Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
Филиал МГУ в г. Севастополе

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГ XXI ВЕКА

Сборник материалов
Ассамблеи «Педагог XXI века»

17-19 октября 2016 года

Севастополь

2016

УДК 37
ББК 74
П 24

Публикуется
по решению Президиума Ассамблеи «Педагог XXI века»

Редакционная коллегия

Данильченко С. Л. — советник директора Филиала МГУ в г. Севастополе, д-р истор. наук, проф.
Дегтева И. В. — ст. преп. Дипломатической академии МИД России, кан. филол. наук.
Козубенко И. И. — и. о. декана историко-филологического факультета Филиала МГУ в г. Севастополе, канд. филол. наук., д-р истор. наук, проф.
Кусов И. С. — председатель, и. о. директора Филиала МГУ в г. Севастополе.
Сорокина Е. И. — доцент кафедры иностранных языков, канд. пед. наук.
Французов П. А. — зам. директора Филиала МГУ в г. Севастополе, канд. физ.-мат. наук.
Чубуков А. В. — доцент Московского педагогического государственного университета, кан. филол. наук, доц.
Шпырко О. А. — зам. директора по учебной работе Филиала МГУ в г. Севастополе, канд. физ.-мат. наук, доц.

П 24 **Электронный** научный журнал «Педагог XXI века», 17-19 октября 2016 г.: Сборник материалов / Под ред. И. С. Кусова. — Севастополь: Научный консультант, 2016. — 354 с.

ISBN 978-5-9909478-2-5

В сборник вошли материалы участников Первой Ассамблеи «Педагог XXI века» (17-19 октября 2016 г.), посвященные актуальным проблемам современного образования, анализу различных аспектов обучения и воспитания в школе и вузе. Журнал адресован учёным, преподавателям, учителям, студентам, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами образования.

Статьи публикаются в авторской редакции.

© Авторы текстов, 2016
© Филиал МГУ в г. Севастополе, 2016

Содержание

КЛУБ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ. ВУЗ

Грязнова Е.Д. Инновации как одно из условий формирования гуманитарной среды вуза на современном этапе…….8

Данильченко С.Л. Перспективы развития системы дополнительного образования руководителей образовательных организаций города Севастополя……...11

Денисенко Е.Н. Критерии оценки программ ДПО педагогических работников общего образования…….14

Дмитриева О.И. Базовая кафедра в системе взаимодействия школа – вуз……16

Козубенко И.И. Критериальная база оценивания профессиональной компетентности педагога…….19

Орлова С.В. Опережающее обучение как основа формирования кадрового потенциала…….25

Росенко М.И. О концептуальных подходах к организации глобального электронного обучения в аспекте гражданского образования…….27

КЛУБ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ. ШКОЛА

Данильченко С.Л. Организационно-методологические основания образовательной политики в России…….31

Данильченко С.Л. Современная образовательная политика: оценка подходов и целеполагания, результатов реализации и систем управления……39

Денисенко Е.Н. Психолого-педагогические основы культурологического подхода в управлении школой……..47

Иванисенко Н.В. Создание образовательной среды для развития одаренности кадет: проблемы и пути решения……...48

Киреева Е.В., Огородова Т.О. Методическое сопровождение одаренных обучающихся в образовательном процессе……...51

Козубенко И.И. Диагностический инструментарий внутришкольного оценивания профессиональной компетентности учителя…….53

Козубенко И.И. К вопросу об эндогенном оценивании профессиональной компетентности учителя ……..58

Кошевенко С.В., Сильченкова С.В. Анализ показателей эффективности деятельности образовательных менеджеров школ Смоленской области……...62

Масько Е.Г., Киреева Е.В., Огородова Т.О. Воспитательный потенциал урочной и внеурочной деятельности кадет «Севастопольского ПКУ»……..67

Норенко А.Г. Новые подходы в воспитательной работе ФГКОУ «Севастопольское президентское кадетское училище», обеспечивающие реализацию военно-морской профессиональной ориентации кадет……71

Сорокина Е.И. Педагогические умения и профессиональная компетентность педагога: изменение ценностных ориентаций……75

КЛУБ КУРАТОРОВ, КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ

Бекеш Н.В. Игровые технологии как средство адаптации кадет к условиям учебного заведения пансионного типа…….…..81

Воронежева А.А. Развитие лидерских качеств кадета в воспитательной среде училища……83

Грязнова Е.Д. Педагогическое взаимодействие на основе компетентностного подхода……..87

Данильченко С.Л., Кадема А.В. Современное воспитание школьников: проектно-деятельностный подход……...91

Козубенко И.И. Вопрос национальной самоидентификации в интеркультурном образовании……...93

