

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



VIII Международная научная конференция

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

Часть I



Москва

УДК 37(063)
ББК 74
П24

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), В. А. Куташов (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

П24 **Педагогическое мастерство:** материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — Москва: Изд-во «Буки-Веди», 2016. — iv, 88 с.

ISBN 978-5-4465-0930-0

В сборнике представлены материалы VIII Международной научной конференции «Педагогическое мастерство». Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

ISBN 978-5-4465-0930-0

© Оформление.
ООО «Издательство Молодой ученый», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Аманжолова А.А.

Обучение функциональной грамотности учащихся на уроках казахского языка и литературы 1

Бектасова Г.К.Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях
повышения качества образования и воспитания. 3**Гербекова Л.Х.**

Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода . . . 4

Кенжебаева Б.А.Использование стратегий и приемов технологии критического мышления
на уроках русского языка и литературы. 8**Корнилова М.Ю.**Аргументация целесообразности использования культурно-исторического потенциала города-героя
Севастополя в интересах формирования патриотизма у курсантов-моряков 10**Сафарова А.М.**Изучение иностранного языка с применением элементов современной методики CLIL
в образовательном процессе 14**Смирнова Н.В.**Факультативные занятия по математике как средство формирования финансовой грамотности
в старших классах гуманитарного профиля 17**Фаттахов Ф.Б.**

Влияние дыхательной гимнастики на тонус организма 19

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В.Традиции организации эстетической среды в частных женских гимназиях
второй половины XIX – начала XX века. 21

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Безменова К.И.Технология формирования профессиональной мобильности педагога дошкольного
образовательного учреждения. 26**Вострякова Т.Н.**

Современный урок русского языка. Технологическая карта урока по теме «Корень слова» 28

Султанкулова Ш.Ф.

Понятие и уровни методологии 31

Хаустова В.Н., Губарева Е.Г., Мальцева Н.Н.Интеграция как процесс объединения определенных элементов разных видов
учебной деятельности в единое целое при обучении младших школьников чтению 33ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Зверева Н.А.**Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности
образовательного процесса в СПО 35

Муратова И.Г. Педагогическое мастерство как важный фактор развития профессиональной компетенции студентов	37
Прокофьева А.Н. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студента в учебно-профессиональной деятельности	40
Севба Е.В. Реализация аксиологического подхода в системе среднего профессионально образования	42
Степанова Н.И., Бачерова Н.В. Научно-исследовательская деятельность как элемент мотивационного процесса, направленный на раскрытие интеллектуальных способностей у студентов	44
Фирсова А.В., Иванова Н.А. Организация работы камерного ансамбля	46
Ядрышников К.С. Неприятие коррупции как индикатор сформированной правовой культуры обучающихся (на примере социологического исследования в ГБПОУ НКМБ)	49

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ёкубова И.Р., Пардаева З.Д. Формирование умений и навыков рецепции студентов при изучении повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»	55
Король А.И. Роль комплексного подхода в решении вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции	57
Кутыгин Ю.А. Психологический аспект при обучении стрельбе из стрелкового оружия	60
Лашина Е.Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе	61
Львова А.Ф. Особенности смешанного и дистанционного обучения в вузах	63
Минкова Е.С., Петрова Е.И. Компонентно-содержательный состав эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавра технологии транспортных процессов	67
Пардаева З.Д. Вопросы анализа художественного произведения при инновационной технологии обучения	70
Паршина Т.В. О семинаре как виде учебного занятия по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков	72
Рахматов А.А. Комплексная оценка программы формирования здоровья студентов средствами физической рекреации в условиях технического вуза на примере Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II	78
Турдиева Р.У. Обучение общению студентов национальных групп педагогического вуза	81

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Евстафьева С.А., Попогребская И.В., Немахова Е.В., Амитина О.В., Володина Т.В., Котова И.Е., Станкевич А.В., Чуева Л.М., Кушнерева Г.Ю. Эмоциональное выгорание педагога	84
Рахматуллаева Д.Р. Использование деловых игр в предпринимательской деятельности	86

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Обучение функциональной грамотности учащихся на уроках казахского языка и литературы

Аманжолова Алия Аликуловна, учитель казахского языка и литературы, руководитель кружка «Каламгер» КГУ СОШ «Караозек» (Казахстан)

Предмет «Казахский язык и литература» закладывает фундамент общего филологического образования учащихся как целостной системы, изучающей духовную культуру народа, выраженную в языке и литературном творчестве. Целью обучения является воспитание творчески активной языковой личности путем формирования языковой, речевой, коммуникативной компетенции на основе освоения описательной функциональной языковой системы, норм употребления средств языковой системы, обогащение словарного запаса, синтаксического строя речи, овладения законами построения связного высказывания, общей культурой общения, механизмами совершенствования речи и творческого использования языка. Данная цель определена потребностью общества в повышении функциональной грамотности подрастающего поколения для его конкурентоспособности.

Что такое функциональная грамотность? Функциональная грамотность — это индикатор общественного благополучия. В ближайшем будущем функциональная грамотность станет показателем развитости цивилизации, государства, нации, социальной группы, отдельной личности. Высокий уровень указывает на социокультурные достижения общества; низкий — предостережением возможного социального кризиса, результатом которого могут быть: низкая способность к социальной адаптации; неумение выстраивать парадигму своих взаимоотношений в семье, в трудовом коллективе; незнание своих прав и обязанностей. [1] Поэтому для школы возникает очень важная цель: подготовить не отдельных элитных учащихся к жизни, а обучить мобильную личность, способной при необходимости быстро менять профессию, осваивать новые социальные роли и функции, быть конкурентоспособным. Так для Казахстана особую актуальность приобретает исследование уровня функциональной грамотности учащихся, т. к. все эти функциональные навыки формируются именно в школе. И одной из основных задач школьного образования сегодня — подготовить учащегося к адаптации в современном мире. [2] Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. В современном обществе умение работать с информацией становится обязательным условием успешности.

Обобщая вышесказанное, функциональная грамотность — способность человека, общества вступать в отношения с внешней средой и умение быстро адаптироваться в изменяющихся условиях. Основные формы функциональной грамотности:

1. Способность выбрать и использовать различные технологии.
2. Способность видеть проблемы и искать пути их решения.
3. Способность учиться всю жизнь.

Главное же понятие функциональной грамотности заключается в воспитании человека в духе доброжелательности и дружелюбия, что обеспечивает культуру общения. Разумеется, функциональная грамотность в сфере социальных отношений ни в коей мере не может стать единственной целью образования. Но оно дает возможности для формирования творческого опыта и способностей.

Со стороны государства, учитывая важность и значимость развития функциональной грамотности, предприняты серьезные действия относительно обновления содержания образования. Впервые за всю историю будут разработаны проекты поддержки организаций дополнительного образования. Формирование и развитие функциональной грамотности учащихся поставлено Главой государства приоритетной задачей. Для этого в стране предприняты необходимые меры. [3] Будет обеспечен переход от фронтальных форм обучения классного коллектива к реализации индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося, в том числе с использованием интерактивных, инновационных, проектно-исследовательских технологий, цифровой инфраструктуры. Решение многих задач зависит от профессионализма педагогических кадров. Сильным потенциалом казахстанской школы должен стать её учительский корпус. Педагог должен быть готов использовать средства информатизации и информационные технологии в обучении, в воспитании и развитии своих учеников. Чтобы формировать информационную культуру у учащихся, учитель и сам должен обладать такой культурой. Каждый педагог должен понимать свою роль в становлении личности. Личная увлеченность учителя порождает успех во внедрении образовательных реформ. [4]

Одним из ведущих предметов гуманитарного цикла в системе школьного образования является казахский язык и литература. Цель учителей-словесников: ввести учащихся в мир родного слова, показать детям чудесные глубины казахского языка, сделать так, чтобы они полюбили его на всю жизнь. В задачах учителя не преподносить знания школьникам, а создать условия самостоятельного добывания знаний. Нынешние учащиеся обладают прагматичностью мыслей, раскрепощенностью и независимостью, а эти перемены благоприятно влияют формированию практических умений. Теперь в основу уроков должны быть положены социально-конструируемые педагогические ситуации, деятельность учащихся в которых и будет воспитывать требуемые качества личности. Например, умение брать ответственность на себя, принимать решение, действовать и работать в коллективе ведомым и ведущим, выдвигать гипотезы, критиковать, оказывать помощь другим, умение обучаться и многое другое. Трудностей немало, но уже видны конкретные пути их преодоления. Характер таких уроков меняется в корне. На них процветает атмосфера взаимодоверия, взаимопомощи и сотрудничества. В такой обстановке ребенок спокоен и уверен в себе, а значит чувствует себя комфортно. Уроки становятся еще более разнообразными, эмоциональными, деятельными и творческими. Результат всегда бывает разный. Это зависит от темы урока, способностей учащихся, и что сейчас немаловажно, от эмоционального настроения ребенка. Большое разнообразие приёмов и стратегий даёт большое поле для деятельности и размышлений. Стратегии, наиболее предпочитаемые учащимися на уроках казахского языка и литературы: «ПРИМА», «Шесть шляп мышления», «Ромашка Блума», «РАФТ», «Кубизм», Мозаика «Джигсоу», «Синквейн». Приёмы, наиболее часто используемые на уроках: различные виды таблиц (Т-таблица, концептуальная и др.), инсерт, ключевые слова, кластер, дерево предсказаний, лекция-визуализация, различные приёмы для прогнозирования материала, перепутанные логические цепочки, ассоциации. Некоторым детям нравится преподносить информацию творчески, по-новому. Поэтому приходится осуществлять дифференцированный подход и индивидуализацию. На уроках приходится дозировать «порции материала», так как не все

дети могут работать в одном и том же темпе, не у всех одинаковая техника восприятия.

Отдельно хотелось бы остановиться на виртуальном пространстве. Появившись на стыке визуализации мира, ИКТ, ИНТЕРНЕТ играют огромную роль в процессе социализации личности. Это еще один верный способ улучшения качества образования, так как в нынешнее время ученика легче заинтересовать и обучить ассоциативно, т. е. через звуковые и зрительные образы. Погружение в виртуальное пространство с использованием современных средств обучения открывает возможность совершать визуальные путешествия, возможность представить наглядно те явления, которые невозможно продемонстрировать иными способами. Если слово всегда обозначает понятие, которое надо раскрыть, то картинка показывает вещь. Изображение взывает к эмоциям. Иногда важнее оказывается то, как выглядит предмет, чем её свойства. Такие занятия развивают навыки визуального восприятия, аргументации, способствуют эстетическому развитию, развитию речи, логического мышления, формированию культуры дискуссии. Веб-занятия — дистанционные уроки, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы, телеконференции — прошли положительную апробацию и вовлечены в практику. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой. В рамках этого процесса интеграция становится краеугольным камнем всех преобразований в образовании. [5] Поэтому настало время изменить привычную точку зрения.

По мере развития науки и техники, требования к знаниям растут, расширяется их диапазон, формируются новые качественные признаки. Поэтому можно сказать, что функциональная грамотность человека выступает показателем его способности адаптироваться к условиям микросоциума. Для формирования функциональной грамотности необходимо создать особую образовательную среду, причем не только на уроке, но и во внеурочное время. Из вышеизложенного следует, что эффективность обучения функциональной грамотности зависит от готовности педагогов использовать все достижения современной науки, практиковать и отрабатывать умения, навыки, формирующие высококультурную личность.

Литература:

1. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности на 2012–2016 годы в РК.
2. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан
3. Качество педагогического образования: Проблемы и перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции 18–19 мая 2004 г. — Алматы КазНПУ им. Абая, 2004.
4. Басова Е. А. Формирование у подростков функциональной грамотности в сфере коммуникации. Санкт-Петербург, 2012 г.
5. Конфликт взаимодействия в педагогическом процессе. М. Рыбакова 1991 г. Москва.

Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания

Бектасова Гулжан Казихановна, учитель начальных классов, заместитель директора КГУ СОШ «Қараозек» (Казахстан)

Образовательная система Казахстана в XXI веке претерпевает огромные изменения. Теперь учителю необходимо применять в своей практике инновационные методы, быть творчески ищущим человеком. Для мировой педагогики нового столетия характерен переход к таким моделям обучения, которые ставят ученика в активную позицию. Парадигма современного Казахстанского образования заключается в том, чтобы дать всем без исключения возможность для разностороннего развития, реализации творческого потенциала, заложенного в каждом человеке от природы. Важнейшим направлением в школьной системе выступает реализация личностно-ориентированного подхода в образовании, способного сыграть в жизни школьника значительную роль в достижении им впоследствии вершин личностного и профессионального развития. Чтобы воспитать такую личность, необходимо научить ребенка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, создать условия для социализации личности ученика. Наряду с экономическим становлением Казахстана, воспитание и обучение детей было выделено как важное направление внутренней политики. «Наша задача — поднять Казахстан на уровень международного стандарта, и эти люди, подрастая, будут важной элитой, которая будет вести Казахстан в большой глобальный мир» — сказал Президент. [1]

Переход классно-урочной системы от фронтальной к индивидуальным и групповым формам работы — это требование времени, а не дань моде. И в этой связи представляется не совсем оправданным то скромное место, которое пока еще занимает в школе групповая работа. Учебный процесс в группах построен как поисковая, исследовательская деятельность, в ходе которой происходит обмен мнениями, разворачиваются дискуссии. При организации работы в парах и группах каждый ученик не просто сидит на уроке, а мыслит, предлагает своё мнение, пусть оно и неверное. В группах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идёт взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога. Кроме того, групповые формы работы делают урок более интересным, живым, воспитывают у детей сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса. Групповая работа позволяет услышать другие мнения, изложить свою точку зрения без риска ошибиться. Обмен мнениями может способствовать и выработке новых идей, которые часто являются неожиданными и продуктивными.

Обмен мнениями может способствовать и появлению интересных вопросов, поиск ответов на которые будет побуждать к изучению нового материала. Роль преподавателя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к вспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно». Иногда может возникнуть ситуация, когда заявленная тема незнакома учащимся, когда у них нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений. В этом случае можно попросить ребят высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения.

Об успешности коллаборативной среды в процессе преподавания и обучения известно и доказано давно. «Коллаборативное обучение (англ. — collaborative learning) — образовательный подход к преподаванию и обучению, предполагающий совместную работу групп учителей или учащихся при решении проблемы, выполнении задания или создании продукта. [2] В основе коллаборативного обучения лежит идея о том, что обучение — это социальная, по своему характеру, деятельность, в которой участники общаются друг с другом, и процесс обучения осуществляется посредством общения». Коллаборативный класс представляет собой класс, в котором учитель понимает меру своей ответственности, не ограниченной лишь рамками преподаваемого предмета. Успешность обучения и преподавания заключается в создании атмосферы, позволяющей личности чувствовать себя свободно и безопасно в процессе обучения. Каждый ребенок, приходя на урок, несет с собой какие-то собственные проблемы: семейные, некачественно выученный урок, цели обучения которые он не достиг. Вместе с негативными эмоциями ученик приходит и с эмоциональным всплеском: прошедший на «отлично» урок, замечательно написанное эссе, классно решенная задача по математике... И для того чтобы переключиться на другой урок, ему необходимо время. Зачастую это «время» учитель не предоставляет ученику. В результате, в лучшем случае, такой ученик выпадет в начале урока, возможно и с половины урока, но в худшем случае из всего урока. Для создания доброжелательной атмосферы на уроке, переключения и сосредоточения внимания, необходимым условием каждого урока должна быть коллаборативная среда. Основой коллаборативной среды выступает доверие. Создание доверительной обстановки на уроке — это большой процент успешности урока.

В групповой работе сосредоточен большой учебно-формирующий потенциал. Взаимопользательная среда, в которой ученики связаны между собой необходимостью общения друг с другом для решения учебных задач, раскрывает весь потенциал, который доселе не был использован. Кроме того, в ходе групповой работы на уроках, с целью повышения познавательного интереса школьников, учитель имеет возможность применять различные стратегии. Так, например, используя стратегии критического мышления, педагоги вовлекают школьников в работу в группах, а применение стратегии диалогового обучения побуждают учащихся к активному обсуждению проблемных вопросов и дискуссии о причинно-следственных связях. Следует обратить внимание и на то, что в коллаборативной среде учащиеся развиваются как в социальном, так и в эмоциональном плане, то есть имеют возможность общаться со сверстниками, защищать и представлять свои идеи, обмениваться мнениями, принимать активное участие во взаимооценивании и оценивании самих себя. Таким образом, коллаборативное (групповое) обучение, то есть «... обучение в сотрудничестве, является личной философией обучающегося, а не только методом, используемым в классе. Во всех случаях, когда люди объединяются в группы, сотрудничество предполагает способ работы ... на основе уважения, признания способностей и личного вклада каждого члена группы». [3] Групповая форма работы позволила создать более разносторонние формы взаимо-

действия между учащимися, чем при традиционных формах обучения. Работая в маленьких группах, они больше узнавали о содержании учебного материала, обучались рефлексии. Работа в парах, в группах позволяет решить и задачи воспитания: желание и умение сотрудничать в группах с одноклассниками. В процессе использования групповой работы как одного из способов развития коммуникативных компетенций учащихся, есть ряд преимуществ:

- возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- приобретаются навыки, необходимые для жизни в обществе: самостоятельность, ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей;
- учитель получает возможность реально осуществлять индивидуальный подход к учащимся; учитывать их взаимные склонности, способности, темп работы при делении класса на группы, давать группам задания, дифференцированные по трудности. [4]

Коллаборативная среда развивает взаимопонимание. Взаимопонимание — это наличие у всех участников группы обучения сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, т. е. разделение всей группой одних и тех же идей.

Литература:

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы URL: <http://www.nao.kz>
2. Дьяченко В. К. «Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы». — М.: Наука, 1991. — С. 24–57, 60–81. — (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
3. Рассел Джесси. Формы организации обучения, 2013. 57 с.
4. Руководство для учителя. Второй (основной) уровень. Второе издание (2013). АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

Профессиональная подготовка студентов юридических вузов на основе компетентностного подхода

Гербекова Лейла Хусейновна, аспирант
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева

В статье рассматривается компетентностный подход в сфере подготовки будущих специалистов в области юриспруденции. Главной задачей высших учебных заведений является преобразование студента в специалиста, на высоком уровне знающего свою специальность и способного применять на практике знания, полученные за период обучения в вузе. В статье проанализирована роль профессиональной подготовки будущих юристов в условиях перехода на новую образовательную систему студентов высшего профессионального образования на примере юридического института Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции юристов, высшее профессиональное образование, юрист, специалист, юриспруденция

За последнее время система высшего профессионально-образовательного образования подверглась существенным изменениям в формировании подходов к профессиональной подготовке в общем, включая и подготовку юристов, что вызвано полным изменением их роли в современном российском обществе.

Результаты и обсуждение. По мнению таких ученых, как Е. П. Белозерцев, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер, А. И. Иванов, В. А. Сластенин, Г. П. Щедровицкий и др., преобразования, которые происходят в системе высшего профессионального образования, характеризуются изменениями модели российского профессионального образования, появлением его новых функций и тенденций подготовки специалистов, приспособленных к рынку труда [4, р. 83]. Как считает В. А. Сластенин, система образования в России должна быть тесно связана со всеми процессами, происходящими в современном обществе и соответствовать потребностям его развития [12, с. 43].

Под профессиональным образованием понимается процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям [6, с. 16]. По мнению А. М. Новикова, основной целью профессионального образования выступает разработка условий для освоения профессиональной деятельности, получения квалификации, для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями [9, с. 78].

Проблема подготовки квалифицированных кадров в сфере юриспруденции, как и в других сферах, является приоритетным направлением государственной политики в сфере образования, а вопросы профессионализации будущих юристов в процессе обучения рассматриваются в контексте компетентностного подхода. Совершенно точно, что наиболее востребованными являются компетентные специалисты, которые могут эффективно функционировать в новых социально-экономических условиях.

При разработке стандартов третьего поколения в подготовке юристов за основу был принят компетентностный подход, состоящий из двух понятий: «компетенция» и «компетентность». Многие, как российские, так и зарубежные авторы в своих научных трудах раскрывают существенные характеристики компетентностного подхода. По мнению О. Е. Лебедева, компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5, с. 3]. Болотов В. А. и Сериков В. В. раскрывают определение компетентностный подход, как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [1, с. 8]. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк рассматривают компетентностный подход, как приоритетную ориентацию на цели — векторы образования:

обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [3, с. 22]. А. М. Митяева, исследуя вопрос о компетентностном подходе в системе многоуровневого высшего образования, указывает на необходимость перехода отечественной образовательной системы в новое качественное состояние на основе реализации компетентностного подхода как методологического принципа проектирования многоуровневого образования [8, с. 16].

Анализ литературы по данному вопросу приводит к тому, что этот подход менее привязан к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда, а также предполагает не только усвоение знаний студентами, но и приобретение практических умений, позволяющих качественно действовать в новых, неопределенных и проблемных ситуациях, связанных с быстро меняющимся законодательством, имеющейся противоречивой судебной практикой и динамикой изменений профессиональной среды.

Обратимся к опыту Германии, так как именно она, имея глубокие и крепко укоренившиеся образовательные традиции, смогла быстрее внедрить изменения, которые касаются компетентностных инноваций [10, с. 24–29]. На сегодняшний день немецкая компетентностная модель опирается на теорию Ф. Вайнерта, которая построена на соотношении между знанием и компетентностью. Согласно этой теории, в компетентности должны проявиться такие качества учащегося, как академическая успешность, ответственность за решение проблемной задачи, умение сокращать полученную информацию до основных идей и кодировать ее в виде специальных файлов. Компетентностная модель в Германии на сегодняшний день работает в направлении насыщения образовательного процесса ситуациями, равнозначными реальным, с которыми учащиеся будут сталкиваться в своей последующей профессиональной жизни.

Ежегодно высшие учебные заведения выпускают большое количество юристов, но, приходится констатировать, что многие из них не подготовлены к практической работе, в то время, как компетентностный подход направлен на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. А что особенно важно, современный рынок труда требует не сами по себе знания, а умение специалиста качественно применять их на практике, выполнять определенные профессиональные функции. Видно, что имеющаяся система обучения, при которой передаются готовые знания учащимся в рамках учебной деятельности, не приводит к их самоактуализации, готовности на основе имеющихся профессиональных знаний, навыков и личностных качеств самостоятельно искать пути разрешения проблем и достигать поставленных профессиональных целей. Все это актуализирует применение компетентностного подхода в профессионализации будущих юристов.

В первую очередь, необходимо, чтобы преподавание юридических дисциплин в вузе включало не только изложение содержания соответствующего предмета, а создавало условия для подготовки студентов самостоятельно мыслить и решать практические задачи. Так, по мнению И. Ф. Демидовой, принятый взгляд на образование как на процесс только механической передачи знаний от учителя к ученику без должного учета требований к практическому их применению устарел [2, с. 83]. Кроме этого, в юридическом образовании имеются и другие объективные факторы, оказывающие влияние на учебный процесс, например зависимость содержания отраслевых дисциплин от состояния российского законодательства. Важным аспектом является то, что во время обучения необходимо соединять теорию с практикой, направлять на практико-ориентированный характер обучения, что придаст новый импульс профессионализации учащихся, будет способствовать обеспечению качества подготовки юристов.

Как считал И. С. Иосилевич, «как во всем, так и в юриспруденции иное дело знание теоретических правил, отвлеченных юридических положений, и иное дело искусство применения выработанных наукой и теорией правовых начал к конкретным случаям, иное дело изучать теорию права, читать отвлеченные статьи, а иное — видеть живую работу юристов практиков» [11, с. 19]. Таова А. А. считает, что основным критерием сформированности профессионально-деятельностного компонента юриста является его умение самостоятельно разрешать возникающие правовые ситуации, вносить в свою деятельность новшества в пределах правового пространства, создавать в коллективе благоприятный психологический климат, постоянно заниматься самообразованием, саморегуляцией [13, с. 59].

Основной акцент в формировании современного поколения профессиональных и образовательных стандартов направлен на формирование профессиональных компетенций выпускников как основы быстрой адаптации в профессиональной деятельности. При этом количество практической деятельности должно составлять не менее половины от всего объема учебного процесса. В связи с этим одной из главных проблем, влияющих на обеспечение качества подготовки юристов, является организация практической деятельности в рамках учебного процесса.

К сожалению, практика показывает, что большая часть студентов, получивших диплом, не могут соответствовать требованиям, предъявляемым в соответствующей квалификационной характеристике. Устроившись на работу по своей специальности, многие из выпускников не могли составить процессуальные документы (иск в суд, проект жалобы, доверенности, договор и т. д.). Согласно новым требованиям специалист должен быть способным к практической деятельности сразу же после окончания вуза. То есть качество практической деятельности должно соответствовать современным требованиям, предъявляемым к уровню подготовки специалистов.

Эти и другие проблемы успешно решаются в Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии, в которой обучению придается преимущественно практико-ориентированный характер. В процессе обучения применяются такие формы обучения, как практические занятия, деловые игры, занятия в кружках, участие в вузовских, межвузовских, региональных, всероссийских конференциях, участие в работе «круглых столов», олимпиады, прохождение ознакомительной, производственной и преддипломной практики, проведение ролевых судебных процессов в зале судебных заседаний, приглашение практических работников правоохранительных и правоприменительных структур на лекционные занятия и защиту выпускных квалификационных работ и др., которые позволяют максимально приблизить студентов к реальностям будущей профессии и выработать умения и навыки решения реальных профессиональных задач.

Во время практических занятий студенты работают с нормативными актами, анализируют последние изменения законодательства, составляют самостоятельно процессуальные документы, решают ситуативные задачи. Большое внимание в вузе уделяется научно-исследовательской деятельности студентов. Как считает Федосова И. В., НИРС является одним из важнейших средств повышения уровня подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием через освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них основ профессионально-творческой деятельности, методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских и проектных работ, развития способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и будущей жизнедеятельности [14, с. 65]. Научно-исследовательская работа студентов дает возможность наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, готовность к самореализации личности. На занятиях в кружках, студенты получают позитивное влияние на закрепление полученных теоретических знаний, развивают практические навыки, совершенствуют свою профессиональную терминологию и мышление.

В течение года студенты всех курсов принимают участие в различного уровня конференциях, что стимулирует и активизирует их научно-исследовательскую деятельность. Собирая материал, студенты анализируют большой объем литературы, исследуют статистические данные, изучают судебную практику. Кроме этого, выступая и участвуя в полемике, студенты развивают ораторские навыки, что очень важно для любого юриста.

При проведении ролевых судебных процессов по дисциплинам «Гражданское процессуальное право», «Уголовное процессуальное право», «Арбитражное судопроизводство», «Семейное право», «Трудовое право», учащиеся создают атмосферу настоящего судебного разбирательства. Для этого в вузе имеется специально оборудованный зал судебных заседаний.

Студенты распределяют между собой роли адвокатов, прокуроров, судей, экспертов, переводчиков, секретарей судебного заседания, сотрудников органов опеки и попечительства, судебных приставов, обвиняемых, потерпевших и т. д. Данные мероприятия являются важным средством закрепления и усвоения студентами знаний, полученных ими в рамках теоретических курсов. При проведении ролевых судебных процессов приглашаются и принимают участие сотрудники различных органов: прокуратуры, суда и т. д. Так, в процессах участвовали прокурор г. Черкесска, судья Черкесского городского суда КЧР, судья Арбитражного суда КЧР, судебные приставы ФССП России по КЧР.

Очевидно, что наиболее важным этапом профессиональной деятельности будущих юристов является практика в судебных и других органах. Проходя практику, студенты имеют возможность знакомиться с организацией работы суда, прокуратуры, МВД, нотариата, адвокатуры и других органов. На производственной практике студенты приобретают практические знания и навыки по своей специальности, демонстрируют свои способности применения приобретенных теоретических знаний, собирают необходимый практический материал по темам своих дипломных работ.

Большая часть студентов, именно во время прохождения практики, определяется с направлением своей будущей профессиональной деятельности. Как считает П. А. Лупинская, практика предоставляет студенту возможность восполнить и углубить знания, полученные при изучении теоретических курсов, приобрести определенные навыки, в частности в составлении процессуальных документов и деловых бумаг [7, с. 98].

Становится очевидным, что компетентностный подход в обучении студентов способствует ранней профес-

сионализации будущих юристов. В свете сложности задач, которые имеются сегодня в юридической деятельности, возникает острая необходимость выявления и внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий, применение которых предоставит возможность перехода на качественно новый уровень, соответствующий требованиям современного времени. В процессе обучения теория должна быть соединена с практикой таким образом, чтобы студенты вуза после его окончания были готовы к решению профессиональных задач.

Заключение. Подводя итоги, отметим, что имеющаяся на сегодняшний день система обучения, при которой студентам передаются готовые знания, является неэффективной, в связи с тем, что получение теоретических знаний не идет в параллели с закреплением и использованием их в практической деятельности. Существуют проблемы, с которыми сталкиваются выпускники вузов, связанные с тем, что передача готовых знаний не способствует их готовности выявлять и анализировать проблемы, самостоятельно искать пути разрешения.

Компетентностный подход, определенно, является не только востребованным, но и необходимым, так как единая оценка качества подготовки выпускников юридических специальностей может быть получена только при определении компетентности выпускников в выбранной области профессиональной деятельности. Таким образом, компетентностный подход демонстрирует общую проблематику профессионального становления студента, прогнозирует и реализовывает его направленность, содержание, этапы развития, профессионально важные качества и умения, востребованные будущей профессией юриста.

Литература:

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8.
2. Демидова И. Ф. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2009.
3. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22–28.
4. Зеер Э. Ф., Павлов А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учеб. Пособие. М: Издательство Московского психолого-социального института, 2005.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
6. Лейбович А. Н. Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций // Образование и наука. 2012. № 4. С. 16–25.
7. Лупинская П. А. Производственная практика студентов в системе заочного юридического образования // Проблемы методики преподавания в заочном юридическом вузе. М., 2002.
8. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): автореф. дис. д-ра пед. наук. Волгоград, 2007.
9. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. М., 1997.
10. Палеева О. А. Компетентностный подход в высшем образовании Германии // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 01 (1). С. 24–29.

11. Практико-ориентированные технологии обучения в юридическом вузе. Клинические методы обучения при преподавании основных дисциплин: материалы II Московского юридического форума (Москва, 2–4 апреля 2015 г.). М.: Издательский центр Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА), 2015.
12. Сластенин В. А. Основные тенденции модернизации высшего образования // Педагогическое образование и наука. 2004. № 1. С. 43–49.
13. Таова А. А. Компетентностный подход в процессе подготовки юристов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2008. № 6. С. 59–64.
14. Федосова И. В. Школа молодого исследователя как форма повышения качества научно-исследовательской работы студентов // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 6. С. 65–67.

Использование стратегий и приемов технологии критического мышления на уроках русского языка и литературы

Кенжебаева Бахтыгуль Акимовна, учитель русского языка и литературы
КГУ СОШ «Караозек» (Казахстан)

*Когда людей станут учить не тому, что они должны думать,
а тому, как они должны думать, исчезнут всякие недоразумения*

Г. К. Лихтенберг

Критическое мышление — необходимое условие свободы выбора, качества прогноза, ответственности за собственные решения. Критическое мышление, таким образом, по сути — некоторая тавтология, синоним качественного мышления. Термин «критическое мышление» употребляли в своих работах Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев, Д. Брунер. Каждый из этих ученых внес свою лепту в фундамент теории развития критического мышления. Сегодня в научных источниках можно найти разные определения термина критическое мышление. Так, Д. Браус и Д. Вуд говорят, что это поиск здравого смысла, т. е. того, как объективно рассудить и логично поступить с учетом своей точки зрения и других мнений, а также умение отказаться от собственных предубеждений. Технология «Развитие критического мышления» разработана американскими педагогами Джинни Стил, Кертис Мередит, Чарльзом Темплом и Скоттом Уолтером. [1]

Под критическим мышлением понимают проявление детской любознательности, выработку собственной точки зрения по определенному вопросу, способность отстаивать ее логическими доводами, использование исследовательских методов. Критическое мышление — это способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Критическое мышление — это поиск здравого смысла: как рассудить объективно и поступить логично, с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление представлено как «мышление о мышлении», умение рассуждать по принципиальным вопросам и размышлять над практическим опытом. В современном мире, где развитие технологий происходит быстрыми темпами и обилие

информации, учащиеся должны использовать те знания, которые имеют. Ведь в конечном итоге учащиеся должны взять ответственность за своё обучение — тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам.

В русском языке «критическое» ассоциируется с чем-то негативным, отвергающим, для многих критическое мышление предполагает спор, дискуссию, конфликт. С другой стороны, некоторые объединяют в единое целое понятия «критическое мышление» и «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д. В ходе работы в рамках этой модели школьники овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строят умозаключения и логические цепи доказательств, выражают свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим. [2]

Приведем несколько видов интересных упражнений, связанных с созданием таблиц. Упражнение «**Двойной дневник**» дает возможность читателям тесно связать содержание текста со своим личным опытом. Особенно полезны двойные дневники, когда учащиеся получают задание прочитать какой-то большой текст дома, вне учебной аудитории. На одной стороне записываются фрагменты текста, которые произвели наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни. Возможно, возникли определенные аналогии из предыдущего опыта. Что-то просто озадачило или вызвало в душе резкий протест. На другой стороне предлагается дать комментарий: что заставило записать

именно эту цитату? Какие мысли она вызвала? Какие вопросы возникли? Итак, читая текст, учащиеся должны время от времени останавливаться и делать подобные пометки в таблице. Конечно, такой прием заставляет вас быть более внимательным к прочитанному, поэтому вы с педагогом можете договориться о каком-то конкретном количестве выписок, которые будут сделаны по тексту.

Хочется сказать о приеме *«Письмо по кругу»*. Класс делится на группы от трех до восьми человек. У каждого ученика должен быть лист бумаги. Предлагаю детям записать одно-два предложения по определенной теме. Затем листы передаются по часовой стрелке. Каждый должен прочитать написанное и продолжить записи. Так продолжается, пока лист не вернется к первому автору. Каждый ребенок читает написанное, затем слово предоставляется одному ученику, который вслух читает записи. Остальные дополняют, если не прозвучало то, что они считают важным. «Письмо по кругу» можно использовать как на стадии вызова, чтобы выяснить жизненный опыт детей по тому или иному вопросу, так и для проверки знаний учащихся. Этот прием может служить и другим целям. У детей часто возникает проблема с кратким пересказом художественных произведений, а «письмо по кругу» в увлекательной форме позволяет отработать этот навык. Чтение с остановками также удачно вписывается в уроки литературы. Данную стратегию я использую и во внеклассной работе. Материалом для ее проведения служит повествовательный текст. В начале урока учащиеся по названию текста определяют, о чем пойдет речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Анализируя средства художественной выразительности, побуждаю учащихся к размышлению.

Для развития критического мышления организую работу в группах — *«обучение сообща»* или *«обучение в сотрудничестве»*, которая заключается в организации работы учащихся вместе: в парах или небольших группах над одной и той же проблемой, в процессе которой выдвигаются новые идеи. Эти идеи и мнения обсуждаются, дискутируются. Процесс обучения сообща в большей степени приближен к реальной действительности, чем традиционное обучение: чаще всего мы принимаем решения в процессе общения в небольших группах, временных творческих коллективах. Эти решения принимаются как на основе компромисса, так и на основе выбора наиболее ценного мнения, выдвинутого кем-либо из группы.

Еще один методический прием назван *Таск-анализ*. ТАСК — (это сокращение для слов Тезис — Анализ — Синтез — Ключ), его задача помочь ученикам научиться независимо размышлять об отдельных моментах текста. Метод этот представляет собой 10 последовательно заданных вопросов, над которыми в ходе чтения текста вам предстоит размышлять. Наиболее рационально ответы на вопросы занести в специально сконструированную таблицу. Здесь мы снова встречается с культурой вычленения те-

зисов и антитезисов того или иного текста. Таким образом, предлагаемый метод «заставит» относиться к текстам и в качестве читателей, и в качестве соавторов, это поможет вам устанавливать связь между чтением и разработкой доказательств. Сотрудничество достигается, когда читатель начинает предлагать идеи, дополняющие, оценивающие или подвергающие сомнению довод, приведенный автором. Кроме того, ТАСК поощряет читателя установить доброжелательную, но критическую связь с ценностями и убеждениями автора. Использование ТАСК поможет значительно улучшить вашу способность читать и оценивать прочитанное. Это наиболее очевидно проявляется при подготовке к групповой дискуссии в ходе выявления слабых мест в собственных доказательствах, таких, к примеру, как несоответствие материала, отсутствие доводов в защиту, ошибочность предубеждения, неуместные ссылки на авторитеты. Также улучшается умение учащихся составлять доказательства. [3]

Характер уроков с применением стратегий и приемов критического мышления меняется в корне. На них процветает атмосфера взаимодоверия, взаимопомощи и сотрудничества. В такой обстановке ребенок спокоен и уверен в себе, а значит чувствует себя комфортно. Уроки становятся еще более разнообразными, эмоциональными, деятельными и творческими. Большое разнообразие приемов и стратегий даёт большое поле для деятельности и размышлений. Стратегии, наиболее предпочитаемые учащимися на уроках русского языка и литературы: «ПРИМА», «Шесть шляп мышления», «Ромашка Блума», «РАФТ», «Кубизм», Мозаика «Джигсоу», «Синквейн». Приёмы, наиболее часто используемые на уроках: различные виды таблиц (Т-таблица, концептуальная и др.), инсерт, ключевые слова, кластер, дерево предсказаний, лекция-визуализация, различные приёмы для прогнозирования материала, перепутанные логические цепочки, ассоциации. Некоторым детям нравится преподносить информацию творчески, по-новому. Поэтому приходится осуществлять дифференцированный подход и индивидуализацию. Некоторые приёмы технологии приходится адаптировать под контингент учащихся, что не возбраняется. [4]

Роль преподавателя на этом этапе работы состоит в том, чтобы стимулировать учащихся к воспоминанию того, что они уже знают по изучаемой теме, способствовать бесконфликтному обмену мнениями в группах, фиксации и систематизации информации, полученной от школьников. При этом важно не критиковать их ответы, даже если они неточны или неправильны. На данном этапе важным является правило: «Любое мнение учащегося ценно». Нам, преподавателям, очень сложно выступать в роли терпеливых слушателей своих учеников. Мы привыкли их поправлять, критиковать, морализировать по поводу их действий. Избегание этого и является основной трудностью для работы в режиме педагогической технологии развития критического мышления. Иногда может возникнуть ситуация, когда заявленная тема незнакома учащимся, когда у них

нет достаточных знаний и опыта для выработки суждений и умозаключений. В этом случае можно попросить их высказать предположения или прогноз о возможном предмете и объекте изучения. Итак, в случае успешной реализации фазы вызова у учебной аудитории возникает мощный стимул для работы на следующем этапе — этапе получения новой информации.

Технология развития критического мышления предполагает гуманистический подход к обучению, в противоположность авторитаризму, предполагает личностную вовле-

ченность обучающегося в процесс учения: ученик в нём инициативен и самостоятелен, он учится осмысленно, его любознательность поощряется. Если в традиционном обществе ещё можно было строить обучение путём трансляции учителем информации, то в век динамичных изменений главным становится формирование умения учиться самостоятельно. Основным приоритетом развития образования сегодня становится его личностно-ориентированная направленность. Данная технология — один из способов превратить учение в личностно-ориентированное.

Литература:

1. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо. Учебно-методическое пособие. — Новосибирск, 2011.
2. Генике Е. А., Трифонова Е. А. Развитие критического мышления (базовая модель) / в сб. Учитель и ученик: возможности диалога и понимания. — Том 1 // под общ. ред. Л. И. Семиной. — М.: изд-во «Бонфи», 2002.
3. Формирование речевой и мыслительной деятельности с опорой на технологию развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русского языка и литературы.
4. Зязюн И. А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования // Школьные технологии. — 2006. — № 1.
5. С. И. Заир — бек, И. В. Муштавинская Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2004

Аргументация целесообразности использования культурно-исторического потенциала города-героя Севастополя в интересах формирования патриотизма у курсантов-моряков

Корнилова Мария Юрьевна, старший преподаватель

Филиал Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова в г. Севастополе

Центральной тенденцией современного патриотического воспитания учащейся молодежи современной России становится активное использование специфики и воспитательного потенциала регионов, мегаполисов, больших и малых городов. В этом направлении осуществлены исследования такими учеными как А. В. Баранов, А. Ю. Войкин, А. Г. Вороненко, В. В. Гладких, О. В. Гордина, Т. В. Збираник, М. Б. Кусмарцев, В. В. Пионтковский и др.

Так, М. Б. Кусмарцев, В. В. Пионтковский и др. рекомендуют в деле воспитания патриотов опираться на региональный компонент. По мнению авторов, региональная специфика, история, обычаи и традиции региона воспринимаются молодежью как более понятные и близкие, более приемлемые и необходимые, чем глобальные и общегосударственные. Т. Е. Вежевич утверждает: «Любовь к большой и многонациональной Родине не противоречит, а предполагает любовь к малой родине, ее традициям и обычаям. Зарождающаяся из любви к своей малой Родине, патриотические чувства, пройдя через целый ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной

любви к своему Отечеству» [1]. В. Е. Мусина прямо заявляет: «Воспитание любви к большой Родине — России начинается с любви к малой Родине» [8, с. 5].

