одинаково замечательны». В той же рецензии на книгу С. Аксакова Тургенев не случайно, говоря о форме выражения, снова апеллирует к природе, которую считает высшим критерием красоты: «В самой природе нет ничего ухищренно го и мудреного, она никогда ничем не щеголяет, не кокетничает; в самых своих прихотях она добродушна. Все поэты с истинными и сильными талантами не становились в «позитуру» перед лицом природы; великими и простыми словами передавали ее простоту и величие...» [6, с. 15]. В создании целостного образа живой России в «Записках охотника» активную роль играет природа. Поэтических героев Тургенева чаще всего сопровождает родственный пейзажный мотив. Мы видим лицо Калиныча, кроткое и ясное, как вечернее небо. Душевная кротость героя подхвачена природой, в ней разлита. Расставаясь с Калинычем, Тургенев вновь затронет эту художественную связь: «Мы поехали; заря только что разгоралась... Мы въехали в кусты. Калиныч запел вполголоса, подпрыгивая на облудке, и все глядел да глядел на зарю» [7, с. 11]. Вечерняя заря предвещает появление нового спутника – Ермолая, очередной вариации на тему Калиныча: приглушается поэтическая одаренность, но зато усиливается свойственное Калинычу чутье к природе.

Герои тургеневской книги часто не просто изображаются на фоне природы, а выступают как продолжение ее стихий, как духовная их кристаллизация. Заметим, что они чаще всего неожиданно «являются» перед взором охотника. Из игры света и тени в березовой роще проступает Акулина в «Свидании». Окутанная тьмой, в фосфорическом свете молнии, как привидение, «почудилась» охотнику загадочная фигура Бирюка. Из трепета листьев в лесной чаще возникает девочка, дочка Касьяна. В рассказе «Живые мощи» охотник пошел было прочь, но вдруг из темной глубины сарая слышался гол с – «слабый, медленный и силный, как шелест болотной осоки» [3, с. 323]. В страшный момент, когда заблудившийся охотник «вдруг» очутился над бездной, из ночной мглы в неверном свете костра показались мальчики «Бежина луга»: «Я быстро отдернул занесенную ногу и, сквозь едва прозрачный сумрак ночи, увидел далеко перед собой огромную равнину... Под самой кручью холма красным пламенем горели и дымилась друг подле дружки два огонька. Вокруг них копошились люди, колебались тени, иногда ярко освещалась передняя половина маленькой кудрявой головы» [7, с. 90]. «Бежин луг» в «Записках охотника» занимает особое место. Ему свойственен исключительный лиризм, проявляющийся в том, что значительная часть произведения отведена волнующим, красочным описаниям природы. Читая «Записки охотника», ловишь себя на ощущении, что Тургенев долго и пристально всматривается в трепетный образ природы, вслушивается в шепот трав, в голоса насекомых и птиц, прежде чем природа «явит» перед ним человека. Как будто нужны напряженное усилие зрения и крайняя осмотрительность, чтобы не исчез человеческий образ, не рассеялся, не растворился в природе.

Список литературы

1. Большая литературная энциклопедия для школьников и студентов/ Науч. ред. В.В. Славкин – М., 2003.
2. Буров А.И. Эстетическая сущность. – М., 1956.
3. Петишев А.А. и др. Писатели–пейзажисты в школе. – Бирск, 2003.
4. Себина Е.М. Введение в литературоведение. – М., 2000.
5. Словарь литературоведческих терминов. – М., 1989.
6. Тургенев – художник слова. – М., 1998.
7. Тургенев И.С. Собрание сочинений. Т.1. 1847–1874. – М., 1975.
8. Энциклопедический словарь литературоведа. – М., 1999.

Ризатдинова Лилия Даниловна

старший преподаватель

НОУ ВПО Университет управления «ТИСБИ»

г. Набережные Челны, Республика Татарстан

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СУБСТАНТИВНЫХ ФЕ В ДИСКУРСЕ ПОЛИТИКОВ, СПОРТСМЕНОВ И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ШОУ–БИЗНЕСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: в статье проводится сопоставительное исследование субстантивных фразеологических единиц, функционирующих в дискурсе политиков, спортсменов и представителей шоу–бизнеса. Особое внимание автор уделяет структурно–грамматической организации фразеологических единиц рассматриваемого типа.

Ключевые слова: фразеологическая единица, субстантивный, структурно–грамматическая модель.

При исследовании функционирования ФЕ в различных типах дискурса, немаловажным является изучение грамматических структур ФЕ двух неродственных языков, поскольку «фразеологический состав языка не может существовать вне грамматики» [3, с. 75]. Актуальность исследования структурно–грамматических особенностей ФЕ определяется выявлением общего и частного в структурно–грамматической организации ФЕ. СФЕ, функционирующие в дискурсе политиков, спортсменов и представителей шоу–бизнеса, представляют достаточно объемный пласт. При проведении анализа СФЕ особенно остро встает проблема определения границ исследуемого класса ФЕ: а именно, отнесение тех или иных устойчивых сочетаний к субстантивным или к адвербиальным. В.П. Жуков к СФЕ относит обороты, господствующим компонентом которых выступает имя существительное. Исследователь объединяет их в три основные группы:

- СФЕ, образующиеся из сочетания прилагательного с именем существительным (*абсолютный ноль*);

- СФЕ, образованные из сочетания существительного в именительном падеже с другим существительным в косвенном падеже (с предлогом или без него): *капля в море, яблоко раздора*;

- СФЕ, представляющие собой сочетание имени существительного в именительном падеже с наречием (*мозги набекрень*), а также именные фразеологизмы, основанные на отношениях сочинения компонентов (*плоть и кровь, ни рыба, ни мясо*) [4, с. 300–301].

Однако, при признании морфологического фактора, приоритетным В.П. Жуков относит ФЕ, типа *под рукой, за глаза, лоб в лоб, на каждом шагу, в три ручья* и пр. к наречным ФЕ, что заметно сокращает объем СФЕ, и пропорционально расширяет границы наречных ФЕ. Такого подхода придерживается ряд ученых: А.Р. Обдуллаев к СФЕ относит ФЕ с категориальным значением предметности [6, с. 6], А. Хуснутдинов так же объединяет ФЕ с общим значением предметности в класс СФЕ, разделяя их на две группы: ФЕ, обозначающие лицо, и ФЕ, обозначающие не–лицо [7, с. 105]; Алефиренко причисляет ФЕ обобщенной предметно–оценочной семантики к СФЕ [1, с. 118]. Определение, данное СФЕ Л.Р. Сакаевой схоже с определением, данным В.П. Жуковым, однако Л.Р. Сакаева, относит ФЕ типа *в кармане, рука об руку, голос в голос* к субстантивным, обосновывая это тем, что ведущий компонент в этих ФЕ выражен именем существительным [5, с. 87]. В данном исследовании к СФЕ относятся устойчивые сочетания, в семантическом плане выражающие предметность, в грамматическом плане – соотносимые

с именем существительным, которое выступает в качестве стержневого компонента ФЕ. Т.П. Белоусова дает развернутое определение СФЕ: к данному классу относятся ФЕ, «называющие и характеризующие лицо, предмет, свойство—качество и процесс как предмет, объективирующие эти значения в грамматических категориях рода, числа и падежа и синтаксических функциях подлежащего, дополнения, именной части составного сказуемого» [2, с. 47]. Как отмечено Т.П. Белоусовой, анализируемой группе СФЕ свойственны лексико—грамматические категории, характерные для имени существительного: категория рода, числа и падежа. Эти категории в СФЕ определяются значением ее грамматически ведущего члена, выраженного именем существительным. Родовая принадлежность имен существительных, входящих в компонентный состав СФЕ, подвержена некоторым изменениям. «Категория рода ... играет важную роль в оформлении и выражении обобщенно—предметного (категориально—грамматического) значения всей субъективной фраземы» [1, с. 120]. От структурно—грамматической организации СФЕ зависит специфика функционирования в ней грамматического рода.

Форма числа во СФЕ является категорией лексического порядка, нежели грамматического в его традиционном понимании. Наряду с категорией рода, форма числа передает «грамматическое значение предметности» [1, с. 123]. По мнению Л.Р. Сакаевой, «грамматические формы наблюдаются лишь у опорного компонента и зависят как от имени существительного в исходной числовой форме, так и от специфики фразеологизма в целом» [5, с. 86]. Как подчеркивает В.П. Жуков, «именные фразеологизмы полностью или частично лишены многих морфологических свойств, которые присущи обычным именам существительных свободного употребления» [4, с. 302]. Так, многие ФЕ употребляются только в форме единственного числа (*капля в море, светлое будущее, здравый смысл, в глубине души, рука об руку*), и, вследствие чего, не могут вступать в синтаксическую связь с количественными числительными или со словами, выражающими меру. Наряду с этим, ряд существительных функционируют только во множественном числе: *плюсы и минусы, кровные узы, подводные камни*. При изменении внутренней формы ФЕ (в конкретном случае форма числа), происходит изменение содержания, в результате чего происходит нейтрализация денотативного и коннотативного значения устойчивого сочетания. Таким образом, закрепленная категория числа во фразеологическом обороте выступает в качестве грамматического способа фиксации его семантического значения.

Существование падежных форм внутри СФЕ так же является дефективной, поскольку «лексико—семантические преобразования фразеомобразующей базы накладывают существенные ограничения на функционирование в составе фразем категории падежа, способствуя тем самым фиксации лексических компонентов в нескольких (одной—двух) падежных формах» [1, с. 127]. СФЕ, функционирующие в дискурсе политиков, спортсменов и представителей шоу—бизнеса, построены нижеприведенным структурно—грамматическим моделям. Модель *N+Prep+N* представлена наибольшим числом в обоих языках. Имя существительное сочетается с именем существительным посредством предложной подчинительной связи. В английском языке СФЕ данной модели представлены большей вариацией предлогов, нежели в английском. Многими исследователями была выявлена высокая частота употребления предлогов *in, of, в (во)* в анализируемой модели, что также подтверждается полученными в данной работе данными. Наиболее продуктивной моделью в английском языке выступает сочетание имен существительных посредством предлога *of*, где «стержневой компонент является предметом или явлением, имеющие определительное или определительно—объектное отношение к зависимому компоненту» [5, с. 97]: *N+of+N point of view, salt of the earth, pearls of wisdom*. Для английского языка также характерно использование предлогов *in, before, next*: *flash in the pan, calm before the*

storm, girl next door. В русском языке рационально выделить структуру Суш+в(во)+Суш: *журавль в небе, синица в руке, капля в море.* В обоих языках субстантивный компонент выражен в форме единственного числа.

Для анализируемой модели характерно препозитивное расширение второго именного компонента двумя способами: притяжательным местоимением: *N+Prep+Pron+N (edge of one's seat, a roof over one's head).* В английском языке было зафиксировано расширение первого субстантивного компонента местоимением *both: both sides of the coin.* Как в английском, так и в русском языках выявлена подмодель исследуемой структуры с расширением первого субстантивного компонента именем прилагательным: *Adj+N+Prep+(Pron)+N: mall hours of the morning, good head on one's shoulders; косяк сажень в плечах.* Для СФЕ русского языка характерным является атрибутивно–предложный подтип с постпозицией и управлением, где зависимый компонент в форме одного из падежей:

а) предложно–генетивный подтип, где зависимый компонент функционирует в форме родительного падежа: *язык без костей, нет дыма без огня;*

б) предложно–творительный подтип, где зависимый компонент употребляется в творительном падеже: *сделка с совестью;*

в) предложно–предложный подтип: *журавль в небе.*

Модель *N+Conj+N* характеризуется сочинительной связью между компонентами СФЕ (*bits and pieces, bumps and bruises, плюсы и минусы*). Субстантивные компоненты исследуемой модели соединяются посредством союза «and» в английском языке, и союза «и» в русском языке. Однако в английском языке используется сочинительно–соединительная связь, в то время как в русском – сочинительно–противопоставительная (*плюсы и минусы*), поскольку в приведенной ФЕ противопоставлению подлежат два антонимичных компоненты. Для данной структуры характерным является функционирование именных компонентов в форме множественного числа. В английском языке данная структурная модель имеет препозитивное расширение первого субстантивного компонента местоимением: *Pron+N+Conj+N all shape and size.*

Особенностью структурно–грамматической модели *Adj+N* является содержание атрибутивного типа с адъективно–именной группой: *darker side, hot potato, cold feet, common ground, long run, cheap shot, fair game, blue-collar worker, lone wolf; светлое будущее, золотая середина, здравый смысл, равный старт.* В двух языках препозитивное определение выражено простым прилагательным (*dirty word, rough patch, общий котел, гремучая смесь*). В английском языке был выявлен случай функционирования составного прилагательного в составе исследуемой модели (*blue-collar worker*). В обоих языках грамматически господствующий компонент выражен в большинстве случаев формой единственного числа (*gun, shot*), и лишь в одном случае использования СФЕ, существительное функционирует в форме множественного числа (*feet*). В русском языке были выявлены ФЕ, в которых господствующий или зависимый компонент выражен зоонимом (*гадкий утенок, темная лошадка, книжный червь, волчий билет*). Как для английского, так и для русского языка характерна фиксированная последовательность компонентов: имя прилагательное предшествует существительному.

Модель *N+N*, для которой характерен атрибутивный тип с примыканием в английском языке, и тот же тип с генеративным управлением в русском языке, представлена наименьшей частотой употребления: *Wall Street, coatch potato, поле зрения, дурак дураком.* В русском языке было отмечено расширение зависимого компонента притяжательным местоимением: *кузнец своего счастья.*

Структурная модель *N+N*, где существительное выступает в атрибутивной функции с примыканием в английском языке, и с генетивным управлением в русском: *split second; гонка вооружений*

Был выявлен единичный случай использования модели *Num+N*, где в качестве препозитивного компонента выступает имя числительное: *сто процентов*. В английском языке данная модель имеет постпозитивное расширение посредством предлога и альтерната *Num+N+Prep+Pron*: *second nature to someone*. Модель *HE+Сущ не чета* отмечена употреблением в русскоязычном дискурсе. Таким образом, сопоставление СФЕ двух языков, представленных в дискурсе политиков, спортсменов и представителей шоу-бизнеса, позволило выявить сходства и различия их структур. Как показало исследование, наиболее продуктивной в обоих языках представлена структурно-грамматическая модель *N+Prep+N*. Это объясняется намерением говорящего создать большую образность и информативную насыщенность при экономии лексического объема. Различия в структурах СФЕ объясняются особенностями грамматической структуры сопоставляемых языков.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и паремиология: Учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семененко – М.: Флинта: Наука, 2009 – 344с.
2. Белоусова Т.П. Фразеологическая деривация в современном русском языке (лексические производные): автореф. дисс... канд. филол. наук. – Киев, 1992. – 17с.
3. Дементьева Г.Я. Семантико-стилистические особенности фразеологических выражений в современном русском языке: дисс. ... к. филол. наук / Г.Я. Дементьева. – Алма-Аты, 1955 – 462с.
4. Жуков В.П. Русская фразеология: Учеб. пособие. 2 изд., испр. и доп. / В.П. Жуков, А.В. Жуков. – М.: Высшая школа, 2006. – 408 с.
5. Сакаева Л.Р. Изоморфизм и алломорфизм фразеологических единиц антропоцентрической направленности (на материале русского, английского, татарского и таджикского языков) / Л.Р. Сакаева; фил. Казан. гос. ун-та. – Набережные Челны: Лаб. операт. полиграфии, 2008. – 168 с.
6. Обдуллаев А.Р. Проблемы грамматического анализа русской фразеологии (на материале субстантивных единиц): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Киев, 1991. – 25 с.
7. Хуснутдинов А.А. Грамматика фразеологической единицы: дисс. ... доктора филол. наук / А.А. Хуснутдинов. – СПб, 2005. – 240с.