Конюкова К.А. Механизмы реализации государственной молодежной политики в регионах…….99

Конюкова К.А. Основные положения и цель государственной молодежной политики...…...101

Королёв С.А. Внеурочная деятельность в системе духовно-нравственного и патриотического воспитания кадет Севастопольского президентского кадетского училища…….105

КЛУБ «ЖУРНАЛИСТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

Краснова Л.С. Задача формирования новых элит. Поиск решений в рамках учебного курса «русский язык и культура речи»……...109

Мельников В.А. Информационные агентства Крыма: вчера, сегодня, завтра……..113

Мельников В.А. Телерадио эфир Крыма. Поставщики и потребители…….....115

Мельников В.А. Печатные СМИ Крыма. Традиции и перспективы……..116

Пушкарева Д.А. Интеграция студентов кафедры журналистики филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе в научно-образовательные проекты факультета журналистики МГУ……118

Пушкарева Д.А. Особенности адаптации практических занятий в рамках дисциплины «типология аудитории СМИ» с учетом текущих профессиональных интересов студентов кафедры журналистики……..121

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Каширина Е.С. Роль геоботанической практики в обучении студентов географических специальностей…….……..124

Лысенко В.И. Интерметаллиды и самородные металлы индикаторы глубинных процессов углеводородной дегазации в миоцене……..…126

Миленко Н.Н., Хрусталев А.Ф. О межпредметных связях математики и химии…….127

Прыгунова И.Л., Домнина О.В., Горенкова А.Н. Эколого-эстетическая оценка и основы визуализации природно-антропогенных комплексов городских и сельских территорий как учебная задача…….131

Чернова М.В. Проблемы и методы статического анализа исходного кода программ…….133

Ясенева Е.В. Историко-географический анализ Крыма с учетом вклада различных видов экономической деятельности……134

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

Гутник К.В. Правовая культура как модель управления социальными трансформациями...138

Черепанова Т.В. Внутренняя миграция молодежи: проблемы формирования привлекательной среды региона……...…..139

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

Аладьева Н.В. Психологический аспект совершенствования управленческой деятельности……...141

Аладьева Н.В. Психологические особенности педагогического коллектива……...145

Алтухова Н.В. Возможности и преимущества дистанционной поддержки образовательного процесса……...147

Боровая М.А., Скворцова А.А. Практико-ориентированная система профессиональной подготовки студентов педагогических вузов……..149

Данильченко С.Л. Научное творчество молодежи как стратегическое направление развития отечественной системы образования……153

Дорогих Р.В. Система упражнений для формирования профессионально- коммуникативной компетентности студентов……177

Зубкова М.А. Использование ментальных карт в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе……..……...180

Кожевникова Л.В. Влияние образовательной среды на развитие ценностных ориентаций учащейся молодежи……...184

Козубенко И.И. Методологические подходы к оцениванию профессиональной компетентности педагогических работников……..186

Корж Т.Н., Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативная характеристика компетентного читателя иноязычного профессионально-ориентированного текста……190

Макарова Е.Н. Продуктивные стратегии акмеологического развития аутопсихологической компетентности педагога……...195

Смирнова Л.А., Ляско М.В., Ляско Ю.А., Кириенко В.А., Бирюкова Е.А. Особенности социокультурной адаптации студентов-иностранцев в России……197

Сорокина Е.И. Соотношение профессиональной компетентности и мастерства педагога…200

Теплова Л.И. О некоторых критериях оценки качества учебно-дидактических материалов по английскому языку……201

Фоменко И.И. Работа по профилактике жестокого поведения подростков в образовательном учреждении……205

Ясенева Е.В. Методология научно-исследовательской работы студентов……...208

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Багумян Е.В. Когнитивные явления и трансформации текстовой ситуации «социальная защита»……210

Болдова Т.А. Современное языковое образование: информационные и коммуникативные технологии……..211

Денисенко Е.Н. Именования славянских персонифицированных солярных божеств в русской лингвокультуре……...214

Козубенко И.И. Мифологический смысл русской маскулинной метафоры…….217

Кузина О.А. Метафорический образ президента Украины в. Януковича в англоязычных СМИ…….221

Муратова М.Д. Обогащение речи студентов-иностранцев фразеологизмами……223

Носенко И.Г., Дегтева И.В. Конфессионимы в толковых словарях современного русского языка……225

Фаустова Н.А. Выбор акцентоносителя тем в английском языке……228

Чубуков А.В. Этапы работы по обучению русскому языку иноязычных студентов-филологов……231

КЛУБ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Александрова С.С. «С чего начинается Родина?» проект: «Моя семья»……..239