В новых реалиях, перед руководством, профессорско-преподавательским составом морского вуза стоит задача не только качественного проведения воспитательно-патриотической работы с учащейся молодежью, но и поиска новых форм и методов такой деятельности, развития у курсантов интереса и желания участвовать в патриотических мероприятиях. Думается, одним из таких новых инновационных направлений может стать работа по патриотическому воспитанию курсантов морского вуза с учетом условий и воспитательного потенциала города, в котором располагается морское учебное заведение, как правило, это города-герои — Севастополь, Новороссийск, Санкт-Петербург, Мурманск, изучение славной истории, боевых и трудовых традиций которых повысит эффективность и результативность воспитательно-патриотической деятельности.

На возможность использования исторического компонента в патриотическом воспитании молодежи указывают такие ученые как А. Н. Выршиков, С. П. Горба-

чев, М. Л. Еремина, О. М. Колесникова, М. Б. Кусмарцев, А. А. Пенкин, Н. А. Смирнова, С. Н. Томилина, С. И. Фоменко и др.

Так, Н. А. Смирнова [12] придерживается позиции, что патриотическое воспитание человека новой России, неотъемлемой частью которого является воспитание на героических традициях, нельзя рассматривать в отрыве от истории России, в особенности от военной истории. Наша история — это история великого народа-героя, народа-воина, умеющего в самых тяжелых условиях найти в себе силы, чтобы выстоять и победить врага каким бы сильным он ни был. Е. Н. Корчагин [6] отмечает: «Воспитание историей через историческую память и историческое сознание, ведущее к утверждению патриотизма как качества личности, представляет собой многообразный процесс, пронизывающий все стороны жизнедеятельности человека. Он протекает как в условиях воспитания, так и в более широкой сфере развития личности — сфере социализации. В нем принимают участие семья, школа, трудовой коллектив, Вооруженные Силы, средства массовой информации, учреждения культуры и досуга, иные звенья микро- и макросреды». М. Л. Еремина [4] подчеркивает, что сохранить Россию в будущем — значит, спасти её молодежь от бездуховности, моральной распушенности, эгоизма, забвения вековых традиций и патриотизма. Автор справедливо замечает, что необходимо из поколения в поколение передавать вечные непреходящие ценности: трудолюбие, чувство национального достоинства, дружбу между народами, уважение к старшему поколению. Страницы военной истории родного города, страницы биографии его жителей вызывают чувство гордости за своих земляков и благодарность тем, чьи жизни обеспечили наше настоящее. Поэтому именно на примере их военных и трудовых подвигов и должны воспитываться новые поколения патриотов России. С. Н. Томилина [13] утверждает, что в деле патриотического воспитания современной молодежи особую роль следует отводить воспитанию на боевых традициях, заложенных старшими поколениями, военнослужащими армии и флота, имеющие особую воспитательную ценность для воспитательного процесса. Их изучение и пропаганда способствует формированию у юношей и девушек, высоких морально-психологических качеств, способствуют подготовки молодежи к воинской службе, защите Отечества.

А. Ю. Войкин [2] придерживается взгляда, что патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях малого города будет успешным, если будут соблюдены следующие организационно-педагогические условия:

- оно будет системно, выстроено с учетом вертикальных и горизонтальных связей, преемственности содержания, форм и методов урочной и внеурочной деятельности,
- будет обеспечиваться педагогически целесообразное взаимодействие образовательных учреждений, иных организаций и государственных структур,

— будет осуществляться мониторинг состояния и ответственности патриотической работы и на их основе разрабатываться и согласованно реализовываться ведомственные программы такого воспитания.

И. С. Пономарева [10] видит в деле воспитания патриотов особое предназначение вузов. Согласно её точки зрения высшая школа — это фактор развития образовательного пространства города, предусматривающий активизацию всех направлений воспитания, в том числе и патриотическое. Автор утверждает, что высшая школа, активно взаимодействующая с социокультурной средой городов, является образовательным, научным и культурным центром, формирующим в городе интеллектуальную элиту, интеллигенцию. За счет деятельности вузов в образовательном пространстве городов преодолевается монотонность городского общения, компенсируется ограниченность социокультурной городской среды, обогащается общий культурный и интеллектуальный потенциалы населения, повышается научно-методический уровень всей системы образования.

Следовательно, воспитание курсантов морского вуза на примере истории родного города-героя Севастополь, его боевой летописи станет для молодежи интересным и привлекательным направлением, что, несомненно, будет существенно способствовать формированию и развитию у каждого курсанта высоких патриотических качеств, его готовности внести свой вклад в копилку славных дел города, дальнейшее его процветание.

Датой основания современного Севастополя считается 3 (14) июня 1783 года. В этот день под руководством контр-адмирала Фомы Фомича Мекензи были заложены первые четыре каменные постройки Севастополя: дом командующего Севастопольской эскадрой Томаса Меккензи (Фомы Фомича), часовня, кузница в Адмиралтействе и пристань, названная впоследствии Графской [7]. Одновременно с развитием военно-морской базы шло развитие самого города, ставшим впоследствии легендарным, неприступным для врагов, мощным экономическим, образовательным и культурным центром России.

История города Севастополя убедительно доказывает, что это русский город, знаменитый и прославленный морской город, главная база российского Черноморского флота, основанный и развитый русскими адмиралами и военными моряками. Севастополь героически оборонялся в трех войнах от превосходящих сил противника, выстоял и победил.

Вся история города свидетельствуют, что здесь в подавляющем большинстве жили, трудились и служили русские люди. Об этом свидетельствует и проведенная в 14 октября 2014 года перепись населения города, итоги которой показали:

- численность населения Севастополя — 393 304 человека;
- подавляющее большинство населения города составляют русские — 81 % (303,1 тыс. человек); на втором месте украинцы — 14,2 % (52,9 тыс. человек) [9].

Вышеизложенное доказывает, что город-герой Севастополь имеет богатую и славную историю, веками сложившиеся боевые и трудовые традиции, огромный воспитательный потенциал которых представляет могущественный и решающий фактор в деле патриотического воспитания молодежи морского вуза.

Существенным компонентом патриотического воспитания курсантов в условиях города-героя Севастополь являются музеи и демонстрируемые в них выставки и экспонаты патриотического содержания.

Различные аспекты воспитательного воздействия музеев в ПВ подрастающего поколения и молодежи исследовали Е. Г. Артемьев, Г. П. Бутиков, М. И. Бурлыкина, Г. В. Вилинбахов, С. С. Гейченко, М. Ш. Доминов, А. И. Ключкина, А. И. Кузьмин, Е. Н. Корчагин, Н. И. Михайлова, И. А. Орбели, Л. Ф. Русаков, Б. Б. Пиотровский, Б. А. Столярова, А. И. Фофин и др.

Так, согласно взглядам Л. Ф. Русакова [11] на патриотическое воспитание личности существенное влияние оказывают следующие факторы: семья, природная среда и социальная среда, включающая культурно-воспитательный социум (клубные учреждения, библиотеки, СМИ, музей), местный социум и образовательно-воспитательный социум, к которым относятся и вузы. А. И. Фофин [14] считает, что уникальность музеев состоит в том, что «являясь промежуточным звеном между объектом историко-культурного наследия и получателем информации — реципиентом культурных кодов, он передаёт культурный опыт и художественные традиции предшествующих поколений, формирует устойчивое и толерантное восприятие их мировоззренческих, нравственных и культурологических ценностей».

По мнению Е. Н. Корчагина «Формирование исторической памяти — не самоцель. Это лишь ступень к историческому сознанию, которое, в свою очередь, во многом определяет духовную жизнь человека, и в первую очередь его гражданские качества» [6]. И в этом велика роль музеев, выставок и исторических экспонатов.

Анализ работ вышеприведенных авторов позволяет заключить, что важнейшими специфическими особенностями музеев, детерминирующих их роль и значение являются:

- это особый тип научно-просветительных учреждений, аккумулирующие мировой и отечественный опыт, готовы предоставить его для нужд воспитания подрастающих поколений и молодежи;
- они доступны, открыты, демократичны и служат интересам всех категорий народа;
- это специальные хранилище ценностей истории и культуры, которые сохраняют и доводят до различных групп населения, в том числе и молодежи наиболее типичные образцы прошлого и настоящего российского народа;
- это идеальная база воспитания гражданина и патриота на лучших национально-культурных традициях Отечества, родного города;

- преимущества музеев в воспитании личности кроется в первичности, достоверности и наглядности непреходящих ценностей истории и культуры, выступающих как база формирования исторической памяти и исторического сознания человека [6];
- обладают целевой, аутентичной, системно-структурированной информацией, легко доступной для восприятия человеком;
- использование предметов музейных экспозиций предназначено для изучения, осмысления, освоения, переосмысления и оказания помощи личности в приобщении к своим корням, подъему до высот своих предков, утверждения себя как гражданина и патриота;
- они оказывают существенное воздействие в духовном, нравственном, эстетическом и культурологическом воспитании молодежи;
- способствует формированию толерантного отношения к многообразным природным, этническим, религиозным, художественным и культурным формам бытия разных народов.

Следовательно, музеи города-героя Севастополь следует рассматривать как эффективное средство патриотического воспитания курсантов.

В интересах воспитания патриотизма в городе активно действуют 9 музеев: Военно-морской музейный комплекс «Балаклава», Военно-исторический музей Черноморского флота; Диорама «Штурм Сапун-горы 7 мая 1944 года»; Панорама «Оборона Севастополя 1854–1855 гг.»; Мемориальный комплекс «35 батареи»; Михайловская батарея и др.

Важную роль в патриотическом воспитании курсантов оказывают городские исторические памятники. В педагогической науке этот аспект рассматривали Н. Ю. Гутарева, Н. В. Виноградов, С. Ф. Марденская, Е. В. Оспенкова и др.

По данным А. И. Коваленко [5] в Севастополе имеются 2053 памятника. Из них археологии — 246, истории — 1365, монументального искусства — 27, архитектуры и градостроительства — 293 памятника. На учете стоят 394 памятника периода Великой Отечественной войны, 24 братских кладбища, 45 братских могил, захоронений периода Крымской войны — 671, индивидуальных захоронений, за пределами некрополей — 37, могил воинов интернационалистов — 14.

В числе важнейших — исторические монументы Крымской войны 1853–1855 гг. К ним относятся: памятник затопленным кораблям, памятник героям Крымской войны, памятники руководителям и героям обороны Севастополя — В. А. Корнилову, П. С. Нахимову, П. М. Кошке и др. В особом ряду стоят памятники героям Великой Отечественной войны, отличившимся соединениям, воинам-интернационалистам. В городе имеются памятники героям труда, передовикам производства.

Значение памятников города-героя Севастополь заключается в том, что они:

- отражают определенные страницы истории;
- нужны и важны для воспитания всех слоев населения;
- обладают огромным потенциалом для воспитания и развития у молодежи чувства Родины, гордости за свой народ, край и страну, патриотизма и оптимизма;
- увековечивают память о защитниках Родины.
- способствуют повышению мотивации учащихся к изучению истории родного края;
- содействуют приобретению молодежью новых знаний, умений, навыков;
- расширяют культурный потенциал личности;
- воспитывают чувства патриотизма и гордости за свой город, страну и народ.

Н. Ю. Гутарева [3] видит значимость посещения памятных мест в возвращении у россиян исторической памяти, появлении чувства благодарности и гордости за родной город, край, Отчизну.

Следовательно, важнейшим условием формирования патриотизма у курсантов является воспитание на примерах героической истории города-героя, формирование исторической памяти, бережного отношения к истории и культуре Севастополя.

И в этом воспитательная роль памятников существенна, вечна, устойчива и неизменна.

Особая роль в воспитании патриотизма у курсантов имеют улицы, площади и проспекты города-героя Севастополь, пропитанные духом истории, духом патриотизма и любви к Родине.

Город-герой Севастополь имеет в своем составе 1148 улиц, более 500 из них названы в честь героев, внесших существенный вклад в историю Отечества и города (табл. 1).

Каждая севастопольская улица имеет свою уникальную историю, биографию, передаваемая местными жителями из уст в уста, от старшего поколения к младшему. Кроме того, каждая улица имеет и свои особенности, свой неповторимый облик. Они с любовью облагораживаются жителями, своевременно приводятся в порядок.

Таблица 1. Краткая характеристика улиц, проспектов, площадей г. Севастополь

Тип	КОЛИЧЕСТВО					
	Общее	Именные	Исторические	Профессиональные	Топонимические	Природные
Улицы	1148	503	45	70	109	92
Проспекты	7	3	4	-	-	-
Площади	8	6	1	1	-	-
Набережные	2	1	1	-	-	-

Большинство из именных улиц были названы или переименованы в честь людей внесших значительный вклад в оборону и освобождение Севастополя, пожертвовавших своей жизнью в бою ради победы над агрессором, ненавистным врагом. Среди них улицы имени: *Александра* (Георгий Александрович Александер — легендарный командир батареи № 30, прославившийся в 1941—1942 годы); *Бакуниной* (Екатерина Михайловна Бакунина — знаменитая сестра милосердия, героиня осады Севастополя); *Бирюлева* (Николай Алексеевич Бирюлев прославился своим героизмом и отвагой во время Крымской войны. Руководил многочисленными вылазками, захватывал вражеские позиции, брал в плен. Был награжден орденами Св. Владимира, Св. Анны, Св. Георгия); *Астана Кесаева* (А. Кесаев — капитан 1-го ранга. Проявил себя как отважный подводник. Подводная лодка М-117, которой он командовал, совершила 14 боевых походов и произвела 10 успешных торпедных атак на фашистские корабли Удостоен звания Героя Советского Союза в 1944 году.) и др.

Эта ценная информация активно способствует формированию и развитию патриотических чувств у подрастающих поколений, уважения и гордости за героические поступки защитников родного города.

Из вышеприведенного для проведения исследования процесса патриотического воспитания патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя Севастополь следует:

1. Объективная потребность в формировании патриотизма у курсантов морского вуза имеет общие объективные причины, которые целесообразно увязывать с особенностями развития субъектных свойств отдельного человека и его отношениями к малой родине, месту проживания, учебы и людям, жителям, труженикам, защитникам, своими трудовыми и боевыми подвигами славящих населенный пункт. Именно поэтому, в современных условиях развития нашей страны, необходимо с помощью педагогической науки найти наиболее эффективные методы воспитания, которые позволили бы молодежи гордиться своей малой Родиной, не только как своим местом рождения и жительства, но и как частицей Российского государства.

2. Патриотическое воспитание курсантов морского вуза в условиях города-героя Севастополь, с опорой на его героическую историю, боевые и трудовые традиции возможно, актуально, правомерно и будет эффективным.

Литература:

1. Вежевич Т. Е. Моделирование региональных систем патриотического воспитания школьников: дис... док. пед. наук: 13.00.01 / Т. Е. Вежевич; [Место защиты: Бурят. гос. ун-т]. — Улан-Удэ, 2011. — 471 с.
2. Войкин А. Ю. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи в малом го-роде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Ю. Войкин. — Кострома, 2007. — 189 с.
3. Гутарева Н. Ю., Виноградов Н. В. Роль памятников истории и культуры в воспитании современной молодежи Рос-сии // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — С. 1286–1288.
4. Еремина М. Л. Гражданско-патриотическое воспитание как системообразующий элемент воспитательной ра-боты в Кыштымском радиомеханическом техникуме / М. Л. Еремина [Электронный реесурс] <http://pedsovet.su/load/43-1-0-47461> (Дата обращения: 27.02. 2016 г.).
5. Коваленко А. И. Памятники Севастополя и их авторы. — Симферополь: ГП «Таврия», 1998. — 216 с.
6. Корчагин Е. Н. Историко-патриотическое воспитание средствами музейной деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Е. Н. Корчагин. — СПб., 2002. — 442 с.
7. Краткая историческая справка города Севастополя [Электронный ресурс] <http://92.mchs.gov.ru/document> (Дата обращения: 25. 02. 2016 г.).
8. Мусина В. Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В. Е. Мусина. — Белго-род: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. — 156 с.
9. Перепись населения в Крымском федеральном округе (2014) [Электронный ресурс] <http://www.wikiwand.com/ru> (Дата обращения: 13.06. 2016).
10. Пономарева И. С. Высшая школа как фактор развития образовательного пространства малого северного города (на примере Тюменской области): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Тюмень, 2007. — 197 с.
11. Русаков Л. Ф. Сельский музей как средство патриотического воспитания детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Ф. Русаков. — М., 2004. — 28 с.
12. Смирнова Н. А. Героико-патриотическое воспитание: личностные и предметные результаты / Н. А. Смирно-ва [Электронный ресурс] <http://osmirmnova.ru/19-stati/32-geroiko-patrioticheskoe-voospitanie> (Дата обращения: 26.02.2016 г.).
13. Томилина С. Н. Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флот-ской молодежи: монография / С. Н. Томилина. — Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2015. — 124 с.
14. Фофин А. И. Роль музеев в образовании и воспитании личности // «Magister Dixit» — научно-педагогический журнал Восточной Сибири. — № 3 (09). — 2013 [Электронный ресурс] <http://md.islu.ru> (Дата обращения: 12.05. 2016).

Изучение иностранного языка с применением элементов современной методики CLIL в образовательном процессе

Сафарова Асем Муратовна, учитель английского языка и литературы
ГГУ «Школа-гимназия «Туран» г. Жетысай (Казахстан)

Школа — мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения, надо крепче держать ее в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее.

Анри Барбюс

В связи с переходом на 12-летнее обучение происходит модернизация образовательной системы Казахстана и методики преподавания, что влечет за собой новые тре-бования к учителю. Учитель новой школы — это духовно развитая, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогиче-ским даром и стремлением к новому. Потому пришло по-нимание, что будущее современной цивилизации зависит не только от уровня технического прогресса и экономиче-

ского роста. Оно все больше определяется ролью личности, готовой решать главные социально-экономические пробле-мы на благо и во имя человека. По данным ЮНЕСКО, од-ной из причин этого явления стала переоценка ценностей мировой цивилизации, в процессе которой общество по-дошло к осознанию необходимости воспитания человека культуры с планетарным мышлением, способного активно участвовать в социальном прогрессе, изменяя себя и окру-жающую деятельность. [1]

Всем известно, что от системы образования в обществе и ее состояния зависит очень многое, практически, это фундамент будущего общества, при этом важно отметить роль языка, который занимает важнейшее, если не центральное место в обществе и его системе отношений. Школа, как образовательное учреждение, в свою очередь способна создать и развить условия для успешного изучения иностранного языка. Учитель воспитывает в первую очередь своим предметом. В данной статье, мне, как учителю английского языка, хотелось бы рассмотреть данную методику обучения. Метод, о котором пойдет речь, считается одним из самых успешных, так как он позволяет совмещать изучение сразу двух и более предметов, одним из которых является английский язык. Данную методику можно использовать как в начальном звене, так в среднем и старшем. Именно о пользе такого рода занятий и пойдет дальше речь.

Аббревиатура CLIL означает Content and Language Integrated Learning — интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин. Впервые термин был предложен Дэвидом Маршем в 1994 году. Этот вид преподавания характеризовал учебные ситуации, когда дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке, таким образом преследуя двудельную цель: изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка. Марш продолжил свои исследования, и уже в 2001 году сущность методики была истолкована следующим образом: CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмента для изучения других предметов, таким образом формируя у учащегося потребность в учёбе. Это позволяет ему переосмыслить и развить свои способности в коммуникации, в том числе на родном языке. [2]

Отправной точкой для восприятия методики является признание того факта, что каждый учащийся является разумной и образованной личностью, но продемонстрировать свой интеллект он может только на родном языке. Попадая в ситуации общения на иностранном языке, ученики оказываются неспособны показать свои знания в областях специальных знаний — строительство, педагогика, медицина и т. д. Без знаний иностранного языка для этих специальностей они не имеют возможности общения в профессиональном контексте. Кроме того, ученики и студенты могут быть ограничены в доступе к информационным ресурсам по нужным им специальностям и не иметь возможности для эффективного профессионального роста. Профилизация преподавания иностранных языков позволит отойти от привычных контекстов типа «Еда», «Семья», «Увлечения» и обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального и общечеловеческого общения обучающихся. Таким образом, функциональный подход к преподаванию иностранного языка позволяет достичь ещё большей эффективности за счёт предложения широкого общеобразовательного пространства в качестве учебного контекста.

Характерными для занятия в формате CLIL являются следующие элементы (4 «С» методики CLIL):

- Content — содержание. Необходимо стимулировать процесс освоения знаний и развития умений по предмету.
- Communication — общение. Необходимо учить студентов использовать средства иностранного языка для получения знаний по предмету.
- Cognition — мыслительные способности. Необходимо развивать мыслительные способности для лучшего понимания языка и предмета. Достижению этой цели помогут задания для аналитического или критического чтения и письма, задания по вычленению главного, сопоставлению, догадке, нахождению связей и т. д.
- Culture — культурологические знания. Понимание особенностей, схожестей и различий отдельных культур поможет обучающимся эффективнее социализироваться в современном поликультурном пространстве, лучше понять собственную культуру и стимулировать её сохранение и развитие. [3]

При проектировании учебного курса преподаватель должен учитывать такие факторы, как: возраст учащихся, их социально-лингвистическое окружение, степень знакомства с изучением предметов на иностранном языке. Проведение занятий в формате методики CLIL предполагает, с одной стороны, повышенные требования к преподавателю иностранного языка, которому придётся быть готовым привлекать к подготовке и/или проведению занятий коллег с другими предметами. С другой стороны, учащиеся отмечают, что занятия по иностранным языкам зачастую гораздо интереснее занятий по другим предметам, так как преподаватели используют разнообразные формы подачи материала, организации работы, делают акцент на индивидуальную и творческую деятельность детей. Это значит, что изучение основных предметов станет для учащихся намного интереснее и эффективнее, если будет происходить в рамках деятельностного и коммуникативного подхода, свойственного занятиям по иностранному языку.

Особые требования предъявляются и к подбору учебного материала и разработке заданий к нему. Таким образом, перед преподавателем ставятся следующие задачи:

- Материал по учебному предмету должен быть подобран на уровне сложности чуть ниже актуального уровня знаний учащихся на этом предмете на родном языке. Тексты должны быть тщательно отобраны и снабжены достаточным количеством заданий для понимания и освоения материала.
- Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекать учащихся в процесс понимания, проверки, обсуждения главной мысли текста.
- Задания должны показывать особенности лингвистических форм, отрабатывать умение в их созда-

нии, употреблении, использовать различные виды проверки и оценки.

- Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность учащихся, коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке.
- Учеников следует ознакомить с компенсаторными стратегиями для решения языковых, содержательных и коммуникативных сложностей.

Выбор учебных материалов будет зависеть от структуры курса, определённой учебным учреждением. Существует три базовые модели курса:

- Расширение языкового образования — один или два часа в неделю посвящаются работе с материалами по отдельным темам предмета или нескольких предметов.
- Модульное преподавание — на различных этапах учебного процесса включаются модули изучения отдельного или нескольких предметов на иностранном языке.
- Частичное слияние с предметом — до 50% учебных занятий по иностранному языку проводятся в формате методики CLIL. По содержанию учебный материал может повторять или дополнять материал, изученный на основных занятиях по предмету. [4]

При правильном учёте всех вышеперечисленных факторов курс, основанный на методике CLIL, позволит решить следующие учебные цели и задачи:

- Повысить мотивацию к изучению иностранного языка;
- Научить учащихся осознанно и свободно использовать иностранный язык для решения повседневных задач общения;
- Развивать у учащихся знание и понимание других культур;
- Подготовить учащихся к возможности продолжения образования и работы в глобальном контексте;
- Развивать лингвистические и коммуникативные компетенции посредством использования иностранного языка в естественном и современном виде.

Урок CLIL требует от учителя соблюдения следующих пунктов:

- Совмещение языковых и предметных знаний.

- Языковой компонент урока не нуждается в чёткой структуре.
- Языковые компоненты урока зависят от учебного предмета.
- Лексический подход важнее грамматического.
- Задачи, поставленные на уроке, зависят от уровня обученности ученика. [5]

Актуальность реализации подхода определена ГОСО РК, так как обозначены общие учебные умения, навыки и способы деятельности учащихся на каждой из ступеней образования, требования к умению использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни по каждому из предметов.

Универсальность учителя — вот основа CLIL метода. В CLIL для учителя языка нет ничего нового. Разница лишь в том, что учитель иностранного языка должен быть учителем — предметником, либо учитель — предметник должен быть способен преподнести свой предмет на иностранном языке. Главным есть не предмет, которому вы учитесь, а личность, которую вы формируете. Не предмет формирует личность, а учитель своей деятельностью, связанной с изучением предмета. Сегодняшний активный ученик — завтрашний активный член общества. Необходимо чаще использовать вопрос «почему?», чтобы научить мыслить причинно: понимание причинно-следственных связей является обязательным условием развивающего обучения. Творческое мышление следует развивать всесторонним анализом проблем; познавательные задачи следует решать несколькими способами, чаще практиковать творческие задачи. Необходимо чаще показывать ученикам перспективы обучения. Использовать схемы, планы, чтобы обеспечить усвоение системы знаний. В процессе обучения обязательно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, объединять в дифференцированные подгруппы учеников с одинаковым уровнем знаний. Изучать и учитывать жизненный опыт учеников, их интересы, особенности развития. Объяснять ученикам, что каждый человек найдет свое место в жизни, если научится всему, что необходимо для реализации жизненных планов. Вся жизнь — это череда решений нестандартных, производственных и житейских. Эффективен не тот, кто просто много знает, а тот, кто владеет инструментами приобретения, организации и применения знаний из различных источников информации.

Литература:

1. Mehisto, P., Marsh D., Frigols, M. J. (2008) Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Books for Teachers. Macmillan Education
2. Marsh, D. (2001). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages: An introduction for parents and young people. TIE-CLIL: Milan.
3. British Council. CLIL (Content and Language Integrated Learning) Introduction/Teaching English/British Council/ <http://www.britishcouncil.org>.
4. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A. K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. (2002) The CLIL Compendium. <http://www.clilcompendium.com>

5. Лалетина, Т. А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку.
6. Bentley, Kay (2010) TKT Course CLIL Module CUP

Факультативные занятия по математике как средство формирования финансовой грамотности в старших классах гуманитарного профиля

Смирнова Наталья Владимировна, учитель математики
МАОУ «Гимназия №100 г. Челябинска»

Процесс перехода к системе рыночных отношений дал стимул для развития интереса к финансовым продуктам и потребностям в них у всех слоев населения, стремления определить возможности своего участия в рыночных структурах. Однако эффективность работы по обучению финансовой грамотности в общеобразовательных учреждениях России пока отстает от реальной потребности общества. Существует несколько причин. Назовем несколько из них.

Во-первых, на первоначальном этапе вхождения в рынок явно игнорировались духовные и нравственные качества личности. Чрезмерно завышенные экономические оценки перспектив рыночной экономики не подкреплялись анализом и прогнозированием развития негативных явлений, характерных для переходного этапа.

Во-вторых, учебный план общеобразовательных учреждений РФ продолжительное время не предусматривал изучения основ экономики, тем более финансовой грамотности.

В-третьих, в системе педагогического образования отсутствует подготовка преподавателей финансовой грамотности — профессионалов, способных на высоком уровне осуществить обучение финансовой грамотности школьников.

Стремление решить весь комплекс проблем обучения финансовой грамотности через предмет базового компонента учебного плана учителями, имеющими образование по традиционным специальностям, не обеспечило эффективности обучения финансовой грамотности школьников. Поэтому, возникает необходимость в формировании знаний финансовой грамотности, на уроках математики и во внеурочной деятельности. В таких условиях обоснован переход от обособленного изучения дисциплин к комплексному, в частности, к объединению математики и экономики.

Математические знания зачастую оказываются невостребованными в реальных условиях, а их усвоение, порой, требует больших усилий. Изрядное значение приобретает решение математических задач с экономическим содержанием, обсуждение ситуаций, использование деловых игр, типичных для семейного хозяйства, экономии предприятия и страны в целом. В сфере интересов каждого человека оказываются вопросы, объединенные с проблемой выбора наилучшего из предложенных вариантов, оценкой

степени риска, прогнозирования возможных последствий того или иного решения.

В факультативный курс требуется не только включить комплекс задач, предоставляемых учебником математики, задания прикладной направленности, но и обдумать систему заданий практического содержания, способствующих реализации деятельностного подхода, формированию финансово грамотного обоснования при решении задач реальной жизни. Независимо от того, какой жизненный путь и профессию выберут выпускники в дальнейшем, опыт решения прикладных задач, пригодится им в жизни и поможет адаптироваться к изменениям, происходящим в российском обществе. В итоге, у учащихся складывается понимание о месте математики, формируются навыки использования математических моделей для решения задач реальной жизни. Экономические сведения позволяют школьникам лучше осознать особенности труда в промышленной и предпринимательской деятельности. [1]

Сегодня остро встала задача создать конструктивный вариант организации непрерывного обучения финансовой грамотности через социально-экономическое образование, отвечающей духу времени, и прежде всего требованиям рыночной экономики, в условиях которой возрастает роль таких социальных ценностей, как знание, компетентность, профессионализм.

Учитывая длительность процесса подготовки самостоятельной, деятельной личности, обладающей качествами инициативного работника и ответственного гражданина, программа факультативных курсов должна отражать различные аспекты образования и воспитания и обеспечивать целостность восприятия, непрерывность и преемственность социально-экономической подготовки учащихся старших классов гуманитарного профиля средней школы.

Непрерывность предусматривает постоянное движение от простого к сложному, сочетание изучения финансовых проблем с овладением знаниями других наук, культурой делового общения и поведения. Она осуществляется за счет целесообразной совокупности средств, путей, форм и способов приобретения, углубления, расширения финансовых знаний и умений, формирования финансового мышления, способности к деловому общению, воспитания инициативности, предприимчивости, творческого отношения

к делу в целях получения запланированного конечного результата с наименьшими затратами всех видов ресурсов.

Программа не может, да и не должна охватывать все стороны финансовой жизни общества. Она призвана вооружить учащихся элементарными знаниями о финансовом мире, умениями и навыками поведения в рыночной действительности. Что способствует обоснованному профессиональному самоопределению школьников.

Программа должна учесть современные особенности финансового развития страны, ближнего окружения, финансовые продукты, а также личный и социальный опыт учащихся.

Содержание курса не перегружено экономическими определениями и категориями. Специфика методики состоит в широком использовании различных математических методов, активизирующих процесс обучения (тренинги, игры, тесты и др.), что способствует раскрытию личностного потенциала школьников и их социализации.

Цель курса

1. Дать общее представление о принципах формирования и развития финансовой грамотности по средствам математических методов.

2. Помочь учащимся самореализовать себя как личность, найти свое место в рыночном обществе.

3. Развивать у школьников практические навыки и умения финансово грамотного, нравственно образованного поведения.

Задачи курса

1. Подвести учащихся к осознанию необходимости овладения понятием финансовой грамотности.

2. Убедить учащихся в ограниченности всех видов ресурсов, исходя из чего, они должны научиться делать нравственный выбор.

3. Наглядно, в игровой, доступной форме закрепить убеждение в том, что удовлетворять свои потребности нужно с учетом нравственных норм и финансовой целесообразности.

Основные знания и умения

Учащиеся должны знать:

- основные математические приемы и методы вычисления;

Литература:

1. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и российская практика/А. В. Зеленцова, Д. Н. Демидова. — М.: ЦИПСИР, КНОРУС, 2012.
2. Сборник программно-методических материалов по экономике и праву для общеобразовательных учреждений/Сост. Л. Н. Поташева. — М.: ВИТА-ПРЕСС, 2008.

- усвоение учащимися экономических знаний в процессе решения математических задач с экономическим содержанием;
- основные приемы финансового планирования (расходы, накопления, экономия);
- принципы работы банка и банковских услуг;
- основные валютно-кассовые операции (обмен валюты, банковские ячейки, переводы, карты);
- виды ценных бумаг (векселя, облигации, акции);
- принципы работы с паевыми инвестиционными, страховыми и пенсионными фондами;
- основные риски при работе с финансовыми продуктами.

Учащиеся должны уметь:

- распознавать задачи, решаемые математическими методами;
- строить математические модели;
- выполнять основные приемы финансовой деятельности (рассчитывать доходы, расходы семьи);
- находить пути экономии;
- анализировать текущую финансовую ситуацию семейного бюджета, российского и мирового рынка;
- принимать коллективные решения, работать в группах;
- анализировать статистические данные, касающиеся отдельных сторон экономической жизни общества;
- разумно обосновывать свои финансовые намерения и потребности, соотносить свои способности и возможности;
- осознавать всевозможные риски, связанные с финансовыми продуктами.

Новый курс представляет преподавателю немало возможностей для проявления творческих способностей при работе. Учитель должен помнить, что он осваивает принципиально новый курс и от него зависит сделать так, чтобы дети не совершали новых ошибок и в будущем их уровень жизни был на порядок лучше нашего. Именно он должен подготовить их к взрослой жизни, содействовать формированию финансовой грамотности, обеспечивающий эффективное вхождение школьников в социальную среду.

Влияние дыхательной гимнастики на тонус организма

Фаттахов Фарид Бадардинович, преподаватель
Крымский инженерно-педагогический университет

В настоящее время стремительно набирают обороты урбанизация и связанный с этим рост городской среды, производственных мощностей для удовлетворения потребностей населения. Там, где 15–20 лет назад была окраина и развивалось производство, в наше время, с учетом роста населения, жилые постройки все ближе приближаются к промышленной зоне. В условиях увеличения конгломератов в большом скоплении людей, как следствие и автотранспорта, возникает проблема нехватки кислорода, опять же, наряду с увеличением числа производств. Это вынуждает население дышать более поверхностно, и недостаток кислорода становится более явным. Потребности людей в кислороде не удовлетворяются сполна, поэтому на данный момент заболевания дыхательной системы и сердца не являются редкостью, но, к сожалению, имеют распространенный характер. Смена ритма жизни и ориентации человека в обществе, смена социальных условий, информационные и интеллектуальные перегрузки способствуют возникновению у горожан психической усталости, эмоциональных стрессов. Стресс может служить основой невротических, сердечно-сосудистых, эндокринных и других заболеваний, количество которых в последнее время непрерывно возрастает. Все большее распространение среди городских жителей получает социально-психологическая напряженность, связанная со снижением социальной, экономической и экологической безопасности. Значительный рост смертности и сокращение продолжительности жизни в первой половине 90-х годов в России объясняются не только резким снижением уровня жизни большей части населения, но и социально-психологическим стрессом, вызванным так называемым синдромом адаптации. Его главными жертвами стали мужчины и женщины рабочего возраста, так как на них легла основная тяжесть активного приспособления к новым экономическим и социальным условиям. [1–3]

При недостаточном и неравномерном насыщении крови кислородом происходит процесс кислородного голодания, который приводит к равномерному ухудшению работы организма, а в случаях постоянной нехватки, постепенно приводит к необратимым последствиям. Термином, определяющим данное явление, является гипоксия. Гипоксия возникает при недостатке кислорода во вдыхаемом воздухе и в крови. Наиболее чувствительными к кислородной недостаточности являются центральная нервная система, мышца сердца, ткани почек, печени. Для уменьшения гипоксии используются фармакологические средства и методы, увеличивающие доставку в организм кислорода и улучшающие утилизацию организмом циркулирующего в нем кислорода, уменьшающие потребность в кислороде органов и тканей. Однако лучшим способом устранить недостаток кислорода

являются естественные способы, которые насыщают организм кислородом с помощью физических циклов, тем более при стимуляции с помощью дыхательных гимнастик, благодаря которым, при стабильной работе сердечно-сосудистой системы, происходит максимально комфортный газообмен в легких.

Бесспорно, подобное вмешательство в организм приводит тонус в упадок и является отрицательным фактором, влияющим на наше самочувствие и здоровье в целом. Все чаще для поднятия тонуса организма и профилактики рекомендуют прогулки на свежем воздухе, лучше где-нибудь в лесу, а так же парки и скверы. Подобные рекомендации объясняются тем, что растения имеют удивительную способность по переработыванию углекислого газа в кислород. К сожалению, не всегда есть возможность уделить время посещению муниципального парка, насладиться видом на растения и полной грудью вдохнуть чистый воздух. Это может быть обусловлено как сезонными факторами, так и вашим расположением, возможно временными рамками.

В связи с этим необходимо прибегнуть к универсальному способу поднятия тонуса организма. Важнейшим фактором здоровья и безопасности жителей городов являются зеленые насаждения. Зеленые насаждения являются природным фильтром, очищая и увлажняя воздух. Также растения выделяют зеленые вещества — фитонциды, которые обладают бактерицидным действием и влияют на тонус человека. Особое значение имеют растения, высаживаемые около промышленных предприятий. Многие растения служат своеобразным индикатором различных опасных веществ, попадающих в воздушный бассейн городов. Некоторые растения могут поглощать ядовитые вещества. В размещении зеленых насаждений необходимо соблюдать принцип равномерности и непрерывности для обеспечения поступления свежего воздуха во все жилые зоны города. Важнейшими компонентами системы озеленения города являются насаждения в жилых микрорайонах, на участках детских учреждений, школ, спортивных комплексов.

Проведенные исследования показывают, что зеленые насаждения непосредственно влияют на температурно-влажностный режим воздуха: даже небольшой зеленый массив снижает температуру летом на несколько градусов не только внутри себя, но и в прилегающих районах. Это особенность основана на большой отражательной способности зеленых насаждений и их свойстве поглощать тепловую энергию. При этом создается постоянное перемещение воздушных масс от зеленых массивов с менее прогретым воздухом к окружающим районам застройки с более теплым воздухом, что в целом дает возможность проживания в данных районах.

Универсальным способом поднятия тонуса организма является дыхательная гимнастика. Дыхательная гимнастика — это совокупная система специальных дыхательных упражнений, направленных на укрепление здоровья и поднятия тонуса организма. В первую очередь, благодаря дыхательной гимнастике происходит насыщение кислородом кровеносной системы, посредством газообмена в легких, затем при помощи кровеносной системы происходит транспортировка кислорода к органам для поддержания стабильной работы. При помощи дыхательной гимнастики можно справиться с переутомлением, бессонницей, чрезмерной усталостью, восстановить сердечный ритм, при длительном и систематичном использовании дыхательной гимнастики происходит нормализация давления у гипертоников в связи с возвращением тонуса стенок сосудов. [4–5]

Дыхательная гимнастика, как и любое другое физическое упражнение, имеет свою определенную амплитуду выполнения и характер действий. Гимнастику следует выполнять утром и вечером для получения наилучшего результата, также процедура выполняется преимущественно на пустой желудок, поскольку несет определенную, хоть и незначительную, нагрузку на брюшную полость человека, сокращая и увеличивая ее объем. Целью этого является реализация газообмена, при котором существует необходимость разрежать давление в легочном сегменте. Данные действия противопоказаны при грыже пищевода, поскольку на него оказывается давление. Как и при физических упражнениях, дыхание выполняется носом, а выдыхание в свою очередь ртом. Для эффективности протекания процесса газообмена

рекомендуется, производить задержку дыхания в крайних фазах вдоха и выдоха, давая тем самым время для усвоения организмом кислорода и вывода углекислого газа. [6–9]

Вывод: дыхательная гимнастика является универсальным упражнением для общего поднятия и стабилизации тонуса организма, способствует улучшенному протеканию газообмена и, как следствие, повышению метаболизма. При этом имеет минимальные противопоказания и последствия. При регулярных занятиях у человека пропадает усталость и, в отличие от физических упражнений, последствия занятий не наблюдаются. Также полностью исключен риск получения травм вследствие неосторожности, ведь дыхательная гимнастика не несет сосредоточенной нагрузки на определенные группы мышц, что делает ее универсальным видом упражнений. Вследствие этого, дыхательная гимнастика приобретает все больше и больше последователей, использующих данную методику для решения своих недугов и поднятия жизненного тонуса.

Конечно, каждый из нас способен привнести в свою жизнь изменения, которые позволят оздоровить ее и в городских условиях: правильно питаться, соблюдать режим дня, заниматься спортом и т. д. Понимание патологий современной городской цивилизации вовсе не должно стать поводом для архаизации, попытки вернуться в тихую, крестьянскую идиллию. Мы должны двигаться вперед, и, преодолевая изъяны современности, создавать цивилизацию нового типа — более гармоничную, более естественную. Для того чтобы мир стал лучше, в первую очередь нужно задуматься о себе и своём здоровье.