Самитова Фарида Габдулловна

учитель английского языка высшей квалификационной категории
МБОУ «Гимназия №122 им. Ж.А. Зайцевой»
г. Казань, Республика Татарстан

СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы применения компьютеров в обучении английского языка, раскрываются возможности современных сетевых технологий.

Ключевые слова: компьютер, интернет, коммуникация, сетевые технологии.

В последние годы большое внимание уделяется применению компьютеров в обучения английского языка, что определяет актуальность моей работы. Разнообразные обучающие прикладные программы – электронные словари, редакторы текстов, энциклопедические, игровые и другие программы – могут успешно использоваться в целях обучения языку. В нашей стране за последнее время наблюдается прогресс в развитии системы обучения с использованием сетевых технологий, а именно внедрение компьютеров в систему российского образования. В настоящее время такие технологические достижения, как средства мультимедиа, гипермедиа, телекоммуникационные технологии, позволяют использовать компьютер для работы со

всеми видами речевой деятельности – над развитием навыков чтения, письма, аудирования, а также сделало реальным общение с носителями изучаемого.

Для изучения языка огромные возможности предоставляет Интернет. Можно выделить *три основные сферы использования этих возможностей*:

1. Получение информации и доступ к аутентичным материалам.
2. Дистанционное обучение.
3. Организация реальной коммуникации.

Обращение к Интернету как к источнику информации позволяет получить доступ к самым разнообразным текстовым, звуковым и видеоматериалам на английском языке. Данную информацию можно использовать в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам и основных материалов для конкретных заданий. Важно формировать у учащихся навыки целенаправленного отбора информации, так как ресурсы Интернета чрезвычайно обширны и постоянно обновляются.

Дистанционное обучение через Интернет осуществляется в рамках специальных программ, предлагаемых различными учебными заведениями. Помимо таких образовательных программ существует множество общедоступных сайтов, которые содержат учебные задания по самым различным дисциплинам. Дистанционная форма обучения является эффективным вариантом реализации конечных целей обучения английскому языку.

Главной задачей целенаправленного использования компьютерных программ, будь они обучающие, прикладные, инструментальные или телекоммуникационные – является *создание компьютерной обучающей языковой среды*. С ее помощью обеспечивается полное погружение учащихся в среду английского языка, что способствует расширению и углублению коммуникативной компетенции учащихся.

Интеграция сетевых технологий также приводит к трансформации отношений ученик – учитель. Электронные дискуссии – это, как правило, диалог между изучающим языком. В процессе коммуникации преподаватель играет либо роль проводника («guide on the side»), и лишь в редких случаях вмешивающегося в разговор. Либо роль активного (рефлексирующего) читателя, анализирующего языковые навыки и обучаемых. Особенно важной становится роль преподавателя до и после электронного общения, то есть в период определения целей коммуникации и подготовки соответствующих заданий и в последискуссионный период анализа и корректировки ошибок.

Коммуникации посредством компьютера не являются заменой диалогов и коллективных дискуссий в традиционном устном формате. Наоборот, такая форма развития языковых навыков должна использоваться как эффективное дополнение, выполняющее свои специфические задачи, обусловленные характером сетевой коммуникации.

Обучающие программы и компьютерные учебные пособия занимают центральное место в программном обеспечении обучения той или иной дисциплине. Следует отметить целый ряд характеристик, присущих только компьютерным учебным материалам:

- интерактивность (способность вести диалог с пользователем, т. е. реагировать на вводимые пользователем запросы или команды);
- использование комплекса средств для предоставления информации (текста, графики, звука, мультимедиа, видео);
- адаптивность (наличие средств индивидуализации обучения);
- нелинейность представления информации;
- индивидуальность дизайна (возможность для проявления индивидуального авторского начала);
- необходимость специальной подготовки пользователя для работы с программой (владение навыками работы на компьютере, в том числе навыками работы с обучающими программами);

Коммуникация посредством компьютера (computer – mediated communication) существенно отличается от традиционных форм общения. Сетевая коммуникация основана на письменной форме общения, может не зависеть от места и времени общения, способна приобретать формы межкультурного общения и привлекать аутентичный и современный материал в качестве основы для целевого и осмысленного взаимодействия сторон интрелокуции. Коммуникация посредством сетевых технологий также способствует «освобождению меньшинств» («liberation of minorities»), то есть вовлечению в разговор всех участников, независимо от статуса в группе, пола, этнокультурных особенностей, самооценки языковой компетенции и других индивидуальных характеристик участников коммуникации. Среда общения, создаваемая сетевыми технологиями, позволяет поддерживать психологически комфортные условия обучения, что мотивирует и поощряет изучающих язык с высоким уровнем тревожности (high – anxiety level students). Участники коммуникации могут выбрать псевдоним и при желании скрыть свой пол, возраст, национальность, расу или какую – либо другую относительную характеристику, препятствующую равноправному участию в дискуссии.

Таким образом, компьютеры становятся реально доступными для образования, их технологические возможности постоянно совершенствуются, и, хоть и современные средства компьютерного обучения не лишены недостатков, использование компьютерных технологий является неотъемлемой частью учебного процесса. Без всякого сомнения, можно говорить о том, что сетевые технологии – это неотъемлемая часть процесса обучения. Именно поэтому вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении иностранным языкам, в настоящее время необычайно актуален. Это связано в основном с тем, что при использовании Интернета как средства обучения иностранному языку как нельзя лучше реализуются многие цели и задачи, которые не всегда можно достичь традиционным способом обучения. Участие в разнообразных международных программах, возможность учиться за границей предполагают не только высокий уровень владения иностранным языком, но и определенные особенности личности: коммуникабельность, знание норм международного этикета, широкий кругозор, умение что называется «подать» себя.

И можно сделать вывод, что возможности, которые предоставляют современные сетевые технологии стали серьезной альтернативой традиционному образованию. Именно поэтому данный период исторического развития общества часто называют информационной эрой.

Сусская Ольга Александровна

канд. филол. наук, доцент общественных наук
Национальный университет «Киево–Могилянская академия»
г. Киев, Украина

СОВРЕМЕННАЯ КАРТИНА МИРА И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ «ИНТЕРПРЕТАТИВНЫХ ОБЩНОСТЕЙ»

Аннотация: в статье автор исследует межкультурную коммуникацию, раскрывает природу массового общения, рассматривает современную картину мира и в целом.

Ключевые слова: интерпретативная общность, коммуникация, коммуникатор, аудитория.

Проблема личностной представленности (репрезентированности) в тех или иных сообществах, имеет междисциплинарный статус, может находиться в поле зрения как социальных, так и естественных наук. В нашем случае

наиболее акцентируется изучение зависимости развития личности от возможности и типа репрезентации личностью определенной картины мира и своего образа в ней, того образа, каков присущ данному сообществу, данной культуре, социальной группе на определенном этапе их развития. Все вышеупомянутое делает вопрос о феноменологии «интерпретативных общностей» и конструировании информационного поля личности как части межкультурного пространства актуальным, а для определенных категорий, жизнедеятельность которых постоянно связана с использованием компьютерных технологий – сверхважным. От умения ориентироваться и использовать информационное [4], а также в целом социокультурное пространство наиболее интенсивно и адекватно с точки зрения соотношения с потребностями [6], зачастую зависит не только успешность личности в ее основной деятельности (будь-то работа или учеба), от этих умений часто зависят и адаптационные возможности личности, и прохождение этапов социализации, и возможность получить новую профессию, и т.п.

Обычно переход от одной стадии общественного развития к другой сопровождается резким изменением или ломкой общественной картины мира, утверждением новых эталонов мироощущения и мировосприятия. Новое мировоззрение формирует новое мировосприятие и мироощущение в конечном счёте – новую картину мира. Прогресс – развитие человека и человечества – это всегда последовательное изменение и усложнение индивидуальных и групповых картин мира.

Исследуя межкультурную коммуникацию, мы приходим к выводу, что из картины мира вытекает всё остальное – и ценности, и иерархия, и парадигмы научного познания, и допустимые способы человеческих действий. Следовательно, картина мира может служить интегральной типологической характеристикой культуры [3]. По этим соображениям можно (и следует) применять термины «культура» и «картина мира» как взаимозаменяемые, ибо разные учёные вкладывают в слово «культура» противоречивые, порой взаимоисключающие толкования: от бытового уровня понимания воспитанности той или иной личности до понятия о созданном людьми мире культурных ценностей и далее вплоть до представления о культуре как о всеобщем способе существования человеческого рода [7].

Жизненный мир – центральное понятие «поздней» философии Э. Гуссерля, смысл которого заключается в преодолении узости горизонта строго феноменологического метода за счет обращения к обусловленности сознания мировыми мотивами его конституции. Впервые концепция жизненного мира представлена в «Картезианских размышлениях» и «Кризисе наук как выражение радикального жизненного кризиса европейского человечества», опубликованных в Германии уже после смерти Э. Гуссерля, но известных при жизни его последователям по некоторым французским переводам и по его лекциям. Смысл понятия включает идею жизненного мира, связанную с выдвиганием на первый план (в позднегуссерлианской феноменологии) темы кризиса европейского человечества как кризиса науки, философии, рациональности в целом. Гуссерль полагает, что европейский рационализм Нового времени страдает односторонностью [2]. Он вытеснил духовное, смысловое начало из области научного познания. Возможность преодоления кризиса видится Э. Гуссерлем в создании новой науки о духе. Предметом этой науки должен выступать жизненный мир, от которого зависит научное познание как от фундаментального слоя сознательной деятельности.

Цивилизационный излом, который мы все переживаем (иногда весьма болезненно – достаточно упомянуть лишенный всякой интокulturной и международной логики конфликт России и Украины), приводит к переосмыслению многих до этого времени кажущихся незыблемыми истин. Как писал С. Хандингтон, [13, с.595–600], теория идентичностей предсказывает, что чем меньше различия в аксиологии (системе ценностей) и чем они при

этом существеннее, тем ярче конфликт идентичностей. С этой точки зрения Югу есть что делить с Западом, и тревога С. Хантингтона вполне оправдана. Как пишет В. Переслегин в послесловии к книге С. Хантингтона, «в рамках нового мета-онтологического подхода вырисовывается следующая картина. Запад весь лежит на КОСМическом уровне, но его культуры имеют «родимые» пятна своего различного происхождения. Если Североамериканские Соединенные Штаты изначально строили у себя КОСМОС, то средневековая Европа представляла собой царство ПОЛИСов, а Ватикан и Франция, «старшая дочь католической церкви», все время воссоздавали классические НОМОСные системы отношений. Так что сегодняшнее единство вполне может вылиться в серьезный раскол по линии господствующей архетипической иерархии» [5].

Проблемным моментом феноменологии Э. Гуссерля, явилось то, что сам по себе *жизненный мир* не тематизируется в круге повседневных или научных установок. Возможность раскрытия инвариантных структур жизненного мира Э. Гуссерль видит в критике научных абстракций посредством проблематизации базовых черт субъективности [2]. Такие весьма существенные черты, как пространственно-временные, интерсубъектные, каузальные, «внещностные», и т.д. не полагаются созданным субъектом, но видятся задающими и определяющими поле самой субъективности. В границах инвариантов жизненного мира возникает нечто, что может быть отождествлено со сферой субъективного. Учение Э. Гуссерля о жизненном мире оказало серьезное влияние на философию XX века, послужив питательной средой для становления экзистенциально-феноменологических исследований «раннего» М. Хайдеггера, ранних вариантов герменевтики Г.-Г. Гадамера, разработок теоретиков постмодернизма (Ж. Делез, Ж. Деррида и др.). В исследовании современных «интерпретативных общностей» мы часто сталкиваемся с отмеченными С. Переслегиным «метками» цивилизаций; так, если «для Запада начальной и конечной точкой маршрутизации является человек (ориентация на личность), направление мета-онтологического вращения рационально – онто-деятельность предшествует мыследеятельности, а последняя социодеятельности. Для Востока маршрутизация начинается в мире идей, направление обхода рационально – от мира идей в мир людей и лишь затем в мир вещей, социодействие предшествует онтодействию, оргпроект – проекту. Характерный иерархический уровень – НОМОС» [Ibid, с.597], то для Юга вся координатная система цивилизации лежит в мире вещей, и все ее уровни будут рациональны. Таким образом, по мнению С. Переслегина, восемь цивилизаций, представленных С. Хантингтоном «свернулись» в три, причем Запад остался Западом, и в этом смысле сохранить ЛИЦО в условиях воинствующего индивидуализма не просто. Вступают в свои права: отказ от моральных принципов, продвижение к горизонту выгоды «без оглядки», безпардонное и оголтелое использование «запрещенных» приемов, грубых манипуляций и прочего «арсенала» уже давно известного нам, если не на своей шкуре, то – из детективных (и просто «семейно-бытовых») телесериалов [6]. В сознании отечественных масс сохраняется образ общества, которому необходимо, если не подражать, то по крайней мере, на него ориентироваться – это американское общество, где, как известно, индивидуализм всегда был в почете. Однако, подчеркнем, что это совершенно иной индивидуализм, отличный от «воинствующего» и тяготеющий в своей этимологии к понятию «индивидуальность», что есть – как известно всем психологам и близким к ним специалистам понятием, определяющим высший уровень развития личности.

В комментариях известного социолога и социального психолога, заместителя директора Института социологии НАН Украины Е.И. Головахи эти проблемы освещались не раз: «Простой пример: в США более трех четвертей взрослого населения являются членами хотя бы одной добровольной

(что очень важно) общественной организации – от клуба собаководов до политической партии. У нас более 80% населения не участвует в деятельности каких-либо общественных объединений. индивидуализм ведь заключается не в отсутствии добровольных ассоциаций и сообществ, а в осознании *собственного интереса* (курсив наш – О.С.). Развитая система добровольных ассоциаций людей и является признаком развитого гражданского общества, которое способно отстоять интересы личности перед государством» [1, с.136–137].

В современных социальных условиях развития общества, «когда модерн плавно переходит в «постмодерн», когда – по выражению З. Баумана – трудно ответить на вопрос: это «еще пес или уже кот» [6, с.184–185], можно увидеть (что было неоднократно отражено в исследованиях интересов аудитории масс-медиа постсоветского пространства), что даже средний уровень отечественной культуры был выше среднего уровня «массовой культуры», уже тогда характерной для западных «модернизированных» стран. Более слабая подчиненность так называемой «гиперреальности» (выражение Ж. Бодрийяра) и соответствие медиа-символики «до» и «постсоветским» типажам массового воздействия сделали межкультурную коммуникацию на постсоветском пространстве единственным реальным протектором западному «псевдовлиянию».

В условиях массового социально-ориентированного общения (термин – А.А. Леонтьева) осуществляется одновременное восприятие Коммуникатора разбедненными и рассредоточенными территориально аудиториями (разнообразными реципиентами). Результатом этого восприятия становится создание условий, для каждого реципиента, в свою очередь, ориентирования в *Коммуникаторе*, что одновременно с пониманием и восприятием содержания его сообщения можно рассматривать как *комплекс восприятия речевой деятельности данного Коммуникатора и передаваемого им смысла* [12], куда включается и мнение о нем массовой аудитории реципиентов. Этот комплекс восприятия коммуникатора можно рассматривать как одну из форм *коммуникации субъектности*, которая, в свою очередь, представляет собой фундамент формирования информационного поля личности [9], одним из необходимых инструментов которого является установление «обратной связи» в процессе социально-ориентированного общения в масс-медийном пространстве. Этот феномен является одной из новаций восприятия в современных коммуникационных сетях, что является важным не только для Коммуникатора, но и для его массовой аудитории и каждого реципиента в отдельности. При этом все более возрастают потоки информации, которые транслируются различными средствами массовой коммуникации по разным каналам, что делает процесс восприятия все более многоплановым и сложным, что подталкивает аудиторию к поиску все более новых дополнительных средств ориентирования в них. Именно в этом плане возможности межкультурной коммуникации становятся тем проводником [10], который позволяет не утратить связей между взаимодействующими ранее структурами и сохранить тот общий культурный контекст, который помогает удерживать ориентацию в социокоммуникативном пространстве на уровне высокой активности как интерперсонального, так и массового взаимодействия.