Аллагулова И.Н. Ментальная арифметика как инновационная методика организации внеурочной деятельности обучающихся 5 классов по предмету «Математика» (на примере Оренбургского президентского кадетского училища)……...244

Алисейко Е.Н. Проект «Память» – газета севастопольских кадет…….249

Бойко Л.И., Яковлев К.А., Оболенская О.В. Приемы и методы реализации военно-патриотического воспитания средствами урока английского языка и внеурочной деятельности кадет севастопольского ПКУ…….251

Баранник Д.Д., Кадыров Э.П. Метод творческих проектов как средство реализации требований фгос ооо в образовательной области «технология»……...256

Бросова К.Н. Формирование нравственно-эстетических идеалов современного старшеклассника на уроках искусства как актуальная педагогическая проблема……..259

Бушманова Н.С. Использование ИКТ-технологий на уроках английского языка……...262

Горюнов Ю.А., Некрытый Е.В. Межпредметные связи – условие военно-патриотического воспитания кадет……267

Гридчина Т.И. Совершенствование внеклассной и внеурочной работы как средство развития исследовательской деятельности ученика……...272

Данильченко С.Л. Проблемы соотношения исторической науки, общественных идеологем и образовательной политики……278

Данильченко С.Л. Образ России в русской словесности……290

Денисенко Е.Н. Обучение русской орфографии близкородственных инофонов…….307

Емец М.А. Реализация ФГОС при подготовке к ГИА и ЕГЭ по английскому языку……..309

Караулова Н.Е. Использование информационных технологий в обучении английскому языку……313

Лейнова А.Н., Рациборская С.Г., Шпырко О.А. О гармоничном развитии школьников младших классов……316

Лисогор Э.В. Использование музыкальных композиций на уроках английского языка как средство повышения мотивации и качества знаний обучающихся……..323

Миленко Н.Н., Хрусталев А.Ф. Информатика в творческих задачах математики……...325

Оленченко А.В. Курс – на образованный патриотизм…….329

Платухина Г.И. Воспитание патриотизма на уроках русского языка и литературы (из опыта работы преподавателей отдельной дисциплины «Русский язык и литература» ФГКОУ «Севастопольское ПКУ» Платухиной Г.И., Вершининой М.Н., Леванович Н.М.)…….332

Сильченкова С.В., Кошевенко С.В. Сравнение уровня информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ смоленской области……338

Ставицкий А.В. Информационно-методическая база современного школьного образования как общероссийский сетевой проект……342

Черемисова О.Г. Современные психолого-педагогические представления о письменной речи……..349

Скоробогатова М.Р. Оценка эффективности системы подготовки научных кадров в России и Европе……..350

КЛУБ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ. ВУЗ

УДК 378

ИННОВАЦИИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Грязнова Е.Д.
Владивостокский филиал Российской таможенной академии, Владивосток, Россия
E-mail:baverd@yandex.ru

С наступлением эпохи глобализации система образования многих стран и России в частности находится в непрерывной модернизации. В нашей стране поставлены амбициозные цели по улучшению качества образования всех уровней, а также адаптации системы образования к новой социальной среде. На современном этапе инновационная экономика требует формирование иной личности. Стоит задача ментальной трансформации. Каждый гражданин нашей страны должен научиться свободно говорить со временем, в котором он живет, трудится и созидает.

Возникает потребность в образовании, которое могло бы дать стартовые позиции для человека на перспективу всей жизни, что подразумевает формирование личности с инновационным мышлением, способную к освоению других профессий в течение всей жизни. Формирование такого типа личности возможно при внедрении в образовательный процесс инновационных технологий [2].

Знание, которое формируется современным профессиональным образованием, должно опережать процессы, происходящие в экономике на современном этапе. Тогда оно будет иметь ценность. Образование само по себе должно идти впереди инноваций в других областях. Инновационное образование нацелено на жизнь в условиях непрерывной модернизации. Процесс внедрения инноваций в образовательную среду вуза подразумевает подготовку преподавателей к применению инноваций и сами инновации.

Формирование гуманитарной среды вуза нацелено, прежде всего, на развитие социально-значимых качеств и профессионального становления студентов вуза. Гуманитарная среда вуза – это система, поддерживаемая комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих уровень развития гуманитарной культуры субъектов образовательного процесса. Каждый элемент этой системы имеет свои инновации организационного и содержательного характера, соответствующие структуры в образовательной среде вуза [1].

Гуманитарная среда вуза является интегрированной частью образовательной среды и в плане инновационности представляет интерес по двум аспектам – это устойчивость системы и развитие. Устойчивость в данном случае может быть обеспечена консерватизмом, традиционностью. Развитие чаще всего отождествляется с инновацией и является неотъемлемой частью функционирования системы.