Литература:

1. Шабунова А. А. Здоровье населения в России: состояние и динамика / А. А. Шабунова // Вологда: ИСЭРТ РАН. — 2010.
2. Колесникова В. В. Сравнительная характеристика состояния кардиодисперстной системы городских и сельских студентов / В. В. Колесникова // ББК 72 я 5 + 2 я 5 + 4 я 5 В — 38. — 2013. — С. 80.
3. Калвиньш И. Я. Милдронат и механизмы оптимизации клеточного производства энергии в условиях кислородного голодания / И. Я. Калвиньш // Мат-лы III Междунар. симпозиума «Цереброкardiaльная патология — новое в диагностике и лечении» (Судак, 26–29 апр. 2001 г.). — Судак. — 2001. — С. 3–16.
4. Алтухов Г. В. Изучение влияния острого кислородного голодания на сердечную деятельность / Длин, медицина. 1952 / В. Б. Малкин, Г. В. Алтухов // Клиническая медицина. — 1952. — Т. 30. — №. 10. — С. 45.
5. Черкасова Е. С. Объективизация хронического стресса с осложнением в виде вегетативной дисфункции у сотрудников СК РФ / Е. С. Черкасова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2014. — №. 4 (59).
6. Наговицын Р. С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе / Р. С. Наговицын // Фундаментальные исследования. — 2011. — №. 8–2.
7. Бахарева А. Ю. Газообразные выбросы метана — их источники и эколого-токсикологическая опасность / А. Ю. Бахарева // Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Збірник наукових праць. Тематичний випуск: Нові рішення в сучасних технологіях. — Харків: НТУ «ХПІ». — 2011. — №. 33. — С. 3–6.
8. Высочин Ю. В., Денисенко Ю. П. Современные представления о физиологических механизмах срочной адаптации организма спортсменов к воздействиям физических нагрузок / В. Ю. Высочин, Ю. П. Дениченко // Теория и практика физической культуры. — 2002. — №. 7. — С. 2–6.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Традиции организации эстетической среды в частных женских гимназиях второй половины XIX — начала XX века

Щербакова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Щербакова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

В настоящей статье мы хотим затронуть проблему формирования эстетической среды в частных женских гимназиях конца XIX — начала XX веков (в основном Москвы и Санкт-Петербурга), так как именно эти образовательные учреждения во многом повлияли на развитие педагогического образования в нашей стране в дальнейшем. Многие современные вузы выросли из частных женских гимназий (например, Московский гуманитарный педагогический институт находился в здании московской женской гимназии М. Ф. Калайдович, основанной в 1874 году) и наследуют их определенные традиции, в том числе организации эстетической среды.

Прежде чем приступить к раскрытию вопроса эстетической среды частных женских гимназий, проведем небольшую экскурс в историю развития женского образования в России.

Существует мнение, что в России к женскому образованию издавна относились отрицательно, так как основной удел женщины — сохранение домашнего очага, забота о детях и посещение церкви, в связи с этим грамотность ей ни к чему, более того — она может вести к распущенности и крушению патриархальных устоев.

Но, тем не менее, первые сведения об обучении девочек в Древней Руси относятся еще к XI веку, когда Анна Всеволодовна, сестра Владимира Мономаха, в 1086 году открыла девичье училище при Андреевском монастыре в Киеве.

Однако, началом общественного образования женщин в России принято считать основание в 1764 году в Петербурге по проекту И. И. Бецкого Воспитательного общества благородных девиц (впоследствии знаменитый Смольный институт). Многие годы Смольный институт служил моделью для создания самых разных женских учебных заведений: пансионатов для девиц, институтов благородных девиц, частных женских гимназий.

Общественное движение за развитие женского образования получило существенную поддержку в высших кругах в середине XIX века, где главную роль в данной области играла великая княгиня Елена Павловна, ставшая одной из ярких вдохновительниц реформ. При ее поддержке Н. А. Вышнеградский представил в 1857 году план создания такого женского учебного учреждения, куда небога-

тые семьи могли бы посылать дочерей для основательного образования, не подрывая семейный бюджет.

В апреле 1859 года в Санкт-Петербурге открыли первое в России женское среднее образовательное учреждение. Оно находилось под покровительством императрицы Марии Александровны (подчинялось ведомству императрицы Марии) и в ее честь получило название Мариинское женское училище.

В марте 1865 года был опубликован проект «Положения о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», но утвердили данный документ только в 1874 году.

С 1872 года в России стали открывать частные женские гимназии. По положению о частных женских гимназиях предусматривалось, что они обладают тем же статусом, что и государственные, обязаны придерживаться правил и программ, установленных Министерством народного просвещения. Согласно перечню женских гимназий и прогимназий, в Москве во второй половине XIX — начале XX веков было открыто много подобных частных учреждений: гимназия г-жи К. К. Алелековой, С. А. Арсеньевой, Ю. П. Бесс, М. Г. Брюхоненко, О. Л. Вяземской, М. Ф. Калайдович, С. Н. Фишер (ей принадлежит первый опыт устройства женской гимназии в Москве) и др. На 1 апреля 1905 года в Москве было уже 69 женских гимназий.

Изменилась и цель женского образования, которое во многом ориентировалось на программы лучших мужских гимназий. Например, главной целью гимназии Софья Николаевна Фишер считала предоставление женщинам возможности получения достойного образования, «возведение женщины, матери и воспитательницы на ту высоту умственного уровня, на которой позволительно и желательно видеть женщину во всяком образованном обществе» (7, с.117).

В данной статье мы не будем освещать вопросы, касающиеся организации образования, программы в частных женских гимназиях Москвы и Санкт-Петербурга второй половины XIX — начала XX века, хотя они и представляют для современного исследователя несомненный интерес, а рассмотрим традиции организации эстетической среды в данных учебных учреждениях.

Остановимся на характеристике самого понятия «Эстетическая среда» и ее структурных элементах.

Эстетическая среда образовательного учреждения — это педагогически организованная микросреда, обладающая высоким уровнем развития эстетической культуры, гибкой динамикой развития, предоставляющая большие возможности на воздействие творческой мотивации субъекта.

Представление об эстетической педагогической среде как определенном культурно-общественном феномене появилось в России в начальных своих формах в педагогических опытах XIX века у Л. Н. Толстого, в XX веке — в трудах В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, в практической деятельности и теоретическом анализе у С. Т. Шацкого. Есть работы по эстетике школьной жизни у Б. Т. Лихачева и других исследователей.

Составляющие эстетической среды: качества личности, художественная деятельность (творчество, самодеятельность, активность); материальная среда (интерьер, экстерьер); среда общения (учитель-ученик, учитель-родитель, семья-друзья); система отношений (к человеку, труду, искусству, учебе, природе и т. д.).

Большое значение для успешного развития эстетической среды образовательного учреждения имеет эстетика быта учебного заведения, ведущей идеей которой выступает организация взаимодействия педагогов и учащихся «по законам красоты». При этом требование эстетики распространяется как на внешнее оформление помещения, так и на эстетическое представление учебного материала, на образцы внешнего вида людей, их одежду, манеру поведения и мыслей. В истории педагогики, как в теории, так и на практике, эти требования разрабатывались выдающимися педагогами, такими как А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и др. В их представлениях формирование эстетики быта и эстетизации образовательной среды неотделимы от формирования культуры чувств, нравственного мира личности.

Важной стороной образовательной среды является *архитектура и интерьер* учебных помещений. Архитектурно-планировочное решение помещений для образовательного учреждения, с точки зрения современных исследователей, может быть более или менее удачным в плане эстетического восприятия в зависимости от ряда условий: предназначены ли помещения специально для организации учебного процесса или только приспособлены для размещения учащихся; учтены ли функции организации (в данном случае образовательные), особенности возрастного состава, климатические условия, этнические традиции; адекватны ли имеющиеся помещения, их размеры и расположение типу и функциям образовательного учреждения; предусмотрены ли возможности вариативного использования помещений; каково средовое окружение учреждения (эстетико-художественная и культурная макросреда, наличие в шаговом доступе музеев, выставок, культурных центров и т. д.). К средствам архитектурной композиции, с по-

мощью которых возможна эстетизация образовательной среды можно отнести: пространственные характеристики, способные вызвать определенное эмоциональное или психологическое ощущение, напряжение, разрядку, созерцание, динамическое действие, испуг, веселье, недовольство, удовольствие, чувство духовного подъема. Кроме того, эстетизации среды способствует цветовое решение помещений.

Организации пространственно-предметной компонента образовательной среды уделялось внимание еще в «Великой дидактике» Я. А. Коменского. Этот компонент рассматривался им, прежде всего, с точки зрения ее привлекательности для ребенка: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинками: портретами знаменитых людей, географическими картинками, памятниками исторических событий, некоторыми эмблемами. А извне к школе должны примыкать не только площадка для прогулок и игр (так как у детей этого отнимать нельзя), но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав. Если дело будет так поставлено, то дети, вероятно, будут посещать школу с не меньшей охотой, чем обыкновенно они посещают ярмарки, где они всегда надеются увидеть и услышать что-либо занимательное».

Как отмечают исследователи, московские гимназии XIX века были хорошего европейского уровня по постановке преподавания, по оснащению библиотек, учебных (географических, минералогических, физических, химических, математических, зоологических, черчения и рисования, ручного труда и пр.) кабинетов, классных комнат, спортивных и игровых залов и площадок, медицинских кабинетов, пришкольных участков и т. д. Многие имели свои собственные гимназические храмы.

Например, помещение гимназии С. Н. Фишер находилось на Пречистинском бульваре в доме Уманца и состояло из четырех классных комнат, учительской, столовой, двух комнат для пансионеров. По мере того как увеличивалось количество учениц, помещение стало тесным. Поэтому в 1911 году на средства Общества бывших воспитанниц гимназии был куплен особняк Волконских на Остоженке. Верхний этаж был занят под классные комнаты и пансион, в нижнем этаже помещались кухня, ванная, комнаты для прислуги, подсобные помещения. К дому примыкал большой сад. При гимназии находились также больница, в которой в разные годы работали 7 докторов, и молельня. Специально для нее из села Дубровка была привезена икона Тихвинской Божьей Матери, бывшая фамильной иконой рода господ Давыдовых, к которому принадлежала С. Н. Фишер.

В гимназии Н. П. Хвостовой особенное внимание было обращено на гигиену и эстетику преподавания и школьной обстановки. С 1 июня 1911 года гимназия владела специально для нее выстроенным просторным зданием, при сооружении которого приняты во внимание все требования

современной школьной гигиены. При здании имелся двор, предоставленный исключительно в пользование гимназии. Ученицы находились под постоянным наблюдением врача. Сверх того, врачом гимназии проводились систематические исследования здоровья учениц два раза в год. В хорошую погоду устраивались игры на свежем воздухе. Приняты были меры к тому, чтобы усвоение программы не привело к переутомлению учащихся и чтобы обязательные занятия не превышали сил и способностей отдельных учениц. Руководящим принципом преподавания являлось развитие интереса к знанию и самостоятельной, критической мысли. Так как обучение должно индивидуализироваться согласно способностям и склонностям отдельных учениц, то принято за основное правило, что количество учениц в каждом классе не должно превышать 40 человек.

Частная женская гимназия М. Ф. Калайдович располагалась в здании, построенном известным архитектором Казаковым на улице Садовой-Самотечной, 8. В районе современной улицы в XVIII веке находились владения князей Волконских, Щербатовых и других московских аристократов. От этого времени сохранилось, в частности, правое строение владения 8, выдержанное в стиле ампира. Большинство строений погибло во время пожара 1812 года. В начале XX века для женской гимназии Калайдович были возведены нижние этажи д. 10, в 1930 году здание было надстроено двумя этажами и получило новое оформление.

Некоторые женские гимназии располагались в частных особняках и не были изначально предназначены для организации учебного процесса и не соответствовали требованиям гигиены обучения. Однако, для многих гимназий строились специальные помещения, отражающие новейшие строительные технологии того времени.

При строительстве нового здания Петровской женской гимназии (существовала в Санкт-Петербурге с 1872 года) обсуждались глобальные технические вопросы (не только планировка помещений, но и установка очистных фильтров, организация электрического освещения, выбор подъемной машины и т. д.), а также эстетическое решение помещений гимназии. Изготовление перил для парадных лестниц, решетки для балконов из ковального железа, решетки — ограждения для батарей и многое другое (по эскизам архитектора Г. Д. Гримма) было поручено изготовить художественно-строительно-слесарному заводу «Карл Винклер», так как эта фирма славилась изящной отделкой, художественным исполнением. В записке об ассигновании средств на устройство данной гимназии было указано, что ассигнования требовались на оборудование физического кабинета, рисовального и рукодельного классов, приемной для родителей, на комплектование библиотеки. Для всех обозначенных помещений требовались иконы. Кроме того, деньги были нужны на новые шторы, так как окон в новом здании больше и они большего размера, чем прежние. Обновляли старую мебель, позолотили иконы и рамы у портретов и т. д.

В документах, посвященных организации образования конца XIX века содержатся определенные положения по ор-

ганизации помещений для обучения воспитанников независимо от существующего типа учебного заведения. Чаще эти положения связаны с удовлетворением требований гигиены, так как они влияют на молодой организм, но также и с целесообразностью формы, размера, цветового решения, что уже непосредственно относится к эстетике помещения.

В книге Эрисона описываются требования к организации образцовой классной комнаты: «Качество классных комнат зависит, главным образом, от следующих факторов:

1. От ее размеров, в связи с установкой классной мебели.
2. От величины и положения окон.
3. От устройства пола и стен.
4. От способа искусственного освещения.
5. От системы отопления и вентиляции.

Параметры образцовой классной: длина — 9–10 метров, глубина — 7 метров, высота — 4 метра (в более высоких комнатах легко является неприятный и затрудняющий преподавание резонанс)» (8, с. 3).

«Полы классной комнаты должны состоять из плохого проводника тепла и не развивать много пыли. Наиболее целесообразный и идеальный пол для классной комнаты — хороший дубовый паркет.

Стены должны быть проходимы для воздуха. Покрытие масляной краской допускается до известной высоты (2 аршина), остальная часть стен, а рано и потолок, следует покрыть обыкновенной клеевой краской. Панель может быть окрашена в темно-серый цвет, верхняя часть в светлый серый, с весьма слабым голубым оттенком. Потолок должен быть белый, матовый. Все углы комнаты, а также и карниз, округляются во избежание застоя в них воздуха и для удобства чистки» (8, с. 7).

С современной точки зрения окрашивание стен в серый цвет не всегда является благоприятным для эстетического восприятия, так как может подавлять эмоции и креативность воспитанников.

Большое внимание придавалось и внешнему облику воспитанниц частных женских гимназий. При этом в разных учебных учреждениях существовали более или менее жесткие требования к форме учениц.

Так в частной женской гимназии М. Г. Брюхоненко существовали достаточно жесткие правила: «Ученицы должны носить коричневые платья с высоким воротом и длинными рукавами, иметь скромные прически, не носить никаких украшений, кроме часов» (4, с. 5). Это было направлено на то, чтобы дисциплинировать учениц и настроить их на учебную деятельность, чтобы их ничего не отвлекало от получения знаний.

В Смольном институте благородных девиц девочки одевались в платья, в которые вставлен китовый ус, чтобы талия была затянутая, а спина была прямая. Классная дама всегда находилась при воспитанницах и следила за их осанкой, за причёской. Надо было быть совершенно «зализанной», чтобы ни одна волосинка не висела. Должна быть одна косичка, две не разрешалось. В неё вплетали чёрную ленточку. Любое кокетство, желание выделиться пресле-

довалось очень строго (из воспоминаний бывшей «смолянки» Анны Владимировны Суловой).

В гимназии С. Н. Фишер, открывшейся в 1872 году, была введена гимназическая форма, которая впоследствии была заимствована советской школой и многим хорошо знакома. Это длинной темное платье с фартуком: черным — для повседневной носки, а белым — для торжественных дней.

Подобная форма одежды была достаточно распространенной в женских гимназиях. Вот как это обстоятельство получило отражение в стихотворении Саши Черного «Бал в женской гимназии», где есть следующие строки, связанные с внешним видом воспитанниц:

«...Качаясь, плавные лады
Вплывают в зал лучистый,
И фей коричневых ряды
Взметнули гимназисты...»

В частной женской гимназии М. А. Стоюниной (она была открыта в 1881 году в Санкт-Петербурге) существовали свои традиции, связанные с женской гимназической формой. Говоря об облике своих воспитанниц, Стоюнина пишет: «Школа не может иметь достаточного основания восставать против естественного стремления учащейся девушки одеваться красиво, но находит, что это стремление должно быть ограничено известными пределами; оно не должно подавлять другие более важные стремления и отвлекать мысль от главных интересов жизни, которые для учащейся молодежи заключаются в науке и в исполнении обязанностей, связанные с требованиями школы и семьи. Девушка должна одеваться чисто, просто и не без вкуса; по крайней мере, в школе в этом должна заключаться красота ее наряда; и требовать полного равнодушия к собственной наружности или внешности было бы совсем не в интересах школы, которая вместе с обучением соединяет и воспитательные цели.

Но школа не может допустить, чтобы в ее стенах господствовала погоня за модами, чтобы ученица являлась в класс с разными украшениями, которые придумываются для гостинных и общественных собраний...» (6, с. 7)

Правила внутреннего распорядка Петровской женской гимназии также содержат разумные требования к внешнему виду воспитанниц. Выбор одежды предоставлялся родителям, специальной формы не требовалось, однако, было оговорено, чего в одежде не должно быть: а) того, что не совместимо с детским возрастом и правилами приличия; б) всего того, что отзывается роскошью.

Данные правила вполне актуальны и в современных образовательных учреждениях, так как вопрос, касающийся введения школьной формы или ограничения стиля одежды учащихся определенными рамками, волнует педагогов и не имеет однозначного решения.

Большое внимание в частных женских гимназиях уделяли предметам эстетического цикла: занятиям музыкой и танцами, пением, рисованием, лепкой. Так, в гимназии С. Н. Фишер уроки танцев вел Ф. Я. Монтасю,

бывший артист балета Императорских театров и преподаватель танцев в Консерватории. Его сменил И. Д. Никитин, также бывший артист Императорских театров и преподаватель Театрального училища. Занятия по музыке вели ученицы основателя Московской консерватории Н. Г. Рубинштейна Л. А. Пастухова и М. О. Иванова. Четыре раза в год в гимназии проводились испытания по музыке, на которых неоднократно присутствовал сам Рубинштейн. Кроме музыки и танцев гимназистки занимались и театральными постановками. В репертуаре гимназического театра были произведения античных авторов. Вместе с гимназистками в спектаклях принимали участие и преподаватели.

При постановке преподавания различных предметов в гимназии Н. П. Хвостовой особое внимание обращено на наглядность. Широко было развито пользование картинками, таблицами, коллекциями, волшебным фонарем, опытами и т. п. средствами наглядного обучения. В младших классах была введена гимнастика, подвижные игры с пением, Фребелевские занятия и лепка. В старших классах вводились танцы, для желающих хоровое пение.

В плане организации эстетической среды женских гимназий значение имеют особенности взаимоотношений педагогов и воспитанниц, так как пребывание в эстетически возвышающей, облагораживающей атмосфере общения пробуждает эстетические чувства людей, творческий потенциал, желание преобразовывать действительность в соответствии с представлениями о прекрасном и безобразном и т. д.

В основу отношений учащихся и учащихся Н. П. Хвостовой положено то, что школа должна быть естественным продолжением правильно поставленной семьи; нравственный авторитет преподавателей и воспитателей должен являться главным средством для побуждения учениц к правильным занятиям и хорошему поведению; порядок и дисциплина в школе должны держаться как этим авторитетом, так и ясным сознанием самих учащихся о необходимости внутренней и внешней дисциплины своего поведения.

Соотношение эстетики и нравственности или красивого поведения определяется добродетелями человека, его *калокагатией* (от греческого «калос» — красота и «агатос» — мужество, добродетельность), которая предполагает разумность, знание меры и воплощение ее в поступках.

Устав женских гимназий призывал к строгости не только в отношении внешнего вида воспитанниц, но и в поведении. Предписывалось строго выполнять правила, установленные гимназией. Так, например, М. Ф. Калайдович, запрещала своим барышням «присутствовать в числе публики в зале судебных заседаний, а также посещать маскарады и клубы».

Во многих женских гимназиях воспитанницам предписывалось в воскресенье и в праздники посещать церковь, не пропускать занятий без уважительной причины, быть всегда вежливыми, дружелюбными, опрятными. По выходным ученицы гимназии могли устраивать вечера, на ко-

торых проходило совместное чтение или беседы на исторические и литературные темы. Также воспитанницы могли посещать театр или балл, но только в сопровождении родителей или классной наставницы.

Итак, мы кратко рассмотрели особенности организации жизнедеятельности частных женских гимназий, особое внимание уделив вопросу формирования эстетической среды в данных образовательных учреждениях. Как ви-

дим, среда, в которой воспитывались ученицы, была достаточно насыщена различными эстетическими компонентами, что, несомненно, оказывало положительное влияние не только на формирование эстетической культуры девушек, но и на их нравственный облик. Изучение традиций может помочь нам не только понять прошлое, но и более грамотно организовать эстетическую среду современных образовательных учреждений.

Литература:

1. Женские гимназии и прогимназии. СПб, 1905.
2. Катков М. Н. О женском образовании. Статьи, связанные с возникновением и постепенным ростом женской классической гимназии. М., 1897.
3. Московская женская гимназия Н. П. Хвостовой. Краткая справка. М., 1907.
4. Программа московской женской гимназии М. Г. Брюхоненко. М., 1909.
5. Сведения о женской классической гимназии С. Н. Фишер. М., 1882.
6. Справочная книжка женской гимназии М. А. Стоюниной. М., 1908.
7. Христофорова Н. В. Российские гимназии XVIII—XX вв. М., 2001.
8. Эриксон. Соображения об устройстве образцовой классной комнаты. М., 1888.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Технология формирования профессиональной мобильности педагога дошкольного образовательного учреждения

Безменова Кристина Ивановна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В «Профессиональном стандарте» педагога, вступившем в действие с 1 января 2015 года, указано, что «педагог — ключевая фигура реформирования образования» [8]. Характеристиками деятельности профессионала-педагога, в соответствии со Стандартом, являются: «готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Стандарт призван содействовать вовлечению педагогов в решение задачи повышения качества образования, обеспечить координированный рост свободы выбора и ответственности педагога за результаты своего труда и мотивировать педагога на постоянное повышение квалификации» [8].

Опираясь на результаты исследования Л. А. Амировой, мы выделяем три уровня развития профессиональной мобильности педагога [1, с. 31]:

- первый уровень — базовый или жизнеориентированный, отражает интегративность формируемого качества и включает в себя активность, готовность, креативность и адаптивность. Другими словами, этот уровень включает в себя допрофессиональную мобильность, формируемую в процессе обучения в вузе;
- второй уровень — деятельностный или мастерство. Компоненты:
 - профессиональная компетентность как готовность к профессиональной деятельности;
 - профессиональная гибкость;
 - профессиональная адаптация;
 - профессиональная деловитость;
 - профессиональное новаторство.

Совокупность названных компонентов определяет общепрофессиональную мобильность.

— третий уровень — уровень профессиональной педагогической деятельности (компетентностный).

Составляющие: педагогическая компетентность, педагогическая гибкость, педагогическая деловитость, педагогическое новаторство.

Среди проблем, которые возникают при изучении профессиональной мобильности педагогов дошкольных образовательных учреждений, нам кажется, необходимо исследовать те из них, которые связаны с:

- конкретизацией научного представления о профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений;
- с определением педагогических условий, влияющих на становление профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации;
- с разработкой модели её формирования;
- с определением его содержания, форм и методов, обеспечивающих развитие ее компонентов.

Источником этих проблем в педагогической практике является противоречие между возрастающей потребностью общества в профессионально мобильных воспитателях дошкольных образовательных учреждений и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки модели и технологии формирования такой мобильности.

Данную проблему, считает О. Г. Чеховских, «следует рассматривать с позиций теории и практики. В теоретическом плане это проблема разработки модели формирования профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. В практическом плане — определение педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации» [8, с. 5].

Для того, чтобы самореализоваться в педагогической профессии и ощущать себя наиболее комфортно в современном социуме, педагогу дошкольного образования необходимо приспособливаться к изменяющимся условиям работы. Педагог должен быть готовым и к дальнейшим возможным изменениям в социально-профессиональной области.

Профессиональная мобильность воспитателя дошкольного учреждения становится необходимым условием, обеспечивающим ему возможность быстро адаптироваться к изменению содержания профессиональной деятельности. Насущность поиска способов формирования профессиональной мобильности у воспитателей дошкольных образовательных учреждений делает данную проблему одной из значимых.

За основу разработки модели профессиональной мобильности педагогов дошкольного образования, по нашему

мнению, должна быть взята идея О. Г. Чеховских, «вертикального (повышение профессионального уровня, выражающееся в переходе из одной квалификационной категории в другую, более высокую, или в переходе с должности воспитателя на административную должность) и горизонтального (освоение смежных педагогических специальностей в системе дошкольного образования или переход в другое дошкольное образовательное учреждение) профессионального развития» [9, с. 6].

Так, педагогическими условиями, которые должны обеспечить успешную реализацию технологии формирования профессиональной мобильности педагогов ДОУ, должны стать:

- содержание системы повышения квалификации, которое разрабатывается в соответствии с ФГОС ДО, региональными и локальными требованиями к развитию системы ДО, в целом, и потребностями педагога ДОУ;
- контроль, который позволяет оценить базовые возможности педагогов в процессе повышения квалификации;
- становление мотивационной сферы, способствующей эффективному развитию у педагога ДОУ профессионального интереса к собственному самообразованию;
- наличие у педагога дошкольного образования индивидуальной линии профессионального развития;
- использование активных и современных методов и форм повышения профессиональной квалификации.

Дошкольное образовательное учреждение в свете современных требований ФГОС ДО должно создавать педагогу необходимые условия для его интеллектуального, творческого и нравственного развития. Эта задача лежит в основе технологии формирования педагогической мобильности.

Такая технология, по мнению В. А. Беликова, представляет собой «способ реализации педагогической мобильности, предусмотренного современными требованиями и стандартами к педагогу ДОУ. Данный способ представляет собой систему форм, методов и средств, который обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленных целей» [2, с. 38].

В сфере профессиональной педагогической деятельности сегодня существует противоречие между растущим объемом актуальной научной и психолого-педагогической информации и устаревшими способами ее переработки, хранения и передачи.

Анализ современной психолого-педагогической литературы позволил нам предположить, что эффективному развитию профессиональных компетенций будущего педагога дошкольного образования будут способствовать следующие условия:

- организация процесса профессиональной подготовки с учетом всех компетенций и обеспечение доступа к образовательным ресурсам;
- содействие профессиональному самоопределению студентов в образовательном процессе колледжа;
- осуществление контекстного обучения будущих педагогов дошкольного образования.

Отсюда возникает необходимость внедрения таких образовательных технологий, в основе которых лежали бы личностно-деятельностный подход, критическое мышление, умение видеть и анализировать проблемы, принимать решения, сотрудничать в педагогическом коллективе.

Востребованное в современном обществе универсальное содержание профессиональной подготовки педагога ДОУ ставит задачу формирования педагогической мобильности как способности к вариативному изменению хода и содержания педагогической деятельности, позволяющей гибко преодолевать затруднения и штампы в педагогических ситуациях.

Для качественного формирования компетентности будущего педагога дошкольного образования необходимы базовые знания, умения, способности, которые будут совершенствоваться в процессе самообразования. Воспитатель должен быть компетентным в вопросах организации и содержания деятельности по следующим направлениям: образовательной; методической; социально-педагогической.

Таким образом, проблема педагогической мобильности на сегодняшний день решена не до конца. Это подтверждается тем обстоятельством, что интерес к данной проблеме не угасает, ежегодно проводятся различные исследования в данной области, защищаются диссертации и пишутся научные труды, проводятся научно-практические конференции. Проведенный нами анализ научной литературы по проблеме исследования показывает, что выделенные нами педагогические условия формирования педагогической мобильности хоть и являются достаточными, но не являются исчерпывающими, так как на формирование педагогической мобильности могут влиять и другие личностные характеристики, которые проявляются при становлении педагога во время его педагогической деятельности.

Литература:

1. Амирова, Л. А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации: Монография / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров. — Уфа: Вагант, 2011. — 194 с.
2. Беликов, В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография / В. А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — 357 с.

3. Богданова, Т. Д. Изменение профессиональной позиции воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Д. Богданова. — Барнаул. 2002. — 20 с.
4. Игошев, Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: Монография / Б. М. Игошев. — М.: ВЛАДОС, 2008. — 201 с.
5. Маркова, В. В. Развитие профессиональной рефлексии у будущих педагогов дошкольного образования в процессе подготовки в вузе / В. В. Маркова, Г. Р. Мансурова, Н. Н. Шмараева // Детский сад от А до Я. — 2009. — № 6. — С. 135–146.
6. Маркова, В. В. Формирование потребностно-мотивационной сферы будущего специалиста системы дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки / В. В. Маркова // Научные ведомости. — Белгород, 2002. — 2 (17). — С. 161–170.
7. Никитина, Е. А. К вопросу о мобильности будущего педагога / Е. А. Никитина // Проблемы современного образования // Вестник ИГЛУ. Сер. Педагогика и психология / Под ред. О. А. Лапиной, Л. А. Ивановой. — Иркутск: ИГЛУ, 2005. — С. 41–44.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании): Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, г. Москва: URL: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedag0g-d0k.html> (дата обращения 07.05.2016).
9. Чеховских, О. Г. Формирование профессиональной мобильности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе повышения квалификации: АКД дис... канд. пед. наук / О. Г. Чеховских. — Самара, 2013. — 27 с.

Современный урок русского языка. Технологическая карта урока по теме «Корень слова»

Вострякова Татьяна Николаевна, учитель начальных классов

ГБОУ Самарской области «Школа-интернат № 117 имени Т.С. Зыковой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара»

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на восхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-познавательного процесса.

В основу ФГОС положен системно-деятельный подход к обучению. Он обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность учащихся, формирует готовность к самореализации, организует учебное сотрудничество с взрослыми и сверстниками в познавательной деятельности. При разработке новых Федеральных Государственных Стандартов приоритетным направлением основного общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, которые ставят главной задачей в развитии личности ученика умений самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы. Однако прежняя система образования не позволяла достичь новых результатов. Наблюдается противоречия между желаемыми результатами образовательного процесса и реальной ситуацией. В этом есть ряд недостатков, которые прослеживаются в результатах. И проявляется это в процессе обучения: падение интереса к учёбе, нежелание самостоятельно до-

бывать знания, самореализовываться и самовыражаться. Традиционные уроки ассоциируются с учителем, объясняющим новый материал у доски, и учениками, записывающими большое количество сложного материала, который необходимо выучить.

При этом часть учащихся не проявляют интереса к знаниям, не могут применять их в жизни. Даже ученики, которые, казалось бы, успешно справляются с программным материалом теряются как только оказываются в нестандартной обстановке и не могут решить продуктивные задачи. Такие дети не готовы к новым технологиям. Они ждут подсказки учителя. В этих условиях традиционная школа, реализующая классическую модель образования стала непродуктивной, т. к. дальнейшее накопление информации ведёт к перегрузке учащихся и задача обучения заключается не в суммировании знаний, а вооружении учащихся инструментом, который можно использовать для получения знаний. Отсюда вытекают **противоречия**:

- низкий уровень мотивации учебной деятельности, а ФГОС требует активную познавательную деятельность;
- неумение применять знания в нестандартной обстановке, а ФГОС предполагает необходимость разви-

тия личности, её познавательных и созидательных способностей.

Проанализировав вышеизложенную ситуацию можно сформулировать профессиональную проблему: КАК превратить традиционное обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков в процесс развития личности ребёнка, используя технологию развития критического мышления?

Чтобы решить эту проблему необходимо решить следующие **задачи**:

- создать условия, способствующие внедрению технологии развития критического мышления в образовательный процесс преподавания русского языка, и достижения нового результата обучения посредством применения данной технологии.
- изучить теоритический материал по применению технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русского языка и литературы;
- отобрать материал для процесса преподавания русского языка и литературы на основе технологии развития критического мышления через чтение и письмо;
- разработать технологические карты уроков на основе применения технологии развития критического мышления через чтение и письмо.

Паспорт технологической карты.

Предмет: русский язык

Класс: 5

Школа: ГБОУ ООШ с. Чёрновка м. р. Кинель-Черкасский

Тема урока: «Корень слова»

Тип урока: Урок формирования и первичного закрепления новых знаний.

Технология: «Развитие критического мышления через чтение и письмо».

Вид урока: традиционный

Мизансцена урока: смешанные группы, по³ человека

Оборудование: ноутбуки, учебник, раздаточный материал

Цель урока: Формировать научное мышление школьников на основе глубокого осмысления темы «Корень слова»

Планируемые образовательные результаты. Ученик по окончании изучения темы:

- совершенствует знания о корне слова, научиться подбирать однокоренные слова; научиться определять однокоренные слова и формы одного и того же слова; находить общее лексическое значение слова; давать характеристику корню слова и однокоренным словам выделять графически корень слова; проявляет интерес к изучаемой теме.

Таблица 1. Программные требования

Личностные	Метапредметные	Предметные
Формирования ценностных ориентаций. Адекватная мотивация учебной деятельности	Прогнозирование выполнения работы. Планирование учебного сотрудничества со сверстниками и учителем.	Формирование уважительного отношения к России, русскому языку. Освоение доступных способов изучаемого материала.

Программное состояние: Тема «Корень слова» изучается в 5 классе в разделе «Морфема. Орфография. Культура речи». Данная тема — четвертая в этом разделе, на изучение отводится 1 урок. (Русский язык. Ладыженская Т. А., Баранов М. Т. Тростенцова Л. А., в 2-х ч., М. Просвещение)

Мировоззренческая идея: Научить учащихся применять технологию развития критического мышления через чтение и письмо самостоятельно, чтобы они могли стать независимыми и грамотно мыслили, с удовольствием учились в течение всей жизни.

Основные понятия: корень слова, однокоренные слова, формы одного и того же слова, лексическое значение слова

План урока.

1. Составление «кластера» о корне слова (главная часть слова, лексическое значение).
2. Ответ на тонкие и толстые вопросы.
3. Чтение параграфа с маркировкой (приём «Инсерт»).
4. Работа в группах (рассказать о корне, что стало известно. Найти общее лексическое значение слов, ответить на вопрос. Что общего у данной группы слов)
5. Работа с мини- тестом.
6. Групповая работа (прием Покопаемся в памяти)
7. Заполнение кластера (корень- главная — значимая часть слова- одна часть речи — разные части речи)
8. Составление Синквейна «Корень», подведение итогов урока.

Таблица 2

Планируемый результат	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
	Стадия «ВЫЗОВ» 10 мин.	
Проявляют интерес к изучаемой теме; Владеют способами сотрудничества; Используют приобретённые знания и умения в практической деятельности.	<i>Практическая работа: составление кластера (главная часть слова — лексическое значение)</i> Что мы знаем о корне слова? <i>Работа с таблицей</i> Тонкие вопросы Толстые вопросы Что общего в словах: чай, чайник, чайный (напиток) Почему без корня невозможно понять слово? Перепутанные слова являются? Какое значение имеет корень? Что может выражать корень? Почему корни отличаются друг от друга?	Индивидуальная работа с ноутбуками.
	Стадия «ОСМЫСЛЕНИЕ» 15 мин.	
Совершенствуют знания о корне слова; Находят общее лексическое значение слов; Определяют однокоренные слова и формы одного и того же слова; Дают характеристику корню слова и однокоренным словам; Подбирают однокоренные слова; Выделяют корень слова; дают оценку, прогнозируют знания.	<i>Чтение текста с маркировкой</i> Где и как мы можем узнать ответы на наши вопросы? <i>Приём «ИНСЕРТ»</i> «v» — уже знал «-» — думал иначе «+» — новое «?» — не понял, есть вопросы <i>Работа с текстами</i> Задание — рассказать, что вам стало известно о корне слова. Найдите общее лексическое значение в словах: Белый, беловатый, побелка, белизна. Весна, весенний. Красный, краснеть, краснота, покраснение. <i>Ответьте на вопрос Что общего у данных слов?</i> Решить мини-тест на отличие однокоренных слов и форм одного и того же слова. <i>Приём «Покопаемся в памяти»</i> Подобрать однокоренные слова, выделить графически корень: рыба, ветер, шахматы, луна	Работа в парах, самостоятельное чтение параграфа 74 (стр. 12–13); Раздаточный материал в ноутбуках; Работа в группах по тексту с приёмом «инсерт» и выполняют задания, проверка озвучивается; Самостоятельно решают тест, проверка индивидуально учителем; Подбирают слова, называют их товарищам в группе, дополняют свой список.
	Стадия «РЕФЛЕКСИЯ» 10 мин.	
Дают определение корня; Называют однокоренные слова; Объясняют, что корень — это главная, значимая часть слова.	<i>Практическая работа: заполнение кластера</i> Что мы знаем о корне слова? Какие слова называются однокоренными? Что является основным лексическим значением слова? <i>Проверка:</i> <i>Практическая работа: составление синквейна</i> Корень Главная, значимая Заключает, носит, образует Без корня не существует слово Морфема.	Самостоятельно; Фронтально; Иллюстрации в ноутбуках и в учебнике. Раздаточный материал: Самостоятельно; Фронтально; Работа в парах.
	Подведение итогов урока: содержательная оценка	

Литература:

1. «Концепция ФГОС общего образования» под редакцией А. А. Кузнецова, А. М. Кондакова.
2. Поташник М. М. Требования к современному уроку. — М.: Центр педагогического образования, 2008.
3. Технология развития критического мышления / Калмыкова Е. В. // <http://ipk.68edu.ru/2010-05-31-12-25-16/consultinnovatika/381-kritika.html>

Понятие и уровни методологии

Султанкулова Шахло Фуркатжон кизи, студент
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Ключевые слова: память, классификация видов памяти, индивидуальные различия памяти у людей, законы и теории памяти

Память — способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения [4, с. 248].

В соответствии с функциями памяти различают ее основные **процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание**. Главный среди них — запоминание, которое определяет прочность и длительность сохранения информации, полноту и точность ее воспроизведения. Характеристики памяти: объем, быстрота воспроизведения, точность воспроизведения, длительность хранения. Основные условия продуктивности запоминания связаны с тем, протекает ли оно в форме произвольного или непроизвольного процесса. Использование человеком приобретенного опыта осуществляется посредством восстановления ранее усвоенных знаний, умений и навыков. [5, с. 248–249] Существуют индивидуальные различия памяти, которые проявляются в преимущественном развитии одного из видов памяти — вербальной, образной, эмоциональной или двигательной.

В соответствии со временем сохранения информации выделяют сенсорную память (0,1–0,5 сек.), кратковременную (до 20 сек.), долговременную (неограниченно), оперативная память (несколько дней). [2, с. 348–349]

В соответствии с характером психической активности выделяют **словесно-логическую, образную, двигательную и эмоциональную** память. В зависимости от того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемого материала, выделяют зрительную, слуховую, осязательную память и т. п.

По характеру участия воли в процессах выделяют непроизвольное запоминание — происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки перед ним специальной мнемической задачи, и произвольное запоминание — процесс запоминания и воспроизведения требует волевых усилий. При условии наличия мнемической задачи (на запоминание, узнавание, сохранение и воспроизведение). [4, с. 255–259]

Различия памяти у людей бывают количественные и качественные. К количественным характеристикам относятся скорость, прочность, длительность, точность и объем запоминания. Качественные различия касаются как доминирования отдельных видов памяти — зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. «Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными

сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Однако у большинства людей все же доминирует зрительная память. Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица. Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. То, что интересно и эмоционально значимо, запоминается лучше.

Основные факты и закономерности памяти, теории.

Ассоциативная теория. В её основе — лежит понятие ассоциации. Память в этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных ассоциаций по смежности (в прошлом — одновременно), подобию (образы восприятия вызывают др. образы или представления при их сходстве по к.-л. признаку), контрасту (образы или представления могут вызвать противоположный, контрастный образ, представление), временной и пространственной близости. На основе этой теории был открыт **закон забывания Г. Эббингауза** (выведенный на основе опытов с запоминанием трехбуквенных бессмысленных слогов), в соответствии с которым забывание после первого повторения серии идёт в начале довольно быстро. Уже в течение первого часа забывается 60% информации, а через 6 дней остаётся менее 20% от общего числа слогов. **Эффект края.** При запоминании ряда однородной информации лучше всего по памяти воспроизводится его начало и конец.

Гештальтеория: подчеркивается значение структурирования материала, его доведение до целостности. **Теория деятельности:** память — особый вид психол. деятельности, включающей систему действий: запоминание, сохранение, воспроизведение информации. В своих исследованиях А. А. Смирнов (сторонник теории деятельности) установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли. **Эффект Зейгарник:** если людям предложить серию заданий и одни из них позволить довести до конца, а другие прервать незавершенными, то окажется, что впоследствии испытываемые почти в два раза чаще вспоминают незавершенные задания, чем завершенные к моменту прерывания. **Эффект реминисценции.** Это — улучшение со временем воспроизведения заученного материала

ла без дополнительных его повторений. Чаще всего это явление наблюдается при распределении повторений материала в процессе его заучивания, а не при запоминании сразу наизусть. Отсроченное на несколько дней (2 ¼ 3 дня) воспроизведение нередко дает лучшие результаты, чем воспроизведение материала сразу после его заучивания [4, с. 261–275].

Воображение, виды и основные функции воображения; приемы творческого воображения.

Воображение — это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами — памятью и мышлением.

Функции воображения: воображение из-за особенностей физиологических систем связано с регуляцией органических процессов и движения. Воображение оказывает влияние на многие органические процессы: функционирование желез, деятельность внутренних органов, обмен веществ в организме и др. Например, хорошо известно, что представление о вкусном обеде вызывает обильное слюноотделение, а, внушая человеку об ожоге, можно вызвать реальные признаки «ожога» на коже. Воображение оказывает влияние и на двигательные функции человека. Например, стоит нам вообразить, что мы бежим по дорожке стадиона во время соревнований, как приборы будут регистрировать едва заметные сокращения соответствующих мышечных групп.

Т. о., воображение играет существенную роль как в регуляции процессов организма человека, так и в регуляции его мотивированного поведения.

Виды воображения.