Сама природа массового общения является поликультурной – ведь информация в эфире радио или телевидения предназначена для представителей различных культур и национальностей [3]. Ещё более расширил рамки межкультурного взаимодействия Интернет. Появление «интерпретативных обществ», в которые превращаются теперь группы аудитории, ранее дифференцируемые как телезрители, радиослушатели и т.д., для социологов массовой коммуникации не было неожиданным. В структуре взаимодействия в медиaprостранстве заложена множественность. Поэтому каждый член такой общности пытается: а) сохранить (восстановить) свою множественность, т.е.

принадлежность к широкому кругу общающихся с одной и той же информацией (принадлежность к владению контентом); б) продемонстрировать свою *субъектность в выборе и интерпретациях*, которые могут более содержательны либо просто указывать на «присутствие в контенте»; в) более или менее успешно пользоваться возможностями самому *формировать и менять* собственноручно созданный *контент*. Все три позиции являются одновременно механизмами конструирования субъектом такого информационного поля, характеристики которого максимально удовлетворяли бы коммуникативным интересам и информационным потребностям личности.

Известная особенность социально ориентированного общения – наличие выражения определенных намерений Коммуникатора относительно целеполагания – «интенциональной основы» коммуникации, которая определяет «канву» его целенаправленной речевой деятельности – полностью переходит в интернет–сети (лишь уменьшается доля «звучащей речи» в пользу письменного текста). Однако степень диалогичности сохраняется. При этом Коммуникатор использует те средства и элементы языковых навыков, которые являются наиболее близкими и понятными его аудитории (интерпретативной общности). Здесь ситуация общения влияет на целеполагание точно так же, как и в рамках коммуникативного взаимодействия с массовой аудиторией.

Таким образом, установление «обратной связи» и восприятие «коллективного» Коммуникатора (включая авторов, редакторов и представителей творческого персонала создателей аудиовизуальной продукции масс–медиа), а также и некоторые проявления «интерактивности» (звонки в студию, вопросы, прочие формы) аудитории массовой коммуникации, можно рассматривать как первую (наиболее массовую, но пассивную) стадию коммуникативной активности, проявляемую членами интерпретативных общностей, а также и как межкультурную коммуникативную активность в рамках уже существующей социально ориентированной коммуникативной ситуации. Невзирая на то, что в социально–ориентированном общении в условиях масс–медиа, отдельные фазы коммуникативного взаимодействия Коммуникатора и массовой аудитории разведены в пространстве и во времени, интерпретативные общности восполняют это с помощью многочисленных инструментов сохранения и накопления контента, чтобы впоследствии к нему вернуться, чего они были зачастую лишены в информационном пространстве традиционных медиа; однако, безусловным и важным является то, что они реально существуют [4].

Если в предыдущие десятилетия наличие возможности отсроченного, отодвинутого во времени обратного контакта (обратной связи) в виде откликов аудитории на определённые сообщения (программы, тематику передач, проч.), а также определенных изменений в точках зрения, сознании, оценках аудитории, компенсировалось лишь с помощью социологических исследований, которые обеспечивали необходимые масштабы опросов (сбора данных об общественном мнении массовой аудитории, её потребностях, интересах и настроениях), то теперь эти данные свидетельствует скорее о специфических условиях социально–ориентированного общения, нежели об интерпретационных возможностях и настроениях аудитории. Точечность и компенсаторность (компенсация дефицита общения) сетевых контактов зачастую не позволяет провести их достаточно глубокий социологический анализ – большинство исследований в сетях сейчас являются преимущественно маркетинговыми.

В то же время, в условиях современных информационно–коммуникативных технологий монологическая форма общения в массовых видах коммуникаций постепенно начала обогащаться элементами диалога. Основная *цель общения* в условиях массовой коммуникации предполагала это и ранее,

ведь она зиждется на воздействии, которое основано не на прямых и настоячивых рекомендациях, а на *взаимодействии* Коммуникатора и Аудитории, результатом которого становятся некоторые изменения в поведении, сознании, кругозоре реципиента, причем эти изменения могут быть и не предусмотрены непосредственным содержанием телевизионной или радиопередачи, а явятся, как бы «внешним», побочным эффектом; такой эффект воздействия электронных средств массовой коммуникации, общепризнанный специалистами в области масс-медиа, как результат так называемого феномена «обратной связи» [8, 58–62]. В настоящее время виртуализация компьютерного «сознания» создала принципиально новую ситуацию во многих сферах жизни. Системный подход, согласно которому отдельные составляющие общественного пространства являются в совокупности обществом, а виртуальная коммуникация благодаря системе сетей создает возможность дистанционной связи между обществами и отдельными индивидами, достигая в этих сетях определенного единства, указывает на порождаемые этой своеобразной конфигурацией образов и сведений жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации и духовные ориентиры; любые существенные изменения картины мира влекут за собой перемены в системе указанных элементов.

Список литературы

1. Головаха Е.И. Социологическая публицистика. – К.: Институт социологии НАН Украины, 2001. – 226 с.
2. Гуссерль, Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. – Мн., М., 2000. – 752 с.
3. Лич Э. Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии / Пер. с англ. И.Ж.Кожановской. – М.: Изд.фирма «Восточная литература» РАН, 2001. –142с.
4. Луман, Н. Реальность массмедиа / Пер. с нем. А.Ю.Антоновского. – М.: Праксис, 2005. – 256 с.
5. Переслегин С. Послесловие. О спектроскопии цивилизаций, или Россия на геополитической карте мира // Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / Пер. с англ. Т.Велимеева. Ю. Новикова. – М: ООО «Издательство АСТ», 2003. С.579 – 603..
6. Попова И.М. Повседневные идеологии. Как они живут, меняются и исчезают. К.: Ин-т социологии НАНУ, 2000. – 219 с.
7. Рот, Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг.– М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2006. – 223с.
8. Сорокин, Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 167с.
9. Сусская, О.А. Информационное поле личности. Формирование информационного выбора в условиях современной социокультурной среды. Монография. – К.: ДАКККиМ, 2003. – 188 с. – укр.яз.
10. Сусская О.А. Межкультурная коммуникация в информационном обществе. Монография / О.А.Сусская. [Рекомендовано к печати Ученым советом Института социологии НАН Украины / Рецензенты: д.соц.н. Судаков В.И., д.соц.н. Соболева, д. культурологии РФ Никитин В.А]. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, AV Akademikerverlag GmbH &Co. KG, 2013. – 164 с.
11. Сусская, О.А. Образ коммуникатора в сознании аудитории // Журналист: Социологические и социопсихологические исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 168с.
12. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. – СПб: Наука, 2000.
13. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; Пер. с англ. Т.Велимеева. Ю. Новикова. – М: ООО «Издательство АСТ», 2003 – 603 с.

ЭКОНОМИКА

Анохина Елена Ивановна

канд. экон. наук, доцент кафедры финансов, кредита и статистики
ФГБОУ ВПО «ЧГУ имени И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АНАЛИЗ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ РЕГИОНОВ ПРИВОЛЖСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА БАНКОВСКИМИ УСЛУГАМИ

Аннотация: на основе методики и данных Центрального Банка Российской Федерации проанализирована обеспеченность регионов Приволжского федерального округа банковскими услугами.

Ключевые слова: институциональная насыщенность банковскими услугами, финансовая насыщенность банковскими услугами, индекс развития сберегательного дела, сводный индекс обеспеченности региона банковскими услугами.

Изменения, происходящие в экономике нашей страны, касаются всех ее составляющих. Необходимость кардинальных преобразований банковской системы, вызванных изменениями в экономике, очевидна. Правительство РФ и Банк России «намерены создать необходимые правовые и иные условия для формирования в Российской Федерации современного высокоразвитого и конкурентоспособного банковского сектора, отвечающего интересам российской экономики и обеспечивающего высокий уровень банковского обслуживания населения и организаций» [1].

Как отмечалось в Стратегии развития банковского сектора Российской Федерации на период до 2015 года «территориальное распределение банковских услуг в Российской Федерации носит неоднородный характер». Попытаемся проанализировать обеспеченность банковскими услугами в Приволжском федеральном округе.

По данным Банка России на 1 января 2013 года количество действующих кредитных организаций в Приволжском федеральном округе по сравнению с 1 января 2009 снизилось с 131 до 108. Крупные многофилиальные банки продолжали оптимизацию своих региональных подразделений, что привело к сокращению на 33,1% количества филиалов действующих кредитных организаций на территории ПФО с 774 до 518. В последние годы в ПФО, как и практически на всей территории страны, филиалы банков преобразовываются в операционные офисы. Это объясняется тем, что по своим функциональным возможностям современные операционные офисы приближаются к филиалам, но затраты, связанные с их деятельностью значительно меньше. Помимо прочего, процедура регистрации операционных офисов значительно проще, поскольку носит уведомительный характер.

Если говорить о физической доступности банковских учреждений, то следует отметить, что общее количество филиалов и внутренних структурных подразделений кредитных организаций, в число которых включаются дополнительные, операционные и кредитно-кассовые офисы, увеличилось в ПФО на 41,2%. Рост общего числа этих подразделений кредитных организаций в пяти субъектах федерального округа был особенно существенным: так в Чувашии он составил 59,7%, в Республике Марий Эл — 56,8%, в Татарстане — 54%, в Кировской области — 52,8%, в Нижегородской области — 47,3%. Несмотря на значительное увеличение общего количества филиалов и внутренних структурных подразделений кредитных организаций Марий

Эл занимает последнее место в федеральном округе по их числу, а Чувашия находится на двенадцатом месте, опережая Мордовию.

На основе данных отчетов о развитии банковского сектора и банковского надзора Банка России за 2008 и 2013 годы автором рассчитаны значения показателя институциональной насыщенности регионов банковскими услугами (ИНБУ), который показывает, сколько кредитных организаций, филиалов, дополнительных, операционных и кредитно-кассовых офисов приходится на одну тысячу человек, проживающих в регионе. На рисунке 1 рассмотрена динамика показателя институциональной насыщенности регионов банковскими услугами в Приволжском федеральном округе.

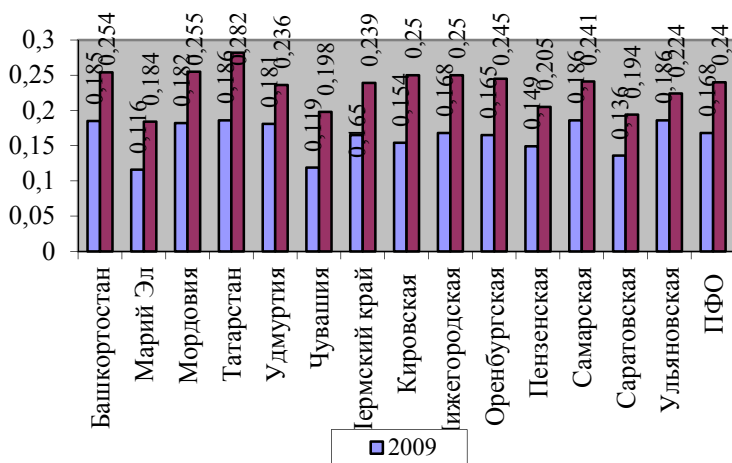


Рис. 1. Институциональная насыщенность банковскими услугами по субъектам федерации Приволжского федерального округа на начало года, ед./ тыс. чел.

Значения показателей институциональной насыщенности банковскими услугами выросли во всех субъектах федерального округа. В Чувашской Республике показатель ИНБУ увеличился на 65% с 0,119 на 1.01.2009 года до 0,198 — на 1.01.2013 года, но его уровень находится на 12 месте в ПФО, меньшее значение только в двух регионах: Республике Марий Эл — 0,184 и Саратовской области — 0,194.

Проанализируем динамику показателя финансовой насыщенности банковскими услугами (по объему кредитов), который рассчитывается как отношение объема кредитов, предоставленных организациям-резидентам и физическим лицам-резидентам, к валовому региональному продукту, представленную на рисунке 2. В девяти субъектах округа наблюдается рост показателя, тем не менее, средний показатель по ПФО снизился с 0,472 до 0,463. Ранжируя, на основе проведенных расчетов, субъекты входящих в ПФО, отметим, что Чувашская Республика на 1.01.2009 года по значению уровня финансовой насыщенности банковскими услугами находилась на первом месте в округе (0,63), опережая другие субъекты. По состоянию на 1.01.2013 года значение этого показателя в Мордовии и Марий Эл значительно увеличилось, в то время как по Чувашии практически не изменилось (0,629), что сместило ее на третье место по округу.

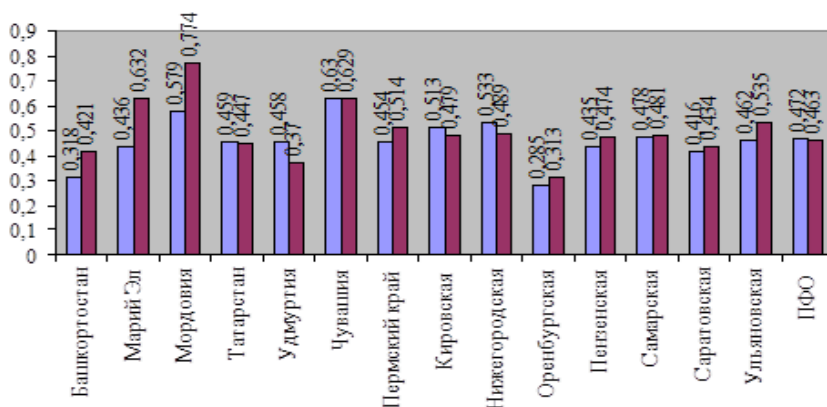


Рис.2. Финансовая насыщенность банковскими услугами (по объему кредитов) по субъектам федерации Приволжского федерального округа на начало года, млрд. руб./ млрд. руб.

В соответствии с методикой Банка России система показателей оценки доступности банковских услуг в региональных сегментах экономического пространства включает следующие индикаторы: институциональная насыщенность банковскими услугами, финансовая насыщенность банковскими услугами, индекс развития сберегательного дела, сводный индекс обеспеченности региона банковскими услугами. Показатели институциональной и финансовой насыщенности банковскими услугами нами рассматривались выше. Индекс развития сберегательного дела рассчитывается как отношение объема вкладов на душу населения к среднемесячным доходам на душу населения. Особенностью методики Центрального банка является то, что все показатели рассчитываются для каждого региона и делятся на величину аналогичного показателя, рассчитанного для России в целом. Сводный индекс обеспеченности региона банковскими услугами рассчитывается как среднее геометрическое трех частных индексов обеспеченности, указанных выше.

На основе данных отчетов о развитии банковского сектора и банковского надзора Банка России за 2008 и 2013 годы проанализируем динамику показателей, представленных в таблице «Показатели обеспеченности банковскими услугами субъектов федерации, входящих в Приволжский федеральный округ».