Основываясь на многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях, можно выделить следующие характеристики инновации. Инновация – это новизна, позитивные изменения, целенаправленность. Хотя, надо признать, что новизна – понятие относительное. То, что может быть новым для образовательной среды одного учебного заведения, давно и успешно используется в другом вузе. Поэтому для образовательной среды очень важно, чтобы изменения, которые несет с собой новизна, носили позитивный характер. Известно,

что не все изменения бывают к лучшему, и, например, то, что может хорошо работать в научных исследованиях, неприемлемо в образовательном процессе, как, например, отрицательный результат, который является тоже результатом.

Все изменения должны быть целенаправленными. Стихийные изменения, с которыми мы достаточно часто сталкиваемся, не всегда, а зачастую и вовсе не работают в том направлении, в котором нам бы хотелось двигаться.

Определившись с тем, что мы понимаем под инновацией, а именно целенаправленное внедрение нового – методов, концепций, подходов в формировании гуманитарной среды – направленного на получение лучшего результата, повышение уровня сформированности у студентов социально-одобряемых качеств и развитие потребности в нравственно-этических ценностях, можно говорить о причинах инновационных процессов вообще и подходах в формировании гуманитарной среды вуза в частности.

Причины инновационных процессов можно разделить на две группы: объективные, связанные с изменениями экономического, политического, социального характера общества; и глобальные изменения, которые требуют от руководства вузов подготовки специалистов, владеющих помимо профессиональных компетенций еще и социально-личностными качествами, дающими возможность выпускнику быть гибким по отношению к быстро меняющейся социально-экономической среде, при этом верному традициям государства и духовно-нравственным основам. К субъективным причинам можно отнести вопросы повышения статуса вуза, его конкурентной способности на рынке образовательных услуг высшего образования.

Формирование гуманитарной среды вуза на основе внедрения инновационных образовательных технологий подразумевает создание благоприятных условий для развития качеств личности и профессионального становления студентов.

Среди источников формирования инновационной гуманитарной среды вуза можно выделить следующие: образовательные стандарты, образовательный процесс, научно-исследовательская работа, профессорско-преподавательский состав вуза.

Для определения инновационных методов и подходов, которые могут быть использованы для формирования гуманитарной среды вуза необходимо ответить на следующие вопросы: что можно считать инновацией в учебном процессе, какова цель использования инноваций, с чем ассоциируется успех использования инноваций в учебном процессе, что является стимулом и что отталкивает от использования инноваций.

Инновацией в учебном процессе могут быть учебные материалы, которые обеспечивают переход на другой уровень учебной деятельности, современные компьютерные технологии, изменения на уровне проведения аудиторных занятий, изменения, связанные с характером взаимоотношения, взаимодействия со студентами.

Целью использования инноваций в учебном процессе является повышение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов, формирование духовно-нравственных качеств и потребности в личностном становлении, повышение качества проведения аудиторных занятий и их эффективности, повышение статуса вуза.

Здесь необходимо отметить, что залогом успешного использования инноваций в образовательном процессе должна быть внутренняя готовность преподавателей и студентов к тому, чтобы их принять. Если это условие соблюдено, то инновация сама по себе будет притягательна, так как вызывает интерес к новой деятельности, является стимулом к самомотивации и самореализации.

На сегодняшнем этапе инновации ассоциируют, прежде всего, с внедрением информационных компьютерных технологий (ИКТ). Поэтому инновации связывают с техническим оснащением учебного процесса (компьютер каждому студенту, свободный доступ в Интернет и т.д.). Но необходимо также понимать, что техника сама по себе не может дать желаемого результата, нужны и инновации в области разработки авторских и

внедрение существующих передовых методик обучения и воспитания, непрерывное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) (участие в международных конференциях, симпозиумах, семинарах, стажировки и т.д.).

Здесь возникает вопрос: как выбрать и внедрить инновацию, способную участвовать в формировании гуманитарной среды вуза? Прежде всего это идеи, которые рождаются внутри ППС коллектива вуза, так как возникновение большинства из них обусловлено нежеланием работать «по-старому», то есть возникает потребность в удовлетворении запросов современного общества на подготовку специалиста с «правильным» мировоззрением, профессионала, легко адаптируемого к изменениям, связанным с его профессиональной деятельностью, что в свою очередь стимулирует к поиску новых подходов в обучении и воспитании. И когда в вузе доминирует политика благоприятствования от руководства, направленная на поддержание перспективных и передовых педагогических идей, то инновационный подход является следствием такого взаимодействия.