По степени преднамеренности: произвольное — деятельность воображения, развертывающаяся в полусонном, дремотном состоянии (крайний случай — образы сновидений в причудливых сочетаниях); произвольное — проявляется, когда перед человеком стоит задача создания определенных образов. Оно преднамеренно. В произвольном воображении выделяют: воссоздающее воображение, творческое воображение, мечту.

Воссоздающее воображение: возникает при необходимости воссоздания представления объекта, наиболее пол-

но соответствующего его описанию (чтение литературы). Воссоздающее воображение формирует не только зрительные представления, но и осязательные, слуховые и т. д. Если описание объекта основывается на схемах, чертежах, то в воссоздании образа большую роль играет пространственное воображение — способность воссоздать образ в трехмерном пространстве. Т. о., процесс воссоздающего воображения тесно связан с мышлением человека и его памятью.

Творческое воображение — вид воображения, в котором человек преобразует представления и самостоятельно создает новые. Оно также тесно связано с памятью. Между воссоздающим и творческим воображением нет жесткой границы. При воссоздающем воображении человек в разной степени должен восполнять заданный образ деятельностью своего творческого воображения.

Мечта — способность самостоятельно создавать новые образы. Отличия от творческого воображения:

1. в мечте человек всегда создает образ желаемого, тогда как в образах творческих вовсе не всегда воплощаются желания их создателя (в мечтах находит свое образное выражение то, что влечет к себе человека).

2. мечта — процесс воображения, не включенный в творческую деятельность, т. е. не дающий немедленно и непосредственно объективного продукта в виде художественного произведения, научного открытия, технического изобретения и т. д.

Г. Уоллес предпринял попытку исследовать творческий процесс. В результате ему удалось выделить четыре стадии процесса творчества:

1. Подготовка (зарождение идеи).

2. Созревание (концентрация, «стягивание» знаний, прямо и косвенно относящихся к данной проблеме, добытие недостающих сведений).

3. Озарение (интуитивное схватывание искомого результата).

4. Проверка.

Другой ученый — Г. С. Альтшуллер — разработал теорию решения творческих задач. По мнению Альтшуллера, одним из важных приемов решения творческих задач является перевод их с высших уровней на низшие. Проблема сводится к тому, чтобы научиться быстро сужать поисковое поле, превращая «трудную» задачу в «легкую».

Литература:

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 1. / А-О / Пер. с англ. / Ребер Артур. — ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. — 592 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. Т. 1: Пер. с франц. — М.: «Мир», 1999.
3. Карпов А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 584 с.
4. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2000.

Интеграция как процесс объединения определенных элементов разных видов учебной деятельности в единое целое при обучении младших школьников чтению

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Проблема детского чтения, вернее, потери интереса детей к этому важному для человека способу получения знаний — одна из самых актуальных в наше время. Подавляющее большинство трудностей, которые наблюдаются у детей во время обучения в школе, связаны с тем, что они не могут самостоятельно получать информацию из книг и учебников. Современные дети не столько не любят, сколько не умеют читать, а чтение — это не только тот предмет, которым надо успешно овладеть ученику, но и тот, посредством которого он будет осваивать другие дисциплины, познавать богатство окружающего мира и человеческих отношений, формировать в себе собственное отношение к действительности.

Почему дети не любят читать? Процесс чтения для них очень трудоемок. Он требует больших затрат времени и сил, а более легких источников получения информации сегодня очень много, поэтому особенно важным в работе учителя являются два фактора: развитие у обучающихся интереса к содержанию чтения и самому процессу чтения. Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель *свободно* владеет осознанным чтением. Несформированный навык чтения мешает восприятию, что, в свою очередь, тормозит развитие мыслительных процессов и памяти. Например, чтобы прочитать текст, который содержит 900 слов (2-й класс), при беглости чтения 45 слов в минуту, необходимо затратить 20 минут. На повторное чтение уйдет вторая часть урока. Таким образом, на уроке исключается возможность анализировать текст, работать над полным правильным ответом ученика; не хватает времени на опрос, исключается возможность контролировать усвоение изучаемого материала.

При недостаточно сформированном навыке чтения на чтение домашних текстов, текстов задач и упражнений ученику придется затратить больше часа. Но при таком несформированном навыке чтения естественно, что ученики за один раз не поймут того, что написано в учебнике. Им придется минимум дважды, трижды прочитывать тексты — это уже 2 часа. Плюс ещё письменные работы. Какой же может возникнуть интерес к учебе, если рабочий день ученика составляет 6–7 часов? При таком неадекватном напряжении сил школьника обучение становится неэффективным, подрывающим его здоровье.

Для разрешения сложившихся противоречий необходимо создать условия для перевода учащихся на более высокий уровень обучаемости при сохранении физического и психического здоровья. Сущность методики заключает-

ся в последовательном совершенствовании навыка чтения через письмо, посредством систематического развития речевого аппарата, плавного произношения, широты поля зрения, оперативной памяти, мышления, речи, умения работать с текстом. При этом мною широко используется технология здоровьесбережения.

При обучении чтению использую интеграцию как процесс приспособления и объединения определенных элементов или частей разных видов учебной деятельности в единое целое при условии целевой и функциональной их однотипности. Понимая, что начальное обучение — это годы становления личности, приобретения ребенком желания и умения трудиться в зависимости от прочности и результативности освоенных ими всех базовых видов деятельности — умственных и практических, а также осознания и закрепления личностных свойств и качеств младших школьников средствами учебных предметов дифференцированного, локального действия, считаю, что обучение грамоте и основам читательской самостоятельности с этой точки зрения для начального обучения — исключение, а не правило, потому что само чтение — это единственный вид деятельности, который сразу должен формироваться у каждого ребенка на профессиональном уровне, так как сразу же является и ведущим средством обучения. Ввиду этого уверена, что интеграция — создание нового целого на основе выявления однотипных элементов и частей в нескольких прежде разных единицах (учебных предметов, видах деятельности), а затем приспособление этих элементов и частей и их объединение в несуществующий ранее монолит особого качества — здесь вполне уместна. Более того, без нее в данном случае просто не обойтись, если всерьез говорить об учении как средстве становления личности, ее саморазвития и самовоспитания. Так, вполне разделяя мнение ученых Н. Н. Светловской, Ю. М. Колягина о том, что литература в школе (а начальные классы — это первая ступень в мир литературы) перестает быть эстетическим предметом, если нужно только размышлять, помогаю автору произведения донести до школьников:

- аромат художественного произведения К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», прекрасного самого по себе, с помощью включения музыки Э. Грига, что и становится основной целью моего интегрированного урока (III класс, интегрирование — чтение и музыка);
- выражение главного в композиции басни И. А. Крылова «Квартет» с помощью описания и живого зву-

чания упомянутых в произведении великим баснописцем музыкальных инструментов (III класс, интегрирование — чтение и музыка);

- оттенки значений изученных форм поэтической речи, их образный смысл, используя методы и приемы «театральной педагогики»: вхождение в роль, умение свободно держаться, «как на сцене», элементы импровизации

(III класс, Ф. Тютчев «Чародейкою зимою...», С. Есенин «Заметает пурга...»);

- целостный литературно-художественный образ былинного героя Добрыни Никитича с помощью иллюстрации к былинному сказу (портрет богатырей), выполненной на уроке чтения самими учениками (III класс, интегрирование — чтение и изобразительное искусство).

Интегрирование различных по своей природе видов деятельности при обучении младших школьников решает такие проблемы, как:

- развитие общей культуры школьников, приобщение моих учеников к общечеловеческим ценностям художественной культуры, научно-популярной и художественной литературе, периодике;
- развитие познавательных и речевых способностей детей, его творческих сил;
- воспитание нравственных качеств;
- развитие эстетических чувств.

Взаимная согласованность литературы с письмом, изобразительным искусством и музыкой усиливает реализацию триединой дидактической цели: образовательной, развивающей, воспитывающей. Чем органичнее их слияние, тем полнее и многостороннее знание моих учеников о предмете.

Игра «Лучший поваренок». Работа в группах.

Каждая группа получает рецепт приготовления блюда (бутерброда). Дети самостоятельно, читая рецепт, готовят бутерброд, а потом сами же и дегустируют.

Игра «Лучший сыщик». Работа в группах

По классной комнате в разных местах развешаны слова. Нужно собрать как можно больше слов по данной теме.

Например,

- слова, имеющие 2 слога (3, 4 слога);
- слова, в которых ударный 2 слог;

— слова, обозначающие признак предмета и т. д.

Игра «В музее»

Дети приносят свои коллекции, которые они собирают вместе с родителями, старшими сестрами и братьями. Нужно рассказать об истории возникновения коллекции и о ее экспонатах. «Зрители» (ученики, по каким-либо причинам не имеющие таких коллекций) становятся членами жюри.

Развитие речевого аппарата учащихся

Цель: создать благоприятные условия для эффективного устного общения между людьми.

Чрезвычайно важна также произносительная сторона речи: хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии-произносительных норм литературного языка, умение говорить (и читать!) выразительно, достаточно громко, владеть интонациями, паузам. Нормально устроенный речевой аппарат обучающихся функционирует в большинстве случаев недостаточно энергично или же излишне напряженно. Уровень слухового восприятия звуков, особенно близких по своим артикуляционно-акустическим признакам, невысок. Названные психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста заставляют признать дикционную работу не просто желанной, но и обязательной в начальных классах.

Благодатным материалом для тренировки речевого аппарата являются **скороговорки**, богатые звуковыми повторами, обладающие четко выраженным ритмом. Они занимательны по своему содержанию, легко запоминаются детьми.

В школьной практике существует уже достаточно закрепившаяся последовательность проведения упражнений со скороговорками.

Произносительная зарядка в середине урока снимает усталость детей, активизирует их внимание к звучащей речи. Речевая гимнастика должна не загромождать урок, а сливаться органически со всеми другими компонентами его структуры.

Все задания многофункциональны. Они не только развивают правильность, осознанность, способствуют совершенствованию способа чтения, но и развивают восприятие, внимание, память, мышление, учат ребенка самостоятельно формулировать вопросы, искать на них ответы и стимулируют интерес к чтению. Все они преподносятся в игровой форме, а значит, помогают одновременно снять напряжение, раскрыть свои индивидуальные способности.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разноуровневое и дифференцированное обучение как фактор повышения эффективности образовательного процесса в СПО

Зверева Наталья Александровна, преподаватель

Читинский торгово-экономический колледж – филиал Байкальского государственного университета экономики и права

Одно из важных средств предупреждения и преодоления неуспеваемости — разноуровневое обучение, получившее в последние годы довольно широкое распространение в российской педагогической практике. Правда, у многих преподавателей, директоров учебных заведений и ученых оно вызывает возражение. Противники такого обучения считают, что оно снижает стандарты образования, группирует учащихся, создает разные условия разным группам и является негуманным по отношению к слабоуспевающим учащимся.

Здесь нет возможности дать развернутую характеристику и обосновать необходимость уровневого обучения. Отмечу только, что эта форма дифференциации, конечно, имеет ряд негативных сторон, но положительных моментов гораздо больше. Основной же смысл заключается в адаптации учебного процесса к познавательным возможностям, способностям и интересам каждого ученика.

Такое обучение, стимулирует развитие познавательных интересов и помогает школьникам преодолевать трудности и успешнее учиться. Это открывает перед ними широкие возможности самореализации, самопознания и саморазвития.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся [4].

Дифференциация по общим способностям осуществляется на основе учета общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития: памяти, мышления, уровня внимания, познавательной деятельности. Решение проблемы успешного обучения учащихся, развитие их познавательной активности опираются на дифференцированный подход к обучению как средству формирования положительного отношения к учебе, познавательных способностей.

Каждый педагог должен понимать, что без индивидуализации не может быть развивающего обучения является специальное формирование обобщенных приемов умственной деятельности, которые делятся на две группы — алгоритмического и эвристического типа. Различные виды

индивидуального и дифференцированного подхода в обучении помогают создавать необходимые условия для развития у учащихся этих приемов умственной деятельности.

В практике обучения материал чаще всего дифференцируют по степени трудности, самостоятельные работы и домашние задания, с учетом уровня способностей учеников и их склонностей к предмету.

Дифференцированный подход к учащимся обеспечивает успех в учении, что ведет к пробуждению интереса к предмету, желанию получать новые знания, развивают способности учащихся.

Разноуровневое обучение — это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах уровня, что дает возможность каждому ученику овладеть учебным материалом по отдельным предметам образовательной программы на разном уровне, но не ниже базового, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого учащегося.

Причин позволяющих считать этот метод продуктивным в системе образования несколько:

- повышается активность, работоспособность обучающихся;
- повышается мотивация к изучению предмета;
- улучшается качество знаний.

По мнению В. В. Гузеева, сторонника трехуровневой дифференциации, оптимально выделение трех уровней обученности учащихся:

1 уровень — стартовый, или минимальный (А). Вскрывает самое главное, фундаментальное, и в то же время самое простое в каждой теме, предоставляет обязательный минимум, который позволяет создать пусть неполную, но обязательно цельную картину основных представлений. Выполнение учащимися заданий этого уровня отвечает минимальным установкам образовательного стандарта.

Если учащиеся, ориентируясь в учебном материале по случайным признакам (узнавание, припоминание) вы-

бирают задания репродуктивного характера, решают шаблонные, многократно повторяющиеся, ранее разобранные задачи, то за выполнение таких заданий им ставят отметку «удовлетворительно».

2 уровень — базовый, или общий (В). Расширяет материал 1 уровня, доказывает, иллюстрирует и конкретизирует основное знание, показывает применение понятий. Этот уровень несколько увеличивает объем сведений, помогает глубже понять основной материал, делает общую картину более цельной. Требуется глубокое знание системы понятий, умения решать проблемные ситуации в рамках курса.

Если учащиеся могут воспользоваться способом получения тех или иных фактов, ориентируясь на локальные признаки, присущие группам сходных объектов и проводя соответствующий анализ фактов, решают задачи, которые можно расчленивать на подзадачи с явно выраженным типом связи, то получают отметку «хорошо».

3 уровень — продвинутый (С). Существенно углубляет материал, дает его логическое обоснование, открывает перспективы творческого применения. Данный уровень позволяет ребенку проявить себя в дополнительной самостоятельной работе. Требуется умения решать проблемы в рамках курса и смежных курсов посредством самостоятельной постановки цели и выбора программы действий [3].

Если учащиеся интересуются предметом, знают больше остальных, могут находить свой способ решения задач; способны переносить знания в нестандартные и незнакомые новые ситуации, выполняя задания, то они получают отметку «отлично».

Разноуровневое обучение предоставляет шанс каждому ребенку организовать свое обучение таким образом, чтобы максимально использовать свои возможности, прежде всего, учебные; уровневая дифференциация позволяет акцентировать внимание преподавателя на работе с различными категориями детей. Учитывая индивидуальность каждого ученика, и то, что ученики одной и той же группы могут показать разный результат по данной теме, эти три группы подвижны по своему составу. Особенностью использования технологии уровневого обучения является: необходимость проектирования целей трех уровней — репродуктивных, конструктивных, творческих. Для каждого уровня преподаватель определяет, что ученик на данном уровне должен узнать, понять, суметь.

Организовать разноуровневый подход в обучении возможно на любом этапе занятия. Разноуровневое обучение предполагает различные формы работы: коллективную, групповую, индивидуальную.

Некоторые преподаватели боятся, как бы в процессе разделения по группам к ученикам не приклеились навечно ярлыки «сильный», «средний», «слабый». Но учащиеся и сами осознают, кто есть кто. Цель разделения состоит как раз в том, чтобы привести требования к учащимся в соответствие с их возможностями, создать оптимальные условия для обучения и способствовать систематическому росту школьника, переходу его из одной группы в другую.

Разноуровневое обучение и дает возможность обойти заложенную в стандарте усредненность и сделать обучение дифференцированным по способностям учащихся к отдельным предметам. При таком обучении:

- учащиеся приобретают и большую свободу действий;
- они сознательно делают акцент на определенных предметах;
- в группах, подобранных таким образом, создаются более благоприятные условия для равномерного продвижения с учетом уже индивидуальных особенностей учащихся;
- использование разноуровневой технологии позволяет каждому студенту принимать самое активное участие в познавательной деятельности на занятии, осмысливать новый материал с помощью своих товарищей, самостоятельно применять полученные знания;
- система зачетов в дополнение к системе оценки знаний, умений, навыков, принятых в технологии сотрудничества, позволяет систематически отслеживать темп продвижения каждого студента;
- сам студент, принимая ответственность на себя за собственные успехи и успехи своих товарищей, получает возможность более свободно планировать свою деятельность.

Можно предложить следующие рекомендации по рациональному применению дифференциального подхода.

1. Трёхвариантные задания по степени трудности — облегченный, средний и повышенный (выбор варианта предоставляется учащемуся).

2. Общее для всей группы задание с предложением системы дополнительных заданий все возрастающей степени трудности.

3. Индивидуальные дифференцированные задания.

4. Групповые дифференцированные задания с учетом различной подготовки учащихся (вариант определяет учитель).

5. Равноценные двухвариантные задания по рядам с предложением к каждому варианту системы дополнительных заданий все возрастающей сложности.

6. Общие практические задания с указанием минимального количества задач и примеров для обязательного задач и примеров для обязательного выполнения.

7. Индивидуальные групповые задания различной степени трудности по уже решенным задачам и примерам.

8. Индивидуально-групповые задания, предлагаемые в виде запрограммированных карточек.

Если не учитывать индивидуальные особенности этой категории учащихся, не осуществлять дифференцированную работу с ними на уроках, не оказывать необходимую своевременную помощь, то уже на уроке у них будет накапливаться отставание в усвоении учебного материала. Интерес к учению может ослабеть, что приведет к снижению успеваемости.

Ведь многие педагоги давно уже осознали необходимость дифференцированного подхода к обучению, чтобы можно было уделять больше времени отстающим ученикам, не упуская из виду сильных, создавая благоприятные условия для развития всех и каждого, в соответствии с их способностями и возможностями, особенностями их психического развития, характера. Ведь все дети очень разные: одни очень яркие, талантливые, другие не очень. Но каждый ребенок должен самореализоваться.

Чтобы эта работа давала свои результаты надо, чтобы она была не спонтанной, а целенаправленной и систематич-

ной. Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития.

В работе педагога очень важно создать на уроке ситуацию успеха, а именно, помочь сильному ученику реализовать свои возможности в более трудоемкой и сложной деятельности; слабому — выполнить посильный объем работы.

Литература:

1. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. — 256 с.
2. Бухаркина М. Ю. Технология разноуровневого обучения // Научно-методический журнал, 2003 № 3, С. 11–12.
3. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения М.: Народное образование, 2001. — 128с.
4. Скаткин М. Н. Дидактика средней школы 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1982. — 324 с.

Педагогическое мастерство как важный фактор развития профессиональной компетенции студентов

Муратова Ирина Геннадьевна, преподаватель высшей квалификационной категории
Набережночелнинский педагогический колледж (Татарстан)

Работая на кафедре «Музыкальное образование», педагог находится в центре проблем, связанных с развитием личности и общества в целом. Задача образования сводится к тому, чтобы дать возможность всем без исключения проявить свои таланты и весь творческий потенциал для реализации становления и развития личности студента.

Баянисты встали на путь профессиональной деятельности тогда, когда пианисты и скрипачи уже имели вековые исполнительские и педагогические традиции, обширный концертный и учебный репертуар, методическую литературу. Использование опыта, накопленного другими инструменталистами, позволило баянистам за короткий срок достичь больших успехов и перейти от любительского домашнего музицирования к концертному исполнительству, от самообучения игре по слуху к системе профессионального образования. Но для дальнейшего развития и совершенствования исполнительского мастерства необходимо было создание высокохудожественной оригинальной литературы и методики преподавания, учитывающей все особенности и специфику инструмента.

В настоящее время в репертуаре баянистов имеется значительное количество разнообразных и интересных по содержанию и форме оригинальных произведений. Идет процесс создания школ, методических пособий и учебной литературы, как для готового, так и для готово-выборного баяна. Разработаны программы для всех сту-

пеней обучения по классу баяна и аккордеона. Улучшилось качество подготовки баянистов (акк.) в музыкальных школах, колледжах, вузах. Методические кабинеты ведут постоянную работу по повышению квалификации педагогов-баянистов (акк.).

Вместе с тем, педагогическая практика не свободна от существенных недостатков, многие из которых связаны с нарушением принципов дидактики. Типичным явлением стало несоблюдение дидактического принципа доступности, т. е. завышение репертуара. Следует подчеркнуть, что нарушение принципа доступности в начальный период обучения приводит к самым серьезным последствиям, которые трудно, а иногда и невозможно исправить на дальнейших этапах обучения.

Беда заключается в том, что принцип доступности признается чаще только на словах. На практике же программа нередко завышается, причем не только по специальности, но и по ансамблю, оркестру. Причины этого явления различны, и устранить их не так легко, как кажется на первый взгляд.

Проанализируем пять основных причин:

1. Формальное отношение к планам занятий, составление планов без учета индивидуальных способностей студента. Иногда это связано с тем, что педагог просто не знает методики составления индивидуальных планов или не изучал учебный материал. Недостаточный контроль со сто-

роны руководителей баяна (акк.) усугубляет создавшееся положение.

2. Ошибочное определение сложности произведения. Зачастую педагог обращает внимание лишь на технические трудности произведения, не задумываясь над сложностью главного-содержания.

3. Преднамеренное усложнение программы из-за своеобразного педагогического честолюбия. При обсуждении результатов зачетов или экзаменов такие педагоги часто говорят: «Мой студент играл сложную программу, поэтому он достоин высшей оценки». Эти рассуждения говорят о незнании элементарных принципов отбора учебного материала и критериев оценки исполнения. Считается также, что одно произведение, превышающее возможности студента, обязательно должно быть включено в программу для его «роста». Таким образом, в репертуар попадает не только трудное, но и недоступное для студента на данном этапе произведение, которое в результате оказывается невыученным. Следует отметить, что от завышенной по этой причине программы чаще всего страдают наиболее способные студенты.

4. Стремление студентов играть те или иные произведения, недоступные для них, а «податливость» педагогов, мотивирующих тем, что студент быстрее выучит произведение, которое ему нравится, что он будет больше заниматься и большего добьется. Эти рассуждения, не лишены оснований, но если возможности студента совершенно несоизмеримы с трудностями данной пьесы, то он не сможет их преодолеть.

5. Музыкальная беспомощность педагога, неумение работать над музыкальным содержанием произведения. Практика показывает, что работа над музыкальным содержанием произведения (где необходимо максимальное выявление для данного произведения средств музыкальной выразительности) некоторым педагогам дается тяжелее, чем работа над техническими трудностями. Такому «педагогу» иногда нечего сказать своему студенту, если технически пьеса несложна и технические трудности студент преодолел. Стремясь прикрыть свою педагогическую беспомощность, преподаватель идет на завышение программы, делая это своеобразным средством самозащиты.

Но каковы бы ни были причины усложнения программы, последствия оказываются губительными. Баянист (акк.), который начинает учить недоступную для него пьесу, прежде всего, не может справиться с техническими трудностями. Разбор, выучивание текста на память отнимает у него слишком много времени, лишая возможности проанализировать форму и содержание произведения, отработать звукоизвлечение, нюансы, штрихи и т. д. Всю эту работу студент откладывает на более поздний период, когда достаточно разберется в тексте произведения. Находясь в плену у непосильного для него произведения, баянист не успевает уловить все ошибки на начальном этапе обучения, и потом ему уже трудно освободится от них, так как он привыкает

к несовершенному звучанию и уже не замечает погрешностей своего исполнения.

Важную роль играют музыкальные данные студента. Но даже талантливый студент, если он будет отдавать все время только разучиванию сложных произведений, работе над техническими трудностями, не достигнет высокого уровня исполнительства.

Талант требует очень бережного отношения к себе. Опытный педагог будет лелеять, растить талант от урока к уроку, из года в год, а не губить его непомерными трудностями.

Над непосильным произведением баянист работает с предельным напряжением. В результате такой работы неизбежна потеря качества: неточное исполнение штрихов, нюансов, ошибки ритмического характера, погрешности стиля и, конечно же, неверное, искаженное создание художественного образа. Прежде всего, страдает качество звукоизвлечения, а оно имеет первостепенное значение для музыканта-исполнителя.

Нарушая принцип доступности, педагог невольно сводит работу к «натаскиванию». Получив слишком сложное произведение, студент в течение 3–4 недель учит только текст. Проходит месяц-полтора, а студент еще путает ноты, гармонию, аппликатуру, не в состоянии следить за последовательностью изложения материала, а педагог уже начинает работать с ним над художественными особенностями пьесы. Но студент не может выполнить требования педагога, более того — пьеса ему уже надоела. Снижается интерес к занятиям вообще, и он неохотно садится дома за инструмент. Педагог, чтобы помочь студенту начинает разучивать с ним произведение на уроке, выполняя по сути дела, его домашнюю работу. За неделю — две до выступления (зачета, экзамена) «ежедневник» студента все еще пестрит записями педагога: «Играть без ошибок»; «Играть с нюансами»; «Не путать пальцы» и т. п. Такие указания и требования имеют силу слов врача, обращенных к тяжело больному: «Не болейте!».

После того как недоступная программа выучена кое-как на память, студент, а вместе с ним и педагога до выступления охватывает лихорадочное волнение. Их мучает один вопрос: удастся ли сыграть без остановок. Эмоции являются запасным механизмом, который выручает в ответственные минуты, мобилизует все силы, скрытые ресурсы человека. Но есть эмоции, приводящие к катастрофе — «волнение и паника».

Итак, с одной стороны, без творческого волнения, без положительных эмоций не может быть настоящего исполнения. Эмоции создают подъем, необходимый настоящему художнику, чтобы творить, а не ограничиваться равнодушным выполнением работы. С другой стороны, отрицательные эмоции, вызванные несоответствием цели и средств, могут привести к провалу.

Иногда неудачное выступление вызывает серьезные последствия: студент начинает неуверенно чувствовать себя на сцене, он теряет самообладание от мысли, что сейчас

что-то случится, что он забудет, запутается и т. п. Это явление прогрессирует, концертная деятельность становится для студента мучением, и он вынужден ее прекратить.

Одной из причин нарушения принципа доступности является недостаточное внимание педагога к планированию работы каждого студента. Педагогическая практика выработала различные формы и планирования в зависимости от предмета обучения. План любой формы строится, прежде всего, на основе учебной программы. Грубейшую ошибку совершают те педагоги, которые, надеясь на свой педагогический опыт, годами не заглядывают в программу. Помимо программы, индивидуальное планирование основывается на учете индивидуальных особенностей студента. В различных учебных заведениях приняты разные формы планирования.

1. Краткая характеристика студента в начале полугодия.

В нее входит оценка музыкальных данных, уровень музыкального и общего развития, психических и физических особенностей студента.

2. Индивидуальная задача на полугодие.

Она основывается на характеристике студента и общей задаче обучения, изложенной в программе, должна быть выполнимой и конкретной — то есть определять объем знаний, умений, навыков, которые следует получить студенту.

3. Инструктивный материал и музыкальные произведения, которые будут способствовать выполнению этой задачи.

Целью работы над инструктивным материалом — гаммами, арпеджио, упражнениями, этюдами — является следующее:

- 1) развитие определенного вида техники; преследуется цель разностороннего технического развития студента...
- 2) подготовка студента к преодолению технических трудностей произведения, необходимо брать этюды, поддерживающие тот вид техники и те элементы движений, которые встречаются в произведении.

В художественную часть репертуара следует включать различные по характеру произведения народного творчества, русских и западных классиков, советских и зарубежных композиторов. Все произведения должны обладать несомненной художественной ценностью.

4. Заключительная часть.

Она формируется в конце полугодия и представляет оценку итогов работы. На основании этих выводов педагог ставит новую педагогическую задачу на следующее полугодие.

Подобное составление индивидуального плана позволяет осуществить принцип последовательности обучения.

Успехи студента находятся в прямой зависимости от мастерства и искусства педагога. Как показала педагогическая практика, существует четыре категории преподавателей музыки:

- 1) педагоги — исполнители;
- 2) исполнители — не педагоги;

3) педагоги — не исполнители;

4) не педагоги — не исполнители.

Одним из самых больших недостатков молодых педагогов является неумение передавать свои знания и исполнительское мастерство студента.

Среди них не мало хороших музыкантов, беда которых заключается лишь в отсутствии опыта педагогической работы. Нельзя недооценивать и роль глубокого, систематического изучения методики преподавания.

Что же является залогом успешной работы педагога? Прежде всего, доступность и последовательность требований и указаний. Неопытный педагог требует от студента выполнения нескольких указаний сразу. Пусть каждое из них в отдельности не вызывает затруднений, но нарушение принципа последовательности делает их невыполнимыми. Студент не может сосредоточить свое внимание на большом количестве объектов и воспринять все одновременно. Искусство педагога в данном случае будет заключаться в способности мгновенно проанализировать урок и найти то, что мешает восприятию студента.

Иногда вполне доступный материал становится недоступным вследствие того, что преподаватель, не добившись выполнения прежнего задания, начинает предъявлять студенту новые требования. В результате в знаниях студента образуются значительные пробелы, и он перестает понимать указания педагога. Урок в подобных случаях обычно проходит так: педагог часто прерывает игру студента, много говорит, а тот, смутно представляя, что же надо делать, и привыкнув к замечаниям, уже не вслушивается в его слова.

Одним из необходимых качеств студента является умение работать самостоятельно дома. Задача педагога — научить самостоятельно работать над произведением. В этой связи первостепенное значение приобретает доступность, выполнимость домашнего задания. Необходимо учитывать следующее: объем материала, срок выполнения, сложность задачи и работоспособность студента. Несоответствие одного делает задание недоступным.

Невыполнение домашнего задания является сигналом бедствия, и педагог обязан выяснить причины этого. Но, прежде всего, он должен задать себе вопрос: «Выполнимо ли было домашнее задание?». Педагоги слишком часто обвиняют студентов в лени, неорганизованности. А представьте себе состояние студента, который много работал дома, но на урок пришел неподготовленным. И далеко не редкий случай, когда педагог, вместо того чтобы поставить мысленно себе «двойку», недогнувшей рукой выводит ее в «ежедневнике» студента!

Дать на дом доступную работу — большое педагогическое искусство. Существенное значение имеет конкретность домашнего задания. Опытный педагог формулирует задание таким образом, чтобы на уроке можно было легко определить, сколько и как занимался студент. Может ли, например, педагог оценить работу студента, если в «ежедневнике» записано: «Играть увереннее, без ошибок»; «Играть ритмично, не ускорять» или «Играть с нюансами»?

Неоднократные напоминания о правильном исполнении не принесут никакой пользы — студент должен услышать и осознать свои ошибки. Для этого необходимо упростить задание: предложить сыграть в медленном темпе небольшой отрывок или даже несколько тактов.

И лишь, после того как ошибки исчезнут, можно позволить студенту продолжать работу дома.

Важным разделом урока является проверка выполнения домашнего задания. Педагог должен дать студенту возможность «высказаться» полностью, не прерывая игру замечаниями. Выяснив до конца, насколько усвоено домашнее задание, он сможет построить дальнейшую работу над произведением. К сожалению, бывает иначе: педагог останавливает студента на первых же тактах и работает над ними целый урок. В результате остается невыясненными, как выполнено задание и на что следует обратить внимание в первую очередь.

Наряду с умением выслушать студента педагог должен обладать и умением слушать его.

Нередко в процессе работы над произведением у педагога происходит незаметное смещение представлений, и он начинает принимать желаемое звучание за действительное, не замечая затруднений, которые испытывает студент. Во время урока такой преподаватель восполняет недостатки игры студента дирижированием, пением или словами, и только на экзамене, не имея возможности «помочь» студенту, он обнаруживает, что его исполнение далеко не безупречно. Может случиться, что, привыкнув к несовершенному звучанию, педагог не услышит его и на экзамене. Это одна из причин того, что, достаточно хорошо разбираясь

в игре «чужих» студентов, преподаватели не всегда критически воспринимают исполнение своих.

Несколько слов о доступности аппликатуры.

Если педагогу часто приходится заносить в «ежедневник» студента одну и ту же запись: «Не путать пальцы», — это должно вызвать у него тревогу и заставить его подумать о причинах невыполнения указаний.

Прежде всего, надо пересмотреть требования на предыдущих уроках. Может быть, студенту было предложено играть в быстром темпе, недоступном для него на данном этапе. Во время исполнения студент путал пальцы; возникшая аппликатурная неустойчивость перешла затем в устойчивую путаницу и стала причиной неритмичной игры, ошибок и остановок. Исправить положение, можно лишь вернув студента к доступному для него темпу и проверив в медленном темпе аппликатуру.

Кроме того, исполнительский аппарат каждого баяниста имеет свои физиологические особенности, и педагог должен знать это, чтобы выбрать наиболее рациональную для данного студента аппликатуру.

Итак, не только усложнение программы, но и отступление от основных дидактических установок при разучивании произведения может привести к нарушению принципа доступности. Вместе с тем несомненен и другой вывод: неисполнимых произведений почти нет — вопрос заключается лишь в сроке подготовки и методах работы над ними.

Умение сделать материал доступным является одним из основных условий успешной работы преподавателя. В этом заключается педагогическое мастерство и искусство.

Литература:

1. Бажилин, Р.Н. Школа игры на аккордеоне: учебное пособие/Р.Н. Бажилин. — М.: Музыка, 1999. — 205 с.
2. Липс, Ф. Искусство игры на баяне: учебник / Ф. Липс. — М.: Музыка, 1998. — 127 с.
3. Лушников, В. Школа игры на аккордеоне: учебное пособие / В. Лушников. — М.: Советский композитор, 1988. — 189 с.

Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студента в учебно-профессиональной деятельности

Прокофьева Анна Николаевна, преподаватель
Магнитогорский педагогический колледж

С середины 80-х годов XX века антропоцентрический принцип становится одним из ведущих при определении особенностей языкового образования как процесса. Это означает смещение акцентов с преподавательской деятельности на деятельность студента в процессе иноязычной подготовки.

Таким образом, в современной лингвистике в центре внимания оказывается не только язык в неразрывном един-

стве его формы и субстанции, но и более высокое единство — единство языка и человека, действующего в реальном мире, мыслящего и познающего, общающегося с себе подобными.

Относительно языкового образования это означает, что на первый план выходит концепт языковой личности, вторичной языковой личности как цели обучения/овладения иностранным языком [1]. Следовательно, развитие

способности и готовности к автономному и осознанному изучению языка и освоению иноязычной культуры должно быть приоритетной задачей современного языкового образования.

Достижение автономии означает желание и способность студента взять на себя управление своей деятельностью по овладению изучаемым языком — студент решает, что он хочет изучать и как он хочет изучать это, и берет на себя ответственность за принятие данных решений, равно как и за их выполнение. Уровень автономии, самостоятельности в процессе изучения иностранного языка рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком.

Коммуникативно-когнитивная автономия в обучении иностранному языку рассматривается как коммуникативная и психологическая готовность и способность личности к овладению иностранным языком, планированию и осуществлению своей иноязычной деятельности, принятию решений, осознанию ответственности, рефлексивной оценке и анализу учебной или аутентичной ситуации иноязычной коммуникативной деятельности.

Анализ педагогической и методической литературы показывает, что соотносимость понятий «самостоятельность» и «автономия» в процессе обучения иностранному языку можно рассматривать с двух точек зрения:

1. Если «самостоятельность» понимать как характеристику личности, включающую в себя совокупность умений и навыков, способность обучающегося без непосредственной помощи осуществлять определенную деятельность и личностные качества, проявляемые при осуществлении данной деятельности, тогда следует рассматривать автономию и самостоятельность как тождественные понятия.

2. Если же «самостоятельность» рассматривать как качество личности обучающегося, способствующее его самореализации и саморазвитию и базирующееся на врожденном стремлении личности к самостоятельности в поведении, тогда «самостоятельность» рассматривается как психологическая почва для развития автономии.

В рамках статьи мы рассматриваем самостоятельность как основу для развития автономии. Главный признак автономии в изучении иностранного языка — самостоятельный, инициированный выход студентов за рамки строго заданного учебного контекста. В нашей статье мы рассматриваем автономию как высший уровень развития самостоятельности субъекта деятельности, предполагающий осознанное, ответственное проявление творческой инициативности в выполняемой деятельности.

Среди характеристик студентов, проявляющих автономию в устной коммуникативно-когнитивной деятельности О. В. Путистина [4] выделяет следующие: готовность и способность инициировать и самостоятельно развивать ситуации общения и осуществлять выход за рамки заданных ситуаций, управлять своей учебной и иноязычной деятельностью, адаптироваться к изменяющимся коммуникативным потребностям на иностранном языке и профессиональ-

ным требованиям, стремление самостоятельно получать информацию на иностранном языке из различных источников, владение приемами самостоятельной организации практики в общении на иностранном языке в личных и профессиональных целях и др.

Развитие автономии предполагает, с одной стороны, предоставление студентам большей свободы выбора действий в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями, с другой стороны. Вовлечение студентов в речевое взаимодействие и сотрудничество, и, соответственно, создание специальной учебной среды.

Поскольку овладение иностранным языком происходит в ситуации, непосредственно связанной с решением речемыслительных задач, в процессе активного, полифункционального и когнитивно сложного общения необходимо предоставлять студентам возможность самостоятельно мыслить и решать проблемы, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы студенты акцентировали свое внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре была мысль, а язык выступал в своей прямой функции — формирования и формулирования этих мыслей [5].

Таким образом, перенос акцента в преподавании иностранных языков с различного рода упражнений на активную самостоятельную мыслительную деятельность студентов, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами является необходимым условием для продуктивной учебно-профессиональной деятельности студента и развития обобщенных когнитивных умений. Одним из путей решения данного вопроса по нашему мнению является использование личностно-ориентированных технологий продуктивного обучения, которые реально создают условия для самостоятельного управления данным процессом со стороны обучающегося и реализации его креативных (когнитивных) способностей. К таким технологиям мы относим следующие.

Технология интерактивного обучения (обучения во взаимодействии) основана на использовании различных методических стратегий и приемов моделирования ситуаций реального общения.

Проблемно-поисковая технология предполагает создание речевых ситуаций, в которых студентам необходимо решать проблемно-поисковые задачи с целью освоения и использования изучаемого языка.

Игровая технология включает такие методические приемы, которые используют элементы игры, что обеспечивает личностную вовлеченность студента и повышает мотивацию.

Проектная технология основана на совместном выполнении проектных заданий, связанных с изучением языка и культуры и функциональным использованием изучаемого языка.

Применительно к самостоятельной работе по изучению иностранного языка ведущими технологиями являются на сегодняшний день проблемно-поисковая и метод проектов [2].

Применение данных технологий в процессе преподавания языка предполагают поэтапность формирования коммуникативно-когнитивной автономии и влечет за собой развитие таких обобщенных когнитивных умений как: организационные, информационно-поисковые, интеллектуальные, коммуникативные, умения рефлексивной саморегуляции др.

По мнению М. М. Пантюшиной [3] высокая когнитивная сложность общения на иностранном языке является

сегодня важнейшей репутационной и имиджевой характеристикой современного делового человека, так как именно лица с высокой когнитивной сложностью способны более эффективно использовать уже имеющуюся информацию и усваивать новую. Они способны к более четкому восприятию и категоризации, легче разбираются в противоречивой информации и демонстрируют более высокую креативность.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — М.: Изд. Центр «Академия», 2004. — 336 с.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
2. Пантюшина М. М. Повышение когнитивной сложности общения в процессе обучения иностранному языку: авт. реферат дисс. кан. пед. наук // 13.00.05. — М.: 2007. — 20 с.
3. Путистина О. В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы: авт. реферат дисс. пед. наук // 13.00.08 — Петрозаводск. — 2008. — 25 с.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. — Спб. «Питер», 2004.

Реализация аксиологического подхода в системе среднего профессионально образования

Севба Елена Васильевна, аспирант

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет

В статье раскрыта сущность аксиологического подхода в профессиональной подготовке студентов, пути его реализации, дано обобщение понятия «ценности» «подход к обучению», показана структура аксиологического подхода.

Ключевые слова: аксиологический подход; подход; ценности; профессиональная подготовка студентов.

In article the essence aksiological the approach in vocational training of student, a way of its realization is opened, concept generalization "values", "approach" is given, its structure is shown.

Keywords: aksiological the approach; approach; values; vocational training of student.

Современная система лесного образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущей его профессиональной деятельности. Использование аксиологического подхода в лесном образовании прежде всего должно быть направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в действительности и в мире в целом.

Преподаватель в основном взаимодействует уже с личностями, у которых сформированы ценностные профессиональные ориентации. Несомненно, легче работать с теми студентами, у которых такие ценностные ориентации правильно сформированы, несут положительный характер, направлены на интересы отдельной личности и общества

в целом. Сложнее работать с теми студентами, у которых необходимо осуществлять корректировку профессиональных ориентаций или полностью их реабилитацию.

В рамках аксиологического подхода будущего специалиста лесного хозяйства важно определить, что такое профессиональная ценность, принципы аксиологического подхода, провести классификацию и определить значение основных аксиологических принципов профессионального саморазвития обучающегося. Аксиологический подход органически присущ современной педагогике, в которой воспитанник рассматривается как высшая ценность общества. В связи с этим аксиология может рассматриваться как методологическая основа образования и современной педагогики.