Таблица
Показатели обеспеченности банковскими услугами субъектов федерации, входящих в Приволжский федеральный округ, на начало года

	Индекс институциональной насыщенности банковскими услугами		Индекс финансовой насыщенности банковскими услугами (по объему кредитов)		Индекс развития сберегательного дела		Сводный индекс обеспеченности региона банковскими услугами	
	2009	2013	2009	2013	2009	2013	2009	2013
Башкортостан	0,96	1,00	0,69	0,81	0,52	0,54	0,57	0,76
Марий Эл	0,60	0,73	0,95	1,21	0,59	0,69	0,65	0,85

Мордовия	0,95	1,01	1,24	1,49	0,77	0,75	0,87	1,04
Татарстан	0,96	1,11	0,99	0,86	0,72	0,76	0,80	0,90
Удмуртия	0,94	0,94	0,99	0,71	0,79	0,70	0,79	0,78
Чувашия	0,62	0,78	1,36	1,20	0,75	0,78	0,79	0,90
Пермский край	0,86	0,95	0,98	0,98	0,67	0,72	0,73	0,87
Кировская область	0,80	0,99	1,11	0,92	0,69	0,70	0,75	0,86
Нижегородская область	0,87	0,99	1,15	0,94	0,88	0,86	0,87	0,93
Оренбургская область	0,86	0,97	0,61	0,60	0,69	0,69	0,56	0,74
Пензенская область	0,76	0,81	0,94	0,91	0,67	0,68	0,68	0,80
Самарская область	0,97	0,95	1,03	0,92	0,98	0,89	0,94	0,92
Саратовская область	0,70	0,77	0,89	0,83	0,91	0,99	0,73	0,86
Ульяновская область	0,97	0,89	0,99	1,03	0,65	0,72	0,74	0,87
В среднем по ПФО	0,87	0,95	0,95	0,89	0,74	0,75	0,76	0,86

Источник: «Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора в 2008 году» и «Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора в 2012 году» // [официальный сайт]: URL <http://www.cbr.ru>

Индекс институциональной насыщенности банковскими услугами в Удмуртской Республике не изменился (0,94), а в Самарской и Ульяновской области произошло сокращение с 0,97 до 0,95 и 0,97 до 0,89, соответственно. Лидерами по уровню индекса ИНБУ являются Татарстан — 1,11 и Мордовия — 1,01, Республика Башкортостан находится на среднероссийском уровне (ИНБУ равен 1). Чувашия, как уже отмечалось, в рейтинге федерального округа за анализируемый период поднялась на один уровень и находится на 12 месте.

Индекс финансовой насыщенности банковскими услугами (по объему кредитов) снизился как по федеральному округу в целом, так и в большинстве субъектов федерации — в 9 из 14, в том числе и в Чувашии. В Пермском крае значение индекса не изменилось — 0,98, в Ульяновской области рост незначителен — с 0,99 до 1,0. В трех регионах округа произошел существенный рост: в Башкортостане с 0,69 до 0,81, в Мордовии с 1,24 до 1,49, в Марий Эл с 0,95 до 1,21.

Индекс развития сберегательного дела увеличился в девяти регионах и в целом по федеральному округу. Как видно из данных, приведенных в таблице, незначительное увеличение этого показателя в ПФО свидетельствует о том, что финансовая активность граждан и доверие людей к финансовым институтам не очень высоки. По состоянию на начало 2013 года, значение сводного индекса обеспеченности региона банковскими услугами только в Республике Мордовия оказалось выше среднероссийского уровня — принятого за единицу, но динамика изменения значения этого показателя во всех субъектах, входящих в Приволжский федеральный округ, кроме Самарской области положительная.

За анализируемый период в Чувашской Республике индексы институциональной насыщенности банковскими услугами и развития сберегательного

дела увеличились на 25,8 и 4%, соответственно, но индекс финансовой насыщенности банковскими услугами снизился на 11,8%. Сводный индекс обеспеченности республики банковскими услугами за четыре года увеличился на 13,9%.

Результаты выполненных расчетов показывают, что доступность и обеспеченность банковскими услугами, как населения, так и национальной экономики, которые являются важными критериями социально-экономической эффективности национальной кредитно-финансовой системы, за анализируемый период в Приволжском федеральном округе увеличились. В заключение следует отметить, что обеспечение доступности банковских продуктов и услуг только экстенсивным путем, а именно за счет увеличения количества филиалов и внутренних структурных подразделений кредитных организаций, невозможно, следовательно, очевидна необходимость более широкого внедрения современных технологий дистанционного банковского обслуживания.

Список литературы

1. Заявление Правительства РФ № 1472п-П13, Банка России № 01-001/1280 от 05.04.2011 «О Стратегии развития банковского сектора Российской Федерации на период до 2015 года». Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Центральный банк Российской Федерации. Издания Банка России. Перечень изданий Банка России. Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора в 2008 году // [официальный сайт]: URL: <http://www.cbr.ru> (дата обращения: 11.05.2013).
3. Центральный банк Российской Федерации. Издания Банка России. Перечень изданий Банка России. Отчет о развитии банковского сектора и банковского надзора в 2012 году // [официальный сайт]: URL: <http://www.cbr.ru> (дата обращения: 24.09.2013).
4. Анохина Е.И. Анализ обеспеченности регионов России банковскими услугами / Е.И. Анохина // Современные тенденции развития банковской системы РФ: Материалы Всеросс. заочной научн.-практ. конф. - Чебоксары: Перфектум, 2013. 150-156 с.
5. Качанова Ю. Сценарии без интриг: анализ банковского сектора Алтайского края. [Электронный ресурс]: ПОЛИТСИБ.ру. URL: <http://www.politsib.ru/> (дата обращения: 03.11.2013).
6. Троп Т.И. Доступность банковских услуг на Дальнем Востоке. [Электронный ресурс]: Профиль бизнеса. URL: <http://www.profile-biznesa.ru/> (дата обращения: 03.11.2013).

Байора Вадим Иванович

к.э.н., доцент ОКВУЗ

«Институт предпринимательства «Стратегия»»

г. Желтые Воды, Украина

МАРКЕТИНГОВОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРЕДПРИЯТИЕМ УСЛУГ

Аннотация: *внутренние проблемы на рынке услуг требуют специфики использования маркетингового инструментария. Ключевыми элементами маркетингового управления предприятием по оказанию услуг являются ценовая политика, качество услуги, позиционирование и маркетинговые коммуникации. Последовательное развитие систем маркетингового управления позволит предприятиям достичь рыночного успеха, тактической и стратегической конкурентоспособности.*

Ключевые слова: *рынок, маркетинговый инструментарий, цена, качество, позиционирование, коммуникации.*

Маркетинг приобретает все большее значение во всех секторах национальной экономики. Сфера услуг не является исключением. Практические

аспекты маркетинга для предприятий, осуществляющих коммерческую деятельность на рынке услуг, состоят следующем: во-первых, это соответствующий стиль мышления, стиль управления со стороны топ-менеджмента предприятий по оказанию услуг; во-вторых, эффективность использования определенного комплекса маркетинговых инструментов в управлении предприятием.

Позиции предприятия по оказанию услуг на рынке, его конкурентоспособность зависят от внешних и внутренних факторов, которые в совокупности создают соответствующую маркетинговую среду. Для украинских предприятий по оказанию услуг наиболее актуальными проблемами внешней среды являются емкость рынка услуг, и государственная политика относительно предприятий, рынка услуг в целом.

Емкость рынка услуг в ближайшем будущем будет зависеть от следующих факторов: демографическая ситуация (крайне неблагоприятная); реальные доходы населения (тоже негативный фактор); регуляторная деятельность государства (слабо поддающийся прогнозированию фактор); внешний факторы (интеграция в ЕС будет способствовать развитию рынка в перспективе). В целом, в ближайшем времени можно ожидать стагнацию рынка услуг в Украине.

Внутренние проблемы на рынке услуг требуют специфики использования маркетингового инструментария. Ценовая политика является одним из ключевых элементов маркетингового управления предприятием по оказанию услуг. Следует отметить, что многие предприятия не рассматривают этот вопрос как сложный. На большинстве таких предприятий определение стоимости услуг происходит не на основе тщательного подсчета реальных затрат. Обычно стоимость услуг ориентируется на какой-то средний уровень цен в населенном пункте и часто основывается на эмоциональных представлениях менеджмента предприятий относительно того, какой должна быть стоимость услуг этого предприятия среди других.

Эффективные предприятия не могут позволить себе невзвешенные ценовые решения. Должен обеспечиваться определенный уровень рентабельности деятельности, необходимо формировать финансовые источники для развития предприятия. С одной стороны, коммерческая организация не может не учитывать те ценовые подходы, которые являются типичными для определенных рынков услуг. С другой стороны, ценностные параметры услуг, сформированные спонтанно, нерыночными методами, не могут быть доминирующими сигналами для разработки ценовых показателей предприятиями услуг.

Еще на один аспект проблемы цены следует обратить особенное внимание. Так, на рынках услуг можно выявить невысокие ценовые предложения со стороны отдельных небольших предприятий. С одной стороны, такая ценовая политика имеет определенную аргументацию – начальный период работы на рынке требует определенной ценой осторожности. Но, с другой стороны, последовательное стремление конкурировать только за счет низких цен свидетельствует о том, что фактически такие предприятия ориентируются на массовое производство, а такая стратегия не всегда оправдана.

Те же предприятия, которые ориентируются на долгосрочную эффективную деятельность, должны в первую очередь обеспечивать высокое качество услуги. Качество, инновационность – это составные стратегической конкурентоспособности предприятия. Но недостаточного уровня качества невозможно достичь, используя низкие цены.

Важным направлением маркетинговой деятельности является позиционирование и маркетинговые коммуникации. Часто предприятия или не заботятся о опросе позиционирования вообще, или уделяют ему немного внимания, не считая его более-менее важным. А ведь отношение к проблеме позиционирования, в первую очередь, со стороны новых, недавно открытых

предприятий по оказанию услуг является определенным индикатором уровня маркетинговой деятельности предприятия в целом, уровня маркетингового мышления его топ-менеджмента.

Практическое значение проблемы состоит в том, что определенное предприятие, как правило, не является единственным субъектом предложения соответствующей услуги. Поэтому важной предпосылкой достижения своих целей в условиях конкуренции является по крайней мере предоставление потребителю особенностей, отличительных черт своих услуг. Сложно рассчитывать на серьезную рыночную перспективу тем новым предприятиям, которые сильно диверсифицировали свою деятельность в разных направлениях. Во-первых, такие широко диверсифицированные предприятия рискуют тем, что их рыночный бренд так и не будет создан. Неопределенность позиции в сознании потребителей относительно отличий услуг определенного предприятия является плохим признаком для его рыночных перспектив. Во-вторых, отсутствие концепции позиционирования может плохо отразиться на финансовой, инвестиционной деятельности предприятия. Распределение финансовых ресурсов, инвестирование должно быть концентрированным, исходить из рыночных приоритетов, из необходимости развития конкретно определенных потенциальных и реальных преимуществ предприятия относительно его рыночных конкурентов. В конце концов сознание потребителя должно выделять определенные особенности того или иного предприятия. Менеджеры должны помочь потребителю в этом вопросе. А достигается это не просто и не быстро.

Для некоторых предприятий уже сам их возраст является важным элементом их имиджа, их восприятия потребителем. Названия таких предприятий являются известными для потребителей брендами, они ассоциируются с определенной стабильностью, мощью, возможностью получить брендовую услугу. У новых предприятий ситуация сложнее. Нужно на достаточно высоком уровне разработать маркетинговую концепцию предприятия, создать систему управления, способную ее реализовать.

Через систему коммуникаций необходимо проинформировать потребителей про ассортимент услуг и возможности предприятия, попробовать донести к ним возможные преимущества (особенности) предприятия. При этом особенно важно, чтобы это были последовательные, качественно проведенные акции, иначе тяжело достичь стратегической конкурентоспособности. Новые предприятия должны отвоевать в сознании потребителей определенные места. Они должны найти свой путь к сознанию потребителей. Новые предприятия должны создавать собственные бренды, эффективно позиционировать себя. Звучное имя и правильное позиционирование существенно влияют на уровень популярности услуг. Но все это является очень сложной и долгой работой.

Таким образом, вопрос маркетингового управления предприятием по оказанию услуг является достаточно важным, но и достаточно непростым. Рыночно ориентированным предприятиям для достижения рыночных успехов, тактической и стратегической конкурентоспособности необходимо профессионально и последовательно развивать свои системы маркетингового управления.

Жалдак Анна Петровна
аспирант кафедры менеджмента
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт»
г. Киев, Украина

ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ НА МАШИНОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЯХ

Аннотация: в статье поднимаются проблемы повышения конкурентоспособности в контексте социального развития, рассматриваются вопросы управления качеством в современных условиях, приводятся основные результаты, получаемые предприятием в случае надлежащего внедрения системы качества.

Ключевые слова: конкурентоспособность, качество, система качества.

Масштабная реализация проектов развития информационного общества в развитых странах мира, членство Украины в ВТО и другие факторы определяют необходимость поиска новых социально-ориентированных путей обеспечения конкурентоспособности украинских предприятий на мировых рынках. Одним из действенных инструментов повышения конкурентоспособности в контексте социального развития является управление качеством. На сегодня в рамках ЕС введено более 25 директив, в которых установлены минимальные требования к качеству, гарантирующих защиту интересов потребителей в сфере охраны здоровья, окружающей среды, безопасности и т.д. Современные системы управления качеством позволяют достичь определенных целей относительно качества и ориентированы как на минимизацию всех видов затрат, так и на реализацию социальных инноваций в рамках предприятий. В связи с этим, особую актуальность приобретает рассмотрение системы управления качеством как инструмента реализации социальных инноваций машиностроительных предприятий.

Активно современные системы управления качеством они начали внедряться профессором Демингом в Японии еще в 50 – х годах прошлого века и за это время доказали свою эффективность в мировом экономическом пространстве [3]. Под качеством часто понимают результат, проявляется в непрерывном совершенствовании организации, улучшения качества продукции и удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон: потребителей, поставщиков, персонала, владельцев и общества. В этом контексте, неотъемлемого составляющей системы управления качеством является, прежде всего, высококвалифицированное выполнение всех производственных процессов, результатом которых является улучшение качества продукции, производство товаров из экологически чистого сырья и продуктов, безопасных для окружающей среды в течение всего их жизненного цикла.

Все больше насыщенность современных рынков, постоянно растущая конкуренция привели к необходимости пересмотреть традиционные представления о качестве как жестко заданный перечень «потребительских характеристик» и значительно расширить толкование этого понятия. *Основные составляющие современных систем качества характеризуются:*

1. Постоянным и акцентированным сокращением всех видов потерь, направлением на непрерывное повышение эффективности работы и сокращения расходов.

2. Рациональной организацией рабочих мест с помощью системы 5S что позволяет достичь максимально возможного порядка, эффективности и производительности.

3. Контролем качества в масштабе всей компании, причем понятие качества включает не только качество продукции, а более широкое понятие качества самой работы.

4. Стандартизацией – деятельностью по стабилизации и поддержке достигнутых результатов и их улучшение за счет обучения и дисциплины, обеспечению стабильно высоких результатов работы.

Управление качеством в современных условиях следует рассматривать как интегрированный, социально – ориентированный процесс усовершенствования, действует в масштабах всей компании и распространяются на всех ее участников. В связи с этим, следует отметить о важной роли персонала в системе управления качеством. Важнейшим элементом эффективной системы управления качеством является вовлеченность персонала, определяет успех внедрения системы управления качеством. Поэтому, система управления качеством должна обеспечивать [1]: регулярную подготовку и планирование роста на профессиональном уровне работников предприятия, определять ответственность и полномочия работников; формулировать индивидуальные и коллективные цели, управлять показателями процессов и оценивать результаты, способствовать привлечению персонала к определению целей и принятию решений; отмечать достижения и вознаграждать; постоянно анализировать потребности своих работников; создавать условия, стимулирующие нововведения; обеспечивать эффективную коллективную работу, обеспечить обмен предложениями и мыслями, использовать измерения удовлетворенности своих работников.

Персонал, выполняя работу, непосредственно влияет на качество, должен быть компетентным, обеспечен надлежащим образованием, профессиональной подготовкой, квалификацией и опытом. К основным результатам, что получает предприятие в случае надлежащего внедрения системы качества можно отнести:

1. Снижение числа несчастных случаев.
2. Повышение уровня качества продукции, снижение количества дефектов.
3. Создание комфортного психологического климата, стимулирование желания работать.
4. Повышение производительности труда (в свою очередь ведет к повышению прибыли предприятия и соответственно повышение уровня дохода рабочих).