В заключение необходимо отметить, что может быть несколько подходов в формировании гуманитарной среды вуза с точки зрения инноваций: инновации «сверху» (инициатива, исходящая от руководства вуза), инновации «снизу» (инициатива, исходящая от ППС) и инновации «навстречу друг другу». На наш взгляд, инновации «навстречу друг другу», то есть инновации внедряемые руководством вуза и принимаемые ППС, который подготовлен к данному процессу и с энтузиазмом его воплощает в практике, имеют самые эффективные показатели и формируют большой творческий потенциал. Результатом такого взаимодействия может быть создание новых учебно-методических проектов, новых методик обучения, новых подходов в организации внеаудиторной работы со студентами и т.д. Это может являться положительным импульсом в формировании нравственно-этических и профессиональных ценностей студентов. В то же время использование инновационных подходов в формировании гуманитарной среды вуза не означает полный отказ от традиционных подходов, здесь должна идти речь не о «революции», а об «эволюции», о процессе перехода предыдущих педагогических методов и подходов на более высокий качественный уровень. Необходима последовательная, позитивная, целенаправленная работа, направленная, прежде всего, на получение студентами качественного профессионального образования и улучшение условий труда ППС. Необходимо формировать у ППС готовность к принятию инноваций как одно из условий педагогического профессионализма. Только тогда педагоги совершат переход от идеи социального воспроизводства к задаче формирования поколения с инновационным мышлением. Современные инновационные методы обучения должны стать не только достоянием педагогов, но и главным инструментом в достижении поставленных задач.

Литература

1. Вострокнутов С.И. Сущность и содержание рефлексивно-деятельностного подхода в формировании гуманитарной среды ВУЗа / С.И.Вострокнутов // Материалы IV Всероссийского съезда РПО 18-21 сентября 2007 года. В 3 т. М. – Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. С. 201-202.
2. Делия В.П. Теоретические основы инновационной педагогики / Теория и практика инновационного образования в высшей школе (коллективная монография) / Под. ред. В.П. Делия, Е.В. Терентьевой. М: 000 «ПКЦ Альтекс», 2007. С. 6-21.

УДК 377

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ГОРОДА СЕВАСТОПОЛЯ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

Современные условия развития системы образования города Севастополя поставили перед управленческим корпусом образовательных организаций комплекс проблем, связанных с планированием и финансированием их деятельности, широким применением современных образовательных технологий, обеспечением широкого взаимодействия с государственными структурами и общественными объединениями, с социальными партнерами и потенциальными работодателями.

Новые формы взаимодействия образовательных организаций с внешними структурами требуют от управленцев знаний как экономических аспектов их функционирования, так и основ экономики в целом, основ рекламного дела, знаний в области гражданского и трудового права, особенностей управленческой деятельности в условиях модернизации региональной экономики.

К принципиальным установкам, которыми целесообразно руководствоваться в управлении образованием, относятся:

- приоритет личности обучающихся, в соответствии с которым управление образованием ориентируется на оказание помощи в достижении образованности обучающимся на основе учёта их склонностей, личных данных и тенденций личностного развития;
- паритет между социальными, групповыми и индивидуальными потребностями участников образования, в соответствии с которыми каждый из них может находить компромиссы в реализации мотивированных образовательных потребностей среди многообразия предложений, имеющих место в сфере образования;
- демократизация взаимодействий субъектов образования на основе партнерства, сотрудничества и направленности на возможность самообразования;
- гуманизация управления образованием на основе осуществления социальной защиты всех субъектов образовательной деятельности и создания условий, благоприятствующих развитию их профессионально-педагогической компетентности без ущерба для здоровья;
- опора на реализацию управления образованием посредством применения современных достижений науки и техники, создание условий, в том числе информационных, для творческого подхода к управленческой деятельности каждого субъекта образования.

Актуальность этих проблем становится особенно острой в силу увеличения масштабов очно-заочной формы обучения, множественности основных и дополнительных образовательных программ, качественного изменения обеспечения учебного процесса на основе информационных образовательных технологий.

В этих условиях возникает необходимость создания разнообразных образовательных программ организационно-управленческого профиля, реализуемых как в рамках основного, так и дополнительного образования.

Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в 2015/2016 учебном году успешно осуществил разработку и реализацию 4 дополнительных модульных образовательных программ повышения квалификации в области менеджмента образования – «Школоведение. Основы педагогического менеджмента и актуальные вопросы введения и реализации ФГОС», «Менеджмент образования: управление образовательными организациями в условиях реализации ФГОС», «Государственно-общественное управление в образовательных организациях: концептуальные основы и механизмы реализации», «Система оценки качества образования в образовательной организации: оценка-контроль, оценка-поддержка».