Остановимся на категории «подход» определения которой дают авторы из различных областей знаний. Так, в толко-

вом словаре Ожегова подход рассматривается как «совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)» [13].

Зимняя И. А. дает несколько определений данному понятию: «По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента)» [7].

В англо-русском терминологическом справочнике по методике преподавания иностранных языков подход к обучению трактуется как реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения [9].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подход к обучению — наиболее широкое понятие, включающее в себя методы, способы и приемы.

Образование является основным каналом приобщения учащегося к ценностям культуры, образования и профессии. Аксиологизация образования определяет состав и иерархию ценностей, которые не только придают направленность будущей деятельности специалиста, но и определяют его взаимодействие с миром и людьми. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит обучающихся в сферу мировоззренческого осмысления социальной и профессиональной реальности своих отношений с миром [10].

Аксиологический подход традиционно считается одной из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, так как направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций [3].

Аксиологический подход как таковой возник в XIX столетии. К. Д. Ушинский рассматривает человека как феномен в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений. Он обращал внимание на народное воспитание человека, которое должно было основываться на общечеловеческих ценностях.

Если в конце XIX столетия в педагогике понятия «человек» чаще всего рассматривали в единстве с понятием «природа», то с началом XX столетия в педагогической теории возникает другое изучение сути человека — в единстве с понятиями «ценности». В этот период возникают различные определения педагогических ценностей. Так, например, М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен и П. Ф. Каптерева, считали, что человек является источником высших духовных ценностей, а процесс образования является возможностью индивидуального, социального и творческого развития [5], [8], [14].

Другой точки зрения придерживались ученые А. П. Нечаев, П. П. Блонский, И. А. Сикорский, которые видели в образовании возможность психологического развития

человека [2], [12], [15]. С. А. Левитин и С. Т. Шацкий рассматривали педагогику как средство трудового воспитания человека [17].

Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности.

В психологии ценность, это понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [6].

В философии ценности — это материальные и духовные реалии, позволяющие людям удовлетворять их желания, потребности, интересы, чаяния и заставляющие прилагать усилия для их достижения, созидания, сохранения и приумножения [1].

А. В. Мудрик рассматривает понятие «ценности» с социально-педагогической точки зрения как «коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества явлений, предметов реальной действительности и их свойств, а также абстрактных идей» [11].

В. А. Сластенин выделяет определенные группы ценностей педагогической аксиологии.

В первую группу объединены ценности, которые связаны с утверждением в обществе, социальной среде (признание родственников, друзей, успешная профессиональная деятельность).

Во вторую группу вошли ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении. К ним мы можем отнести возможности общения с семьей, родителями, коллегами и т. д.

В третью группу объединены ценности самосовершенствования — это то, что связано с развитием творческих способностей, приобщением к культуре, занятиями любимым делом.

Наконец, в пятую группу В. А. Сластенин объединил ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами — возможностями самоутверждения, профессионального роста, межличностного общения, продвижения по службе и т. д. [16].

Под педагогической ценностью Сластенин В. А. понимал нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательная-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Н. М. Борытко, О. А. Мацкайлова, обращают внимание на то, что профессиональная направленность обучения в профессиональной школе позволяет представить ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания не только как абстрактный идеал, но как учеб-

ную и практическую деятельность, как процесс становления и самосовершенствования профессионала [4].

Профессиональная ценность будущего специалиста лесной отрасли, на наш взгляд, — это предмет, явление, идеи, побуждения необходимые для удовлетворения профессиональных потребностей специалиста. Важно отметить, что в рамках аксиологического подхода ценностью

будет являться не всякий предмет или отдельное явление, а только те, которые отвечают определенным аксиологическим критериям. Ведь любая ценность субъективна, и если отдельная ценность для конкретного специалиста лесного хозяйства является таковой, это еще не означает, что она носит гуманистическую направленность, а, следовательно, является аксиологической.

Литература:

1. Бачинин В. А. /Философия/ Энциклопедический словарь / из-во Михайлова В. А./Санкт-Петербург, 2005.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения, — М., 1961.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для Вузов СПб 2000.
4. Борытко Н. М., Мацкайлова О. А. /Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография/ Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002.
5. Гессен С. И. В защиту педагогики // Гессен / Сост. е. Г. Осовский. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. С. 3961.
6. С. Ю. Головин. Словарь практического психолога/изд-во РАГС, 2004.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. — 480с.
8. Каптерев П. Ф. О нравственном чувстве детей // Женское образование, 1878. № 5. С. 233—296.
9. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001 г. — 224 с.
10. Медведева С. А. Реализация аксиологического подхода в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2013. № 11. С. 61—63
11. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. — М.: Институт практической психологии, 1997. — 365 с.
12. Нечаев А. П. Сила воли и средства ее воспитания. М. — Л.: Государственное издание, 1928.
13. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 6-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 2006. — 944 с.
14. Рубинштейн М. М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой. — 4-е изд. — М., 1920.
15. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания/Киев., 1905.
16. Слостенин В. А. Педагогический процесс как система. — М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. — 488 с.
17. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения/ Т. 1. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962

Научно-исследовательская деятельность как элемент мотивационного процесса, направленный на раскрытие интеллектуальных способностей у студентов

Степанова Наталья Ивановна, преподаватель;

Бачерова Наталья Владимировна, мастер производственного обучения
Самарский государственный колледж

На сегодняшний день, приобщение студентов к научным исследованиям становится актуальной задачей на ключевом этапе формирования рефлексивных умений, которые становятся важнейшим психологическим механизмом теоретического мышления. На основе теоретического мышления формируется интеллект, обеспечивающий понимание окружающей деятельности.

К сожалению, в педагогической литературе больше говорится о важности задачи включения научно-исследова-

тельской деятельности в образовательный процесс, нежели о конкретных путях её решения. На практике же имеем не достаточную освещенность фундаментальных проблем методологии научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская работа позволяет каждому студенту испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих талантов-дарований. Дело педагога — создать и поддерживать творческую атмосферу в этой работе.

При решении педагогических задач важно не только то, что заставляет его действовать. Исследователи во всех странах мира изучают проблему мотивации учения, поведения, деятельности, иначе говоря, ищут ответ на вопрос «зачем это нужно ребенку».

Не менее важно и пробуждение интереса у студента к процессу учения. Ориентируясь на это, следует помнить, что стремление сделать его (процесс) увлекательным требует изобретательности и педагогического мастерства, а также большой подготовки и часто больших временных материальных затрат. Естественно, что интерес к содержанию может пробудить только тот, кто сам увлечен этим содержанием, кто ориентирован на пробуждение интереса.

Таким образом, правильно выстроенный мотивационный процесс, является залогом успешного раскрытия интеллектуальных способностей у студентов.

В свою очередь научно-исследовательская деятельность, как элемент мотивационного процесса, представляет собой мощное средство, позволяющее увлечь новое поколение по самому продуктивному почти развития и совершенствования.

Основные критериями научно-исследовательской работы являются:

- Правильная постановка и ясная формулировка новых проблем;
- Выбор методов исследования, которые служат инструментом в добывании фактического материала;
- Описание процесса исследования;
- Проведение итогов и анализ результатов проведенной работы.

Особенность организации и проведение научно-исследовательской деятельности заключается в выстраивании логической цепочки, позволяющей более точно отразить задачи и цели работы.

Занятие следует начинать кратким вступительным словом преподавателя не более 10 мин. В данной части четко и ясно ставятся цели и задачи, которые следует достичь с наибольшей эффективностью. Несмотря на то, что научно-исследовательская деятельность является индивидуальной работой, по желанию преподавателя можно разделить студентов на команды. В таком случае цели и задачи будут достигаться коллективно и с наибольшей эффективностью, за счет ряда аспектов:

- Присутствие соревновательного духа;
- Работа в группе приучает использовать не только свои знания, но и знания других людей;
- Повышенная активизация студента, за счет стремления быть полезным для группы;

Работа в группе способствует раскрытию интеллектуальных способностей каждого студента.

После формирования целей и задач, студентам предоставляется возможность приступить к выполнению задания. При этом каждый студент или группа, выбирает способ работы самостоятельно. В ходе занятий преподаватель не должен устраняться от руководства самостоятельной

работой студентов. Ему необходимо постоянно все видеть, все замечать.

Подведение итогов необходимо делать на каждом занятии, поскольку это способствует лучшему усвоению знаний и не создает «пробелов» в научно-исследовательской работе.

Для контроля усвоения материала целесообразно в конце каждого занятия проводить собеседование. Основная дидактическая цель подведения итогов — научить анализировать ход и результаты работы, аргументировать свои выводы, оценивать содержание, рационально планировать свою учебную деятельность.

Помимо выше изложенного. Научно-исследовательская деятельность как элемент мотивационного процесса, играет немаловажную роль в подготовке студентов на конференции. Во время «подготовительных» консультаций важно выдерживать критическое отношения к научно-исследовательской работе, как со стороны ее руководителя, так и со стороны ее авторов.

Подготовка презентации и самостоятельная работа с материалом, являются одними из самых сложных этапов в создании научной работы, так как именно они являются визитной карточкой автора и его работы. Именно поэтому на консультации по созданию электронных презентаций и проведению экспериментов и опытов, тратится до 70% всего консультированного времени.

К элементам исследовательской работы следует отнести:

- Оборудование;
- Расходные материалы;
- Применяемые современные методики;
- Научная литература;
- Научный консультант.

Любое исследование начинается с изучения состояния проблемы: теоретических концепций, взглядов, существующих по этой проблеме, методологических подходов, выработанных в данной области исследования.

Заключение

В заключении хотелось бы отметить, что психологами доказано — умственная работа, выполняемая не из-за качества долга, не для получения высокой отметки и не для того, чтобы победить на олимпиаде или в конкурсе, а потому, что хочется самому, то есть на основе внутренней потребности, тесно связана с деятельностью центра положительных эмоций. Этот выявленный экспериментально факт дополнен утверждаем о том, что научно-исследовательская деятельность, являясь элементом мотивационного процесса, содействует выявлению и развитию интеллектуальных способностей у студентов.

Научно-исследовательская деятельность в работе со студентами должна занимать ведущее место по объективным причинам:

- Повышает активность студентов: из «пассивных» поглотителей информации они превращаются в ее «добытчиков»;

- Развивает способности к анализу и обобщению, улучшает связность, глубину и широту мышления;
- Облегчает усвоение экстрактного материала, представляет его в виде конкретных образцов;
- Приучает студентов к точности, аккуратности, последовательности действий;
- Развивает самостоятельность.

Однако данная модель, как и любая другая концепция, все же не позволяет увидеть некоторые частные особенности, характерные для студентов. Концепция очерчивает только главные, наиболее крупные звенья системы. Вопрос о том, как проявляется все это в реальном, живом ребенке, требует социального рассмотрения. Ответ на него уже не так прост и однозначен.

Организация работы камерного ансамбля

Фирсова Алёна Викторовна, магистрант;

Иванова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

В настоящее время камерно-ансамблевое искусство претерпевает невероятный подъем. Сегодня на концертной эстраде можно услышать ансамблевые коллективы, исполняющие музыку самых различных стилей и жанров. Ансамблевое музицирование в современном культурном пространстве становится незаменимой сферой для духовной, эмоциональной и интеллектуальной консолидации многих музыкантов [1; с. 7]. Это обусловлено, на наш взгляд, той важной социальной ролью, которую выполняет в нашу эпоху камерно-ансамблевое искусство, способствуя укреплению взаимопонимания, преодолению психологической разобщенности и установлению долговременных творческих контактов между инструменталистами разных специальностей [2; с. 68]. Характерной особенностью является то, что увлеченность камерно-ансамблевым музицированием всецело охватывает не только сольных исполнителей, но и артистов симфонических оркестров, позволяя наиболее полному раскрытию их индивидуального виртуозно-технического мастерства и художественного вкуса.

Искусство игры в камерном ансамбле — важнейшая составляющая профессиональной исполнительской подготовки музыканта-инструменталиста.

Творческий процесс тесно связан с эмоционально-чувственной стороной психики человека. Чувство чаще всего первично. Коллектив — организация формальная и каждый вступает в нее на добровольной основе. Для успешной деятельности коллектива требуются тесные взаимоотношения между его участниками.

Стоит указать на немало известное у участников ансамбля убеждение. Полагается, что чем больше участников ансамбля, тем меньшая ответственность ложится на каждого из них, так что наибольшую трудность, согласно подобной точке зрения, представляет «столкновение» исполнителей «один на один» в жанре сонаты. Подобное мнение сложилось не без оснований. Согласимся с тем, что большее количество «слагаемых» при музыкальном восприятии имеет возможность снизить контроль за каждым из них даже у подготовленных слушателей. Но в этом случае имеет место быть лишь «программа минимум». Для достижения

подлинного совершенства интерпретации, следует полагать, что увеличение числа партий различных инструментов усложняет задачу ансамблистов. Чем богаче фактура и палитра сочинения, тем труднее достижение целостного прочтения произведения.

Переходя к реализации авторского замысла, следует иметь в виду, что помимо музыкальной формы произведения существует «форма второго плана» — особая исполнительская интерпретация, заложенная в целостном творческом процессе сочинения. Обратим внимание на тот факт, что нотный текст — лишь авторская система художественных смыслов, требующая творческого подхода и профессиональных навыков расшифровки в соответствии с традициями и задачами эпохи, в том числе уровнем развития музыкальной культуры.

Можно выделить три основных аспекта интерпретации музыкального образа — авторский, исполнительский и слушательский. Оценивая особенности авторского образа, С. В. Рахманинов писал, что главенствующим даром композитора является воображение. Поскольку прежде чем сотворить произведение, в его голове возникают картины будущего текста, прежде чем написана хотя бы одна нота. Следовательно, исполнитель воображает себе совершенно новую картину.

Особым отличием исполнительского образа является использование всех возможностей интерпретации для того, чтобы помочь слушателю увидеть в своем сознании тот образ, ощутить авторский замысел. Нельзя не отметить, что в задачу исполнителя входит воплощение образа в духе той эпохи, во время которой написано произведение.

Полноценное художественное раскрытие образного содержания музыкального произведения является ключевой проблемой исполнительского искусства. Музыкальное произведение не самостоятельно по своей природе, оно зависит от прочтения исполнителя.

Кроме того, одно и то же произведение может быть прочтено разными исполнителями по-разному. Можно соотнести записи одного произведения, сделанные разными интерпретаторами, или даже записи одного исполнителя,

играющего в коллективе с разными партнерами. Но следует учитывать тот факт, что в подлинном ансамбле решение должно быть общим. В результате коллективного обсуждения рождается истина. Искусство игры в ансамбле превращается в мастерство, основываясь на эмоциональном контакте участников коллектива, объединенных сплоченностью воплощения художественного замысла композитора, звучания, фразировки. Главной задачей исполнителей остается раскрытие художественного замысла, эмоционального воздействия музыки на слушателей.

Следует понимать, чем точнее мотивированы все детали все тонкости совместной интерпретации, тем легче устанавливается прочный контакт исполнителей со слушателями, тем радостнее эстетическое сопереживание во время концерта. Следовательно, полнее достигается конечная цель любой ансамблевой работы — донести до слушателя исполняемую музыку во всем богатстве ее идей и красок.

Решение художественных задач в классе камерного ансамбля невозможно без знания основ ансамблевой техники, без изучения специфики совместной игры. Первостепенное значение имеет понимание ансамблистами органической взаимосвязи всех элементов и сторон музыкально-исполнительской выразительности. Однако это понимание осложняется тем, что данные элементы зачастую оказываются качественно неоднородными в связи с различием инструментов и способов звукоизвлечения. Эта проблема затрагивает все стороны интерпретации: ритм, динамику, фразировку и даже аппликатуру, в том числе такое специфическое средство выразительности, как, например, педализация у фортепиано.

Так, например, у струнников, входящих в ансамбль, пристальное внимание должно быть обращено на выбор аппликатуры, на чистоту интонации, особенно уязвимой в унисонах, на характер вибрации. Должны быть определены общие приемы пользования смычком, установлены единые фразировочные лиги, направление движения смычка, общность «дыхания», единство ощущения музыкальной фразы.

У пианистов, играющих в ансамбле со струнниками, задача осложняется тем, что осуществляется комбинирование различных инструментов. Таким образом проявляются специальные трудности в вопросах технической и динамической гармонии, в выработке единства звучания.

В области темпа и ритма особенности исполнительства отражаются очень отчетливо. Наималейшее несоблюдение одновременности коллективной игры улавливается слушателем. Кроме того, художественного единства совместной игры нельзя добиться приемом вынужденной обезличенности, одинакового покорения некоему стандарту: он будет одинаково неудобен для всех партнеров. Общее чувство темпа и единый ритмический пульс возникают лишь при единстве музыкального сопереживания и непрерывного музыкального диалога.

Особую роль в ансамбле приобретают такие качества, как способность сохранять исходный темп в исполняемом коллективом произведении, при необходимости переключе-

чаясь на новый; правильный «глазомер» для выдерживания соразмерности при варьировании темпа; «темповая память», необходимая при реверсировании после ряда смен к первоначальному темпу. В равной степени для коллективного урегулирования ритмизированных проблем значимо абсолютное усовершенствование стабильности и пластичности характерного ритма участников ансамбля, деликатности «ритмического слуха».

Стоит отметить, что вопросы скорости движения, темпа, неотъемлемо согласованны с пропорциональностью отдельных звуков и пауз, — иными словами, с вопросами ритма. Понятие работы над ритмом и в сольном и в ансамблевом искусстве одно и то же. В обоих случаях музыкант старается отыскать наиболее художественно выразительный ритм, достичь точности и четкости ритмического рисунка, овладеть самыми трудными и метроритмическими построениями, сделав ритм гибким и живым [2; с. 71]. Рассматривая структуру музыкального произведения, исполнитель разделяет ритмический рисунок на отдельные фигуры, исследуя их взаимоотношения, совмещения ритмического рисунка одного голоса с другим. Полезно обратить внимание на немаловажный факт: чем самостоятельнее друг от друга партии, тем сильнее взаимозависимость партнеров. Исполнение музыкальных произведений требует развитого ансамблевого мастерства и абсолютного проникновения в образный строй музыки. Техническая рецептура, уместная на первых ступенях развития общего ансамблевого ритма, в основательной степени утрачивает свою силу. Но подобно тому, как при изучении самой сложной партитуры дирижер не пренебрегает точным определением нужной схемы жеста, так и участники ансамбля должны четко уяснить себе расположение опорных долей ритмического рисунка во всех партиях, найти общий масштаб метроритмических построений [2; с. 84]. Только овладев техникой исполнения можно подчинить ее художественным задачам.

Характер звучания и последовательность звуков — этими понятиями связаны все средства музыкально-исполнительской выразительности.

Особые требования к звуковой стороне ансамблевого исполнения обозначаются двумя основными предпосылками. Первая из них — политембровость звучания, характер которой зависит от состава инструментов в ансамблевом содружестве; при одновременном звучании различных по тембру инструментов важно не утрачивать их единой собранности в один аккорд. Вторая важная особенность — каждому из участников ансамбля следует «нарисовать» лишь часть общей звуковой картины. Именно поэтому важным требованием ансамблистов является слышание не только себя, но и игры партнеров.

Важную роль принимает динамическое единство в силу регистровых различий звучания разных инструментов. Сама политембровость совместного звучания способствует достижению разнообразия звуковых красок, однако при невнимательном отношении может привести к акустически-смысловому беспорядку. Избежать его можно при помощи

нахождения «точки пересечения» различных звуковых линий. Такое нахождение обозначается как гармонической природой того или иного созвучия, так и полифоническим контекстом, особенностями строения музыкальной ткани, ее фактурой и т. д.

Как и область звучания, временная сторона исполнения произведения тоже испытывает влияние особенности ансамблевого музицирования, выдвигая перед участниками коллектива определенные трудности. Темповые указания автора всегда относительны. Особенно остро стоит проблема определения темпа в том случае, когда в нотном тексте имеются лишь общие словесные указания. Основной предпосылкой выбора темпа является ощущение эмоционально-образного строя произведения. Следует уточнить, что сам характер музыки не является абстрактным понятием, а передается фактурным оформлением, гармоническим строем, ритмикой, мелодическим рисунком, особенностями динамического плана, характером звукоизвлечения, в значительной форме определяемыми автором.

Слушать себя и компаньона — это выражение разнообразнейшей направленности внимания. Участнику ансамбля необходимо владеть надлежащей опытностью в мгновенной смене фокусирования слуха. Но еще гораздо значимее способность слушать ансамбль в целом и, лишь в пределах необходимого контроля, — себя в ансамбле, партнера в ансамбле [4; с. 6]. Только с преодолением естественного и слитного единства «я — мы» возникает живое совместное действие. При отсутствии же такого единства игра в ансамбле сводит-

ся лишь к более или менее согласованному исполнению отдельных партий. Одновременное звучание их еще не обеспечивает органической целостности общего впечатления.

Следует отметить особое значение руководителя ансамбля, при этом обратить внимание на следующее обстоятельство. На практике бывает так, что наиболее инициативный, профессионально одаренный, авторитетный, более энергичный и напористый музыкант ансамбля становится ведущим в коллективе (например, в струнных квартетах зачастую выделяется первая скрипка). Именно поэтому в творческих коллективах актуальна проблема лидерства. Ансамблю нужно видеть не только достойную цель, но и достойного руководителя — компетентного и авторитетного. Руководитель должен обладать способностью разжечь в сердцах других участников ансамбля интерес к творчеству. Лидер творческого коллектива должен работать над собой, обладать творческой дерзостью и заражать этим остальных участников объединения.

В заключение статьи особо хочется подчеркнуть необходимость наличия сильной и самобытной индивидуальности каждого из участников, изысканности музыкального вкуса, наличия чувства меры, способности подчинить свое собственное понимание исполняемого произведения интересам художественного целого. Единство ансамбля должно быть достигнуто не в результате насилия над творческой индивидуальностью, а на основе близости творческих принципов, на основе глубоко понимания главной задачи — правдивого воплощения исполняемой музыки.

Литература:

1. Аджемов К. Х. Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство. М, Музыка, 1979. — с. 5—32.
2. Белянин В. С. Специфика и психологические аспекты ансамблевого исполнительства // Вопросы музыкальной педагогики: сборник научно-методических статей / Тольяттинский институт искусств. — Тольятти, 2008. — с. 63—89.
3. Воронина Т. И. // О мастерстве ансамблиста: сборник научных трудов., Л., 1986. — с. 6.

Неприятие коррупции как индикатор сформированной правовой культуры обучающихся (на примере социологического исследования в ГБПОУ НКМБ)

Ядрышников Константин Сергеевич, аспирант, преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Данная статья посвящена рассмотрению такого явления, как коррупция, в контексте изучения отношения к нему и к мерам борьбы с коррупцией обучающихся среднего профессионального образования (на примере студентов Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Нижегородский колледж малого бизнеса»). Автор рассматривает неприятие обучающимися коррупции как индикатор сформированной образовательной организацией правовой культуры.

Ключевые слова: коррупция, правовая культура, правовое образование, право, профессиональное образование, цели правового обучения, правовое воспитание, правовой инфантилизм

Чтобы различать хорошее и плохое, добро и зло, нам не нужны адвокаты.

*Эти понятия заложены в каждом из нас
Ли Куан Ю [2, с.105]*

Федеральный закон от 25.12.2008 N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» определяет коррупцию как — злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами. Коррупцией также является и совершение перечисленных деяний от имени или в интересах юридического лица.

Формируемая в последние десятилетия в обществе, как в России, так и во всем мире, непримиримость к любым коррупционным проявлениям, возлагает серьезные задачи на все органы государственной власти, общественные институты, по проведению мероприятий по противодействию коррупции. Это нормотворческая деятельность, международное сотрудничество, механизм совершенствования контроля за расходами и иные мероприятия.

Однако, в рамках данной работы нас интересуют задачи, возлагаемые на образовательные организации по формированию у обучающихся нетерпимого отношения к коррупции.

Из основных задач, содержащихся в Указе Президента РФ от 01.04.2016 N 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016—2017 годы» и которые можно непосредственно отнести к компетенции образовательных организаций, отметим *повышение эффективности информационно-пропагандистских и просветительских мер, направленных на создание в обществе атмосферы нетерпимости к коррупционным проявлениям*. Решение данного рода задач требует от образовательной организации любого типа, усилий не только менеджмента, но прежде всего педагогов, в частности — преподавателей правовых дисциплин.

Именно дисциплины, содержащие ту или иную правовую тематику, позволяют сформировать у обучающихся те правовые компетенции, которые помогут молодому поколению выбрать модель собственного индивидуально-ответственного поведения, уважения к закону, включая неприятия правонарушений, в том числе связанных с коррупцией.

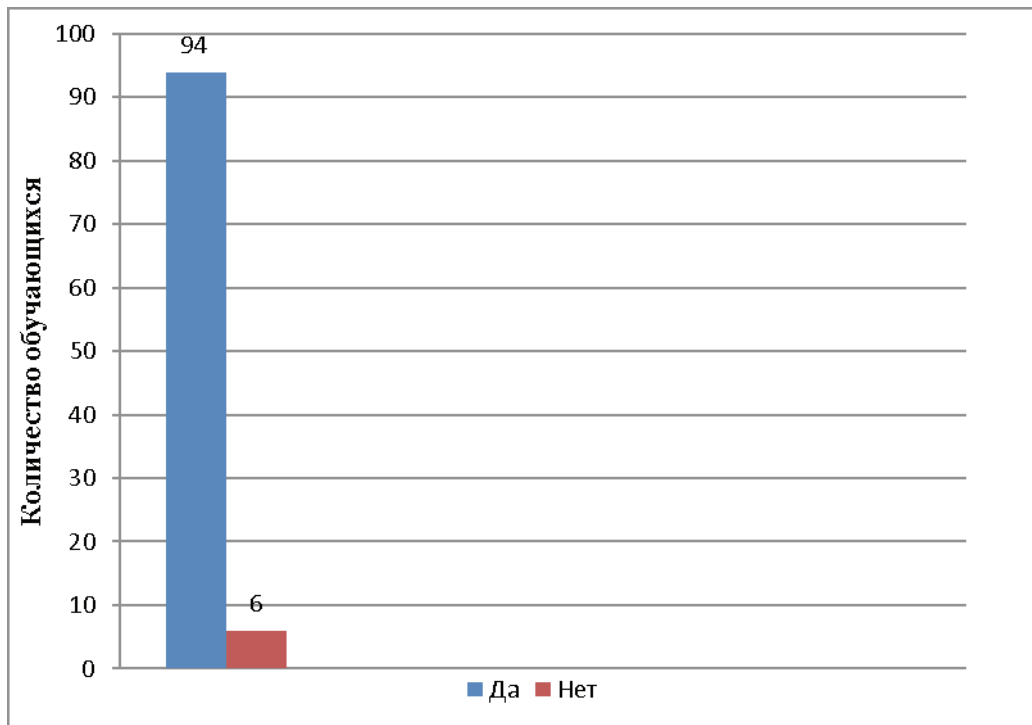
В целом, это можно назвать формированием правовой культуры, которая, исходя из определения, данного академиком В. С. Нерсесянца представляет собой: «...весь правовой космос, охватывающий все моменты правовой формы общественной жизни людей. Культура здесь как раз и состоит в способности и умении жить по этой форме, которой противостоит неформальная (неопределенная, неупорядоченная, хаотичная, а потому и произвольная) фактичность, т. е. та докультурная и некультурная непосредственность (не опосредованность правовой формы) и простота, которая, по пословице, хуже воровства» [3, с.43].

На наш взгляд, именно решительное неприятие молодым поколением (обучающимися) коррупции может являться одним из индикаторов сформированности у обучающихся правовой культуры. Только когда педагогом будет в полной мере разъяснена опасность коррупционных проявления (на всех уровнях) для всего общества, только тогда у обучающегося будет формироваться тип поведения, вызывающий полное неприятие коррупции.

С целью выполнения Указа Президента РФ от 01.04.2016 N 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016—2017 годы» [1], в части оценки уровня коррупции в Российской Федерации и эффективности принимаемых мер по противодействию коррупции, администрацией Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Нижегородский колледж малого бизнеса» среди обучающихся колледжа было проведено социологическое исследование (в форме анкетирования), которое показало достаточно интересные результаты.

Так, 100 обучающимся 1–3 курсов было предложено анонимно ответить на 8 следующих вопросов:

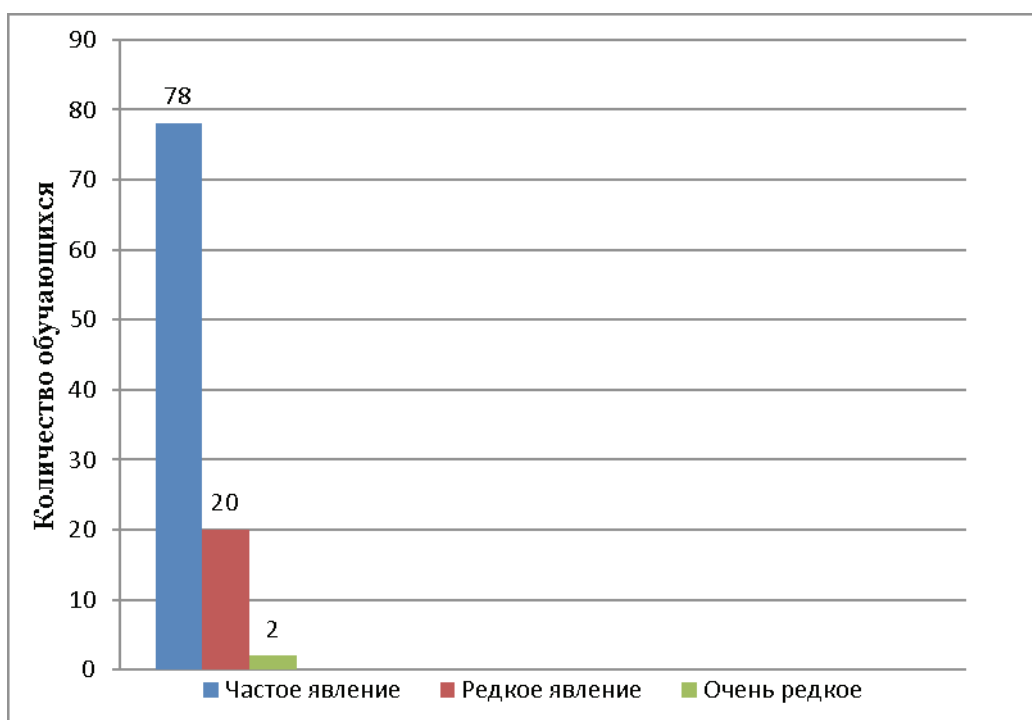
1. На вопрос «**Считаете ли Вы, что с коррупцией необходимо бороться?**», 94 обучающихся ответили утвердительно, 6 — отрицательно.



Результат однозначно говорит о практически тотальном понимании обучающимися всей степени опасности, которое несет в себе данное явление. Обучающиеся ГБПОУ НКМБ, как в ходе классных, так и внеклассных мероприятий, также из средств массовой информации регулярно получают информацию о данном виде уголовного преступле-

ния, об ответственности и ущербе, наносимом коррупцией государству и обществу.

2. На вопрос «**Какова распространенность взяточничества в повседневной жизни?**», 78 обучающихся отметили данное явление, как частое, 20 обучающихся, как редкое и 2 обучающихся, как крайне редкое.



Анализ ответов на данный вопрос анкеты позволяет говорить о знании обучающихся масштабы распространения данного вида уголовного преступления, как на профессиональном, так и на бытовом уровне.

3. На вопрос «**Серьезна ли проблема коррупции?**», 78 обучающихся отметили данную проблему, как очень серьезную, 68 обучающихся как серьезную, 6 обучающихся как не серьезную.

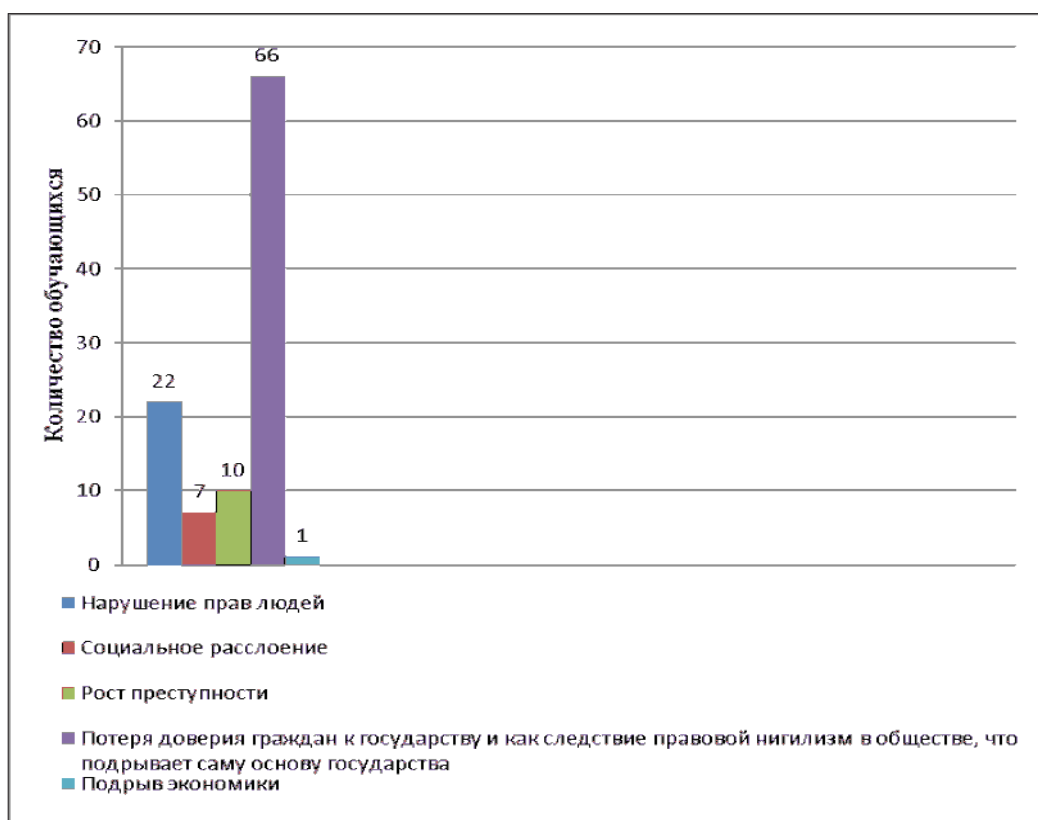


Обучающиеся оценивают проблему коррупции как серьезную или очень серьезную, исходя из собственного понимания влияния, в первую очередь — на собственную жизнь и уже потом — государство и общество, в целом.

4. На вопрос «**Каковы главные последствия коррупции?**», в котором обучающиеся колледжа могли выбрать несколько вариантов ответов, либо добавить свой собствен-

ный, 22 обучающихся отметили в качестве главного отрицательного последствия — *нарушение прав людей*, 7 человек — *социальное расслоение*, 10 человек — *рост преступности*, 66 человек — *потерю доверия граждан к государству и как следствие правовой*

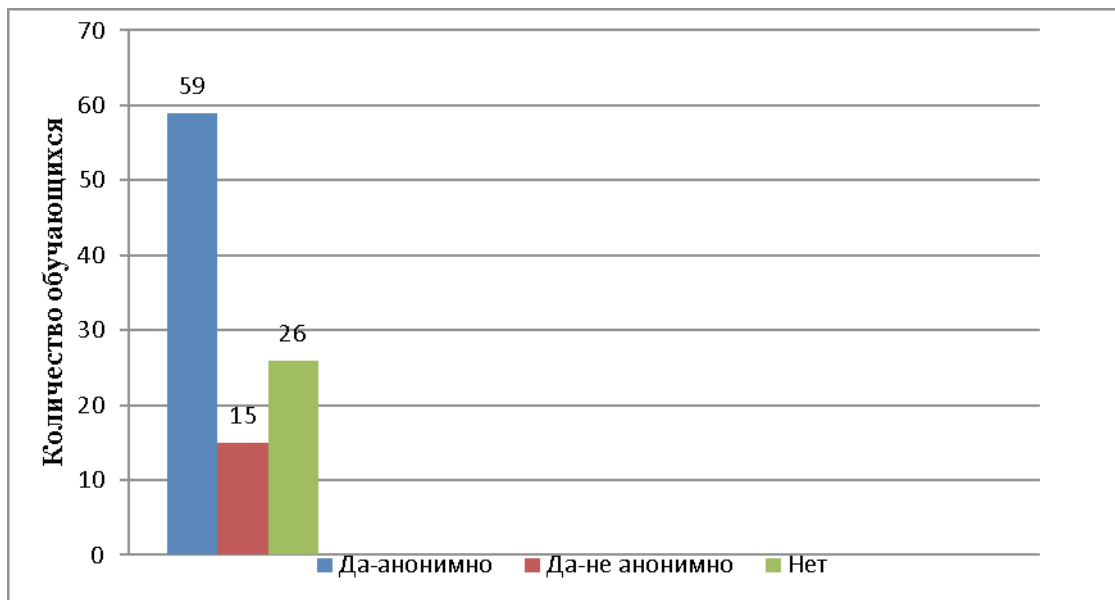
5. *нигилизм в обществе, что подрывает саму основу государства*, 1 человек видит в качестве главного последствия — *подрыв экономики*.



Д. А. Медведев, будучи президентом России, на совещании по проблемам противодействия коррупции 19 мая 2008 г. сказал: «Коррупция — это угроза для любого государства. Но самое главное — коррупция подрывает доверие граждан к власти, к тем проблемам, которыми власть должна заниматься». Обучающиеся ГБПОУ НКМБ достаточно хорошо понимают весь комплекс негативных по-

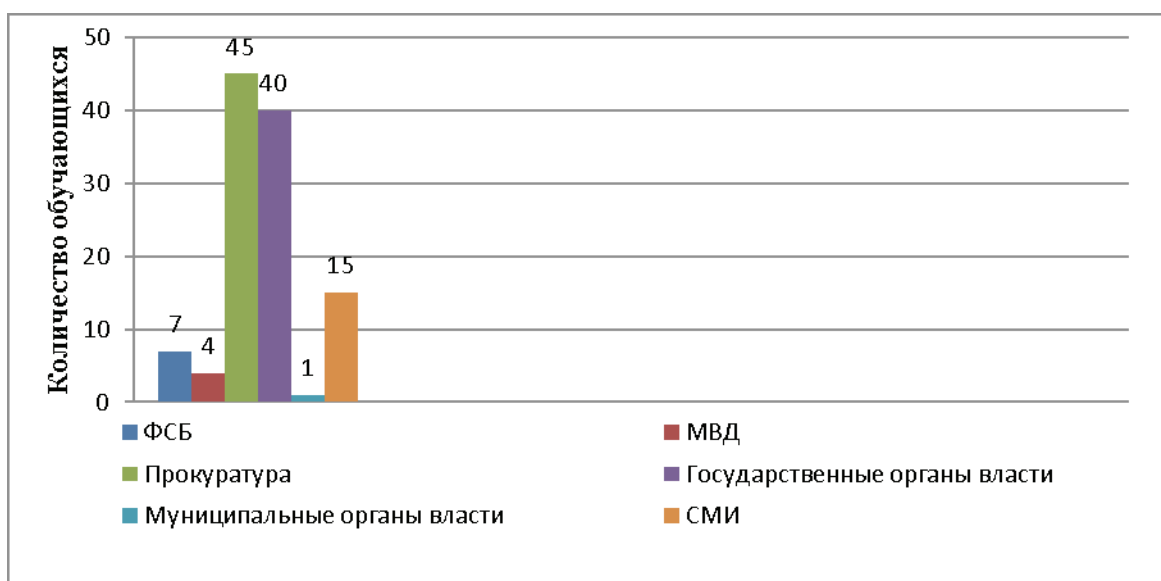
следствий, однако большинство отдало приоритет самой, на их взгляд, главной угрозе, что характеризует их понимание на достаточно высоком уровне.

6. На вопрос «**Заявите ли Вы в органы власти о случаях коррупции?**», 59 обучающихся указали, что сделают это анонимно, 15 человек могут заявить не анонимно и 26 человек отметили, что не заявят.



Анализ ответов на данный вопрос позволяет, отметив одновременно с достаточно высокой степенью неприятия коррупции и желанием бороться с ней (хотя бы и анонимно), также и определенную степень правового инфантилизма студентов.

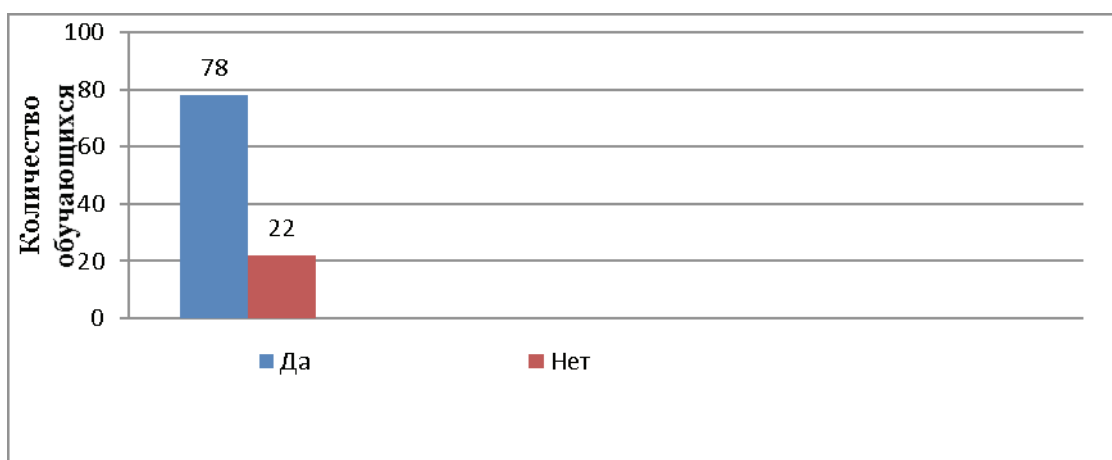
7. На вопрос «**Куда бы вы предпочли сообщить о фактах коррупции?**», 7 человек обучающихся указали, что обратятся в ФСБ, 4 человека — в органы МВД, 45 человек — в прокуратуру, 40 человек — в государственные органы власти, 1 человек — в муниципальные органы власти, 15 человек — в СМИ.