Руководству при планировании потребностей в общей и профессиональной подготовке необходимо учитывать изменения, обусловленные характером процессов предприятия, этапами повышения квалификации работников и культуры предприятия, даст возможность обеспечить работников знаниями и умениями, которые вместе с опытом повышать их компетентность. Обучение персонала правильной работе, рационализация рабочего места, культура производства, раскрытия творческого потенциала каждого работника, достойная мотивация труда (как публичная, так и социальная) являются основными составляющими качества всех процессов предприятия с одной стороны, с другой – служат эффективным инструментом реализации социальных инноваций на предприятии. Среди преимуществ, которые получает каждый работник, – более удобное рабочее место, удовольствие от работы, возможность творческого подхода к выполнению своих профессиональных обязанностей. Преимущества для предприятия включают в себя: снижение затрат, повышение качества продукции, доверия потребителей, дальнейшее развитие предприятия. Внедрение системы качества продукции

позволяет реализовать ряд социальных инноваций и наряду с этим, увеличить рентабельность, объем продаж и качества продукции путем удовлетворения растущего спроса со стороны главных потребителей.

Список литературы

1. Коваленко В.П. Теоретико-методические аспекты управления качеством / В.П. Коваленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=254>.
2. Общее управление качеством (TQM) и движение качества / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/qm/qm105.html>.
3. Кайдзен и рационализаторство – Управление производством / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.up-pro.ru/docs/demo-51410.pdf>.

Лачинов Юрий Николаевич

канд. экон. наук, доцент кафедры Бухгалтерского учета
ГОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова»
г. Москва

ЭКОНОМИКА В ШКОЛЕ, КОЛЛЕДЖЕ, ВУЗЕ

Аннотация: экономика в преподавании должна быть представлена понятно и воспринимаема органически каждым обучаемым. «Экономикс» такого понимания не дает – в его рамках остаются неведомыми главные экономические сущности. Авторский метод и опыт позволяют довести до понимания не только элементы – стоимость, прибыль, капитал и другие, но и наглядно представить архитектуру экономики.

Ключевые слова: экономика, стоимость, капитал, прибыль, деньги, финансы, отношения в экономике.

Знакомство с экономикой в учебных учреждениях начинается с теории. При этом не делается различия в подаче материала от школы до вуза – учебники едины, различие только в объеме (от 850 до 200с.). И в любом случае содержание предмета остается непонятным и непознаваемым, поскольку того, что называют «экономической теорией» просто нет, не существует. Действительно, во всех учебниковских изложениях для обучаемых, знакомых с физикой, химией, биологией, очевидно отсутствие в экономике строгой (корректной) определенности сущностей, элементов (категорий), отсутствие их классификации, отсутствие наглядности, модельной представимости (модель атома, молекулы, Солнечной системы), отсутствие собственного аппарата наблюдений и исследований, отсутствие абстрактной логически-математической выводимости законов.

Отсутствие научных признаков у предмета «экономика» вызывает настоятельную потребность умов и востребует нового подхода к изложению основ экономической теории. Начиная с определенности самой экономической сферы – как среды обитания главных её сущностей – *Стоимость–Прибыль–Капитал–Деньги–Финансы*, а также *Отношения и Механизмы* в экономике – из чего строится вся практическая экономика, язык любого семинара, обсуждения, и любой экономический текст.

Ситуацию научной несостоятельности «экономической теории» спасает рабочая наука экономики – бухгалтерский учет, его *универсальная–диалектическая* методология. Бухгалтерский учет наблюдает экономику *изнутри* во всей элементной структуре, в диалектике ей составных частей. Ничто не укроется от пронзительного учётного ока, но с другой стороны, можно сказать, что в экономике НЕТ таких стоимостных объектов, явлений и процессов, которые бы не наблюдались системными элементами учета. То есть, если учет не обнаруживает какую-либо стоимостную сущность в экономике

– значит её не существует! Поэтому бухгалтерским учетом легко проверяется истинность разных околонучных заявлений. Например, так называемые «товарно–денежные или товарные отношения» и другие – никоим образом нигде и никак не зафиксированы – их нет! Но есть отношения *собственности и долговые* – они фиксируются в учете и в балансах собственников.

Экономика понятно изложена в авторском учебном издании [1] – она, как и любой живой организм, имеет «клеточное» строение.

В каждой экономической клетке–ячейке содержится диалектическое единство противоположных сущностей – имущественных и неимущественных, что фиксируется в её балансе в виде *Актива и Пассива*. Бухгалтерский метод дает классификацию объектов экономики в рамках обособленной экономической ячейки и сообщает им полную определенность. Так, все имущественные объекты(актив) определены четырьмя качествами:

- а) определенность *в форме* – физическая и экономическая
- б) определенность *в пространстве* – местонахождение
- в) определенность *в мере* – собственная стоимость
- г) *время жизни* объекта с учетом его износа.

Определенность неимущественных(пассив) объектов – отношений по поводу имущества достигается следующими составляющими:

- 1) *адресность* отношения – с кем, с каким субъектом
- 2) *повод* – конкретное имущество, благо (из актива)
- 3) *величина* отношения определяется *стоимостью имущества*, по поводу которого установлено и существует данное отношение
- 4) *время действия* отношения – в календарном плане.

Бухгалтерская методология дает «октаву определенности» всем объектам экономики, начиная с самой этой сферы, – в понятной диалектической логике и образе:

– *Экономика* – организованное людьми природопользование с созданием из природного вещества искусственных благ и присвоением их в собственность разных лиц.

– *Стоимость* – диалектическая сущность экономического объекта: а) затратная во внутренней структуре– природа+труд живой+труд машин и б) ценовой монолит во внешней сфере сравнений и обмена.

– *Прибыль* – прибывшее в экономику природное вещество в составе тела продукта, получившее денежную меру в составе его товарной цены.

– *Капитал* – двуединая сущность в рамках экономической ячейки:

а) К-функция – функциональная по созданию новых стоимостей и

б) К-собственность – количественный признак богатства собственника.

– *Деньги* – двойственная сущность: а) абстрактная мера стоимостей и б) носитель финансовой энергии в экономике.

– *Финансы* – плановые деньги, обладающие потенциальной энергией, в отличие от реальных – способных обмениваться на реальные блага.

– *Отношения в экономике* – межсубъектные, по поводу благ, ценностей, экономических объектов: а) собственности – определяющие принадлежность благ субъекту и б) долговые – определяющие «кто–кому, по поводу какого блага и сколько должен».

– *Механизмы в экономике* – двуединство конструкции (организации, устройства), реализованной в схеме, и технологии (способа, метода), реализованного в балансовых таблицах денежными значениями.

– *Балансовым методом* доказательно выводятся *законы* экономической теории.

Определенность каждого объекта наблюдения дает возможность системной классификации всей совокупности объектов. Безусловной новизной является такая классификация объектов–элементов экономики в рамках отдельной экономической клетки–ячейки.

Аналогично таблице Менделеева в химии разработана *таблица–схема элементов экономики*. Отличием является то, что математическая определенность достигается только в рамках структурной организации конкретной экономической ячейки. Вся совокупность объектов хозяйства показана в статике Баланса и разделяется на *два класса – имущественные* (имущество, блага, «средства») и *неимущественные* (отношения по поводу имущества, или «источники»). Внутри имущества – *капитальное и текущее*; в отношениях – *собственности и долговые*.

Во всех балансах в мировой экономической практики два класса объектов представлены как *единство противоположностей* обособленного хозяйства. При этом классификационная системность определенности доведена до бухгалтерского названия каждого объекта, до практического термина. Оба класса объектов в их противоположности сведены в общую таблицу–БАЛАНС: Имущество – в левой части–Активе; Источники – в правой части–Пассиве.

В рамках этой диалектики реализуется тезис К. Маркса о раздвоении капитала на К–функцию и К–собственность.

Таблица 1

Схема Баланса собственности и стоимости экономической ячейки

№	Актив – имущество, блага	Сумма	№	Пассив–отношения собственности и долговые – по поводу благ	Повод – имущество из Актива:	Сумма
1. К	Капитальные функциональные ср-ва производства <i>Капитал–функция</i>		1) С	Капитальное начальное- собственности = <i>Капитал–собственность</i>	<i>Собственность на средства производства</i>	
2.	Текущие активы		2)	Текущие–долговые	<i>Долги по благам и имуществу</i>	
	Стоимость		=	Собственность		

Балансовое равенство изначально основано на простой логике: «*величина собственности на объект определяется стоимостью этого объекта*». Это равенство сохраняется и в динамике – благодаря диалектике «двойной записи», по которой «любое экономическое событие вызывает в экономике ячейки два противоположных явления, не нарушающих баланс».

Балансовым методом доказывается «самовозрастание стоимости» в рамках капитальной экономической ячейки и выводится всеобщий *Закон возрастания стоимости и капитала в мировой экономике*.

Истинная теория дает образные представления в экономике – аналогично моделям атома, структур молекул, космических систем. Так, Диалектической представлением об экономике начинается с единства противоположностей – а) объектов стоимостных и б) отношений между субъектами по поводу этих объектов. Вся эта диалектика оформлена в экономические ячейки – живые капитальные клетки, из которых соткан живой организм экономики – рис. 1, табл. 1.

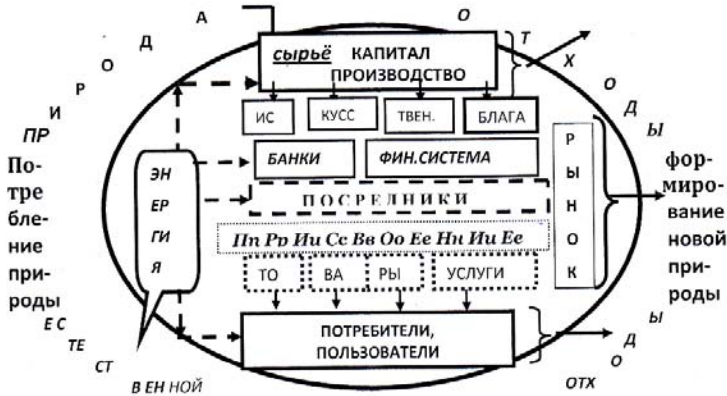


Рис.1. Природа – Экономика – рынок

Двойственность внутренней капитальной организации экономической ячейки потребляет природное энергетическое сырьё и порождает собственную энергетику, обмениваясь ею с другими клетками. При этом клетки в организме разные: производственные, торговые, банковские, как и в живом теле – мышечные, костные, печени, лёгких...

Таким образом, экономика является частью мироздания в единстве противоположностей, и ее философия также вся пронизана двойственностью. Именно бухгалтерский учет делает эту двойственность системной, наглядной, обращает ее в реальную диалектику хозяйственной практики и экономической теории. Так, уже со стоимости, учетный метод ломает целостный продукт–товар (как ребенок игрушку– посмотреть устройство) и открывает её структуру – рис.2.

В блочной схеме структуры стоимости труду живому соответствует зарплата, труду машин – амортизация, а природному телу продукта – прибыль. Первые два элемента подлежат компенсации, а природа – через прибыль присваивается. То есть «прибыль» – это экономическая оценка прибавления стоимости в экономике, «прибывшего» веществом из природы естественной и присвоенного предпринимателем. Но природа принадлежит всему обществу. Поэтому собственник, присваивающий через прибыль общественную природу, обязан делиться с обществом прибылью – посредством государственного налогообложения.



Рис. 2. Структура продукта–товара и его стоимости с нарастанием в экономических переделах

Итоговая пирамидальная архитектура экономики имеет жесткий фундамент с четырьмя основаниями: стоимость, прибыль, деньги и капитал – в контуре которого видится спираль развития – рис.3.



Рис.3. Пирамидальная архитектура экономики

Задача образования не в том, чтобы доложить предмет по книжкам–учебникам, но в том, чтобы довести материал до понимания и органического восприятия без отторжения критическим сознанием. Такая задача в отношении экономики решается предложенным методом, апробированным многолетней практикой преподавания в вузах и колледжах.

Список литературы

1. «Экономика в школе, лицее, колледже, вузе и дома» – М.: ЛЕНЕНД, 2012.
- *Опубликовано: Научные открытия в экономической теории – новая экономическая классика. Science and world– International scientific journal №4 (4), 2013. ISSN 2308–4804.

Рябинина Элина Николаевна

канд. экон. наук, доцент, профессор, зав. кафедрой финансов, кредита и статистики, декан ЭКФ

Митрофанова Марина Юрьевна

канд. экон. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления

ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

г. Чебоксары, Чувашская Республика

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: рассматриваются вопросы, связанные с реализацией практико–ориентированного подхода в образовании. Отмечается необходимость внесения изменений в учебный план подготовки бакалавров и в учебные программы в соответствии с требованиями к программам прикладного бакалавриата.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, компетенция, компетентностный подход, прикладной бакалавриат, академический бакалавриат, практико–ориентированное обучение.

Повышение качества подготовки бакалавров в высшей школе приобретает особо важное значение в условиях внедрения новых образовательных стандартов.

Главной отличительной особенностью новых образовательных стандартов является компетентный подход, способствующий получению выпускником профессиональных знаний и способностей, которые позволяют ему соединить требования образовательных стандартов и практической деятельности. Компетентностный подход является методологической основой обновления высшего образования в Российской Федерации.

Данный подход получает в высшем образовании все больший статус благодаря его закреплению в ряде официальных документов, таких, как Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, решении коллегии Минобрнауки от 04.11.2004г. №ПК-5РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» и др.

Компетентностный подход стал основным отличительным фактором модернизации образования, закрепленном в Болонской декларации, которая была положена в основу создания единой образовательной среды в Европе и получила название «Болонский процесс». В настоящее время в Болонский процесс включились более 60 стран Европы и Азии. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года, а в 2011 году переход к уровневому образованию стал в нашей страны всеобъемлющим.

Компетентностный подход основывается на двух базовых понятиях:

1. *Компетенция* (от лат. *competere* – соответствовать, подходить, добиваться) – это умение применять полученные знания в практической деятельности при решении как общих, так и частных задач.

2. *Компетентность* (в пер. «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией») – умение применять знания, опыт и методы решения в условиях конкретной ситуации и нахождение путей выхода из нее.

Более детально компетентностный подход изложен в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения (далее ФГОС ВПО (3-го поколения)), где определены компетенции, которыми должен владеть каждый выпускник в зависимости от направления, профиля подготовки бакалавров и магистров.

Остановимся на компетенциях, предусмотренных в ФГОС ВПО (3-го поколения) подготовки бакалавров по направлению 080100 «Экономика» (профили «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Мировая экономика», «Финансы и кредит», «Экономика предприятий и организаций».

ФГОС ВПО (3-го поколения) предусматривает две группы компетенций:

1) *общекультурные компетенции* (далее – ОК) – способность владеть культурой мышления, анализировать мировоззренческие проблемы, понимать закономерности исторического процесса, строить устную и письменную речь, понимать сущность и значение информации и т.д.;

2) *профессиональные компетенции* (далее – ПК) – способность собирать, проанализировать, рассчитать, сопоставить социально-экономические показатели, критически оценивать варианты управленческих решений и т.д.