Освоение вышеуказанных дополнительных образовательных программ предполагает подготовку к следующим видам деятельности:

- стратегическое планирование развития образования на всех уровнях;
- управление образовательной деятельностью школы и вуза;
- организация учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы образовательной организации на основе современных информационных технологий;
- информационно-аналитическая работа образовательной организации;
- управление финансово-экономической деятельностью образовательной организации;
- управление инновационной деятельностью образовательной организации.

Программы предназначались для обучения руководителей и кадрового резерва системы образования города Севастополя, не имеющих профессиональной подготовки в области менеджмента.

По результатам реализации программ повышения квалификации Научно-методический центр развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова планирует открыть набор на дополнительную образовательную программу профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании».

Реализация программы будет осуществляться филиалом МГУ имени М.В. Ломоносова совместно с Севастопольским государственным университетом, Крымским институтом постдипломного педагогического образования, Российской академией образования, Департаментом образования города Севастополя, Департаментом образования города Москвы, Московским педагогическим государственным университетом, Воронежским институтом высоких технологий. Она распределена во времени на основе последовательного накопления и перезачета освоенных отдельных модулей с последующим вручением документов об образовании МГУ имени М.В. Ломоносова.

Модульное структурирование программы предполагает представление учебного материала в виде набора взаимосвязанных дидактических единиц, которые могут быть освоены в удобной для обучающихся последовательности.

Нормативная трудоемкость модулей дополнительной образовательной программы составляет от 72 до 540 аудиторных часов.

Формирование программы из предложенного набора модулей определяется потребностями заказчика.

В результате изучения программы «Менеджмент образования» обучающийся должен:

Знать:

- основные направления государственной политики в сфере образования;
- законодательные и нормативно-правовые акты в сфере образования;
- основы бюджетного и налогового законодательства;
- основные задачи и методы управленческой деятельности;

- технологию выработки и принятия управленческих решений;
- зарубежный опыт в области менеджмента образования;
- современные образовательные технологии и системы оценки качества образования.

Уметь:

- разрабатывать и формулировать миссию и стратегию развития, цели и задачи деятельности образовательной организации;
- организовывать реализацию основных и дополнительных образовательных программ, научно-исследовательских и проектных работ и инвестиционных проектов, текущее и оперативное планирование работы образовательной организации;
- анализировать состояние и динамику развития образовательной организации;
- разрабатывать программы и планы развития образовательной организации, оценивать ожидаемые результаты их реализации;
- организовывать инновационную деятельность образовательной организации, направленную на совершенствование учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы и проектной деятельности образовательной организации.

Владеть:

- современными методами планирования развития образовательной организации;
- методами системного анализа показателей оценки качества деятельности образовательной организации;
- технологиями внешней и внутренней оценки качества деятельности образовательной организации;
- технологиями распределения бюджетных и внебюджетных средств образовательной организации;
- технологиями организации и методами управления деятельностью в сфере образования, в том числе с использованием современных информационных технологий;
- процедурами нахождения компромиссных решений;
- технологиями решения коммуникативных задач.

Дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Менеджмент образования» будет реализована в форме лекционных курсов, разнообразных коллективных и индивидуальных практических занятий с использованием инновационных образовательных технологий, практик и стажировок. При изложении дисциплин программы предусмотрено использование как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы по освоению учебного материала.

Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе:

- располагает соответствующей учебно-методической базой, включая рабочие программы по каждой дисциплине, программы практикумов, набор заданий по каждому разделу, учебники и учебно-методические пособия;
- обеспечен информационными ресурсами, включая доступ в международные компьютерные сети;
- располагает необходимой материально-технической базой, обеспечивающей возможность проведения всех видов занятий и соответствующей действующим санитарно-техническим нормам.

Разработку структуры и содержания программы, а также ее научно-методическое и организационно-методическое сопровождение осуществляет Научно-методический центр

развития образования филиала МГУ имени М.В. Ломоносова, который успешно сочетает в своей деятельности функции многопрофильной региональной научно-образовательной организации и научно-методического центра федерального уровня.

Выступая в Кремле на заседании попечительского совета МГУ 28 мая 2015 года, Президент Российской Федерации В.В. Путин особо отметил важную научно-методическую и организационно-методическую роль филиала МГУ в городе Севастополе: «Хотел бы особо поблагодарить преподавательский корпус, студентов филиала МГУ в Севастополе за верность традициям отечественной высшей школы, за вклад в сохранение исторических, культурных, образовательных связей России и Крыма».