Анализ данного вопроса позволяет говорить о степени доверия обучающихся к контрольно-надзорным органам, органам государственной и муниципальной власти,

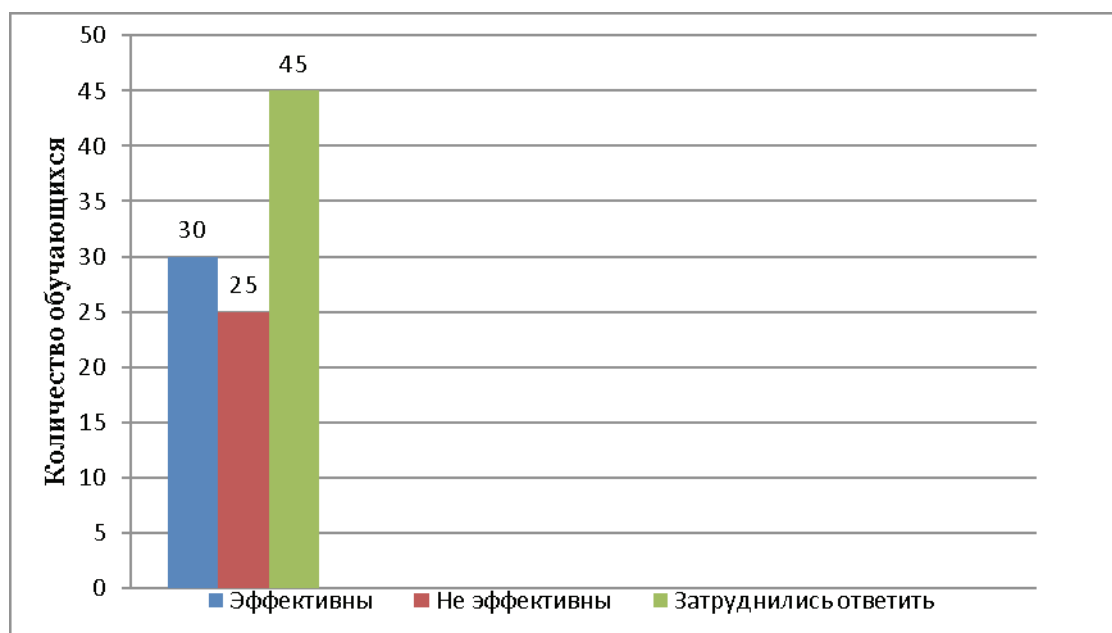
в которой приоритет отдается прокуратуре и государственным органам власти, а также средствам массовой информации.

8. На вопрос «Считаете ли вы необходимым участие общества в борьбе с коррупцией?», 78 обучающихся ответили утвердительно, 22 — отрицательно.



Здесь мы видим отражение сформированной правовой культуры обучающихся, правосознание которых, за небольшим исключением, позволяет им понимать необходимость борьбы каждого члена общества с коррупционными преступлениями.

9. На вопрос «Оцените меры, принятые по борьбе с коррупцией за последние 2 года?», 30 обучающихся оценили принятые меры как эффективные, 25 — как не эффективные, 45 обучающихся затруднились ответить.



Данный вопрос позволяет сделать вывод, что большая часть студентов не может в полном объеме дать оценку работы государства за 2-летний период по борьбе с коррупцией. Безусловно, возраст, учебные занятия, занятия спортом, увлечения социальными сетями и иные социальные раздражители не позволяют большинству объективно анализировать получаемую от преподавателей и классных руководителей информацию, однако преподаватели и администрация ГБПОУ НКМБ взяты на заметку возможности изменения методики доведения информации до студентов, мотивации студентов на более активное самообразование.

Подводя итог, отметим, что настоящая работа является одной из первых попыток оценить уровень правовой культуры через призму отношения обучающихся к коррупции.

Проведенное же социологическое исследование впервые в достаточной мере говорит о сформированности у большинства обучающихся ГБПОУ НКМБ в достаточной степени правовой культуры, характеризующейся индивидуально-ответственным поведением [4], как в профессиональном плане, так и в межличностных отношениях.

Литература:

1. Указ Президента РФ от 01.04.2016 N 147 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2016–2017 годы»/ Собрание законодательства Российской Федерации от 2016 г., N 14, ст. 1985.
2. Ли Куан Ю. На пути из третьего мира в первый. Взгляды и убеждения Ли Куан / пер. с англ. Елены Погосян. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 304 с.
3. Нерсесянц В. С. Философия права. — М.: Норма-Инфра-М, 1997. — 647 с.
4. Ядрышников К. С. К вопросу об использовании кейс-метода в качестве инструмента формирования индивидуально-ответственного поведения обучающихся при преподавании правовых дисциплин. // Теоретические и методические основы духовно-нравственного воспитания школьников во взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. В. В. Николиной. — Н. Новгород, 2014 г. — 188 с.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Формирование умений и навыков рецепции студентов при изучении повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»

Ёкубова Индира Рустам кизи, студент;

Пардаева Зулфия Джураевна, доктор филологических наук, зав. кафедрой

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Проблема воспитания будущего специалиста — одна из главных задач современной педагогики. Её актуальность заключается в том, чтобы будущий специалист подготавливался не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего — как человек, как гражданин нашего демократического общества, с присущими ему идейными установками суверенного государства, аксиологическими понятиями воспитания, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения. Эту задачу решает каждая дисциплина — учебный предмет по специальности, в зависимости от её содержания и особенностей воздействия на личность будущего специалиста-педагога. Незаменимый вклад в развитие эмоциональной сферы, нравственных, чувств, сознания студентов вносит занятия по литературе, призванное содействовать гражданской и нравственной зрелости молодых, приобщать их к наполненной жизнью картине мира, помогать осознавать расстановку сил в этом мире, определять свое отношение к нему. Без ясного представления о важнейших закономерностях экономического, социально-политического, духовного прогресса страны, без ощущения своей причастности к решению важнейших проблем, стоящих перед нашим обществом, воспитать в них чувства ответственности за настоящее и будущее нашей независимой Родины. Такой подход к жизни важен для будущего специалиста, который в будущем будет работать в сферах образования.

Художественная литература, изучаемая в вузовской аудитории, помогает будущему специалисту в познании мира, и усовершенствовать самого себя, так как многообразно запечатлевает общественные изменения, «духовные сдвиги», дает широкую, картину жизни. Из бесчисленного ряда фактов, ситуаций, признаков писатель отбирает характерное, раскрывающее, с его точки зрения, облик времени. Но чтобы увидеть изображенную в произведении жизнь, необходимо владеть определенными умениями восприятия; в частности, речь идет об умении воссоздавать в воображении картины, нарисованные писателем.

Анализируя ассоциативное воздействие как художественное «Произведение литератора лишь тогда более или менее сильно действует на читателя, когда читатель ви-

дит все то, что показывает ему литератор, когда литератор дает ему возможность тоже «вообразить» — дополнить, добавить — картины, образы, фигуры, характеры, данные литератором, из своего читательского, личного опыта, из запаса его, читателя, впечатлений, знаний». Процесс обучения названному умению чрезвычайно сложен: школа только подошла к тому периоду, когда определяется содержание специальных, читательских умений, их структура, характер деятельности, разрабатываются типы и виды упражнений, с помощью которых можно сформировать умения. Об этапах формирования умений пока можно говорить лишь как о задаче ближайшего будущего. В этот период важно понимать, какими качествами должен обладать квалифицированный читатель, без чего не может состояться полноценное восприятие художественного произведения.

Как формировать и развивать чувство ответственности перед Родиной, как воспитывать у студентов чувство патриотизма? А. С. Пушкин восхищался русской природой, рисуя прекрасные просторы Родины, М. Ю. Лермонтов с болью и любовью писал о Родине, если не чувствовал бы Л. Н. Толстой высокий патриотизм русских, то не смог бы создать высокохудожественный роман «Война и мир».

И в узбекской литературе немало таких имен: зачинатель узбекского романа Абдулла Кадыри, поэт-новатор Усман Насыр, поэты-реалисты Абдулла Арипов, Эркин Вохидов и Мухаммад Юсуф по-своему любили и воспевали Родину. Их творчество немислимо без Родины. Высокое чувство Родины переплетены судьбой соотечественников, судьбой народа и нации. Рассказывая о высоких чувствах ответственности перед Родиной, преподаватель должен развивать у студентов и чувство толерантности. Как часто отмечает Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов, «В обществе не должно быть людей, относящихся равнодушно к жизни, к происходящим в ней изменениям. Человек должен жить великими устремлениями, благими мыслями и мечтами. Его должны волновать события, происходящие не только в стране, но и во всем мире. Необходимо, чтобы его мировоззрению, сознанию постоянно сопутствовали широта кругозора, национальная гордость, идеология независимости».

Изучение в вузовской аудитории повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» развивает у студентов и рецептивную эстетику, и чувство патриотизма. Так, как эпической основой повести «Тарас Бульба» стало национальное единство украинского народа, сложившееся в борьбе с иноземными поработителями, а также то, что Гоголь, изображая прошлое, возвысился до всемирно-исторической точки зрения на судьбы целого народа. С глубоким сочувствием освещает Гоголь героические подвиги запорожцев, создавая героически-могучие характеры Тараса Бульбы и других казаков, показывая их преданность родине, мужество, широту натуры. Тарас Бульба — главный герой повести. Это исключительная личность, в которой отражаются лучшие качества не какой-то отдельной группы, а всего казачества в целом. Это могучий человек — с железной волей, щедрой душой и неукротимой ненавистью к врагам своей отчизны. По словам автора, за Тарасом Бульбой, народным героем и вождем, стоит «вся нация, ибо переполнилось терпение народа, — поднялась отомстить за осмеяние прав своих». Своими ратными подвигами Тарас уже давно заслужил право на отдых. Но вокруг священных границ его земли бушует враждебное море социальных страстей, и это не дает ему покоя. Превыше всего Тарас Бульба ставит любовь к отечеству. Общепризнанное дело становится его личным делом, без которого он не представляет своей жизни. На оборону родины он снаряжает и своих сыновей, только что окончивших Киевскую бурсу. Им, как и Тарасу Бульбе, чужды мелкие эгоистические желания, корыстолюбие или жадность. Как и Тарас, они презирают смерть. У этих людей одна великая цель — укрепление объединяющего их товарищества, защита родины и веры. Они живут, как богатыри, и умирают, как исполины.

Повесть «Тарас Бульба» — народно-героическая эпопея. В судьбах ее главных действующих лиц воссоздается одно из крупнейших событий истории Русской земли. До повести Н. В. Гоголя не было в русской литературе таких ярких, выразительных и могучих выходцев из народной среды, как Тарас Бульба, его сыновья — Остап и Андрей, и другие запорожцы. В лице Гоголя русская литература сделала огромный шаг вперед в изображении народа как могучей силы исторического процесса.

В повести «Тарас Бульба» в центре внимания писателя — эпоха национально-освободительной борьбы украинского народа и героические характеры, а не конкретные события и реальные исторические лица. К фактической точности писатель не стремился. Отсюда и условность сообщаемых в «Тарасе Бульба» хронологических данных.

Тарас Бульба был коренным «казакком», жившим на Украине. В те далекие времена Украина была захвачена польскими и литовскими вояками. Некоторые состоятельные жители Украины перешли на стороны захватчиков. Тарас Бульба и другие патриоты своей Родины организовали Запорожскую Сечь и боролись против захватчиков.

Тарас Бульба «был создан для бранной тревоги». У него был очень тяжелый характер. Об этом свидетельствовало

всё: убранство его светлицы, отношение к жене, поведение в бою. У Тараса было два взрослых сына: Остап и Андрей. Когда сыновья приехали из бурсы (лицея, школы), Тарас решил отвезти их в Сечь. «Они будут настоящими казаками», — говорил Тарас своим друзьям. На следующий день отвез Тарас своих сыновей в Сечь. Вскоре «казаки» напали на город Дубно, которым правили польские феодалы, в котором, по слухам, «было много казны, богатых обывателей». Первый бой «казаки» выиграли, но в город войти не смогли и готовились ко второму бою. Остапа выбрали атаманом Уманского куреня. Казалось, что ему «был на роду написан битвенный путь». В бою он проявил мужество, храбрость, действовал смело и хладнокровно, был хорошим стратегом. Андрей дрался «с запальчивым увлечением», отваживался на такие действия, на то что бы никогда не отважился хладнокровный и разумный Остап. Отец гордился своими юными воинами. Но Андрей предал отца, брата и всех «казаков». Из-за любви он перешёл на сторону противника. Во втором бою Тарас, увидев, как его сын выезжает из ворот города вместе с польскими вояками, застрелил предателя. В этом бою «казаки» понесли много потерь. Остапа захватили в плен, и под пытками он умер. Тарас пытался пробиться к сыну, он присутствовал на его казни. Потеряв обоих сыновей, Тарас Бульба не сник, а продолжал сражаться за национальное освобождение Украины. Гоголь так характеризует своего героя: «Да разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая бы пересилила русскую силу!» Когда смерть уже подступала к нему, Тарас всё равно был душой и сердцем со своими «казаками».

Товарищество и братство, о которых нам говорят уже первые страницы повести, гордость за сыновей и любовь к ним Тараса, встречи с боевыми товарищами, любованье сыновьями как воинами — все это придает особый смысл жизни Тараса, особое обаяние его образу. Смерть сыновей приводит к угасанию его души. В предсмертную минуту последний его поступок — помощь боевым друзьям.

Апофеозом силы и героизма является сам Тарас Бульба. Он, бесспорно, один из лучших эпических образов в русской классической литературе.

Богат и разнообразен психологический облик Тараса. Человек огромной воли и недюжинного природного ума, трогательно-нежный к товарищам и беспощадный к врагу, грабящий польских агентов и арендаторов и защищающий угнетенных и обездоленных, презирающий науки и неусыпно бдящий за учением сыновей, сыноубийца и в то же время самоотверженно любящий отец, рискующий собственной жизнью, чтобы повидать в последний раз своего старшего сына, — таким представляется это «точно необыкновенное явление русской силы».

В нравственном облике Гоголя-художника всегда выделялась одна примечательная особенность — сознание величайшей ответственности за свое слово. Никакой силой нельзя было заставить Гоголя издать произведение, если он считал, что еще не исчерпал всех возможностей сделать его

более совершенным. Он имел высокое нравственное право заявить: «Могу сказать, что я никогда не жертвовал свету моим талантом. Никакое развлечение, никакая страсть не в состоянии была на минуту овладеть моею душою и отвлечь меня от моей обязанности. Для меня нет жизни вне моей жизни». Исповедальный тон этого признания вполне соответствовал проповедническому характеру всего его творчества.

Чтобы верно воссоздать в воображении картину жизни, нарисованную в произведении, нужно уметь видеть многое: и конкретную художественную деталь, несущую зрительный образ, и ряд деталей, благодаря которым рисуется отдельная художественная картина, и цепь картин, которые, соединяясь в воображении, дают представление о развернутой целостной картине жизни. Какой бы стройной ни казалась на первый взгляд такая система формирования умения воссоздавать в воображении художественные картины, она не будет содействовать воспитанию квалифицированного читателя, потому что в процессе анализа придется разрушать возникшее при самостоятельном чтении пусть неполное, но целостное представление о картине жизни.

Усовершенствованная программа обоснованно нацеливает преподавателя на обучение студентов умению воссоздавать в воображении художественные картины, нарисованные в произведении, во всем объеме его структурных

единиц. А это значит видеть и конкретную художественную деталь, и отдельные картины, и цепь картин, уясняя их функциональную значимость.

При этом следует помнить, что умение формируется только и процессе деятельности самих студентов — другого пути и быть не может. Как бы красноречив ни был преподаватель, каким бы высоким ни был уровень его художественного восприятия, если студенты на занятии только слушают, или отвечают на вопросы, требующие, лишь логического осмысления содержания произведения, глубокий уровень восприятия достигнут не будет, так как знания, которыми обогащаются студенты, только одна сторона их умственного развития. Необходимо еще и овладение системой определенных умственных действий; направленных на восприятие неповторимой картины действительности в произведении.

При изучении художественного произведения следует применять некоторые типы упражнений, направленных на усвоение воссозданной художественной картины жизни в произведении, к чему должны научиться студенты: выбор иллюстраций, которые соответствовали бы авторским описаниям; создание иллюстраций к художественным описаниям; устное рисование одной и ряда картин, воссоздающих условия жизни, а также характер социально-нравственных взаимоотношений героев.

Литература:

1. Каримов И. А. Высокая духовность — непобедимая сила. Ташкент. 2008;
2. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. — М., Дет. лит., 1989.
3. Снежневская М. А. Н. В. Гоголь. «Тарас Бульба». — М., 1990.
4. Гоголь Н. В. Миргород. М., Художественная литература. 1980.
5. Воронский Н. Н. В. Гоголь. — интернет: googol. riv.ru/text. 2006 г.

Роль комплексного подхода в решении вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции

Король Александр Иванович, адъюнкт, капитан полиции
Санкт-Петербургский университет МВД России

Вопросы профессионально-нравственного воспитания людей, проблемы формирования нового человека постоянно находятся в центре внимания современного общества и государства. От успехов нравственного воспитания и профессиональной деятельности каждого члена социума, все больше зависят ход экономического, социально-политического и культурного развития страны, полная реализация возможностей развитого гражданского общества и правового государства. Современные государственные требования нацелены на то, чтобы качество этой деятельности отвечало возросшему образовательному и культурному уровню и запросам людей, учитывало ди-

намичность социально-экономических процессов и духовной жизни современного гражданского общества, чтобы в должной мере учитывался характер резко обострившейся нравственной борьбы и чувств патриотизма на международной арене.

Формирование нового человека самым тесным образом связано со всем комплексом социальных и государственных проблем, что без высокого уровня культуры, образования, общественной сознательности, и нравственной зрелости людей профессиональная деятельность невозможна, как невозможна и без соответствующей материально-технической базы.

Вопросы, связанные с эффективностью и качеством профессионализма имеют первостепенное значение также и для органов внутренних дел, находящихся на одном из острейших участков воспитательной работы, на авангарде противодействия преступности. Отсюда и открывается вся важность профессиональной и нравственной закалки сотрудников органов внутренних дел.

Чувство ответственности за дело охраны правопорядка, высокое состояние служебной дисциплины, уважение к закону и неукоснительное соблюдение правовых норм — это как раз те качества, которыми должны обладать все без исключения сотрудники полиции.

В решении задачи формирования нового человека важнейшую роль играет комплексный подход к постановке всего дела воспитания, то есть обеспечение тесного единства профессионального и нравственного воспитания с учетом личностных особенностей каждого сотрудника полиции.

Осуществлять комплексный подход в решении вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции — значит строить служебную деятельность на основе учета всех факторов общественной жизни, которые, так или иначе, воздействуют на человека, его мировоззрение, отношение к своим обязанностям и службе, на его нравственные принципы и поступки.

В теории педагогики и практике воспитания из всего многообразия трактовок термина «подход» чаще всего его применяют в качестве основания для обозначения: а) теоретико-методологических позиций при осмыслении педагогических процессов или явлений; б) выделения стороны, аспекта изучения учебно-воспитательных феноменов или всего педагогического процесса; в) обозначения исходных, руководящих позиций при осуществлении исследовательской, моделирующей, проектирующей деятельности, создании объекта учебно-воспитательной практики. Научное обоснование подхода начинается с понимания актуальности (важности и необходимости) его разработки, определения сущности, а так же осознания, объяснения и содержательного наполнения системы понятий. Как правило, новый подход, разрабатываемый в какой-то отрасли знаний, интегрируется в общенаучные подходы, в имеющийся понятийный аппарат и использует для связи с другими подходами уже разработанные термины [3, с. 146].

Комплексный подход как основной принцип организации решения вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции включает в себя системный, компетентностный, ценностный и личностно-ориентированный компонент. Основная суть комплексного подхода как принципа организации решения вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции состоит в воплощении в жизнь единства всех элементов воспитания и проявляется в соблюдении системы требований к содержательной, целевой и программной составляющим, реализации воспитательных требований, обеспечиваю-

щих системное педагогическое воздействие на сотрудников полиции.

Комплексный подход выполняет и предусматривает следующие базовые функции:

- а) мировоззренческую, которая способствует непосредственному формированию основных установок, убеждений и взглядов, в решении вопроса профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции;
- б) регулятивную, которая определяет характер действий всех участников процесса профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции;
- с) интегративную, которая максимально обеспечивает целостность решений вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции;
- д) результативную, которая повышает эффективность самого процесса воспитания.

Комплексный, системный подход требует, прежде всего, воспитания у человека не каких-то отдельных профессиональных и нравственных черт, а всей совокупности тех качеств, из которых складывается внутренний мир цельной в духовно-нравственном отношении личности. Речь идет о формировании научного мировоззрения, патриотического отношения к служебной деятельности, высокой сознательности, интернационализма и других качеств, необходимых человеку, вступающему в гражданское и правовое завтра.

Комплексный подход как условие научной организации профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции предусматривает в обязательном порядке единство организаторских и исполнительских функций. В связи с усложнением задач воспитательной работы, серьезными изменениями в качественном уровне личного состава органов внутренних дел, единство руководства и исполнения должно быть в основе деятельности всех, кто занимается вопросами повышения профессионализма и нравственной подготовки.

Поскольку в профессионально-нравственном воспитании сотрудников полиции крайне важно привести в действие все рычаги комплексного подхода к решению служебных задач, то следует проанализировать, как на деле осуществляются в единстве профессиональное и нравственное воспитание личного состава, вскрыть и использовать имеющиеся резервы.

Можно с уверенностью сказать, что в целом профессиональное воспитание личности достигло у нас той стадии, когда на первый план выдвигается задача повышения его эффективности. А это значит, что надо снова и снова задумываться над самим процессом усвоения знаний. Оно должно достигать такого объема и такой глубины, которые соответствовали бы требованиям жизни в развитом обществе и правовом государстве. Нельзя довольствоваться полузнанием, механическим усвоением истин и формул, не превращающиеся в стойкие убеждения.

Важность профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции определяется тем, что сама жизнь,

служба предъявляют к сотрудникам органов внутренних дел все более высокие требования. Ведь по роду своей деятельности они активно участвуют в борьбе за нового человека, в распространении правовых взглядов и гражданских позиций, всегда находятся на остром участке педагогической, воспитательной работы, требующей профессиональной зрелости, высокой культуры, способности правильно оценивать социальные явления и всегда действовать в полном соответствии с требованиями социума и предписаниями законов.

В системе комплексного подхода все большее значение приобретает выработка у сотрудников органов внутренних дел правильной правовой ориентации, формирование, с одной стороны, знаний основ законодательства и требований правовых норм, а с другой — глубокого уважения к закону, стремления всегда поступать в соответствии с его требованиями. Особенно важна эта работа в связи с новыми изменениями и дополнениями, внесенными в действующее законодательство. Соответствующая перестройка деятельности лекториев правовых знаний позволит сотрудникам яснее представлять себе политическую, социальную значимость нового законодательства. Необходимо улучшать пропаганду правовых знаний, не ограничиваясь рамками служебной подготовки. Нужно регулярно проводить по этой тематике правовое информирование, лекции, семинарские занятия, индивидуальные консультации, вечера вопросов и ответов, викторины, конкурсы и т. д. Следует строить пропаганду нового законодательства по четко разработанным планам, предусматривающим систематическое расширение и углубление правовых знаний сотрудников полиции, повышение их профессионального мастерства.

Мнение будто людей воспитывают только специально проводимые мероприятия, ошибочно. Оно приводит к искусственному разделению функций управления и воспитания. Известно, что один из могущественных факторов воспитания людей — их основная повседневная практическая деятельность. Будучи направленной на претворение

в жизнь усвоенных знаний, умений и навыков, она играет колоссальную роль в формировании профессионального мировоззрения сотрудников полиции.

Таким образом, воспитывать профессионального создателя нового общества, человека благородных идеалов, высоких нравственных качеств — значит строить всю работу по формированию у людей нравственного и правового сознания в неразрывном единстве с социальной практикой, с их деятельностью на благо личности, семьи, общества и государства. Лишь при этом условии профессионально-нравственное воспитание из готовых заученных формул, советов, предписаний, программ и технологий превращается в то живое, что объединяет нашу непосредственную служебную деятельность.

Основными категориями комплексного подхода к организации воспитательного процесса и решения вопросов профессионально-нравственного воспитания сотрудников полиции выступают: комплексность воспитательного процесса, индивидуально-личностный характер развития сотрудника полиции, интегрированный характер задач, методов, форм и средств, технологий воспитания, взаимодействие всех участников воспитательного процесса, многомерность личности сотрудника полиции как субъекта воспитательного воздействия, дружески-наставнический характер взаимоотношений, единство действий всех субъектов воспитательного процесса, отвечающих за его эффективность, реализации воспитательного потенциала всех сфер жизнедеятельности сотрудника полиции.

Вместе с тем все сказанное лишь один из этапов работы по совершенствованию профессионально-нравственного воспитания личного состава органов внутренних дел Российской Федерации, в свете требований современного общества и государства. Важно закрепить все положительное, ценное, что уже оправдало себя на практике, развивать все новое, совершенствовать педагогический процесс на основе комплексного подхода к постановке всего дела воспитания.

Литература:

1. Ананьин Г. Е. Развитие системного подхода в теории воспитания: монография / под ред. Л. В. Байбородовой. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. — 198 с.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под. общ. ред. В. Я. Кикотя. — М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. — 480 с.
3. Гребенюк С. В., Шарухин А. П. Комплексный подход как принцип организации процесса воспитания военнослужащих внутренних войск МВД России. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. Выпуск № 1 (65). — 2015. — С. 145–149.
4. Заутарова Э. В. О повышении нравственно-эстетической культуры сотрудников правоохранительных органов. Научно-практический журнал «Психопедагогика в правоохранительных органах». Выпуск № 1 (32). — 2008. — С. 29.
5. Педагогика: учебник / под. общ. ред. А. А. Кочина. — СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. — 292 с.
6. Старченко Т. Е. Философско-методологические основы комплексного подхода к формированию нового человека: диссертация доктора философских наук: 09.00.01. — Л., 1983. — 326 с.

Психологический аспект при обучении стрельбе из стрелкового оружия

Кутыгин Юрий Александрович, начальник кафедры огневой подготовки
Уральский юридический институт МВД России

Одним из важных условий в формировании стрелковых умений и навыков является психологическая подготовка. По мере роста подготовленности стрелка меняются её направленность, содержание и методические приёмы. Если на начальном периоде обучения она была направлена на преодоление вредных стрелковых рефлексов и выполняла «обслуживающие» функции, то в фазе совершенствования стрелка психологическая подготовка формирует конкретные качества, необходимые для достижения вершин мастерства, нередко становится самостоятельным, главенствующим направлением. Если говорить о подготовке спортсменов-стрелков высокого уровня, то психологический аспект составляет около девяноста процентов от общего объёма тренировочного процесса.

Службная деятельность сотрудников полиции является наиболее опасной и сложной по сравнению с другими видами деятельности человека. Специфика службы определяется высоким уровнем нервно-психического напряжения, постоянной готовностью к действиям в экстремальной ситуации. Одной из составляющих служебной деятельности сотрудника правопорядка является вероятность применения огнестрельного оружия, а эффективная стратегия формирования психологической готовности к применению огнестрельного оружия на поражение базируется на реализации комплекса взаимосвязанных мероприятий нормативно-правового, воспитательного, тактико-технического и психологического характера.

Качество стрельбы зависит от правильности и стабильности выполнения целого комплекса технических приемов. При применении оружия в ситуациях служебной деятельности сотрудники испытывают, на фоне стресса, сильное эмоциональное возбуждение, которое может негативно влиять на точность и согласованность действий. Как сформировать профессиональную компетенцию у сотрудника полиции, которая позволяла бы не только уверенно выполнять контрольные стрельбы, но и осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений с использованием оружия в условиях высокого эмоционального напряжения?

Для формирования мотивационной составляющей целесообразно периодически доводить до сотрудников статистические данные по применению оружия полицейскими с разбором ошибок, которые повлекли за собой нежелательные последствия и демонстрацией положительного опыта. На примерах применения оружия, где сотрудники в критических ситуациях сохранили свою жизнь, жизни других людей очень важно показать, что это обычные сотрудники полиции с присущими им сильными и слабыми сторонами. Но самая сильная заинтересованность может угаснуть, если не будет поддерживаться постановкой конкретных целей и их реализацией. Для сотрудников

правоохранительных органов это различные соревнования по стрельбе с моральным, материальным поощрением и присвоением спортивных разрядов, выполнение упражнений для сотрудников, представленных к испытаниям на присвоение (подтверждение) квалификационных званий, сдача итоговых проверок и многое другое. Вероятно, можно значительно легче преодолевать психологические трудности, если условно разделить цели на два вида: перспективные и оперативные. Перспективные цели определяются результатами, которые покажет сотрудник на зачётной стрельбе или в случае необходимости применить оружие на службе. Оперативные цели должны быть направлены на выбор и использование средств и методов обучения для решения конкретных задач технической, тактической и психологической подготовки. Если сотруднику удалось добиться высоких показателей в стрельбе, он должен иметь четкое, объективное представление о том, за счет каких технических, физических, психологических действий он этого достиг. В случае же снижения результатов делается вывод относительно нецелесообразности использования выбранных методик. Преподаватель и обучаемый должны постоянно анализировать весь спектр своей работы, используя творческий подход находить новые решения, использовать и специализировать применительно к стрельбе сведения, данные, факты из разнообразных отраслей науки и повседневной служебной деятельности. Процесс психологической подготовки всегда требует совместных творческих усилий обучающего и обучаемого.

Большое значение для выполнения точных, координированных действий имеет связь представлений о том или ином движении с практическим его выполнением, то есть идеомоторные процессы. Каждый опытный стрелок знает: стоит только подумать перед выстрелом о том, что он может быть неудачным, потерять нить знакомых ощущений и восприятий, как правильное представление мгновенно нарушается, теряется координация движений, и если не предпринять каких-либо мер, то плохой результат не заставит себя ждать. Например, при стрельбе по мишени с заложником возникла мысль о том, как бы ни поразить заложника и даже если все выстрелы были отмечены хорошими, то очень часто та часть мишени, которая обозначает заложника, оказывается поражена. При возникновении отрицательной навязчивой мысли ей соответствует двигательное исполнение ошибочной схемы действий. Когда в сознании сотрудника совершенно отчетливо воспроизводится правильная схема основных рабочих движений, особенно в производстве выстрела, вероятность хорошей стрельбы значительно повышается. Как правило, ошибочные и неточные движения проявляются тогда, когда мышечное чувство недостаточно сформировано или значитель-

но притупляется вследствие эмоционального напряжения, утомления, отвлечения внимания. Формирование мышечной памяти у стрелка осуществляется тренировками вхолостую, работой на тренажёрах «Хват», «Отдача» которые позволяют преподавателю видеть и оперативно устранять те ошибки обучающегося, которые негативно сказываются на результатах стрельбы. Многократно повторяемое стреляющим и «проговаривание» определенной последовательности действий и мысленное их выполнение является идеомоторной тренировкой. При производстве выстрела сотрудник не должен допускать возникновения ситуации, где внутренние противоречия подавляли представляемую стрелком правильную схему действий и приводили двигательный аппарат стреляющего в неконтролируемое состояние. Основой для формирования идеомоторных процессов является прежний опыт в определенной деятельности. Повторяемый опытным стрелком множество раз процесс производства выстрела настолько запоминается в мельчайших подробностях, что ему ничего не стоит мысленно воспроизвести все детали в своем воображении. Сотрудник должен приучать себя к постоянному анализу своих действий с оружием и уметь определять ошибки.

Литература:

1. Л. М. Вайнштейн «Оружие-пистолет». Учебно-методическое пособие по стрельбе из пистолета. Стр.5—9.
2. Иткис М. А. «Техника стрельбы из винтовки». Глава 2.
3. А. Н. Садков «Психологическая подготовка в служебно-прикладном виде спорта — стрельба из боевого оружия».

Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Лашина Екатерина Николаевна, старший преподаватель
Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

Существует множество методов обучения иностранному языку. В неязыковом ВУЗе главным критерием выбора подходящего метода является хорошая эффективность за ограниченный срок времени при достаточно объемном и сложном с лексической точки зрения материале.

В образовании сложились, утвердились и получили широкое распространение три формы взаимодействия преподавателя и студентов:

1. Пассивные методы
2. Активные методы
3. Интерактивные методы

Каждый из них имеет свои особенности, но мы обратимся к интерактивным методам как наиболее продуктивной форме взаимодействия системы преподаватель — студент.

Одним из самых эффективных интерактивных методов обучения является дискуссия.

Дискуссия — это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы.

Зарекомендовавшим себя способом преодоления технических неточностей и психологических напряжений является сознательное противопоставление этому сосредоточению внимания стреляющего на основных технических элементах за счет создания положительных идеомоторных реакций методом их предварительного прогнозирования.

Основная психологическая проблема при стрельбе — умение быстро очистить своё сознание от всех мыслей: начиная от желания попасть в мишень и получить хорошую оценку, заканчивая подавлением в себе страха быть убитым в огневом контакте с вооружённым преступником. Нужно понять, что любая мысль, вызывая мышечные сокращения, может способствовать промаху. В условиях вооружённого противоборства с правонарушителем отключаться от внешней среды нельзя, однако не стоит допускать, чтобы ощущения переходили в эмоции, поскольку последние стимулируют ненужную мышечную активность и загружают мозг бессмысленной работой, что мешает процессу мышления, а соответственно принятию важных решений по применению оружия на основе правовой оценки происходящего.

Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций.

Возможности метода групповой дискуссии:

- участники дискуссии с разных сторон могут увидеть проблему, сопоставляя противоположные позиции;
- уточняются взаимные позиции, что, уменьшает сопротивление восприятию новой информации;
- в процессе открытых высказываний устраняется эмоциональная предвзятость в оценке позиции партнеров и тем самым нивелируются скрытые конфликты;
- вырабатывается групповое решение со статусом групповой нормы;
- можно использовать механизмы возложения и принятия ответственности, увеличивая включенность участников дискуссии в последующую реализацию групповых решений;

- удовлетворяется потребность участников дискуссии в признании и уважении, если они проявили свою компетентность, и тем самым повышается эффективность их отдачи и заинтересованность в решении групповой задачи.

Основные функции преподавателя при проведении дискуссии:

- формулирует проблему и тему дискуссии, дает их рабочие определения;
- создает необходимую мотивацию, показывает значимость проблемы для участников дискуссии, выделяет в ней нерешенные и противоречивые моменты, определяет ожидаемый результат;
- создает доброжелательную атмосферу;
- формулирует вместе с участниками правила ведения дискуссии;
- добивается однозначного семантического понимания терминов и понятий;
- способствует поддержанию высокого уровня активности всех участников, следит за соблюдением регламента и темы дискуссии;
- фиксирует предложенные идеи на плакате или на доске, чтобы исключить повторение и стимулировать дополнительные вопросы;
- участвует в анализе высказанных идей, мнений, позиций; подводит промежуточные итоги, чтобы избежать движения дискуссии по кругу. обобщает предложения, высказанные группой, и подытоживает все достигнутые выводы и заключения;
- сравнивает достигнутый результат с исходной целью.

Обучение иностранному языку включает в себя разные виды речевой и мыслительной деятельности, способствует формированию способности ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и, следовательно, облегчает понимание любого теоретического материала. Сознательное освоение студентами соответствующего материала, излагаемого преподавателем, предполагает владение навыками аргументационного восприятия речи. Кроме того, освоение норм рационального речевого общения, правил ведения дискуссий формирует ответственное отношение к речи, что является одним из важнейших требований, предъявляемых к современному специалисту в любой области деятельности. Также формирование дискуссионных и аргументативных умений необходимо для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самодостаточности личности [1].

При проведении дискуссии могут использоваться различные организационные формы занятий. Одна из таких форм — групповое обсуждение. Задача преподавателя заключается в том, чтобы четко сформулировать проблему обсуждения студентов. Далее предлагается привести аргументы «за» и «против».

Давайте рассмотрим пример такого обсуждения.

Студентам 2 курса факультета ТЭФ (специальность «Теплоэнергетика») предлагается обсудить проблему использования солнечной энергии. После того, как учащиеся прочитают необходимый лексический материал по теме, они делятся на 2 группы, одна из которых приводит доводы в пользу использования возобновляемых источников энергии, а другая против.

Текст:

The use of solar energy

One of the uses of solar energy is its transformation into electric energy. Photoelectric converters operate not only aboard space vehicles. They are used to supply hard-to-reach sites, for instance, light-houses, communication facilities, etc. with electric power. Such installations can operate continuously for 20 years, and their capacity is up to 500 watts. They are reliable and do not need constantly handling by personal.

At present, mainly semiconductor silicon is used for the manufacture of photocells. Now the researchers have designed photocells on the basis of linking two materials in a single crystal-gallium arsenide and aluminum arsenide. They are most promising for the transformation of preliminary concentrated light since they continue to operate efficiently at temperature of over 200° C. Using heat that is released in photocells one can raise the efficiency up to 30%. Their use in solar power station will greatly cut the cost of the photoelectric method of energy transformation.

The problem of wider uses of renewable energy sources — solar, tidal and geothermal ones is of great local importance. So far the practical use of solar energy is not very significant but the use of this energy can be profitable in many areas even now. Specialists designed water-heating installations for both seasonable and year-round operation. They have already built solar-powered homes and public buildings with hot water supply, heating and air-conditioning. Within the next few years experimental constructions will go on. After tests the best solutions will be used in standard designs.

The application of solar installations in agriculture has considerable effect. The experience in experimental solar-heating greenhouses has shown that, as compared with ordinary greenhouses that receive heat from boiler rooms, the expenses on vegetable-growing are reduced by 60% due to fuel savings alone. Solar-powered installations for drying farm products were also tested successfully. [2].

The first group, advantages:

1. Solar energy can be used in hard-to-reach sites
2. Devises used solar energy operate very long, up to 20 years
3. Devises used solar energy are reliable and do not need constantly handling by personal
4. The use of photocells in solar power station greatly cuts the cost of the photoelectric method of energy transformation
5. The application of solar energy in agriculture helps to save fuel and reduce expenses up to 60%

The second group, disadvantages:

1. Getting solar energy depends on the weather
2. The design of solar batteries and installations is expensive
3. The design of solar batteries and installations is high-tech and labor-intensive
4. The use of solar energy in large scale is not possible, only in particulate areas
5. Solar energy is a new kind of energy, and it is still tested

Метод дискуссии как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку, в том числе при профессионально-ориентированном обучении, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи [3].

При таком подходе достигается максимально быстрое принятие и усвоение нового материала, при этом все

учащиеся без исключения вовлечены в процесс. Происходит интенсификация процесса понимания, усвоения и применения знаний при решении практических задач за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Этот метод повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям.

Как итог данный метод обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

Литература:

1. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». М.: Рото-Принт, 1998. — 24 с.
2. Кириллова В. В., Знаменская А. М., Найданова Г. И., Шарапа Т. С. Английский язык: учебно-методическое пособие по чтению и переводу научно-технической литературы для студентов факультета промышленной энергетики; СПбГТУРП. — СПб., 2014. — 78 с.
3. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. — № 1. — с. 25–35

Особенности смешанного и дистанционного обучения в вузах

Львова Анастасия Федоровна, старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

В статье рассматриваются возможности применения смешанного и дистанционного обучения на занятиях по английскому языку в университете промышленных технологий и дизайна.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, иностранные языки, обучение в режиме онлайн, индивидуализированный подход, интернет-технологии, интерактивность.

Lvova Anastasiya Fedorovna, a senior lecturer

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design (Saint Petersburg)

The article is devoted to the practice of Blended and online learning during English language classroom at the Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design.

Keywords: Blended Learning, online learning, foreign languages, individualized approach, internet-based technologies, interactivity.

Стремительно развивающиеся интернет — технологии в том числе и в процессе обучения привели к тому, что процесс овладения новыми знаниями больше не требует обязательного присутствия учащегося

в классе под контролем учителя. Находясь в разных уголках планеты можно получать знания в онлайн-режиме, не выходя из дома, просто прослушивая аудио и видео лекции с последующим выполнением домашних зада-

ний и получения сертификата в случае успешного прохождения курса.

В научно-педагогической литературе дистанционное обучение рассматривается как взаимодействие преподавателя и учащихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1].