Соотношение общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник-экономист (бакалавр) по направлению 080100 Экономика (ФГОС ВПО от 21.12.2009 №747) представлено на рис.1

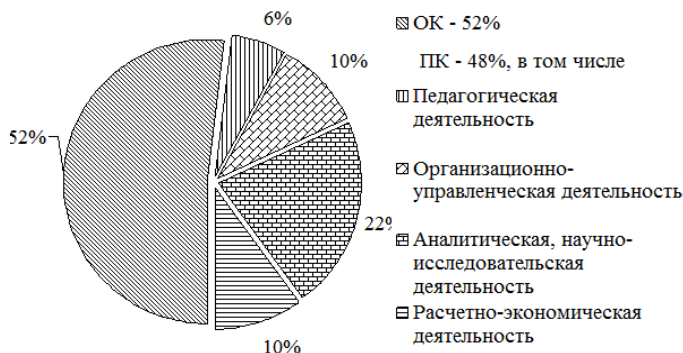


Рис. 1. Соотношение общекультурных и профессиональных компетенций, (%)

Из рис.1 видно, что общекультурные и профессиональные компетенции занимают равновесное положение (52% и 48% соответственно). В составе профессиональных компетенций 10% компетенций ориентировано на расчетно-экономическую деятельность, 22% – на аналитическую и научно-исследовательскую деятельность, 10% – на организационно-управленческую деятельность, 6% – на педагогическую деятельность.

Из этого следует, что выпускник после окончания бакалавриата наряду с общекультурными компетенциями, которые формируют мировоззренческие способности и культуру мышления, обладает достаточным объемом профессиональных компетенций, позволяющих ему либо начать трудовую деятельность, либо выбрать дальнейшее специализированное образование – магистратуру. Большая часть профессиональных компетенций (87,5%) выпускника-бакалавра направлена на практико-ориентированный подход в его подготовке. Это подтверждается также в общеобразовательных программах (далее – ООП) бакалавриата по направлению «Экономика» (табл.1).

Таблица 1

Структура ООП бакалавриата направления 080100 «Экономика»

Учебные циклы (основные дисциплины)	Трудоемкость (зачетные единицы)	Компетенции		
		Всего	в том числе	
			Общекультурные (ОК)	Профессиональные (ПК)
I. Гуманитарный, социальный и экономический цикл (история, философия, иностранный язык, право и т.д.)	38	17	13 / 76%	4 / 24%
II. Математический цикл (математический анализ, линейная алгебра, теория вероятностей и математическая статистика, методы оптимальных решений, теория игр и т.д.)	42	12	2 / 17%	10 / 83%

III. Профессиональный цикл	134	27	12 / 44%	15 / 56%
IV. Физическая культура	2	1	1	—
V. Учебная и производственная практики	12	20	7 / 35%	13 / 65%
VI. Итоговая государственная аттестация	12	13	3 / 23%	10 / 77%
Общая трудоемкость ООП	240	90	38 / 42%	52 / 58%

Из табл.1 видно, что ООП подготовки бакалавров построена с учетом увеличения практической направленности образования при сохранении его фундаментальности. Профессиональные компетенции предусмотрены во всех учебных циклах подготовки экономиста–бакалавра, причем наибольшую долю они занимают в математическом цикле (83%), что свидетельствует о необходимости преподавания математических дисциплин с учетом их практической направленности и возможности применения в конкретных ситуациях деятельности. Профессиональный цикл, а также учебно–производственные практики предусматривают меньшую долю профессиональных компетенций (56% и 65% соответственно), чем математический цикл.

Таким образом, из вышеприведенных рисунка и таблицы можно сделать следующие выводы:

К *положительным* факторам ФГОС ВПО (3–го поколения) подготовки бакалавров по направлению 080100 «Экономика» относятся:

1) общее количество общекультурных и профессиональных компетенций ориентировано в равной степени на получение академической и профессиональной подготовки;

2) в гуманитарном и математическом циклах предусматривается практико–ориентированный подход к изучению дисциплин, входящих в эти циклы, т.е. с начала обучения прослеживается практическое ориентирование на получение знаний, умений и навыков.

К *отрицательным* факторам относятся:

1) неготовность педагогических работников к проведению занятий по дисциплинам гуманитарных и математических циклов к практико–ориентированному преподаванию;

2) недостаточное программно–методическое и информационное обеспечение к внедрению практико–ориентированного обучения.

3) отсутствие заинтересованности работодателей в организации баз практик.

В сложившейся ситуации усложняется роль преподавателя в части организации качественного обучения бакалавров, т.к. это требует повышения интенсивности его труда, установления долгосрочных взаимосвязей с работодателями и дополнительных затрат образовательного учреждения.

Реализация компетентностной модели на современном этапе позволит обеспечить мобильность выпускников в трудоустройстве, т.к. выполнение требований образовательных стандартов способствует подготовке конкурентоспособных выпускников на рынке труда, компетентностных, ответственных, готовых к качественной работе по направлению и профилю подготовки.

Следующим этапом повышения качественного уровня высшего образования является необходимость создания на базе высших учебных заведений прикладного бакалавриата.

Идея внедрения прикладного бакалавриата в полной мере соответствует трендам государственной политики в сфере образования. Президент Российской Федерации Путин В.В. и Правительство РФ требуют наладить подготовку высококвалифицированных рабочих и усилить прикладной компонент в высшем образовании, чтобы работодателям не приходилось доучивать выпускников вузов. К 2018 году не менее 30% студентов–бакалавров должны обучаться по программам прикладного бакалавриата.

В 2010 году начат эксперимент по внедрению прикладного бакалавриата в высшей школе. Руководство по осуществлению эксперимента возложено на:

- Министра образования Российской Федерации;
- Федеральный институт развития образования (ФИРО);
- Ассоциацию ведущих вузов в области экономики и менеджмента (далее – АБВЭМ), в состав которой входят Высшая школа экономики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, Финансовый университет при Правительстве РФ, Российская Академия народного хозяйства и государственной службы, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Санкт–Петербургский государственный университет экономики и финансов, Уральский Федеральный университет и др.

На последнем заседании АБВЭМ для внедрения прикладного бакалавриата в ближайшее время были поставлены следующие основные задачи:

1. Разработка концепции и методологии профессионально–общественной аккредитации.

2. Разработка модели прикладного бакалавриата.

3. Организация межвузовской системы повышения квалификации и кадрового развития не только профессорско–преподавательского состава, но и административного персонала вузов.

4. Проведение межинституциональных исследований.

Нормативно–правовой базой прикладного бакалавриата являются:

- Постановление Правительства РФ от 19 августа 2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального образования»;

- Приказ Минобрнауки РФ от 16.10.2009 г. № 243 «О реализации Постановления Правительства Российской Федерации от 19 августа 2009 г. № 667»;

- Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования РФ в рамках проекта «Разработка стратегии и формирование методологии модернизации профессионального образования в целях реализации стратегий социально–экономического развития субъектов РФ».

В новом Федеральном законе от 29.12.2012 №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» прикладной бакалавриат как особый вид бакалаврской подготовки не регламентирован.

Решение этой задачи на уровне вуза возможно через внесения изменений в учебный план подготовки бакалавров и в учебные программы. Необходимость применения новых форм и методов обучения, таких, как метод «мозгового штурма», деловые игры, круглые столы, работа с конкретной ситуацией и т.д. становится очевидным и позволит широко привлекать работодателей для обеспечения подготовки практико–ориентированного специалиста.

По мнению большинства участников АБВЭМ, прикладной бакалавриат должен быть прерогативой вузов: только там можно получить фундаментальную подготовку. По окончании второго курса студентам нужно предоставить выбор: более «академическая» или «практико–ориентированная»

бакалаврская программа. Мы считаем, что такой подход позволит отбирать студентов для дальнейшего обучения в магистратуре, так как магистерские программы ориентированы на подготовку научных и педагогических кадров, а также руководителей, осуществляющих широкий спектр функциональных обязанностей.

Таким образом, основными требованиями освоения образовательных программ прикладного бакалавриата, на наш взгляд, должны быть:

1. Срок освоения программы должен составлять не менее 4 лет и носить прикладной характер.

2. Все циклы образовательной программы прикладного бакалавриата, включая учебную и производственную практики, итоговую государственную аттестацию в соевем содержании должны ориентироваться в большем объеме на профессиональные компетенции.

3. Будущая профессиональная деятельность выпускников должна реализовываться посредством включения в профессиональный цикл практико-ориентированных дисциплин.

4. Вариативная часть общеобразовательной программы должна обеспечивать профессиональную практико-ориентированную подготовку.

5. Все виды практической подготовки студентов должны занимать наибольший объем времени от общего объема времени подготовки бакалавра.

6. Формирование программы прикладного бакалавриата должно осуществляться совместно с работодателями, включая организацию различных видов практик, проведение промежуточных и государственной (итоговой) аттестаций.

Вышерассмотренные требования к программам прикладного бакалавриата должны быть учтены при составлении новых образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ.

На наш взгляд, программы прикладного бакалавриата могут получить наибольшее распространение в отдельных регионах (обладающих перспективными промышленными предприятиями, развитой инфраструктурой, активными объединениями работодателей, способными сформировать целевой заказ образовательным учреждениям и участвовать (в том числе и в финансовом отношении) в его реализации) и по определенным направлениям подготовки, связанным с «реальными секторами» экономики, такими как машино- и приборостроение, инженерные, информационные, химические технологии, строительство, сфера обслуживания и т.п.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 года №747).
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662–р).
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 07.02.2011 N 163–р).

Севастьянова Надежда Гурьевна
канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО НАЛОГООБЛОЖЕНИЯ: УДЕРЖАНИЕ НАЛОГА У ИС- ТОЧНИКА ВЫПЛАТЫ

Аннотация: в статье поднимаются проблемы международного налогообложения, а также определения пространственной принадлежности доходов, рассматриваются принципы налогообложения.

Ключевые слова: налогообложение, доход, налог, бенефициарный собственник.

Доходы иностранной компании подлежат налогообложению в Российской Федерации у источника выплаты, если деятельность не приводит к образованию постоянного представительства. При этом организации, выплачивающие доходы иностранным лицам, являются налоговыми агентами.

Модельные налоговые конвенции у истоков своего зарождения исходили из принципа налогообложения по месту извлечения дохода. Страны, заинтересованные в налогообложении всего дохода, извлекаемого иностранными лицами на их территории, стремились отказаться от понятия постоянного представительства. Однако подобные редакции конвенций не встретили поддержку большинства государств [1, с.16-17].

Принцип налогообложения у источника образования доходов (source principle) предполагает налогообложение всех доходов, получаемых из источников, находящихся в данной налоговой юрисдикции. Если организация не осуществляет активную предпринимательскую деятельность, приводящую к образованию постоянного представительства, подразумевается, что она получает так называемые пассивные доходы. Суть принципа разделения доходов на активные и пассивные сводится к тому, что доход от предпринимательской деятельности облагается единожды, в то время как иные виды дохода могут облагаться многократно. Государство, на территории которого образуются данные доходы, пользуется своим налоговым суверенитетом и взимает с них особые налоги на распределение прибыли в пользу иностранного инвестора (налоги на ре-патриацию), которые удерживаются из дохода по месту его образования. Далее проценты, дивиденды и роялти перечисляются за границу своему основному получателю с учетом удержанного таким способом налога. В связи с этим пассивные доходы иностранного резидента облагаются либо как аналогичные доходы юридических лиц-резидентов, либо в соответствии с международными налоговыми соглашениями по отношению к ним предусмотрен иной порядок удержания налогов у источника образования пассивных доходов [2, с.124]. Кроме того, эта классификация влияет на применение ставки налога.

Территориальный принцип применим только к двум видам облагаемый доходов, а именно к работам и услугам, а также к доходам от аренды имущества. Исключением являются международные перевозки. Ко всем остальным облагаемым видам доходов территориальный принцип не применяется [3, с.43].

Понятия активного или пассивного дохода являются доктринальными и не в достаточной степени разработаны в российской литературе. В законодательстве активные доходы отождествляются с ведением предпринимательской деятельности, а пассивные доходы раскрываются через простое перечисление видов дохода (в том числе дивиденды, проценты и иные вы-

платы). Можно предположить, что под активным доходом понимаются доходы, связанные с деятельностью в России (не обязательно с деятельностью через постоянное представительство), а под пассивными – доходы, полученные от различных вложений. В.Н. Дмитриевым приведен пример, иллюстрирующий данную разницу: «В случаях, когда иностранным юридическим лицом ценные бумаги приобретались с целью получения дохода от реализации, доход от указанных операций будет являться активным. В ситуациях, когда бумаги приобретались с целью получения инвестиционного дохода, доход от таких операций будет являться пассивным» [4, с.50].

На наш взгляд, пассивные доходы должны определяться как доходы, которые в отсутствие деятельности через постоянное представительство, подлежат многократному налогообложению, то есть в стране-источнике и в стране резидентства. Из данного вывода следует, что теоретически список пассивных доходов может отличаться в зависимости от страны резидентства иностранной компании. С точки зрения гражданских права активные доходы квалифицируются как поступления от реализации товаров, оказания услуг и выполнения работ. К пассивным доходам относят доходы, не связанные с ведением иностранным лицом какой-либо деятельности. С точки зрения гражданского права пассивные доходы квалифицируются как поступления в виде дивидендов, процентов, роялти других видов платежей [5, с.357].

На наш взгляд, правильнее закрепить общим принцип налогообложения доходов у источника выплаты. Общим принцип может воплотиться в любой гражданско-правовой форме. Налоговое законодательство не должно опираться на гражданско-правовую квалификацию того или иного дохода для решения вопроса об удержании налога у источника.

Для определения пространственной принадлежности доходов, в качестве критерия установлено местонахождение источника дохода. Дискуссионным является вопрос, что следует понимать под данным понятием: источник выплаты дохода или сам объект его получения. По мнению С.Г. Пепеляева, происхождение пассивных доходов на территории РФ очевидно, если на ее территории находится в какой-либо объективированной форме тот объект гражданских прав, использование которого приносит доход [5, с.360].

Следует различать понятия источника выплаты и источника дохода. Источником дохода в Российской Федерации может являться деятельность иностранной организации в Российской Федерации по выполнению работ, оказанию услуг через ее отделение или иных юридических либо физических лиц. Источник выплаты дохода – лицо, которое непосредственно производит выплаты другому лицу за поставленные им товары, выполненные работы или оказанные услуги, предоставленные имущественные права, то есть налоговый агент. При этом местонахождение источника дохода и источника выплаты дохода может не совпадать [6, с.18].

Равнозначны ли понятия любое лицо, обязанное удерживать налог, и налоговый агент, в частности, будет ли постоянное представительство иностранной организации налоговым агентом, обязанным удержать налог у источника, то есть подпадает ли постоянное представительство иностранной фирмы под понятие «любое другое лицо», приведенное в НК. Тот же вопрос возникает в отношении российских физических лиц и государства (или государственных органов), к примеру, по облигациям федерального займа.

В.Н. Дмитриев считает, что следуя логике Налогового Кодекса, во всех этих случаях указанные лица будут налоговыми агентами. Делая оговорку о сомнениях в отношении налогового агента физического лица, поскольку глава Налогового Кодекса по налогу на прибыль не распространяется на физических лиц, но с другой стороны, они не распространяются на физических лиц – налогоплательщиков, и ничего не сказано о физических лицах – налоговых агентах [4, с.11].

Налог у источника удерживается, если иностранное лицо является получателем выплат. Поскольку получение пассивного дохода не образует постоянное представительство, обязанности встать на налоговый учет у иностранной организации не возникает. Поэтому контроль со стороны государства осуществляется над налоговым агентом, на которого возложены квазипубличные обязанности по удержанию налога у источника выплаты [7, с.14]. Налоговый агент выделяет сумму налога из выплат налогоплательщику, а также перечисляет ее в бюджет. Налоговая обязанность при выплате налога с доходов от источника, полученных иностранной организацией, подчинена принципу статьи 8 Налогового Кодекса: налог является индивидуальным платежом, а обязанность по его уплате может быть выполнена только за счет средств, принадлежащих на праве собственности самому налогоплательщику. Однако имеются противоречия, о которых указывают, к примеру, В.Ф. Евтушенко, Д.В. Тютин. Противоречие заключается в том, что удержание сумм налога может означать прекращение права собственности, однако, такое прекращение возможно только в случае, когда денежные средства находились у налогоплательщика. Право на доход возникает в момент фактического получения денежных средств. Таким образом, авторы приходят к выводу, что удержание налога не влечет смены собственника денежных средств [8, с.16]. Тем не менее, Налоговым Кодексом закреплено, что налоги у источника подлежат удержанию и перечислению, а не удержанию и уплате.