УДК 377

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОГРАММ ДПО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисенко Е.Н.
Московский институт открытого образования, Москва, Россия
E-mail: olenaden@gmail.com

В настоящее время развитые государства мира реализуют программы формирования систем непрерывного образования – Life Long Learning. Так, страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах и показать устойчивую положительную динамику в этой сфере. Велика доля экономически активного населения европейских стран, участвующего в непрерывном образовании: в Австрии – 89,2%, в Дании – 79,7%, Финляндии – 77,3%, Швеции - 71%, Швейцарии – 68%, Франции – 51%, Германии – 41,9%, Великобритании – 37,6% [1, с.455-460]. По данным за 2011 г. 39,5% населения России в возрасте от 25 до 34 лет и 22,8% в возрасте от 55 до 64 лет имеют высшее и послевузовское образование. Однако показатель участия населения в собственно дополнительном профессиональном образовании в 2007 г. составлял 22,4%. В настоящее время ситуация постепенно изменяется, несмотря на то, что доля россиян, задействованных в программах ДПО, в большей степени соответствует столичным городам или крупным развитым центрам. Это касается и обучения по программам дополнительного профессионального образования педагогов средних образовательных организаций, в том числе учителей-предметников. В современных условиях система непрерывного образования, специфика и тенденции которой определяются социальными, экономическими, культурными особенностями населенного пункта, города, региона, страны и мировыми тенденциями, в большинстве случаев выступает в роли движущей силы и проводника формирования знаний и умений педагога. Большую роль в развитии учителя играет качество программ ДПО, являющееся элементом качества образования – одной из актуальнейших проблем современного общества, индикатора деятельности каждого конкретного учителя. Качество образования – это в числе многих составляющих способность учителя к совершенствованию, соответствие производимого им образовательного продукта или услуги предъявляемым нормам государственного стандарта и социального заказа. Закон «Об образовании в Российской Федерации» обусловил и новые условия развития системы дополнительного профессионального образования, которые привели к актуальности экспертизы качества и содержания образовательных программ. Образовательная программа – это документ, в котором фиксируется и логически, аргументировано представляется цель учебного предмета, тематический и учебный планы, способы и методы их реализации, педагогические технологии, методики их практической реализации, критерии оценки результатов.

Большинство стран Европы, в том числе и Россия, выработали основы политики контроля и оценки программ дополнительного профессионального образования учителей в рамках глобальной реформы системы образования. Определены стандартные нормы при разработке программ обучения, что является важным компонентом национальной политики в области образования и его качества.

Однако в России еще не приняты меры для создания регулярной и объективной системы оценивания качества программ ДПО педагогов. Образовательные стандарты внедряются в образовательный процесс и функционируют в качестве ведомственного документа до периода модернизации. Оценка качества программ ДПО носит формализованный характер, ограничиваясь, в основном внешним соотнесением с требованиями, предъявляемыми к документу.

Новые условия, цели и задачи определяют и основные стратегические направления развития послевузовского образования, к числу которых, в том числе, относятся:

- максимальная адаптация программ под ожидания участников;
- приоритет активных методов обучения.

Разработанные в строгом соответствии с новым ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» программы должны быть направлены на реализацию ФГОС. Несмотря на то, что программы ДПО составляются на основе внутренних критериев организации, используя потенциал вуза, качество программ оценивают внешние источники, в первую очередь, непосредственные потребители – слушатели, повышающие квалификацию. Именно влияние внешней среды во многом обуславливает содержание, качество и потребности в программах ДПО учителей. Программы дополнительного профессионального образования зависят от рынка как бюджетного, так и за счет роста частного спроса. По этой причине при экспертизе программ ДПО целесообразно учитывать, помимо внутренних факторов, уровень развития конкурентной образовательной среды и ее насыщение разнообразными образовательными услугами. Программы ДПО учителей должны стать сопоставимыми и сравнимыми с программами ДПО других образовательных организаций. Поэтому необходимо, наряду с традиционными стандартными программами по повышению квалификации, предлагать программы, экспертиза которых показывает их уникальность и конкурентные преимущества. Формирование информационной базы о программах ДПО различных поставщиков образовательных услуг даст возможность оценить программы для учителей и с этой точки зрения.

Введение в критериальную базу экспертизы программ ДПО показателя «востребованность» должно опираться на мониторинг «обратной связи» с потребителями на регулярной основе, на соответствие их запросам. Необходимо информирование заинтересованных сторон о программах ДПО, проведение анализа потребностей образовательных организаций, участие потребителей в совершенствовании перечня программ и их содержания. Современные школы заинтересованы в программных модулях (18, 24, 36 часов) по согласованным с ними проблемам и подходам к процессам их разработки и реализации, что ставит задачу разработки программ дополнительного профессионального образования при участии школ, в частности, методических объединений учителей.