Дистанционное обучение способствует [2]:

- получению качественного образования в ведущих вузах у лучших преподавателей;
- индивидуализации обучения, когда каждому обучающемуся предоставляется возможность построения индивидуальной образовательной траектории, личного расписания занятий (что весьма актуально для лиц, совмещающих работу с учебой);
- возможности организации консультаций с преподавателем с помощью современных электронных средств связи в любое удобное время;
- применению электронного контроля знаний, что усиливает объективность и независимость оценок.
- созданию единой образовательной среды.

Таким образом, возможность получения новых знаний в режиме онлайн делает образование более доступным для большей части людей и, следовательно, является весьма привлекательной формой получения профессиональной подготовки в престижных учебных заведениях.

Среди студентов университета промышленных технологий и дизайна нами проводился опрос на тему «Какое образование лучше: традиционное или дистанционное?» и по его результатам большая часть учащихся высказалась в пользу традиционного обучения, проводимого в аудитории с преподавателем и одногруппниками.

Следует подчеркнуть, что в качестве главного преимущества в пользу традиционного обучения студенты единогласно отметили, что им нравится учиться в личном контакте с учителем и одногруппниками; а виртуальное обучение по их словам изолирует от общества. Кроме того, среди недостатков дистанционного online обучения были приведены и следующие аргументы:

- отсутствие контролирующего звена (сидя дома у компьютера существует много отвлекающих факторов, например телевизор, еда и т. п.)
- компьютерное оборудование может выйти из строя и, следовательно, обучение не состоится.
- отсутствие индивидуального подхода к ученику (online педагог не может проверить все уровни знаний обучающихся).

Среди достоинств дистанционного online обучения были названы возможность получать знания тем, кто по каким-то причинам не может посещать аудиторные занятия (например, удаленность учебного заведения — проживание в другом городе; причины связанные с совмещением работы с учебой; невозможность в связи с состоянием здоровья

и т. д.) К плюсам дистанционного обучения была отнесена и возможность послушать аутентичную иностранную речь.

Результаты опроса показали, что студенты высоко мотивированы к изучению иностранного языка. Некоторые учащиеся посещают языковые курсы, другие выполняют тесты в режиме online; есть и такие студенты, которые повышают свой уровень на сайтах по изучению иностранного языка. (lingualeo.ru, busuu.com и другие). В качестве online заданий по изучению иностранного языка наибольший интерес вызвали тесты, что также свидетельствует о том, что учащиеся стремятся к повышению уровня знаний в области иностранного языка и им важно владеть им на высоком уровне. Кроме того, по отзывам самих студентов гораздо эффективнее, когда выполнение тестового задания ограничено во времени, т. к. это способствует сосредоточенности и организованности обучаемого и в то же время приводит к тому, что студент размышляет, развивается, а не ищет ответ в интернете. Надо отметить, что среди сайтов, где проходит тестирование по разным дисциплинам, был отмечен и сайт СПГУПТД «i-exam.ru». Студенты отметили, что наибольшую сложность при выполнении тестов в университете промышленных технологий и дизайна вызвали задания, связанные с графиками и формулами, а также задания, в которых на поставленный вопрос отсутствовали варианты ответов. Среди наиболее сложных заданий были названы и те, где нарушен логический порядок, т. е. студенты должны были восстановить верную последовательность определенных пунктов [3].

По нашему мнению, в рамках вузовского образования дистанционное обучение наиболее эффективно не как самостоятельная форма образования, а как часть смешанного обучения (blended learning), представляющую собой традиционную модель с элементами online обучения.

Рассмотрим, как характеризуют понятие «смешанное обучение» преподаватели онлайн курса «Смешанное обучение. Индивидуализация обучения для студентов» на сайте <https://www.coursera.org/>. Брайан Гринберг, Майкл Хорн и Роб Шварц понимают под «смешанным обучением» образовательную программу, в которой студент обучается:

- частично с использованием интернет-технологий и определенным контролем студента над временем, местом и скоростью выполнения заданий.
- частично внутри закрытого учебного заведения вдали от дома.
- принимая во внимание индивидуальные потребности студентов с целью обеспечения всеобщего образовательного процесса.

С точки зрения создателей курса, каждый студент имеет свой уровень овладения учебным материалом. В то время, как одни понятия усваиваются достаточно быстро, другие — требуют затраты большего количества времени для осмысления материала и не всегда скорость усвоения учащимися одного и того же материала совпадает. Поэтому преподавателям следует учитывать индивидуальные особенности усвоения материала каждого студента. Та-

ким образом, обучать в соответствии с индивидуальными особенностями каждого студента — основная идея смешанного обучения.

Также в предлагаемой модели обучения происходит смещение ролей в учебном процессе, следовательно, учитель перестает быть руководителем учебного процесса, а выполняет лишь роль помощника. В то время, как главными в образовательном процессе становятся учащиеся; учитель же подстраивается под их индивидуальные потребности и уровень.

Следует отметить, что большое внимание уделяется и индивидуальной работе учащихся в классе. Приведем пример: дается новый материал и те учащиеся, которые его хорошо знают либо быстро его усвоили — могут сразу перейти к тесту. Те же, кому материал дается с трудом — их учитель собирает в группу 5–8 человек и работает с ними. Объясняет то, что им было непонятно. Следовательно, каждый студент учится в своем темпе и в то же самое время нет отстающих учащихся, т. к. они знают, что если им что-то будет непонятно — учитель придет им на помощь и все объяснит в индивидуальных мини-группах [4].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что традиционный подход к обучению является *teacher-centered*, т. е. сфокусированный на преподавателя, где главным действующим лицом выступает преподаватель и от него многое зависит, он управляет учебным процессом. При смешанной модели подход меняется на *student-centered* — сфокусированный на студента. Теперь студент много работает сам и его успехи зависят от него самого. Студент также может скорректировать учебный процесс и самостоятельно планировать учебное время [5].

На наш взгляд, данная методика способствует росту уверенности учащихся в своих силах, что в свою очередь ведет к лучшему усвоению изучаемого материала.

Что касается специфических особенностей, определяющих высокое качество смешанной модели обучения, то к ним относятся следующие:

- персонализация обучения (учет потребностей каждого отдельного обучающегося).
- овладение мастерством (учащиеся, изучая определенную тему, надежно закрепляют ее, таким образом избегая пробела в знаниях. Переход к новому материалу происходит только после досконального изучения предыдущей темы и усвоения ее ключевых понятий. Проверка знаний осуществляется с помощью компьютера).
- высокие ожидания относительно знаний студентов в конце курса обучения.
- индивидуальная работа студента (процесс самостоятельного овладения учащимися знаниями).

В настоящее время существует 4 основные модели смешанного обучения:

- перевернутый класс (новый материал тщательно изучается дома у компьютера, а на занятии в классе

фактически происходит отработка изученного материала вместе с учителем и другими учащимися).

- модель ротирования станций (учащимся дается задания и они начинают работать в группах. Например, первая группа работает с электронными материалами, вторая — с преподавателем, а третья — в группе друг с другом. Спустя какое-то время группы меняются и таким образом, учащиеся последовательно проходят все «станции».
- модель ротирования лабораторий (вначале учащиеся работают вместе в классе, потом переходят в компьютерный класс и далее отправляются в лабораторию).
- гибкая модель (каждый учащийся сидит у компьютера и выполняет задания преподавателя. Проверка правильности выполнения осуществляется интерактивно — обучающийся выполнил, нажал на кнопку и учитель в интерактивном режиме получает информацию о выполнении задания. Учащиеся, которые справились с одним заданием, формируются в группы и получают новое задание для выполнения).

Брайан Гринберг, Майкл Хорн и Роб Шварц рекомендуют создавать смешанную модель обучения в абсолютно новых школах, чтобы ученики, приходящие в школу, были не знакомы с другими методами обучения; т. к. учащимся привыкшим учиться по традиционной модели очень сложно перестроиться на обучение в новой системе обучения [4].

Необходимо отметить, что нами была предпринята попытка внедрения модели смешанного обучения в традиционную систему образования на занятия по английскому языку в рамках отдельных групп, обучающихся в СПГУПТД.

Студенты Санкт-Петербургского университета промышленных технологий и дизайна, обучающиеся по специальности «искусствоведение» получили следующее домашнее задание: студенты делятся на группы по 4–5 человек и совместно готовят презентацию об известном художнике. Требования к презентации были следующие: наличие большого количества иллюстраций самого художника и его знаменитых картин.

В конце презентации должно было быть определенное творческое задание, включающее в работу всех учащихся группы. Презентация должна была быть принесена на занятие на электронном носителе.

Надо отметить, что студентам при создании окончательного варианта презентации необходимо было пройти 4 этапа:

- 1) каждый студент вначале готовит собственную презентацию, используя при подготовке компьютер и интернет ресурсы;
- 2) поиск еще 3–4 человек для создания совместной презентации, т. е. формирование группы;
- 3) каждый студент сформированной группы (4–5 человек) представляет свой вариант презентации и студенты обмениваются идеями и планами по созданию новой совместной презентации. На данном этапе

также происходит выбор студента, который будет озвучивать презентацию или поиск ответственного за красочные картинки, смену слайдов, творческое задание и т. п.;

- 4) обсуждение студентами сформированной группы окончательного варианта презентации.

В целом, было выделено две недели на подготовку студентами презентации.

Спустя две недели на открытом занятии студенты пришли в аудиторию, оснащенную компьютером, проектором и доской для отражения информации с компьютера. Каждая группа студентов по очереди выходила к доске; где один студент был занят технической частью (например, своевременная смена слайдов), второй — к примеру выписывал незнакомые слова на доске по мере озвучивания их студентом, представляющим устную часть презентации, третий — оратор, ответственный за устную часть и т. д.

Таким образом, все студенты отдельной группы были задействованы тем или иным образом в представлении презентации и в процессе презентации студенты из одной группы менялись ролями, т. е. студент, занятый технической частью становился оратором и т. д. Итак, все студенты смогли проявить себя в разных ролях в процессе представления презентации. Завершало презентацию творческое задание. К примеру, одним из таких заданий аудитории были представлены другие картины художника и был задан вопрос об ассоциациях, которые возникают в голове студента при просмотре данных картин и после давалась традиционная общеизвестная трактовка картины. Далее свою презентацию представляла следующая группа и т. д. Когда все презентации были озвучены, преподавателем группы были заданы вопросы аудитории по материалам презентаций и те студенты, которые активно участвовали в дискуссии, а, следовательно хорошо усвоили материал — перешли к выполнению теста. Те же студенты, которые не могли ответить на вопросы или отвечали неверно либо молчали были собраны в небольшую группу и преподаватель более подробно объяснил им непонятные моменты и трудности. Студенты отметили, что им очень понравилось занятие с элементами смешанного обучения и они выразили готовность поучаствовать еще в каком-нибудь задании такого типа.

Поскольку эксперимент с внедрением элементов смешанного обучения прошел успешно, нами было решено провести занятие с использованием принципов смешанного обучения с другой группой студентов СПГУПТД. Студентам I курса, обучающимся по специальности «искусствоведение» в качестве домашнего задания была предложена

работа по выполнению заданий в режиме онлайн на сайте: <http://www.esp4tourism.blogspot.ru/> [6]. Следующее аудиторное занятие было проведено в компьютерном классе СПГУПТД. Под нашим руководством, студенты вновь вышли на вышеуказанный сайт и началась проверка и закрепление усвоенного материала. Студентам было предложено еще раз совместно просмотреть видео «Advice from Hilton Worldwide» и далее нами были заданы вопросы относительно его содержания. Основные моменты видео учащимися были поняты правильно. Сами студенты оценили видео как не очень сложное, отметив, что, по их словам, у них возникли трудности с пониманием, связанные со скоростью аутентичной разговорной речи на видео. Потом студентам было предложено составить рассказ о работе в определенной компании, используя пункты планы, данные в видеоролике: «My role», «Opportunities», «The Best thing», «My dream job», «Leadership», «Interview Advice». Задание необходимо было выполнить в группах 3–5 человек. (составлялся рассказ о работе одной компании, но высказывались точки зрения разных ее сотрудников). Само задание показалось студентам интересным и способствующим развитию творческих навыков. Далее нами было дано задание изучить раздел грамматики на блоге «Discover the world of tourism» и выполнения теста. Таким образом, те студенты, которые быстро усвоили грамматический материал сразу перешли к тесту. Учащиеся, у которых грамматика вызвала затруднения, были собраны в мини группы и с ними мы работали индивидуально, разъясняя трудные и непонятные моменты. Занятие произвело на студентов очень приятное впечатление и они выразили пожелание время от времени работать с преподавателем иностранного языка на занятиях в режиме онлайн.

Итак, принимая во внимания полученные в ходе эксперимента данные, считаем необходимым в качестве заключения подчеркнуть следующее. Построение образовательного процесса на основе смешанного обучения является оптимальным для эффективной передачи знаний и способствует повышению качества подготовки учащихся. Можно успешно применять технологию blended learning при очном обучении — прежде всего как форма организации самостоятельной работы студентов; в заочном обучении — как основная технология реализации образовательного процесса. Вместе с тем, задача внедрения дистанционных (электронных) технологий в учебный процесс по очной форме обучения ставит перед вузом дополнительные задачи по организации и обеспечению этой принципиально новой формы организации учебного процесса.

Литература:

1. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений/ под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр Академия, 2004. — 416 с.

2. Пьяных Е. Г., Немчанинова Ю. П. Смешанное обучение как эффективная форма работы с магистрами в области естественно-научного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). — 2012. — № 7. — С. 257–260.
3. Львова А. Ф. Практика применения информационных технологий на занятиях по английскому языку в СПГУТД // Вестник СПГУТД. Серия 3: Экономические, гуманитарные и общественные науки. № 4: Научный журнал. — СПб.: Изд-во СПГУТД, 2014. — С. 45–47.
4. “Blended Learning: Personalizing Education for Students” On-line Course (Coursera; New Teacher Center) — URL: <https://class.coursera.org/blendedlearning-001> (дата обращения: 26.11.2013).
5. <http://elms.eoi.ru/Wiki/1.8> (дата обращения: 18.10.2015).
6. Львова А. Ф. Discover the world of tourism. Открываем мир. — URL: <http://www.esp4tourism.blogspot.ru/> (дата обращения: 24.04.2016).

Компонентно-содержательный состав эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавра технологии транспортных процессов

Минкова Екатерина Семёновна, кандидат педагогических наук, доцент

Петрова Евгения Игоревна, соискатель, магистр

Балтийский федеральный университет имени И. Канта (Калининград)

Наше диссертационное исследование посвящено формированию эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов.

Актуальность выбранной темы определяется положениями, изложенными в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Транспортной стратегии Российской Федерации на период до 2020 года. В стратегии инновационного развития среди задач развития кадрового потенциала в сфере науки, образования, *технологий* и инноваций, отмечена необходимость создания в обществе атмосферы *терпимости к риску* [11, с. 18–19]. Среди основных задач инновационного развития указано создание условий для формирования у граждан компетенций инновационной деятельности: «способности к критическому мышлению», «способности и готовности к разумному риску», креативности и *предприимчивости*» [11, с. 36]. В Транспортной стратегии Российской Федерации на период до 2020 года среди задач развития автомобильного транспорта отмечена необходимость «развития системы страхования ответственности и *рисков*, связанных с автотранспортной деятельностью» [14].

Под эмоционально-ценностным отношением к профессиональному риску мы понимаем *индивидуальную, устойчивую связь личности, включающую наличие познавательного интереса, осознание личностной значимости и осознанной потребности во взаимодействии с профессиональным риском, и выражающуюся в сформированности представления о деятельности в условиях профессионального риска у бакалавра технологии транспортных процессов.*

В исследованиях, посвящённых формированию отношения (ценностного, эмоционально-ценностного, ценностно-смыслового, мотивационно-ценностного) к какой-либо категории (учебной деятельности, профессиональной деятельности, природе, самовоспитанию), авторами предложены структуры (компонентный состав) данных «отношений». Приведём фрагмент составленной сводной таблицы (Таблица 1), в которой показаны предлагаемые исследователями структуры (различные рассмотренные виды отношений объединены в общую единицу — «отношение», а объект, в направлении которого формируется данное отношение в общее понятие — «исследуемое новообразование» («ИН»)).

Таблица 1. Структура отношения в исследованиях различных авторов

Автор	Компоненты структуры	Содержание компонента
Мясищев В. Н.	Когнитивный (познавательный, оценочный)	Элемент знания (способствует восприятию и оценке (осознанию, пониманию, объяснению) объектов среды, людей и самого себя)
	Эмоциональный	Эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки
	Мотивационно-поведенческий (волевой)	Связан с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности (способствует осуществлению выбора стратегий и тактик поведения личности по отношению к значимым (ценным) для нее объектов среды, людей и самому себе) [6].

Автор	Компоненты структуры	Содержание компонента
Драгунова О. Н.	Знаниевый	Понимание, представления об «ИН»
	Аксиологический	Осознанность мотивов
	Поведенческий	Умение критически оценивать, анализировать «ИН» [2].
Леонтьева Э. С.	Мотивационно-ценностный	Интерес к «ИН», направленность осуществляемой деятельности к «ИН»
	Когнитивный	Владение знанием об «ИН», знанием особенностей «ИН» в будущей профессиональной деятельности
	Действенно-практический	Активность, настойчивость, готовность в отношении «ИН»
	Рефлексивный	Рефлексия сделанного, значимость «ИН» лично для студента, его субъективная позиция [4].
Позднякова А. Л.	Мотивационный	Внутренние побуждения к «ИН»
	Когнитивный	Знания о ценностях «ИН», его содержании
	Коммуникативный	Умение работать в сотрудничестве
	Технологический	Умение использовать ценностно-ориентированные технологии
	Рефлексивный	Умение сопоставлять, преобразовывать отношение к «ИН» в ценностное [9].
Гурина Е. М.	Оценочно-рефлексивный	Осмысление, оценка, осознание, личностный смысл, самооценка
	Ценностно-мотивационный	Целенаправленное стремление
	Эмоционально-волевой	Эмоции и чувства, влияющие и определяющие проявление активности в отношении «ИН»
	Деятельностный	Отражает проявление ценностного отношения, степень активности студентов при усвоении ими ценностей-средств «ИН» и результат этого усвоения [1].
Мокроусова Л. В.	Когнитивный	Осознание социальной и личностной значимости «ИН», его ценностей, содержания
	Эмоционально-ценностный	Интерес, желание заниматься «ИН», эмоциональное переживание ценностей «ИН», их интериоризация
	Содержательно-деятельностный	Осознание содержания «ИН», усвоение системы принципов, способов организации и построения деятельности в «ИН»
	Деятельно-практический (процессуальный)	Целеустремлённость, настойчивость, активность в освоении «ИН», профессиональная саморефлексия [5].
Орлова Н. С.	Мотивационно-ценностный	Совокупность ценностных ориентаций личности в области «ИН» и мотивов его деятельности
	Содержательный	Система знаний по «ИН»
	Практический	Личностный опыт, умения и навыки взаимодействия с «ИН»; эмоциональное восприятие «ИН»; проявление творческой активности во взаимодействии с «ИН» [8].
Сучкина Н. Н.	Когнитивный	Ценности-цели
	Эмоциональный	Ценности-чувства
	Деятельно-практический	Ценности-действия [12].
Жарикова Л. И.	Эмоциональный	Эмоциональное отношение к «ИН»
	Познавательный (когнитивный)	Осознание, понимание, объяснение «ИН»
	Поведенческий (конативный)	Выбор поведения в отношении «ИН» [3].

Исследователи выделяют от трёх до пяти компонентов в структуре отношения. Причём из 25 рассмотренных работ в 21 исследователи используют когнитивный (знаниевый, познавательный) компонент при описании структуры. Более половины (16 исследователей) выделяют эмоциональный (эмоционально-волевой, аффективный) компонент.

Восемь исследователей (одна треть) выделяют в отношении компонент, связанный с деятельностью (деятельностный, деятельностно-творческий, деятельностно-практический и другие).

В результате анализа исследований по формированию отношения, с опорой на существование когнитивной, эмо-

циональной и деятельностно-практической сфер сознания личности [12, с.12], эмоционально-ценностное отношение к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов может быть структурировано следующими компонентами: *когнитивным, регулятивным, профессионально-деятельностным*.

Нами выбран не эмоциональный, а регулятивный компонент, так как второй компонент содержит в себе первый и дополнен произвольностью (функция регулирования на уровне сознания представлена как произвольность [7]), столь необходимой для осуществления осознанной и последовательной деятельности. Учитывая, что профессиональная среда постоянно содержит в себе скрытые или явные риски [10], осуществление такой деятельно-

сти должно протекать успешно, в том числе, в затруднённых условиях (условиях неопределённости, риска), когда для их преодоления от субъекта помимо прочего требуется наличие определённых знаний. Здесь также регулятивная функция эмоций, которая относится к корректору мыслительной деятельности, «способствует зарождению мыслительного процесса» [13], имеет большое значение для актуализации имеющихся знаний, готовности и способности их обдуманно применять в зависимости от создавшихся условий.

Представим в табличном виде компоненты (и их содержание) эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов (таблица 2).

Таблица 2. Компонентно-содержательный состав эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов

Компонент структуры	Содержание компонента
Когнитивный	представления о сущности, видах, структуре риска; профессиональные знания о причинах, факторах, способах оценки, предупреждения, воздействия на риск;
Регулятивный	эмоции, мотивы, волевые качества, определяющие готовность к возникновению и обнаружению рискованной ситуации в процессе профессиональной деятельности и совершение действий личности в отношении и в ситуации риска; проявление самостоятельности, ответственности, решительности в ситуации риска; способность управлять своими эмоциональными, волевыми, мотивационными состояниями, поведением в ситуациях риска;
Профессионально-деятельностный	принятие ценностей профессионального риска; владение способами идентификации и оценки профессиональных рисков; владение способами организации и построения собственной профессиональной деятельности в ситуации риска; владение способами оценки и анализа собственного поведения и результатов деятельности в рискованной ситуации.

Предложенный компонентно-содержательный состав может служить основой для разработки системы педагогических целей формирования эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Дальнейшее исследование мы видим в разработке системы эффективных педагогических средств формирования эмоционально-ценностного отношения к профессиональному риску бакалавров технологии транспортных процессов.

Литература:

1. Гугина Екатерина Михайловна. Формирование ценностного отношения студентов университета к математическому образованию: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Магнитогорск, 2011. — 23 с.
2. Драгунова Ольга Николаевна. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Москва, 2012. — 24 с.
3. Жарикова Людмила Ивановна. Формирование ценностного отношения будущего учителя к непрерывному педагогическому образованию: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Барнаул, 2002. — 24 с.
4. Леонтьева Элина Сергеевна. Формирование профессионально-ценностного отношения иностранных студентов к образовательной деятельности в вузе в процессе изучения русского языка: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Курск, 2012. — 25 с.
5. Мокроусова Людмила Васильевна. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Курск, 2007. — 23 с.
6. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960, с. 133–155

7. Нурмухаметов Э. А. К вопросу о структуре нормативности как характеристики личности // Вестник Башкирск. ун-та. 2013. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 26.03.2016).
8. Орлова Н. С. Формирование ценностного отношения к природе в профессиональной подготовке офицеров-пограничников: Автореф. ... докт. пед. наук: 13.00.08. — Калининград, 2006. — 48 с.
9. Позднякова А. Л. Формирование ценностного отношения будущего специалиста к профессиональной деятельности (на примере подготовки экономистов): Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Чита, 2011. — 22 с.
10. Петрова Е. И. Профессиональный риск как элемент профессиональной среды // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — Калининград: Изд-во БГАРФ — 2015. № 4 (34).
11. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 N 2227-р «Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года».
12. Сучкина Наталья Николаевна. Педагогические условия формирования ценностного отношения студентов аграрного колледжа к профессиональной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Курск, 2003. — 28 с.
13. Тихомиров О. К., Ключко В. Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 23–31.
14. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2020 года (проект) // Интернет-портал Министерства транспорта Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <http://mintrans.ru/> (дата обращения: 08.12.14).

Вопросы анализа художественного произведения при инновационной технологии обучения

Пардаева Зулфия Джураевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Основные задачи современной системы образования определены в Национальной программе по подготовке кадров Республики Узбекистан: «Государственные образовательные стандарты и учебные программы Узбекистана должны интегрироваться и соответствовать образовательным стандартам и программам развитых государств мира, иначе ни о каком качестве образования нельзя и говорить... И только при этом возможна подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных кадров, соответствующих всем требованиям мировых стандартов образования и признание наших дипломов развитыми государствами мира... В образовательный процесс также необходимо внедрить модульные и дистанционные системы обучения».

В настоящее социокультурное время изучение русской литературы рассматривается в принципиально новых социально-политических и экономических условиях как фактор научно-теоретического и общекультурного прогресса общества. В условиях интеграции Узбекистана в мировое сообщество важным фактором является изучение произведений мировой литературы, в том числе и русской литературы. Поэтому при изучении русской литературы в системе непрерывного образования считаем необходимым сделать каждое занятие результативным, а значит, актуален вопрос о повышении качества преподавания данной дисциплины, т. е. модернизации учебного процесс.

Организация инновационного учебного процесса и создание инновационных образовательных программ — это

интеграция в международное образовательное пространство и реализация на практике современных образовательных технологий. Проектирование инновационного учебного процесса занятия по литературе требует высокой профессиональной компетентности преподавателя. Хотя приоритет даётся и обучающим, и обучающимся, всё-таки преподаватель остаётся инициатором инновационных занятий, а обучающиеся становятся авторами своих научных интерпретаций, которые выражаются через индивидуальные рецепции. Поэтому в педагогической деятельности важна положительная ценностная ориентация инновационной деятельности как предполагающая наличие личностно-интеллектуальной проблемы обучающегося, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений.

Необходимые условия для проведения инновационных занятий на занятиях литературы — наличие художественных текстов, информационной технологии, электронных образовательных ресурсов, основной методологической литературы являются основным фактором эффективной организации инновационных занятий по изучению художественного произведения, благодаря которым можем усовершенствовать профессиональной компетенции будущего преподавателя литературы.

Выявить степень причастности классики к сегодняшней нашей жизни стремится показать, прежде всего, преподаватель литературы. Вопрос о том, что составляет основу содержания методики преподавания литературы, вызывает

оживленные споры и давно является объектом пристального внимания не только педагогов-словесников, но и языковедов-психологов, а также представителей других научных дисциплин.

Так как художественное произведение представляет собой сложное многообразное единство взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодействующих друг с другом компонентов, которые составляют художественную целостность произведения, и при анализе следует обратить на функцию каждого из них.

Современное состояние технологии анализа художественного произведения требует более чуткого подхода к данной проблеме. При анализе художественной темы произведения следует исходить, как и из поэтики, так и структуры его в целом, которые можно раскрыть, применяя синтезированные стили контекстуального и имманентного анализа, способами которых можно пользоваться при интерпретации текста произведения;

Изучение художественного произведения помогает нравственному воспитанию, целью которого является воспитание личности. При обучении осуществляется воспитание важнейших моральных качеств человека: гуманизм, патриотизм, толерантность. Конкретное содержание воспитания названных моральных качеств воплощается в анализе художественного произведения. Художественное произведение, на каком бы языке оно не создано служит для эстетического воспитания человека. Каждая национальная литература вносит свою лепту в воспитание социально активной личности. Большая роль литературы принадлежит всестороннему развитию студента, повышению его общей культуры. Приобщение к художественному произведению — это приобщение к культуре народа, которой ее создал, к его духовной жизни;

Анализ литературного произведения, его текста, его художественной ткани за последние годы все больше привлекает внимание ученых-литературоведов, методистов, учителей-словесников. Возрастает интерес к художественной специфике литературного произведения и ее совершенствующей способности постигать содержание литературного произведения через его форму. Успехи и достижения в области литературного анализа особенно в последние годы были бы невозможны без выработки нашей наукой правильной научно выверенной методики.

В практике литературного анализа большую роль наряду с методологией играет также методика анализа. Методика анализа — эта та область знания, которая занимается поисками различных научно обоснованных путей литературного анализа и его приемов. Многообразные поиски методических решений и сами споры о принципах и приемах литературного анализа в частности, и споры о целостном и проблемном анализе имеют в своей основе общий пафос стремление сделать изучение литературы глубоким творческим, а не формальным.

В своем первоначальном терминологическом значении слово «анализ» означает один из возможных путей позна-

ния вещей и явлений. Такой путь познания, при котором происходит разложение исследуемого предмета на составные части или мысленное расчленение его. Изучая художественное произведение, какими бы путями и средствами это не делалось, мы всегда должны иметь в своем поле зрения художественное целое. Художественное целое состоит из многих тесно между собой связанных элементов. С точки зрения познавательной все эти элементы: и композиция, и сюжет, и система образов, и язык представляют собою единое художественное целое.

Вопрос художественности — это вопрос специфического единства формы и содержания художественного произведения, т. е., целостности произведения, ее эстетической природы. Если поэтика или проблематика творчества могут быть отвлечены от конкретных текстов и рассмотрены над текстом и в единстве мастерства, то художественность неотъемлема от искусства. Это непосредственный способ существования отдельных художественных произведений как самостоятельных ценностей идеологии и культуры.

Способы анализа художественного произведения, которые применялись в основном в литературоведческой науке — целостный, анализ системы образов и проблем, использованы многими учёными исследователями, критиками, а так же методистами — словесниками. При каждом виде использованы анализ и синтез частей произведения. Следует отметить, что при использовании, какого — либо одного вида анализа интерпретатор не получает желанного результата. Анализ по образам, неправильно примененный, уводит от целостной стороны произведения, проблемный анализ может привести к «отрыву» от произведения, уходу от непосредственного эстетического переживания текста в область отвлеченных идей они предпочитают для изучения произведения в вузе проблемный анализ.

Не умаляя каждый компонент в литературном произведении, исследователи раскрыли суть философского осмысления конкретных задач, поставленных в нём, постарались объяснить особенности эстетического воздействия произведения, эстетику автора как основополагающие темы раскрытия понятий. Именно вопрос об уточнении эстетики автора является сложным для студентов, и поэтому при изучении курсов «Основы литературоведения» и «Литературоведческий анализ художественного произведения» вопросы методологического характера совмещаются с изучением истории литературы.

Развивать навыки анализа художественного произведения как целостной структуры — одна из основных задач литературоведческих дисциплин. Текстуальное изучение художественного произведения предполагает комплексную работу по развитию разнообразных навыков устной и письменной речи, выразительного чтения, анализа стихотворения, обеспечивает овладение литературоведческими понятиями как инструментом анализа. Навыки анализа приобретаются студентами — бакалаврами в результате многократного повторения одних и тех же принципиаль-

но важных моментов при разборе художественного произведения.

Такой сложный процесс, как овладение знанием, навыками и умением литературного анализа осуществляется

позапно благодаря скрупулёзной исследовательской деятельности студента через структурирование его самостоятельной работы по модульной технологии обучения, заранее проектируемым преподавателем.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Наука, 1979;
2. Есин А. Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. — М.: Флинта, Наука, 2000;
3. Пардаева З. Д. Литературный анализ художественного произведения. Ташкент, «Фан», 2010;
4. Хализев В. Е. Теория литературы. Изд. 3. — М.: Высшая школа, 2002.

О семинаре как виде учебного занятия по учебной дисциплине «Технический перевод» для студентов-переводчиков

Паршина Татьяна Вячеславовна, магистрант

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

На семинарском занятии по теме: «Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации» студенты-переводчики, углубляя и расширяя знания положений Методических рекомендаций для переводчиков, редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов и Рекомендаций переводчику, заказчику и редактору Союза переводчиков России, формируют переводческие навыки, в частности, навык ведения дискуссии по вопросам технического перевода, навык осуществления перевода научно-технической литературы и документации.

Ключевые слова: задание на семинар, учебная дисциплина «Технический перевод», технический переводчик, термины, обучение техническому переводу.

Обучение техническому переводу студентов-переводчиков неразрывно связано с обсуждением учебного материала, например, учебного материала об отечественных переводческих практиках по переводу научно-технической литературы и документации. Наиболее подходящим видом учебного занятия, которое предполагает обсуждение учебного материала, является семинар.

Семинарское занятие — одно из сложных видов учебных занятий и требует особой подготовки. По мнению автора, подготовка обучающихся к семинару начинается задолго до чтения семинарской лекции (лекция, предшествующая семинару). Уже в процессе разработки лекции, преподаватель формирует задание на семинарское занятие и продумывает темы сообщений обучающихся, моделирует ход обсуждения сообщений студентов.

Учитывая опыт ученых в области педагогики и психологии высшей школы к подготовке семинарского занятия, в частности, М. В. Булановой-Топорковой, А. В. Духавневой [1], О. К. Филатова [2], Б. А. Исаева [3], С. Д. Смирнова [4], В. И. Вдовюка, С. М. Филькова [5], Шарипова Ф. В. [6], автор формирует примерное занятие на семинар по теме «Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации» (далее — занятие на семинар) (См. схему 1).

Схема 1

Задание

на семинар по учебной дисциплине «Технический перевод» на тему:

«Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации»

Время: 2 часа

Аудитория № _____

Вопросы семинара

1. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов как источник переводческого опыта по переводу научно-технической литературы и документации.

2. Рекомендации Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору как справочное пособие по переводу научно-технической литературы и документации.

Сообщения на иностранном языке (например, английском):

1. Why technical translation is considered to be one of the most difficult ones?

2. Why technical translation is closely connected with all economic practice areas?

Задание обучающимся:

1. Изучить цель, задачи, предмет учебной дисциплины «Технический перевод».
2. Рассмотреть вопрос о месте учебной дисциплины «Технический перевод» среди других наук, учебных дисциплин, направлений экономической деятельности.
3. Ознакомиться с учебно-методическим, справочным, юридическим, информатизационным и информационным обеспечением учебной дисциплины «Технический перевод».
4. Изучить Раздел I «Порядок работы с нештатными сотрудниками Всесоюзного центра переводов» Методических рекомендаций для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов.
5. Ознакомиться с Разделом II «Методические рекомендации по выполнению, редактированию и оформлению научно-технического перевода» Методических рекомендаций для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов.
6. Изучить Раздел I «Область применения», Раздел 2 «Термины и определения» Рекомендаций переводчику, заказчику, редактору Союза переводчиков России.
7. Ознакомиться с пунктом 3.1. Раздела 3 «Организация перевода» Рекомендаций переводчику, заказчику и редактору Союза переводчиков России.

Требования по обеспечению обучающихся литературой:

на семинарском занятии каждый обучающийся должен быть обеспечен экземпляром Методических рекомендаций для переводчиков, редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов и экземпляром Рекомендаций переводчику, заказчику и редактору Союза переводчиков России.

Требования к ответам обучающихся на семинарском занятии:

При ответе на вопросы семинарского занятия, при обсуждении вопроса семинарского занятия обучающийся аргументирует свою точку зрения ссылаясь на конкретные нормы Методических рекомендаций для переводчиков, редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов (далее — Методические рекомендации) и конкретные нормы Рекомендаций союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору (далее — Рекомендации).

При подготовке к семинару обратить внимание на рабочие вопросы:

Почему Методические рекомендации являются источником переводческого опыта по переводу научно-технической литературы и документации?

Могут ли Методические рекомендации применяться техническими переводчиками в настоящее время?

Какие положения Методических рекомендаций не актуальны в наши дни и почему?

В чем выражается справочный характер Рекомендаций?

В чем выражается обязательность Рекомендаций при переводе научно-технической литературы и документации?

Литература:

Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., исправленное и дополненное — М.: «Р. Валент», 2011. — 488 с.

Чебурашкин Н. Д. Технический перевод в школе. Учебник технического перевода для учащихся IX—X кл. школ с преподаванием ряда предметов на англ. яз. [Под ред. Б. Е. Белицкого]. Изд. 2-е, дораб. М., «Просвещение», 1976. — 319 с.

Смекаев В. П. Современный технический перевод. Учебное пособие. Английский язык. — М.: Валент, 2014. — 360 с.

Паршина Т. В. О предмете учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: Асгард, 2016. — с. 258—261.

Паршина Т. В. Об учебно-методическом, справочном, юридическом, информатизационном и информационном обеспечении учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — с. 177—183.

ОК 029—2014 (КДЕС Ред. 2) Общероссийский классификатор видов экономической деятельности. Утвержден приказом Росстандарта от 31.01.2014 № 14 — ст (ред. от 17.08.2015).

Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дупленский. Редактор: Е. Масловский [Электронный ресурс] URL: www.translators-union.ru.

Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. [Электронный ресурс] URL: translation-ethics.ru.

Руководитель занятия

Занятие на семинар содержит необходимую информацию для подготовки обучающихся к семинару, а именно: вопросы семинара; темы сообщений на иностранном языке; задания, которые необходимо проработать обучающимся; требования по обеспечению обучающихся литературой; требования к ответам обучающихся на семинарском занятии; рабочие вопросы, на которые обучающимся необходимо обратить внимание; литература. По мнению автора, задание на семинар делает подготовку студентов-перевод-

чиков к семинару более целенаправленной, качественной и содержательной.

Следующим этапом подготовки семинара является консультирование обучающихся, которые будут подготавливать сообщения на иностранном языке и консультирование всей остальной группы студентов-переводчиков. Это целесообразно сделать за 1–5 дней до семинара. На консультации преподаватель уточняет задание на семинар, доводит до студентов-переводчиков порядок проведения семинара (кто разрабатывает сообщения, кто будет оппонентом, отвечает на вопросы обучающихся).

Наряду с подготовкой обучающихся, преподаватель сам серьезно готовится к семинару. Наблюдения автора свидетельствуют о том, что в процессе подготовки важна каждая деталь. Поэтому у преподавателя обязательно должен быть разработан план проведения семинара. В качестве примера автор предлагает следующий вариант плана проведения семинарского занятия на тему: «Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации» (См. схему 2).

Схема 2

План

проведения семинарского занятия по теме:

«Отечественные переводческие практики по переводу научно-технической литературы и документации»

Время: 2 часа

Аудитория № _____

Учебно-воспитательные цели

1. Расширить знания обучающихся об отечественных переводческих практиках по переводу научно-технической литературы и документации.

2. Начать процесс познания обучающимися Рекомендаций Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору и Методических рекомендаций для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов.

3. Продолжить процесс воспитания уважительного отношения обучающихся к переводу научно-технической литературы и документации.

Учебные вопросы

1. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов как источник переводческого опыта по переводу научно-технической литературы и документации.

2. Рекомендации Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору как справочное пособие по переводу научно-технической литературы и документации.

Раздаточный материал

1. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Всесоюзного центра переводов.

2. Рекомендации Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору.

Техническое оснащение семинара

Мультимедийное оборудование: специализированная аудитория, оборудованная персональными компьютерами с Интернет-доступом (работа со справочными ресурсами в электронном варианте), микрофоны.

Литература по теме семинара:

1. Рабочая программа учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков.

2. Методические указания по изучению учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков.

3. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., исправленное и дополненное — М.: «Р. Валент», 2011. — 488 с.

4. Чебурашкин Н. Д. Технический перевод в школе. Учебник технического перевода для учащихся IX–X кл. школ с преподаванием ряда предметов на англ. яз. [Под ред. Б. Е. Белицкого]. Изд. 2-е, дораб. М., «Просвещение», 1976. — 319 с.

5. Смекаев В. П. Современный технический перевод. Учебное пособие. Английский язык. — М.: Валент, 2014. — 360 с.

6. Паршина Т. В. О предмете учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков в высшем учебном заведении [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). — Самара: Асгард, 2016. — с. 258–261.

7. Паршина Т. В. Об учебно-методическом, справочном, юридическом, информатизационном и информационном обеспечении учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2016. — с. 177–183.

8. ОК 029–2014 (КДЕС Ред. 2) Общероссийский классификатор видов экономической деятельности. Утвержден приказом Росстандарта от 31.01.2014 № 14 — ст (ред. от 17.08.2015).

9. Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дупленский. Редактор: Е. Масловский [Электронный ресурс] URL: www.translators-union.ru.

10. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. [Электронный ресурс] URL: translation-ethics.ru.