В арбитражной практике встречается позиция, что налог, не удержанный налоговым агентом, обязан уплатить сам налогоплательщик, а требовать от налогового агента перечисления, не удержанного им налога невозможно [9]. Однако, в последнее время появилось противоположное судебное толкование: налоговый агент обязан уплатить налог за счет собственных средств [10]. Появление таких позиций направлено на исключение злоупотреблений в сфере налогообложения, в особенности связанных с существенной сложностью истребования налога у иностранного лица [8, с.19].

Таким образом, вопрос о том, что иностранные организации выступают налогоплательщиками в случае получения дохода из источников в России, однозначен, однако, проблемой является понимание того, из чьей собственности удержан налог. Строго говоря, налог уплачивается налоговым агентом из причитающегося иностранному лицу дохода. Приведенная выше позиция Высшего Арбитражного суда, свидетельствует о том, что налоговый агент рассматривается как аналог налогоплательщика, обязанность по уплате налога, у которого возникает при осуществлении выплат.

Некоторые специалисты предлагают ввести такой порядок, при котором налоговый агент был бы обязан уплачивать налог за налогоплательщика, но при этом имел бы право удержать соответствующую сумму из выплат налогоплательщику [8, с.21]. На наш взгляд, такая позиция вполне согласуется с индивидуальным характером уплаты налога или с понятием самостоятельного исполнения налогоплательщиком своей обязанности по уплате налога. Как указал Конституционный суд, индивидуальный характер означает, что из платежных документов четко можно установить, что соответствующая сумма налога уплачена именно этим налогоплательщиком и именно за счет его собственных денежных средств. Дискуссию вызывает вопрос о том, в момент начисления или в момент выплаты удерживать налог. В.Н. Дмитриев считает, что если доход выплачивается в денежной форме, то исчислять его стоит в момент выплаты, если же доход выплачивается в иной форме, то налог должен быть удержан в тот момент, когда иностранный получатель в той или иной форме реализовал свое право на доход (например, дал поручение на реинвестирование своей прибыли) [4, с.15].

Если доход выплачивается в натуральной форме, специалисты считают, что в этом случае иностранная организация как субъект будет обязана сумму

уплатить непосредственно агенту. Налог платится источником дохода из своей прибыли после налогообложения. После чего налоговый агент вправе требовать возмещения налога с иностранной организации. На наш взгляд, это несправедливо и обременительно для налоговых агентов. Правильнее было бы предусмотреть право налогового агента отнести такие выплаты на затраты по налогу на прибыль, или предусмотреть иной механизм. Поскольку возмещение суммы уплаченного налога фактически возлагает на агента обязанность государства в лице налогового органа.

При выплате любого дохода ставка налога зависит от конечного бенефициара. Для применения налоговых соглашений при выплате пассивных доходов важен фактический получатель дохода.

Понятие бенефициарного владельца станет более актуальным для целей удержания налога у источника выплаты после введения правил резидентства для иностранных организаций. Так как в случае, если иностранная организация будет признана российским налоговым резидентом, то по действующим правилам обязанности налогового агента по удержанию налога у источника выплаты не возникает. От правильного понимания данного термина зависят не только налоговые обязательства иностранного лица, но и ответственность российского плательщика за неправомерное неудержание налога на прибыль.

О.Ю. Коннов констатирует, что на сегодняшний день четкое определение понятия «бенефициарный собственник» отсутствует практически во всех странах [11]. Определение данного термина также отсутствует и в Налоговом кодексе РФ. Более того, оно не может быть установлено из других отраслей права, к которым следует обратиться в силу статьи 11 Налогового кодекса РФ. Единственное законодательно закрепленное определение дано для целей борьбы с легализацией денежных средств, полученных преступным путем. Бенефициарный владелец – физическое лицо, которое прямо или косвенно (через третьих лиц), самостоятельно или совместно со своими связанными (аффилированными) лицами имеет возможность определять действия (решения) клиента [12]. Подобное определение носит узкий и специфический характер и не может применяться в налоговых целях.

Понятие конечного бенефициара не раскрыто в официальных комментариях к Модельной конвенции ОЭСР, и ограничивается лишь указанием на то, что льготы, предусмотренные соглашениями, не должны применяться, когда посредник (агент или номинальный держатель) искусственно включается в цепочку между плательщиком дохода и бенефициарным собственником. Модельная конвенция не требует, чтобы бенефициарный собственник являлся одновременно юридическим собственником.

Согласно разъяснению Министерства финансов РФ, эмитент не должен пользоваться льготами по соглашению об избежании двойного налогообложения, поскольку эмитент не является «фактическим получателем дохода» (бенефициарным собственником): Для применения льгот получатель дохода должен определять дальнейшую «экономическую судьбу» получаемого дохода [13]. Применение данного правила позволяет исключить распространение льготного режима налогообложения на агентов, номинальных держателей прочих посредников. Было бы целесообразным включить в Налоговый кодекс РФ определение лица, имеющего фактическое право на получение дохода.

Понятие «бенефициарный собственник» или «фактический собственник» встречает резкую критику в цивилистической литературе. Так, В.А. Белов утверждает, что налогообложение строится на фактах, то есть налоговые последствия возникают на основе фактических действий, совершенных во исполнение сделки. Далее В.А. Белов утверждает, что «налогообложение строится на фактах оттого, что таковые служат основаниями динамики аб-

солютных гражданских правоотношений, то ни о каких «фактических собственниках», «собственниках в целях налогообложения» ... речи нет и быть не может» [14, с.63]. Право на оптимизацию налогообложения следует из норм Налогового Кодекса, которые позволяют достичь одних и тех же хозяйственных результатов различными способами, в том числе сопряженными с различными налоговыми затратами, поэтому проблему уклонения от уплаты налогов следует решать законодательным путем [14, с.63].

Список литературы

1. Коннов О.Ю. Указ. Соч.
2. Погорлецкий А.И. Указ. Соч.
3. Дмитриев В.Н. Налог на доходы иностранных партнеров. - М.: Главбух, 1999.
4. Дмитриев В.Н. Указ. Соч.
5. Пепеляев С.Г. Указ. Соч.
6. Байкалова С.А. Особенности исчисления налога на прибыль иностранными компаниями в России // Налоговый учет для бухгалтера. – 2007. - № 7.
7. Тютин Д.В. Российский институт налоговых агентов: скрытые противоречия. Налоговед № 4 2013.
8. Д.В. Тютин. Указ. Соч. Налоговед - 2013. - № 4.
9. Постановления Президиума ВАС РФ от 06.04.2010 № 14977/09, от 20.09.2011 № 5317/11.
10. Постановление Президиума ВАС РФ от 03.04.2012 № 15483/11.
11. Коннов О.Ю. Понятие фактического права на получение дохода в налоговом праве // <http://www.kollegi.ru/iss/2004/n6/27.htm> (дата обращения: 31.03.2014).
12. Федеральный закон от 7 августа 2001 года № 115-ФЗ «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма».
13. Письмо Минфина России от 30.12.2011 № 03-08-13/1 // СПС Консультант Плюс.
14. Белов В.А. Указ. Соч.

Севастьянова Надежда Гурьевна

канд. экон. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ КРЕДИТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: в статье поднимается проблема активизации исследования экономических законов, рассматривается система действия экономических законов, а также их взаимосвязь.

Ключевые слова: экономический закон, кредитные отношения.

Экономические законы многих производственных отношений, в том числе и кредитных, до сих пор не сформулированы. В настоящее время на первое место выдвигаются исследования, связанные с развитием производственных отношений, в том числе и кредитных с полным учетом требований объективных экономических законов. Сегодня задачей исключительной важности является активизация исследования экономических законов. Практически совершенно не изучена проблема действия экономических законов в сфере кредитных услуг. Исследования показывают, что сегодня не выясненной остается сущность, механизм действия и использования многих экономических законов, действующих в развитии кредитных отношений. Эти проблемы до сих пор остаются научно не осмысленными.

Венцом познания является открытие законов. Познание закона требует длительного времени и не может быть осуществлено путем наблюдения. Путь, определяющий первые ступени познания до открытия законов, весьма долог. Чем сложнее объект изучения, тем труднее его познание. «Открыть и

исследовать законы развития всегда трудно, познать экономические законы – особенно. За решение этой задачи берется политическая экономия» [1].

Постижение определенного экономического закона следует рассматривать как высшую допустимую ступень научной абстракции в политической экономии. Энгельс прямо указывал, что политическая экономия «есть наука о законах, управляющих производством и обменом материальных жизненных благ в человеческом обществе» [2].

Главной задачей в исследовании развития кредитных отношений являются изучения объективных экономических законов, действующих в этой сфере и регулирующих их развитие. Однако экономические законы многих производственных отношений не сформулированы. Не выясненной остается сущность объективного экономического закона кредитного обращения и многих экономических законов, взаимодействующих в регулировании кредитных отношений. Под экономическими законами мы понимаем такие законы, которые выражают объективную экономическую необходимость установления при достигнутом уровне развития производительных сил строго определенных производственных отношений между людьми с тем, чтобы достичь в работе наибольшей эффективности. Экономические законы – это правила экономического поведения людей, их руководящих органов на всех уровнях. Без объективной экономической необходимости нет экономического закона. Вначале возникает объективная экономическая необходимость установления производственных, в том числе кредитных отношений, только затем появляются экономические законы. «Давать характеристику любого экономического закона как количественно – с указанием главных, взаимосвязанных экономических категорий и факторов, так и количественно – учитывая в характеристике экономических законов количественную взаимосвязь всех главных существенных экономических категорий и факторов» [3].

Надо отметить, что объективная экономическая необходимость как содержание, экономический закон как ее форма, возникают и действуют одновременно. Возникновение и развитие объективной экономической необходимости и есть возникновение и развитие экономического закона.

Кредитные отношения регулируются объективными экономическими законами. В их числе выделяются: из первой группы всеобщих экономических законов, действующих на протяжении всей истории развития человеческого общества – закон соответствия производственных отношений уровню развития производительных сил; закон экономии времени; закон повышающейся производительности труда; закон пропорционального развития; закон воспроизводства производственных отношений; закон возвышения потребностей; закон перемены труда; закон разделения труда; закон воспроизводства рабочей силы; закон соответствия уровня развития рабочей силы уровню развития средств производства и др.

Из второй группы объективных экономических законов, выражающих отношения только на отдельных стадиях развития человеческого общества, кредитные отношения регулируют следующие законы: закон стоимости, закон спроса и предложения, закон количества денег, необходимых для обращения и др.

Из третьей группы законов, действующих только в данном способе производства – это закон способа производства, закон накопления, закон народонаселения. В нашем исследовании на первое место выдвигаем вопрос совершенствования кредитных отношений через взаимодействие объективных экономических законов. Объективная экономическая необходимость выражает качественную сторону развития экономических отношений, в том числе и кредитных. Их количественную характеристику дает показатель объективной оптимальности. Только при оптимизации экономических отношений, в том числе и кредитных, можно получить от затрат одного и того же количества труда больше необходимой для жизни продукции.

В развитии кредитных отношений сегодня не учитываются требования многих экономических законов, один из них – закон стоимости. Суть закона стоимости очень проста: он требует обмена товаров по эквиваленту с учетом величины общественно необходимых затрат на их производство и реализацию. Закон стоимости действует и в сфере кредитных отношений. Он требует установления цены кредита на уровне, возмещающем общественно нормальную себестоимость производства и реализации услуг в этой сфере и обеспечивающем получение прибыли по оптимальной норме.

Банковский процент – цена кредита. Какой процент за кредит является оптимальным. Наверное, надо исходить из уровня оптимальной нормы рентабельности по народному хозяйству в целом.

В материальном производстве исчисление стоимости единицы продукции осуществляется в расчете на весовую единицу или штуку. За единицу кредита для удобства расчетов можно взять один миллион рублей, совокупная стоимость его определяется количеством затрат, необходимых для обеспечения общественно нормального функционирования кредитной сферы. Она включает общественно необходимые материальные затраты, связанные с выполнением кредитных операций, то есть фонд возмещения потребленных средств производства («С»), затраты на воспроизводство рабочей силы (работников) кредитной сферы («У»), прибавочную стоимость («М»). Исследования показывают, что в соответствии с требованиями закона стоимости цена долгосрочного кредита может быть на уровне 1,5 – 3 %, что устранит препятствия при его использовании на инвестиции. Высокие процентные ставки резко ограничивают возможность для инвестирования производства.

Изменения в соотношении спроса и предложения оказывают влияние не на стоимость, а на цену кредита. Стоимость товара, в том числе кредита, объективна, а цена, по которой он реализуется / в данном случае процент /, – субъективна. Стоимость под влиянием изменения соотношения спроса и предложения не меняется. «Как сильный спрос на деньги повышает процент, – указывал В. Петти, – так сильный спрос на хлеб повышает его цену» [4]. То же самое происходит и с процентами за кредит.

Объективная экономическая необходимость в обеспечении оптимального соотношения спроса и предложения сохраняется постоянно. В данном периоде по кредитным ресурсам требование объективной оптимальности не обеспечено. А это значит, что требование указанного закона по ним на данном этапе не соблюдается. Но потребности почти во всех видах продукции, в том числе и в кредитных средствах, постоянно меняются. На прежнем уровне не остается и предложение. Кредитных ресурсов предлагается больше, чем было раньше, в связи с ростом денежных средств в каналах обращения. Объективная экономическая необходимость в обеспечении оптимального соотношения спроса и предложения возникает снова и снова. Сколько необходимо кредитных денег? Фактическое количество кредитных денег в стране мы определяем как разность между общей суммой денежной массы и суммой реализации товаров за наличные, так называемые живые деньги. В развитии кредитных отношений важную роль играет закон денежного обращения. Количество денег, необходимое для обращения, как известно, определяется экономическим законом денежного обращения. По аналогии количество кредитных денег, необходимое для обращения, определяется экономическим законом кредитного обращения. В каналах обращения должно быть оптимальное количество кредитных денег. Выпуск дополнительного количества кредитных денег в пределах требований экономического закона кредитного обращения в условиях его недостатка – это шаг к оптимизации его объема.

Денежно–кредитная система призвана обеспечить нормальное функционирование воспроизводственного процесса в расширенном режиме. Работа этой системы начинается с наполнения ее оптимальным количеством денег

и кредита, без чего она не может выполнять свои функции. Основной функцией кредита сегодня является повышение эффективности производства. Поэтому кредит нужно выделять прежде всего лучшим предпринимателям, у которых высокая эффективность производства. Здесь наиболее ярко проявляется стимулирующая функция кредита.

В обществе все должно быть оптимальным. Экономика должна функционировать с учетом требований объективных экономических законов.

«Каждый экономический закон включает *три компонента*: во-первых, момент объективности, который возникает в процессе формирования экономической необходимости в утверждении новых экономических отношений или совершенствования старых, во-вторых, саму объективную экономическую необходимость, которая возрастает по мере развития производительных сил, превращения в экономический закон, и, в-третьих, объективную оптимальность» [5]. Величина объективной оптимальности может измениться. Так, закон стоимости требует обмена по эквиваленту, а норма, по которой прибыль включается в оптовую цену, может во времени измениться. Она может быть различной и по отраслям. Но в рентных отраслях она должна быть по регионам одинаковой. Объективная экономическая необходимость в воспроизводстве рабочей силы начинается действовать с возникновением человека. Закон воспроизводства рабочей силы действует и в кредитных учреждениях. Объективная экономическая необходимость в воспроизводстве рабочей силы требует установления оплаты труда при достигнутом уровне производительных сил на уровне, достаточном для воспроизводства рабочей силы самого работника, содержания его семьи, оплаты затрат на повышение квалификации работника и удовлетворение культурных нужд. Требования объективной экономической необходимости в воспроизводстве рабочей силы относятся ко всему обществу в целом. Люди имеют право получать общественные блага, заработанные своим трудом. Опережение заработной платы банковских работников должно быть оптимальным.