Организационно-методические рекомендации по проведению семинарского занятия

№ н/п	Изучаемые вопросы	Время	Организационно-методические рекомендации по рассмотрению основных вопросов
1	Организация занятия	5	<p>Приветствие обучающихся. Представление преподавателя. Учет обучающихся на занятии.</p> <p>Раздача старостой группы каждому обучающемуся программы учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков, методических указаний по изучению учебной дисциплины «Технический перевод» для студентов-переводчиков, Методических рекомендаций для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Все-союзного центра переводов (далее — Методические рекомендации), Рекомендаций Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору (далее — Рекомендации).</p> <p>Обучающиеся включают персональные компьютеры и готовятся к работе с Методическими рекомендациями и Рекомендациями в электронном виде.</p>
2	<p>Основная часть занятия</p> <p>1. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы Все-союзного центра переводов как источник переводческого опыта по переводу научно-технической литературы и документации.</p>	35	<p>Объявление темы семинара, учебно-воспитательных целей занятия, учебных вопросов занятия, пояснения о раздаточном материале и порядке его использования.</p> <p>Актуальность семинарского занятия.</p> <p>Работа с Методическими рекомендациями.</p> <p>Сообщение обучающегося на английском языке: «Why technical translation is considered to be one of the most difficult ones?»</p> <p>Обсуждение сообщения на английском языке. При обсуждении обучающиеся в своих ответах ссылаются на конкретные положения Методических рекомендаций.</p> <p>Вспомогательные вопросы:</p> <p>Требования к специалистам, осуществляющим перевод научно-технической литературы и документации.</p> <p>Раскройте критерии качества перевода научно-технической литературы и документации.</p> <p>Назовите правила (одно или два) перевода научно-технической литературы и документации и приведите примеры применения правил.</p> <p>Например,</p> <p>«3. При подборе переводных эквивалентов по словарям переводчик должен учитывать к какой области науки и техники относятся данный иностранный термин, а также контекст, в котором термин применен. Переводчик должен пользоваться соответствующими пометами в словарях.</p> <p>Например,</p> <p>power мощность (техн.); энергия (физ.); степень (мат.); reaction уменьшение (техн.); превращение (мат.); восстановление (хим.)</p> <p>Переводчик (научный редактор) должен учитывать также, что научно-техническая информация постоянно развивается и даже широко распространенные термины могут получать новые значения или заменяться новыми терминами.</p> <p>Например, analysis анализ, но и теория; теоретические исследования. usefulness полезность, но и эффективность; достоинство net weight масса нетто, а не вес нетто</p>

№ н/п	Изучаемые вопросы	Время	Организационно-методические рекомендации по рассмотрению основных вопросов
			<p>full weight общая масса; полная масса; а не общий вес; полный вес».</p> <p>подпункт 3 пункта 2.1.</p> <p>Раздел 2 Методических рекомендаций.</p> <p>Почему Методические рекомендации являются источником переводческого опыта по переводу научно-технической литературы и документации:</p> <p>Могут ли Методические рекомендации применяться техническими переводчиками в настоящее время?</p> <p>Какие положения Методических рекомендаций потеряли актуальность в наши дни и почему?</p> <p>Выводы по первому вопросу семинара.</p> <p>Работа с Рекомендациями.</p> <p>Сообщение обучающегося на английском языке:</p> <p>«Why technical translation is closely connected with all economic practice areas?»</p> <p>Обсуждение сообщения на английском языке. Обучающиеся при обсуждении в своих ответах ссылаются на конкретные положения Рекомендаций.</p> <p>Вспомогательные вопросы:</p> <p>К каким компонентам процесса письменного перевода устанавливают требования Рекомендации?</p> <p>Основываясь на положениях Рекомендаций дайте определения терминам.</p>
2.	<p>Рекомендации Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору как справочное пособие по переводу научно-технической литературы и документации»</p> <p>начинается с «Работа с Рекомендациями» и заканчивается «Выводы по второму вопросу семинара»</p>	35	<p>«Договор о выполнении письменного перевода (или редактирования)», «Исходный текст», «Компетентность в предметной области», «Переводческая компетентность», «Переводчик», «Редактор», «Письменный перевод».</p> <p>Раскройте общие положения организации перевода в соответствии с Рекомендациями.</p> <p>В чем выражается справочный характер Рекомендаций?</p> <p>В чем выражается обязательность Рекомендаций при переводе научно-технической литературы и документации?</p> <p>Выводы по второму вопросу семинара.</p>
3	Заключительная часть	15	<p>Подведение итогов занятия. Положительное/отрицательное в ходе занятия.</p> <p>Объявляются оценки обучающимся.</p> <p>Определяется литература для самостоятельного изучения обучающимися.</p> <p>Общие выводы.</p> <p>Рекомендации по самостоятельной работе.</p>

Руководитель занятия

План семинарского занятия сформирован таким образом, чтобы при проведении семинара реализовать важные его функции: обучающую, воспитательную, методико-познавательную и контрольную.

Обучающая функция семинара заключается в том, что студенты-переводчики, готовясь к семинару и работая на семинаре, изучают справочные материалы и литературу. В процессе работы обучающиеся учатся у преподавателя и у своих одноклассников, которые успешно, грамотно и доказательно представляют свою точку зрения. Значение обучающей функции семинара достаточно велико. С одной стороны, обучающиеся в ходе семинара углубляют свои знания, например, о Методических рекомендациях для переводчиков и редакторов научно-технической литературы и документации Всесоюзного центра переводов и Рекомендаций Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору, и с другой стороны, учатся дискутировать, учатся грамотно вырабатывать аргументированную точку зрения по обсуждаемому вопросу, например, о трудностях перевода научно-технической литературы и документации.

Воспитательная функция семинара заключается в том, что семинар продолжает процесс воспитания у студентов-переводчиков уважительное отношение к переводу научно-технической литературы и документации. Изучая отечественные переводческие практики, обучающиеся начинают понимать, что за каждым правилом по техническому переводу стоит кропотливая работа нескольких поколений переводчиков научно-технической литературы и документации.

В ходе обсуждения вопросов семинара, студенты-переводчики получают навыки уважительного отношения к мнению оппонента, самому оппоненту. Данные навыки пригодятся студентам-переводчикам в дальнейшей работе в рабочих группах по осуществлению перевода научно-технической литературы и документации.

Методико-познавательная функция семинара заключается в том, что семинар позволяет вырабатывать у студентов-переводчиков рациональные методы мышления, развивать навыки самостоятельной работы. Семинар способствует формированию желания обучающихся вести научный поиск по проблемам перевода научно-технической литературы и документации. Особенно важной задачей методико-познавательной функции семинара является овладение студентами-переводчиками умением тактично и доказательно отстаивать свою точку зрения, что является важной составной частью деятельности будущего технического переводчика.

Контрольная функция семинара позволяет осуществлять проверку уровня знаний студентов-переводчиков по учебной дисциплине «Технический перевод», определять степень и характер усвоения данной темы, корректировать объем и сложность предлагаемого для обсуждения материала.

Следует заметить, что важными условиями результативности семинара являются:

- подготовка преподавателя, который должен в деталях разбираться в учебном материале, в частности, в отечественных переводческих практиках, на высоком уровне владеть методикой проведения семинарского занятия, иметь развитый навык организации дискуссий, знать сильные и слабые стороны студентов-переводчиков в изучении учебной дисциплины «Технический перевод», соответствовать учебно-воспитательным целям;
- подготовка обучающихся, которые должны досконально изучить задание на семинар, подготовить сообщения, подготовиться к оппонированию докладчиков, быть готовыми вести дискуссию на иностранном языке, уметь работать с несколькими источниками, сравнивать, как один и тот же вопрос излагается в разных справочных материалах и различными авторами, делать собственные обобщения и выводы;
- оснащенность аудитории, наличие особых технических средств, которые будут использоваться на семинаре, достаточное количество учебной и справочной литературы;
- атмосфера сотрудничества, диалога преподавателя и студентов.

Важную роль в организации дискуссии на семинаре играют точные и своевременные вопросы, поддерживающие «температуру» семинарского занятия. В задании на семинар (См. схему 1) автор приводит несколько таких вопросов, на которые обращается внимание студентов.

Например, вопрос «Какие положения Методических рекомендаций не актуальны в наши дни и почему?» Данный вопрос требует от обучающихся знания положений Методических рекомендаций, обоснованного ответа и дополнительной аргументации. Также данный вопрос побуждает студентов-переводчиков выступать с добавлениями или критикой, что поддерживает и продолжает дискуссию.

Отдельно хочется остановиться на выставлении студентам-переводчикам оценок. Наблюдения автора свидетельствуют о том, что преподаватели не дают детальную оценку каждому выступающему. Тем не менее, не следует жалеть времени на всестороннюю оценку каждого выступившего студента-переводчика. Иногда бывает, что обучающийся часто выступал в ходе семинара с добавлениями, критикой других, но не имел цельного выступления. Если его реплики были достаточно весомы, показали знания вопросов семинара, то такой обучающийся заслуживает оценки.

Подводя итог, хочется обратить внимание на следующее:

1. Семинарское занятие позволяет глубоко проработать тему по учебной дисциплине «Технический перевод», задействовав всех обучающихся в группе в подготовке к семинару и в учебной работе на самом занятии.

2. Эффективная подготовка преподавателя и обучающихся к семинару — колоссальный труд, который включает в себя:

- разработку задания на семинар с подробным описанием вопросов семинара, тем сообщений на иностранном языке, заданием обучающимся, требованиями по обеспечению обучающихся литературой, требованиями к ответам обучающихся, проблемными вопросами, перечнем литературы для подготовки к семинару;
- проведение консультаций для всех обучающихся в группе; обучающихся, которые разрабатывают

сообщения на семинар; обучающихся, которые будут оппонировать выступающим;

- подготовку самого преподавателя к семинару, включая разработку подробного плана проведения семинарского занятия.

3. Одним из важных условий результативности семинара является развитие организаторских возможностей преподавателя, его навыки вести и поддерживать дискуссию, его знание об уровне подготовки каждого обучающегося в группе, его умения создать атмосферу сотрудничества и диалога, его способности увлечь обучающихся в мир технического перевода.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 544 с.
2. Филатов О. К. Психология и педагогика. Часть II. Педагогика. Учебно-методическое пособие. — М., МГТА, 2002. — 111 с. [Электронный ресурс] URL: knigilink (дата обращения: 28.04.2016—04.05.2016).
3. Исаев Б. А. Методика подготовки и проведения семинарского занятия. Методический сборник. Выпуск 3. ВМИ-РЭ, Петродворец, 1998. с. 38—50.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учебное пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей ВУЗов и аспирантов. — М.: Аспект Пресс, 1995. — 271 с.
5. Вдовюк В. И., Фильков С. М. Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах. Учебное пособие. М.: МГИМО (У) МИД России, 2004. — 67 с.
6. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. Издательство: Логос, 2012. — 448 с.
7. Методические рекомендации для переводчиков и редакторов научно-технической литературы ВЦП. Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации, Москва, 1988. Составитель: И. П. Смирнов. [Электронный ресурс] URL: translation-ethics.ru.
8. Письменный перевод — Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. Союз переводчиков России, Москва 2015. Составитель: Н. Дупленский. Редактор: Е. Масловский [Электронный ресурс] URL: www.translators-union.ru.

Комплексная оценка программы формирования здоровья студентов средствами физической рекреации в условиях технического вуза на примере Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II

Рахматов Александр Ахмедович, кандидат политических наук, доцент
Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

Здоровье студентов и формирование их физической культуры является одной из важных проблем в современном образовательном пространстве. Воспитание и формирование будущего специалиста настоящего интеллигента с широким кругозором и подлинной внутренней культурой во многом происходит в вузовской среде. От здоровья студентов в будущем специалистов в различных областях деятельности зависит уровень экономического развития страны. Является актуальным внедрение в повседневную жизнь молодых людей моделей здорового образа жизни с использованием средств и физической культуры.

Качественная составляющая различных проявлениях жизнедеятельности, благополучие и счастье человека непосредственно зависит от уровня его здоровья, соблюдения правил здорового образа жизни. Сознательная ориентация на здоровьесберегающее поведение в различных жизненных ситуациях являются базовой составляющей и общей культуры человека.

Цель работы — комплексная оценка программы формирования здоровья студентов средствами физической рекреации в условиях Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)).

Научная проблема, на решение которой направлено оздоровительная программа, заключается в разработке моделей развития мотивации активных действий студентов для сохранения и укрепления потенциала здоровья средствами физической культуры и спорта.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить факторы, влияющие на формирование у молодежи осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом;

2. Рассмотреть роль рекреационных мероприятий, проводимых на базе Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)) в формировании культуры здоровья студентов.

Для изучения факторов, влияющих на формирование здоровьесберегающих установок студентов, проведено социологическое исследование. По анкете, разработанной авторским коллективом, было опрошено 105 студентов в возрасте 17–19 лет, занимающихся физической культурой в специальном учебном отделении.

Проведенные исследования показали, что здоровье в иерархии ценностей студентов занимает достаточно высокие позиции. Вместе с тем, конкретные модели жизнедеятельности молодых людей в большинстве случаев не способствуют сохранению и укреплению их здоровья. Успешное решение задач физического воспитания обучающихся во многом определяется общими, согласованными действиями образовательных учреждений и семьи. Лишь 7,2% респондентов отметили, что родители уделяли достаточное внимание их физическому развитию и укреплению здоровья. Это свидетельствует об очевидной недооценке значения физической культуры в системе основных факторов обеспечения здоровой жизнедеятельности ребенка. Как показали результаты проведенного опроса, семья, которая изначально должна закладывать у детей основные представления о здоровом образе жизни, оптимальном тщательном режиме в настоящее время выполняет данную функцию далеко не в полном объеме. В этой связи на современном этапе возрастает роль образовательной системы в формировании физической культуры молодого человека.

По данным опроса, только 17,3% молодых людей считают свое поведение здоровьесберегающим. Студенты в массе своей пребывают в глубоком убеждении, что по большому счету кардинальное изменение сложившейся модели поведения ничего не изменит в их жизни. Молодость нередко является периодом вступления на путь распыления ресурсов здоровья, подчас весьма бездумной и бездарной.

На кафедре физического воспитания Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)), врачебно-педагогической комиссией ежегодно проводится обследование первокурсников и анализ их заболеваемости. На основании данных медицинского осмотра установлено, что только 18–28% обследованных студентов признаны здоровыми. У остальных (72–82%) выявлены от одного до 8 заболеваний и де-

фектов в физическом развитии. Причем у 31,7–52,8% определены два и более заболеваний.

Проведенные исследования показали, что обследуемые студенты по состоянию физического здоровья в большинстве своём имеют различные отклонения и нуждаются в поддержке, помощи и разработке для них социальной, медицинской, физической реабилитации и рекреации со стороны ведомств здравоохранения, образования, физической культуры, молодёжных и научных организаций.

В разрешении поставленной проблемы необходимо исходить из положения о том, что в настоящее время физическое воспитание студентов технического вуза является одним из основных средств формирования, укрепления и сохранения здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности.

Сфера вопросов, охватывающих выполнение здоровьесберегающей программы, включает укрепление материально-спортивной базы, совершенствование форм работы и области физической культуры и спорта. В настоящее время в Московском государственном университете путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)) уделяется особое внимание организации активного отдыха, для студентов создаются условия, где интересно и с пользой для здоровья можно провести время. Деятельность в данном направлении для молодых людей должна являться импульсом и осуществлению конкретных шагов по построению индивидуальной технологии сохранения и укрепления здоровья тем более, когда спортивные объекты находятся в зоне шаговой доступности.

Московский государственный университет путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)), располагает достойной спортивной базой которая постоянно совершенствуется: стадион (соответствующий всем параметрам международных стандартов), три теннисных корта открытая площадка для гандбола и мини-футбола, площадки для пляжных видов спорта, лыжная база, три силовых городка, четыре спортивных зала, шахматный клуб, тир, зал гиревого спорта. В этом году сдан в реконструирован бассейн, а зимой функционирует ледовая хоккейная площадка. Это очередной шаг к созданию в университете всеобъемлющей территории здоровья.

С целью пропаганды здорового и спортивного стиля жизни среди студенческой молодежи, привлечения большего числа студентов к занятиям физкультурно-спортивной деятельностью Московского государственного университета путей сообщения императора Николая II (МГУПС (МИИТ)) с 2010 года функционирует общественная студенческая организация «Студенческий спортивный клуб «Савенок». В составе спортивного клуба «Савенок» работают 24 тренера по 22 видам спорта, в которых занимаются порядка 1500 студентов дневной формы обучения.

Благодаря созданной инфраструктуре в университете удалось разнообразить формы проведения занятий со студентами и тем самым вызвать у молодежи новый всплеск интереса к укреплению своего здоровья.

Для повышения эффективности социального управления процессом физического воспитания студенческой молодежи в университете также проводится:

3. активная пропаганда здорового образа жизни, занятий физической культурой и спортом: тематические рубрики по обозначенному направлению в газете «Технолог», возможность просмотра спортивных программ в холлах университета, посещение и просмотр соревнований высокого ранга по волейболу во дворце спорта «Космос» и др.

4. увеличение количество спортивных секций, ориентированных на потребности и материальные возможности студенческой молодежи,

5. реализация системы поощрений студентов, ведущих здоровый образ жизни и активно занимающихся спортом;

6. спортивно-массовые мероприятия, способствующие формированию мотивации к сохранению здоровья и ведению здорового образа жизни;

7. активное привлечение студентов с ограниченными физическими возможностями для занятий спортом;

8. внедрение в студенческую среду принципа: «Спорт без табака, алкоголя и наркотиков».

Развитие познавательного интереса, занятия в спортивном клубе, участие в физкультурно-спортивных мероприятиях способствуют вовлечению студентов в высокоактивную, целесообразную деятельность. По большому счету важно не упустить время, чтобы создать у молодых людей сферу стойких, полезных во всех отношениях увлечений.

Выводы. Проведенные исследования показали, что здоровье в иерархии ценностей студентов занимает

достаточно высокие позиции. Имеете с тем, конкретные модели жизнедеятельности молодых людей и большинстве случаев не способствуют сохранению и укреплению их здоровья. В этой связи на современном этапе возрастает роль образовательной системы в формировании физической культуры молодого человека. На примере Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова были изложены особенности организации активного отдыха студентов с использованием средств физической рекреации. Показано значение физкультурно-оздоровительных мероприятий для вовлечения максимально возможного числа молодых людей в систематические занятия физической культурой и спортом.

Заключение. Таким образом, оздоровительная программа рекреационной направленности, прежде всего, должна побуждать молодых людей создавать собственное здоровье, активно задействовать физические, психические и духовные возможности самого человека. Другими словами, речь идет о формировании такого элемента культуры, который создает мощные и эффективные стимулы, побуждающие самого человека, без принуждения, систематически заботиться о своем здоровье и физическом совершенствовании. Это, в свою очередь, создает прочную базу для более быстрой социальной профессиональной адаптации будущих специалистов, а значит и достижению успехов в различных сферах деятельности с сохранением ресурса здоровья.

Литература:

1. Барчуков И. С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Барчуков, А. А. Нестеров; под общ. ред. Н. Н. Маликова. — 3-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 528 с.
2. Габриелян К. Г., Ермолаев Б. В. 500 тестов по дисциплине «Физическая культура». — М.: Физкультура и Спорт, 2006. — 122 с.
3. Дубровский В. И. Спортивная медицина: учебник для студентов вузов / В. И. Дубровский. — М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 1998. — 480 с.
4. Евсеев Ю. И. Физическая культура: Учеб. пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 384 с.
5. Кабачков В. А., Полиевский С. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка учащихся в средних ПТУ: Метод. пособие. — М.: Высшая школа, 1982. — 176 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — 2-е изд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 304 с.
7. Климов Е. А., Развивающийся человек в мире профессий, Обнинск: Принтер, 1993. — 57 с.
8. Кузнецов В. С., Колодницкий Г. А. Прикладная физическая подготовка: 10–11 классы: Учебно-методическое пособие. — М.: Владос, 2003. — 184 с.
9. Манжелей И. В. Инновации в физическом воспитании: учебное пособие. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2010. — 144 с.
10. Манжелей И. В. Педагогические модели физического воспитания: Учебное пособие. — М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2005. — 185 с.
11. Крамской С. И. О реализации оздоровительной программы в условиях технического вуза / С. И. Крамской, И. А. Амельченко // Высшее образование в России (научно-педагогический журнал). — М. 2014, — № 3.
12. Лотоненко А. В. Молодежь и физическая культура: монография / А. В. Лотоненко, Г. Р. Гостев, С. Р. Гостева, О. А. Григорьев. — М.: Еврошкола, 2008.

Обучение общению студентов национальных групп педагогического вуза

Турдиева Раъно Ускановна, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В реальных условиях любое высказывание всегда предполагает определённого адресата, ибо никто никогда не говорит ради говорения. При ориентации на определённого слушателя (читателя) мы говорим (пишем) по-разному. В каждом конкретном случае мы облачаем своё высказывание в разную форму. Поэтому так важно создавать в группе ситуации, когда говорящий (пишущий) заинтересован в том, чтобы что-то сказать (написать) наилучшим образом, чтобы достичь данной конкретной цели (заинтересовать, объяснить, доказать, обрадовать и т. п.) Другими словами, каждое высказывание должно быть коммуникативным и инициативным, оно должно воздействовать на собеседника в определённом направлении, побуждать его к речевой деятельности. Таким образом развивается мышление учащихся, они стараются высказывать свои мысли, хотя бы очень кратко.

Инициативную речевую коммуникацию, характеризующую творческое высказывание, надо стимулировать. Одним из таких стимулов является наглядность, внешняя и внутренняя. По своему значению эти два вида наглядности не равнозначны.

Если внешняя наглядность (картины, предметы) даёт возможность беспереводно семантизировать часть лексики, облегчает подачу и закрепление грамматического и другого материала, развивает навыки устной речи, но слабо вовлекает в процесс иноязычной речи собственное мышление учащихся, то внутренняя наглядность (жизненный опыт учащихся и основанные на нём представления и домыслы, фантазия) способствуют развитию творческого мышления учащихся и инициативной иноязычной речевой деятельности, т. е. ведёт к творческому высказыванию. Следовательно, использование внешней наглядности предполагает работу по овладению элементами речи, внутренней — развитие речи.

При переходе от одной наглядности к другой необходимо в учебных целях применять такую форму, которая включала бы в себя оба вида наглядности. Этой задаче способствуют неразвёрнутые ситуации.

Неразвёрнутая ситуация — это такая ситуация, в которой только намечено какое-либо действие, совершаемое говорящим или каким-то лицом. Неразвёрнутость ситуации даёт возможность широко использовать домыслы, фантазию, вовлекать учащихся в речевую деятельность, соответствующую их интересам, опыту и языковым возможностям.

Неразвёрнутые ситуации могут предъявляться в вербальной (словесной), письменной форме или в виде картинок. Например:

1. Вы и ваши друзья на праздники поедете в Самарканд на экскурсию, но не знаете, где будете жить, что нужно с собой взять, сколько времени пробудете в поездке. Поста-

руйтесь решить эти вопросы с друзьями. Составьте диалог. (Ситуация дана письменно, так как нужно запомнить несколько её компонентов).

2. Ребята, вчера после уроков Анвар и Батыр очень смеялись, сидя во дворе школы. Что могло вызвать такое веселье: (устная (вербальная) форма ситуации). Учащиеся пытаются угадать причину смеха, здесь и проявляется их самостоятельность в содержании и форме творческого высказывания.

Естественно, что на пути от речевого навыка к речевому умению каждой стадии формирования навыка (умения) соответствуют свои виды упражнений и только соответствие упражнений поставленной цели обеспечивает её достижение.

Особенно важно квалифицированно разграничивать неречевые и речевые упражнения, так как речевые умения могут быть сформированы только на речевых упражнениях. Что же такое речевое умение?

Речевое умение как способность должно обладать четырьмя качествами, близкими к речевому акту:

- 1) целенаправленностью,
- 2) самостоятельностью,
- 3) динамичностью,
- 4) продуктивностью.

Каждое из названных качеств речевого умения развивается или самостоятельно, или параллельно с другими на речевых упражнениях.

«Речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, что

- 1) обеспечивает управляемый выбор стратегии говорящего,
- 2) актуализирует реальные взаимоотношения участников общения и вызывает естественную мотивированность высказываний,
- 3) воспитывает у говорящего речевую активность,
- 4) обеспечивает вербальное и структурное разнообразие используемого речевого материала.

Прокомментируем данное определение.

1. Стратегия (путь, по которому следует идти) говорящего может быть задана прямо: *Посоветуйте мне, как..., косвенно: Вы посмотрели несколько кинофильмов. Как вы считаете, какой из фильмов самый интересный:*

Говорящий может быть свободен в выборе стратегической задачи: В классе Ахмедова рекомендуют в руководители кружка «Дебют».

Учитель: Что вы думаете об этой кандидатуре, о способностях Ахмедова?

Ответ в последнем случае может быть разным: если Ахмедов обладает качествами руководителя, сам уме-

ет убеждать, отстаивать свою точку зрения, то ответ — положительный, если же Ахмедов лишён способности убеждать, то ответ — отрицательный. В обоих случаях говорящий самостоятельно решает, что ему сказать об Ахмедове.

2. Каждое речевое упражнение должно базироваться на реальных взаимоотношениях участников коммуникации, так как только в этом случае обеспечивается естественная мотивированность высказываний. Например, в задании «Убеди своего друга записаться в кружок «Дебют» учтены взаимоотношения между учащимися, а в задании «Расскажи своему российскому другу по переписке о своем городе» — между друзьями, живущими в разных странах.

3. При формулировке заданий должна быть учтена личность обучаемого, его деятельность, интересы, так как то, что вызывает реакцию у одного, может быть недостаточным стимулом для речевого поступка другого. Если любителя футбола попросить высказаться о просмотренном им матче, то он в своем высказывании будет инициативен, то есть он знает, о чём надо сказать, на что обратить внимание, как это сказать, чтобы сделать слушающих участниками своих переживаний. Совершенно иначе в речевом плане поведет себя этот человек, если попросить его рассказать о вещах, к которым он равнодушен, о которых он знает очень мало. Если ученик робок, то вынужденное молчание (ему нечего сказать!) тормозит развитие инициативности в говорении.

Инициативность учащегося в психологическом плане связана с опорами. Истинное речевое умение предполагает отказ от опор.

Например, речевая активность учащихся минимальна, если они пользуются подробным планом, возрастает — если они используют план «смысловые вехи», и максимальна — если нет опор. Поэтому развитие речевого умения надо начинать с выполнения упражнений с максимумом опор, а заканчивать упражнениями без опор: подробный план → план → план «смысловые вехи» → без опор.

4. Разнообразные речевые упражнения, организованные соответствующим образом и соотнесённые между собой, развивают умение высказываться самостоятельно, творчески. Например, 1) Сообщи однокласснику... 2) Убеди одноклассника... 3) Убеди шестиклассников... — упражнения, построенные на изменении компонентов ситуации общения, которая всегда многокомпонентна.

Изменение компонента ситуации требует от учащихся употребления усвоенных речевых образцов, слов в новых комбинациях. В приведённых упражнениях произведена смена коммуникативной задачи («убеди» вместо «сообщи»), изменение адресата высказывания (семиклассники вместо шестиклассников) Каждое возможное в данном случае высказывание будет отличаться как по форме, так и по содержанию.

Все названные выше четыре признака речевых упражнений являются существенными, т. е. обязательными.

Ни один из них нельзя исключить, не разрушив природы речевого упражнения.

Обучать общению нужно постоянно. Учитель должен быть партнёром учащихся в общении. Делать это нужно максимально естественно при работе с любым материалом. Например, чтобы ввести речевой образец с родительным падежом места и предложением *из*, можно использовать естественную ситуацию в классе:

- Азиз, ты получил письмо?
- Да.
- Кто прислал письмо?
- Мой старший брат.
- Где он живёт?
- Он служит в армии.
- Где служит?
- В Хarezме.
- Значит, ты *получил письмо из Хarezма?*
- Да, *из Хarezма.*

При таком введении грамматического материала ученики понимают, зачем им нужен языковой образец: *из Хarezма, из Ташкента...*

При обучении общению следует уделять внимание и эмоциональной стороне высказываний, т. е. внеязыковым факторам (настроение, чувства), которые связаны с одной из функций языка — воздействием. Сначала надо показать ученикам, а затем предлагать им воздействовать на слушателей в определённом направлении.

Например, можно предложить ученикам закрыть глаза и прослушать чтение предложений учителем и сказать, какое настроение у них стало после прослушивания текста. Предложения читаются с интервалами, чтобы ученики могли себе представить их содержание зрительно:

Осень наступила. В саду стоят голые кусты. Желтые, красные листья падают на землю. Солнце не блестит...

Затем учитель просит сказать, какие слова создали грустное настроение (они выделены в нашем примере). И, наконец, учитель предлагает изменить настроение текста. Что для этого нужно сделать? Изменится ли заглавие текста? (Нужно заменить выделенные слова: *зелёные, блестящие листья, солнце блестит и т. д.*)

После ряда аналогичных заданий можно предложить ученикам прочитать текст так, чтобы слушатели почувствовали радость, удивление, недовольство или любое другое чувство, которое испытывает читающий (говорящий).

Например, выразить удивление, восхищение при чтении текста К. Паустовского о роднике: «...Вы смотрите, как это складно выходит, — *родник, родина, народ.* И все эти слова как бы родня между собой». Такая работа делает речь учеников эмоциональной.

Эстетическая сфера общения, таким образом, на уроках русского языка будет представлена на сравнительно небольшом материале. Основное внимание на художественный стиль речи будет обращено на уроках чтения.

Литература:

1. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект: Сб. / Пер. с англ. и нем; Сост. и вступит. ст. В. В. Петрова. — М.: Прогресс. — С. 143–184.
2. Царькова В. Б. Типологические признаки речевых упражнений. — Иностранные языки в школе, № 3, 1980, с. 54.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Эмоциональное выгорание педагога

Евстафьева Светлана Алексеевна, педагог дополнительного образования;
Попогребская Ирина Валерьевна, директор;
Немахова Екатерина Владимировна, педагог дополнительного образования;
Амитина Оксана Владимировна, методист;
Володина Татьяна Васильевна, педагог-организатор;
Котова Ирина Евгеньевна, методист
МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Одаренность» г. Старого Оскола (Белгородская обл.)

Станкевич Алевтина Владимировна, педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Чуева Лариса Михайловна, директор;
Кушнерева Галина Юрьевна, учитель информатики
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 17» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Одной из наиболее распространенных преград к профессионализму, творчеству и самореализации педагога является возникновение синдрома профессионального выгорания. По данным исследований Н. А. Аминова, через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает эмоциональное выгорание, а к 40 годам эмоционально сгорают все учителя.

Эмоциональное выгорание — это состояние физического, эмоционального, умственного истощения, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром психического выгорания или синдром профессионального выгорания. Выгорание — это относительно устойчивое состояние, однако при наличии соответствующей поддержки с ним можно успешно бороться.

Основными признаками эмоционального выгорания являются: нервное истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема принимаемых психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины.

Развитие синдрома носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Распространенной является модель синдрома выгорания К. Маслач и С. Джексона (1981 г.). Они выделяют три его основных составляющих:

1. Эмоциональное истощение обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоциональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания. Возникает чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, наступает безразличие к потребностям других людей.

2. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В других случаях — повышение негативизма по отношению к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляются по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы.

3. Сокращенная профессиональная реализация (или редукция личных достижений) — третий компонент выгорания. Может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственно-

го достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Факторы, вызывающие синдром профессионального выгорания.

Можно выделить три группы факторов, оказывающих влияние на развитие синдрома выгорания:

1. К личностным факторам риска «выгорания» относятся склонность к интраверсии; реактивность; низкая или чрезмерно высокая эмпатия; жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самоуважения и самооценки и др. В ряде исследований обнаружилось, что наиболее подвержены «выгоранию» трудоголики — те, кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, полностью поглощен работой, постоянно трудится без отдыха, ежедневно работает с полной самоотдачей и ответственностью, в ущерб другим личным интересам и потребностям.

2. Статусно-ролевые факторы риска выгорания включают ролевой конфликт; ролевую неопределенность; неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией); низкий социальный статус; ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; отверженность в значимой (референтной) группе; негативные полоролевые (гендерные) установки, ущемляющие права и свободу личности.

3. К корпоративным (профессионально-организационным) факторам риска выгорания относятся нечеткая организация и планирование труда; монотонность работы; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках исполнения; негативные или «холодные» отношения с коллегами, отсутствие сплоченности; напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег; конфликты, конкуренция; дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки; др.

Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать выгорания. Его возникновение — это результат действия совокупности всех факторов как на профессиональном, так и на личностном уровне. Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов противодействия выгоранию.

Под ресурсами понимаются внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях. Ресурсы подобны иммунитету, имея который можно избежать не только синдрома выгорания, но и других негативных сторон профессии и современной жизни.

Внутренние (личностные) ресурсы противодействия профессиональному выгоранию.

К ресурсам личности относят: умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности. Они дают возможность человеку быть

более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни.

Можно выделить четыре уровня личностных ресурсов противодействия выгоранию:

1. Физиологический уровень является базовым, к нему относится то, что биологически задано. Он включает в себя тип нервной системы (ее силу, слабость, устойчивость и др.), пол, возраст, состояние здоровья, способы реагирования организма на стресс.

2. Психологический уровень. Он включает в себя три подуровня:

а) эмоционально-волевой. Эмоциональное противодействие (преодоление) — осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного реагирования и другое.

б) когнитивный. Когнитивное противодействие — понимание причин стресса, осмысление ситуации и включение ее образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним. Психологическая компетентность, позитивность и рациональность мышления, гибкость мышления, поиск и оценка возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск конструктивных стратегий преодоления, самооценка, поиск самоподкрепления и поддержки.

в) поведенческий (деятельностный). Поведенческое (деятельностное) противодействие — активность и гибкость поведения, перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивизация поведения или деятельности.

3. Социальный уровень: социальные роли, позиции и установки, отношение к другим людям.

4. Духовный уровень. К этому уровню относятся три психологических ресурса.

— Надежда — психологическая категория, способствующая жизни и росту. Это активное ожидание и готовность встретиться с тем, что может появиться на свет. Надеяться — значит в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, несмотря ни на что, не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это рождение не произошло.

— Рациональная вера — убежденность в том, что существует огромное число реальных возможностей, нужно вовремя обнаружить эти возможности. Вера — рациональная интерпретация настоящего.

— Душевная сила — мужество. Душевная сила — способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превращая в «голый» оптимизм или в иррациональную веру. Спиноза под душевной силой понимал способность сказать «нет», когда весь мир хочет услышать «да».

Ключевым ресурсом противодействия «выгоранию» можно считать способность личности к смысловому творчеству. Потеря смысла жизни ведет к ряду профессиональных и личностных деформаций, к числу которых относится синдром профессионального выгорания.

Оптимальный смысл жизни представляет собой генеральную линию жизни, задающую высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогает ему максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности. Принятие ответственности за каждый жизненный выбор позволяет человеку почувствовать свою жизненную силу.

Внешние (социальные) ресурсы противодействия выгоранию. К наиболее выраженным внешним ресурсам относятся сферы профессиональной деятельности, семейной жизни и «свободного времени».

Практика показывает, что наиболее стрессоустойчивым оказывается тот, кто получает положительные эмоции и поддержку в семье, удовлетворение от работы и имеет «отдушину» в виде какого-либо увлечения, позволяющего почувствовать, что жизнь больше, чем работа. Напротив, при сильных рабочих стрессах, перегрузке в семье, нехватке либо саморазрушающей трате свободного времени внутренние ресурсы истощаются.

Например, поддержка может являться «сквозным ресурсом», пронизывая все три уровня. В таком случае человек получает поддержку от коллег или начальства на работе, от близких дома и от друзей.

Человек, имеющий ограниченные внешние ресурсы для успешного противодействия факторам выгорания, должен иметь сильные внутренние ресурсы. Посредством развития личностных ресурсов противодействия выгоранию можно дольше оставаться на пике своего профессионального и личностного расцвета.

Качества, помогающие специалисту избежать эмоционального выгорания.

1. Хорошее здоровье и сознательная, целенаправленная забота о своем физическом состоянии (постоянные занятия спортом, здоровый образ жизни); высокая самооценка и уверенность в себе, своих способностях и возможностях.

2. Опыт успешного преодоления профессионального стресса; способность конструктивно меняться в напряженных условиях; высокая мобильность; открытость; общительность; самостоятельность; стремление опираться на собственные силы.

3. Способность формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности — как в отношении самих себя, так и других людей и жизни вообще.

Риск выгорания смягчают стабильная и привлекательная работа, представляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста; удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах; наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы.

Использование деловых игр в предпринимательской деятельности

Рахматуллаева Дурдона Равшановна, старший научный сотрудник — соискатель

Институт повышения квалификации и переподготовка кадров системы среднего профессионального образования, Узбекистан.

Во всем мире давно признано, что наиболее эффективными являются активные формы обучения. Важное место среди них занимает метод деловых игр.

Деловые игры — высшая и самая сложная форма игровых занятий, в процессе которых имитируется коллективная профессиональная деятельность [1].

Деловые игры — это «живые» модели, воспроизводящие взаимодействие участников конкретной системы труда с определенными объектами. Основной элемент игры — люди, подготавливающие и принимающие решения. Их взаимодействие в игре обусловлено специальными правилами, воспроизводящими те закономерности, зависимости, положения реальной деятельности, которые являются наиболее характерными для рассматриваемого комплекса и интересуют конструкторов игры.

Деловые игры являются прогрессивным методом, позволяющим в интересной и разнообразной форме учиться, а также применять полученные знания, умения, технику действий и вспомогательные средства, необходимые

для экономической практики. Важными учебными целями игры являются ориентация на работу в группе, целостное и системное мышление плюс способность действовать. Такая игра позволяет ученикам ощутить динамику процесса комплексного управления предприятием, начиная от завоевания рынка и кончая реальными решениями по управлению производством. Цель игры показать процесс управления предприятием, как цельную систему [2].

Классификация деловых игр производится по различным критериям:

- а) способы передачи и обработки информации (с применением обычных средств связи и обычных носителей информации, с использованием макетов, планов действующих объектов);
- б) возможности развития игры (с ограниченным, неограниченным числом ходов, саморазвивающиеся игры без масштаба времени и с масштабом времени);
- в) характер моделируемых ситуаций (игра с соперником (борьба сторон); игра с природой; игра-тренировка);

г) характер игрового процесса (противоборствующие отношения сторон, взаимодействие подгрупп; состязание; игра с применением ЭВМ, АСУ, обучающих устройств);

д) динамика моделируемых процессов (ситуационные, оперативные и долгосрочные частично или полностью формализованные сферы деятельности или объекты управления в системе труда, которую академик Е. А. Климов подразделяет на системы «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-художественный образ» [3].

Игровые технологии относятся к педагогическим технологиям, основанным на активизации и интенсификации деятельности учащихся. Игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Основными признаками деловых игр являются: наличие модели объекта; наличие ролей; различие ролевых целей при выработке решений; взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли; наличие общей цели у всего игрового коллектива; коллективная выработка решений участниками игры; реализация в процессе игры «цепочки решений»; многовариантность решений; управление эмоциональным напряжением; разветвленная система индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Использование игровых технологий является одним из способов достижения сознательного и активного участия обучаемых в самом процессе обучения [4]. Деловая игра, как бы сжимая время, сближает время, сближает события, далеко разнесенные в практике, и тем самым отчетливо демонстрирует участникам возможности долгосрочных стратегий и их влияния на эффективность деятельности. Кроме того, игра обеспечивает максимальное эмоциональное вовлечение участников в события, допуская возможность вернуть ход и попробовать другую стратегию, создает оптимальные условия для развития предусмотрительности, гибкости мышления и целеустремленности. Она приучает к коллективным действиям, принятию как самостоятельных, так и скоординированных решений, повышает способность руководить и подчиняться, стимулирует практические навыки, развивает воображение и интуицию. При игре меняется мотивация обучения, знания усваиваются не про запас, не для будущего времени, а для обеспечения непосред-

ственных игровых успехов обучающихся в реальном для них процессе. Помимо этого, достоинством деловых игр является радикальное сокращение времени накопления опыта. Опыт, который в обычных условиях накапливается в течение многих лет, может быть получен с помощью деловых игр в течение недели или месяца. Как правило, игры проводятся по периодам (циклам), которые имитируют период продолжительностью в день, неделю, квартал или год. Качество игры тем выше, чем ближе модель к изучаемому или исследуемому механизму. Если деловая игра как имитационная модель действительно отражает основные закономерности изучаемых явлений, то она может с успехом применяться как в учебных, так и в исследовательских целях.

Дидактические свойства деловых игр отражают динамику обстановки, повторяемость шагов, сложность сочетания возможных альтернатив действия, сжатие масштаба времени при принятии решений. От других форм игровых занятий деловые игры отличаются следующими наиболее важными признаками, характеризующими их дидактические свойства:

1. Наличие важной социально-экономической или социально-психологической проблемы, общей цели для всего игрового коллектива и вместе с тем наличие возможности для каждого участника игры своими действиями влиять на достижение конечного результата, работая на определенной должности.

2. Различие интересов участников и учет условий неопределенности, которые могут проявиться из-за разного положения тех или иных участников по отношению к рассматриваемой проблеме и разного состояния ресурсов и субъективных оценок их важности, неодинаковой объективной ответственности участников игры за решение проблемы.

3. Наличие информационной неопределенности, различного рода сбоев, отклонений, осложнений, неполадок в обстановке, как и в реальной жизни.

4. Принятие и реализация в процессе игры определенной последовательности решений, каждое из которых зависит от решения, принятого данным участником на предыдущем этапе (шаге), и от действий других участников.

5. Наличие и необходимость развитой системы стимулирования, реализующей функции побуждения, подчинения, обеспечения объективной оценки личного вклада каждого участника игры в достижение общей цели коллектива.

Литература:

1. Голиш Л. В., Файзуллаева Д. М. Педагогик технологияларни лойихалаштириш ва режалаштириш: Ўқув-услубий кўлланма. — Т.: «Иқтисодиёт», 2011.
2. Ҳақимова М. Ф. Бўлажак иқтисодчи мутахассисларнинг касбий маҳоратини шакллантиришда таълим технологияларининг ўрни / «Иқтисодиёт ва инновацион технологиялар» электрон журнал. — Т.: 2011. — № 1.
3. Климов Е. А. Человек и профессия. — Л., 1984.
4. Голиш Л. В. Технологии обучения на лекциях и семинарах: учебное пособие / под общ. ред. акад. С. С. Гулямова. — Т.: ТГЭУ, 2005.

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО

VIII Международная научная конференция
Москва, июнь 2016 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Издательство «Буки-Веди», г. Москва

Подписано в печать 24.06.2016. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.