Высокие процентные ставки грубо нарушают требования и объективного экономического закона распределения по труду.

Процесс оптимизации различных пропорций регулирует объективный экономический закон пропорционального развития, который действует на всех этапах человеческого общества. Он требует установления оптимальных пропорций. Этот закон регулирует и кредитные отношения. В соответствии с его требованиями происходит распределение средств производства и рабочей силы в оптимальных пропорциях. В развитии кредитных отношений следует добиваться оптимизации соотношения частных и государственных коммерческих банков. Их доля в общем объеме кредитных ресурсов по аналогии с материальным производством может быть оптимальным в соотношении 70–75% к 25–30 процентам. Требованиям экономического закона пропорционального развития грубейшим образом противоречит сложившееся в последние годы соотношение между краткосрочным и долгосрочным кредитом. Необходимо знать, сколько необходимо кредитных ресурсов той или иной отрасли – на развитие сельского хозяйства, промышленности, на образование и на другие отрасли. Кредитные ресурсы следует направлять в первую очередь на выпуск дефицитной продукции, прежде всего на воспроизводство продуктов питания, то есть на развитие сельского хозяйства и обслуживающих его отраслей, без продукции которого нет жизни на свете. Кредит становится очень важным фактором развития производства.

Во взаимодействии объективных экономических законов, регулирующих кредитные отношения, находится и закон перемены труда. Закон перемены труда тоже связан с некоторой количественной определенностью. Например, какое количество видов трудовой деятельности является оптимальным. Сколько специальностей необходимо иметь для выполнения кредитных операций, какое оптимальное их количество может замещать один банковский

работник, какие операции довести до минимума, какое количество компьютеров в том или ином банковском учреждении является оптимальным.

Нам не хватает количественной характеристики экономических законов. Какова величина оптимальной нормы рентабельности производства кредитных средств, по какой величине включать прибыль в оптовую цену по кредитным ресурсам. Познание нужно довести до количественного обоснования их параметров.

Экономические законы действуют в системе. Центральное место в изучении взаимодействия экономических законов, регулирующих кредитные отношения, занимает объективный экономический закон кредитного обращения. Закон кредитного обращения находится во взаимозависимости и взаимодействии с другими экономическими законами. В этом взаимодействии формируются основные требования закона кредитного обращения: необходимость установления и поддержания цены кредита на уровне общественно необходимых затрат, государственного регулирования потока кредитных средств по отраслям и регионам, поддержания в денежной системе страны строго определенной оптимальной денежной массы, а также необходимой доли кредитных ресурсов и т. д. Ущерб наносится намного больший, если нарушены требования не одного, а нескольких экономических законов.

В системе экономических законов, регулирующих кредитные отношения, действует и закон рыночной конкуренции. Рыночная конкуренция в автоматическом режиме учитывает требования объективных экономических законов. Рыночная конкуренция ставит все хозяйствующие субъекты перед необходимостью снижать себестоимость продукции, повышать ее качество, устанавливает оптимальные пропорции между отраслями. Но не всегда так быстро рыночная конкуренция решает вопросы оптимизации пропорций. Поэтому возникает объективная необходимость в немедленном вмешательстве и контроле со стороны государства.

Связь экономического закона оптимальной концентрации производства с законом рыночной конкуренции состоит в том, что последняя ведет к банкротству не только не оптимальных по размерам малые предприятия, а «расправляется» и с неоптимальными крупными предприятиями. Устранению монополизма в кредитной сфере может способствовать развитие системы кредитных кооперативов, которые значительно повышают уровень конкуренции кредитодателей и будут способствовать снижению цены кредита. Эффективными кредитные отношения будут только тогда, когда государственное регулирование будет осуществляется с учетом требований объективных экономических законов. в банковской системе, повышается квалификация работников, создаются новые формы кредитных организаций. В развитии кредитных отношений взаимодействует и закон отрицания отрицания, что выражается в прогрессивном развитии производительных сил кредитной сферы. Происходит компьютеризация и видов кредита, начинают действовать новые принципы кредитования и т.д.

Экономические законы взаимосвязаны, взаимозависимы и действуют в системе. Игнорирование какого-либо из законов ведет к дезорганизации в развитии кредитных отношений.

Список литературы

1. Абалкин Л.И. Экономические законы социализма. Изд-во «Наука». Москва. 1971. с. 44.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 29. с. 150.
3. Логвинов А.Д. О характеристике экономических законов социализма. Изд-во «Знание». Москва. 1972. – с.23.
4. Петти В. Трактат о налогах и сборах. Антология экономической классики. М.: Эконом, Ключ, 1993. с. 36.
5. Ильдеменов В.И. Экономические законы: В 2 кн. Кн. 1 / В.И. Ильдеменов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2004. – С. 97

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Савченков Алексей Викторович

стажер
Международная коллегия адвокатов «Санкт-Петербург»
аспирант кафедры уголовного права
РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург

**ОБЩИЕ МЕРЫ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ
КОРРУПЦИИ В РОССИИ**

Аннотация: в статье рассматриваются общие меры по противодействию коррупции в России. Уделено внимание общесоциальным, общеправовым и законодательным средствам по искоренению коррупционного влияния в социуме.

Ключевые слова: коррупция, индивидуальная профилактика, социальные меры, правовые меры, законодательные меры, гражданское общество, антикоррупционная пропаганда.

Для успешного противодействия коррупции на всех уровнях власти и общества для правоприменителей и граждан важно понимать, что общие профилактические меры по устранению коррупции являются базовыми для её дальнейшего успешного искоренения. Для успешного противодействия коррупционным преступлениям особое значение следует уделить общей индивидуальной профилактике. «Индивидуальная профилактика представляет собой совокупность взаимосвязанных воспитательных и иных мер воздействия, применяемых к лицу в целях предотвращения совершения им преступлений. Таковая осуществляется в двух формах: непосредственной и ранней профилактики. Объектом непосредственной профилактики выступает лицо, находящееся, условно говоря, в состоянии близком к совершению преступления. У ранней, объектом является личность, характеризующаяся отрицательно, находящаяся, однако, на стадии еще отдаленной от совершения преступления» [3, с.413].

Исходя из этого нужно отметить, что для качественного противодействия коррупции важную роль играют общесоциальные меры. «Это соответствующая корректировка хода экономических реформ, усиление социальной направленности реформ; переход к реальным и реализуемым бюджетам; совершенствование налогового законодательства; обеспечение четкой правовой регламентации деятельности органов государственной власти, законности и гласности такой деятельности, государственного и общественного контроля за ней, повышение нравственного, материального и культурного уровня населения; привлечение институтов гражданского общества к борьбе с коррупцией, большое внимание уделяя воспитанию правового и гражданского сознания, получению навыков антикоррупционного поведения (здесь особая роль отводится средствам массовой информации, которые должны пропагандировать антикоррупционную политику)» [4].

«Общее предупреждение осуществляет государство в лице законодательных и исполнительных органов, общественные институты... Основной формой общесоциального предупреждения было и остается федеральное и региональное планирование социально-экономического развития» [2, с.116–117]. Таким образом, необходимо создание условий для более эффективной поддержки социально-незащищенных слоев населения. К ним можно отнести: повышение пенсий, пособия по безработице и прочие социальные

льготы. Данные меры, направленные на сокращение социально–экономического неравенства помогут улучшить антикоррупционную обстановку в стране.

В связи с вышесказанным стоит упомянуть общеправовые меры, как способ улучшения социально–экономических условий. «Общие правовые меры – это меры по совершенствованию правовой регламентации общественных отношений в условиях формирования рыночной экономики, направленные на максимальную детализацию регулирования общественных отношений законом и исключение при его применении возможности произвола государственных служащих. Следует отметить, что до сих пор существует немало недостатков правового регулирования, создающих питательную среду для наиболее опасных видов коррупционных преступлений. Среди них можно отметить: продолжение действия разрешительного принципа регистрации предпринимательских структур вместо уведомительного; несогласованность правовых регуляторов в экономической сфере; пробелы в правовом регулировании бюджетных расходов; отсутствие эффективной согласованной системы контроля за деятельностью должностных лиц государственных органов, предприятий, учреждений и организаций» [4].

Одной из значимых мер по устранению причин коррупционных проявлений являются меры по формированию негативного отношения граждан к преступности, в том числе и коррупционной. «Реализация данной меры связана с повышением уровня правовой культуры, что достигается осуществлением правового воспитания. Под правовым воспитанием понимается целенаправленная деятельность органов государственной власти и местного самоуправления, а также общественных структур, средств массовой информации, трудовых коллективов по формированию высокого правосознания и правовой культуры граждан. Данное понятие включает в себя также получение и распространение знаний о праве и других правовых явлениях, усвоение правовых ценностей, идеалов. Антикоррупционная направленность правового воспитания основана на повышении в обществе, в целом позитивного отношения к праву, его неукоснительное соблюдение, повышение уровня правовых знаний, в том числе о коррупционных формах поведения и мерах по их предотвращению, формировании у государственных, муниципальных служащих и у граждан представления о мерах юридической ответственности, которые могут применяться в случае совершения коррупционных правонарушений» [1, с.392]. Незрелость правового сознания населения порождена той же причиной укорененной при советском режиме системой партийного квазиправа.

Таким образом можно выделить основные общие меры противодействия коррупции путем влияния на менталитет граждан. «Основными формами реализации правового антикоррупционного воспитания могут являться: Антикоррупционное образование, т.е. формирование нетерпимости к коррупционному поведению в рамках обучающих программ школьного, высшего, послевузовского и дополнительного образования. Также, антикоррупционное образование основывается на дополнительных образовательных программах и реализуется путем профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов в целях обучения навыкам выявления и профилактики коррупционных правонарушений, формирования нетерпимого отношения к проявлениям коррупции в обществе, повышения уровня правосознания и правовой культуры...Антикоррупционная пропаганда, прежде всего через средства массовой информации, в том числе с использованием социальной рекламы. Антикоррупционная пропаганда представляет собой целенаправленную деятельность средств массовой информации, содержанием которой является просветительская работа в обществе по вопросам противостояния коррупции в любых ее проявлениях, воспитание в населении чув-

ства гражданской ответственности за судьбу реализуемых антикоррупционных программ, укрепление доверия к власти. То есть применительно к пропаганде можно говорить о формировании антикоррупционного общественного сознания, при помощи следующих мер: информирование общества о проводимых мероприятиях по реализации антикоррупционных мер и об их результатах (в СМИ); проведении публичных информационных мероприятий с участием общественных объединений и предпринимателей для обсуждения проблем противодействия коррупции, мер по предупреждению коррупционных правонарушений, обобщения и распространения позитивного опыта антикоррупционного поведения среди субъектов предпринимательской деятельности; организации «телефона доверия» для получения сообщений о фактах коррупции и последующего реагирования; создание и постоянное обновление интернет–страниц для информирования общественности о фактах коррупции и принятых по ним мерах, мероприятиях по противодействию коррупции, ходе реализации программы. Проведение различных мероприятий (слушаний, совещаний, семинаров, конференций и др.) антикоррупционной направленности» [1, с.393].

Проблема формирования антикоррупционного поведения состоит в том, что гражданам для решения своих проблем необходимо искать какие–либо обходные пути, а если они уверены, что ответственности можно избежать, то даже принятие жестких законодательных мер не поможет. Дело в повальном стремлении дать взятку должностному лицу для решения своего уже заложено в менталитете граждан. И в данном случае необходима серьезная агитационная работа, направленная на выработку негативного отношения граждан к коррупции. Прежде всего сам гражданин должен отказаться отдачи взятку, т.е. решать свои дела легально, а чиновник от соблазна нажиться на чужой проблеме, повысить свой нравственный и моральный уровень, именно тогда ситуация станет намного лучше. Таким образом, коррупция в России состоит из двух направлений, к каждому из которых должны быть свои методы противодействия. Следовательно, можно вести речь о двух уровнях социального контроля коррупции: со стороны общества и со стороны государства. Где, под социальным контролем следует понимать «непрерывный процесс, направленный на поддержание определенного социального порядка в обществе» [5, с.38], при этом решение задач рассматривается не только в рамках уголовного рава, но как широкое понятие «социальных проблемных полей» [6, с.20].

Также важным фактором проявления коррупционных преступлений является социально–экономическое неравенство [7, с.135]. Чиновники, злоупотребляя своим служебным положением ставят себя выше всех остальных граждан. Таким образом, необходимо выработать комплекс мер по поддержке социально незащищенных слоев населения. К ним относится как денежно–материальные выплаты, так и предоставление бесплатной квалифицированной юридической помощи с целью недопущения субъектами власти коррупционных нарушений в отношении граждан путем явного злоупотребления и превышения своими полномочиями.

Общими мерами по противодействию коррупции являются преодоление социально–экономического неравенства путем усовершенствования законодательства и принятия ряда экономических и социально значимых реформ, направленных на улучшение жизни граждан, а также воспитания у граждан формирования поведения, направленного на устранение правового нигилизма и доверительного отношения к сотрудникам правоохранительных органов путем ведения пропаганды законопослушного образа жизни, которое может быть достигнуто за счет применения качественных мер наказания к коррупционерам, в том числе и из высших чиновников. Ведя просветительную работу среди граждан и изменив менталитет большей части населения, если граждане, поверив в собственные силы и силы органов правопорядка,

то при таком положении вещей коррупционерам будет гораздо сложнее адаптироваться к новым условиям.

Список литературы

1. Клышева А.Е. Формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению (в рамках полномочий органов местного самоуправления) // Вопросы управления. 2012. №2. С. 391–393.
2. Криминология: учебное пособие. Стандарт третьего поколения / под. ред. В.Н. Булакова, Н.М. Кропачева. СПб.: Питер. 2013. 304 с.
3. Милоков С.Ф., Никуленко А.В. Рецензия на учебник «Профилактика преступлений» Е. Алауханова и З. Зарипова, Алматы, 2008 // Вестник Орловского государственного университета. 2010. №6. С.408–421.
4. Федоровская М.А. Основные меры противодействия коррупции и должностным преступлениям // <http://www.yurclub.ru/docs/pravo/1003/12.html> (дата обращения 18.04.2014г.)
5. Исаев Н.А. Социальный контроль преступности и девиантности: I. Проблемное поле исследования // Вестник Орловского государственного университета. 2013. №2. С.38.
6. Исаев Н.А. Социальный контроль преступности и девиантности: II. Дисциплинарные общества Мишеля Фуко // Вестник Орловского государственного университета. 2013. №3. С.20.
7. Гилинский Я.И. Насилие экономики // Известия Ингушского НИИ гуманитарных наук им. Ч. Ахриева. 2013. №1. С.135.

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных трудов
Чебоксары, 22 апреля 2014 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*
Компьютерная верстка и правка *М.В. Шоркина*

Подписано в печать 21.05.2014 г. Формат 70х100/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.
Усл.печ.л. 17,67. Заказ К-277. Тираж 500 экз.

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428015, Чебоксары, Московский пр., 40, тел.: (8352)22–24–90
E-mail: info@interactive-plus.ru
www: <http://interactive-plus.ru/>

Отпечатано в типографии
ИП Сорокина А.В. «Новое Время»
428034, г. Чебоксары, ул. М.Павлова, 50/1