Возможности развития и реализации программ состоят в более широком использовании информационно-коммуникативных технологий. Экспертиза будет неполной без учета фиксации в программах ДПО для учителей современных технологий обучения (дистанционное обучение на базе ИКТ, кейсы, компьютерные симуляторы, тренажерные комплексы, деловые игры, проектные методы обучения) и указания на использование современных научных баз данных, например, SpringerLink, Oxford Reference Online, LexisNexis, ProQuest, EBSCO, Taylor & Francis Group, Sage Publications, World Scientific, Elsevier, Polpred.com, других ведущих научных ресурсов. Рынок образовательных услуг

осознал, что наиболее эффективная подготовка может быть обеспечена в учебных центрах – носителях передовых технологий.

Возможности развития программ ДПО заключаются в привлечении новых контингентов обучаемых (например, учителей русского языка как иностранного, как неродного, педагогов, работающих с детьми-билингвами, с одаренными детьми, классных руководителей, одной из задач работы которых является работа с родителями-мигрантами, выпускников-бакалавров, кадрового резерва и т.д.).

Особое внимание следует уделить развитию внутренней культуры гарантии качества программ ДПО в каждом вузе, на каждой кафедре, у каждого преподавателя.

Опыт экспертизы показал, что в программах часто не соблюдается принцип единства формы и содержания. Так, например, декларированное в программах развитие компетенции в научно-исследовательской деятельности – «способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области знания» не находит отражения в содержании программ. Это же относится к формированию таких компетенций, как «владение навыками участия в научных дискуссиях», «способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы» и др. Недостаточно уделяется внимание к формированию таких общекультурных компетенций, как «критическое мышление», «психологическое понимание», «независимость», «умение решать проблемы». Не соотносится со временем курса (часто 36 час.) и необходимость развития у слушателей до 20 компетенций.

Содержание программ дополнительного профессионального образования учителей должно быть рассчитано на тренинги, семинары- практикумы и др., основным результатом которых должны стать нужные, а соответственно, востребованные педагогами разработки.

Литература

1. Образование в Российской Федерации: 2007. Статистический ежегодник. М.: ГУ–ВШЭ, 2007, раздел 9. С.455-460

УДК 373.6

БАЗОВАЯ КАФЕДРА В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛА – ВУЗ

Дмитриева О.И.
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия
E-mail: oidmitrieva55@yandex.ru

Саратовский государственный университет был одним из инициаторов введения в Закон об образовании раздела, позволяющего создавать кафедры вуза не только в научных, но и в иных организациях, профиль которых соответствует образовательному профилю подготовки студентов. Когда соответствующие формулировки появились в Законе, университет сразу создал целый ряд базовых кафедр на промышленных предприятиях города.

Новые требования к качеству школьного и вузовского образования, необходимость соответствия подготовки выпускника вуза требованиям профессионального стандарта усиливают практическую составляющую в образовательной деятельности. Способствовать такому раннему включению в профессию и призвана базовая кафедра. Базовая университетская кафедра становится образовательной, инновационной и экспериментальной площадкой.

В настоящее время в СГУ ведется подготовка студентов по программам бакалавриата и магистратуры направлений «Педагогическое образование», «Специальное

(дефектологическое) образование», «Психолого-педагогическое образование». Такая система призвана обеспечить подготовку учителей для преподавания всех школьных дисциплин и организацию педагогической деятельности в регионе [2; 3].

Потребность в постоянном сотрудничестве между разными подсистемами в системе подготовки учителей определила открытие в СГУ нескольких базовых кафедр педагогической направленности, в том числе кафедры русской филологии и медиаобразования на базе Гуманитарно-экономического лицея.

Базовая кафедра создается в целях практической подготовки студентов, представляющей собой реализацию части образовательной программы соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций и включающей возможность проведения всех видов учебных занятий. Вузовская кафедра в школе становится организатором проведения занятий в инновационных формах по актуальным проблемам науки ведущими специалистами-практиками в соответствующих областях (мастер-классы, творческие мастерские, научно-методические семинары и другие организационные формы), способствует развитию научно-исследовательской работы по направлению деятельности базовой кафедры с привлечением студентов, аспирантов и преподавателей университета.

Кафедра русской филологии и медиаобразования на базе Гуманитарно-экономического лицея выступает как составляющая образовательной системы в университете, обеспечивая интеграцию высшего образования и практической деятельности в области педагогики, филологии и журналистики. Одним из результатов такой интеграционной деятельности стала разработка системы использования образовательных технологий в вузовской и школьной практике [5].

Базовая кафедра координирует организацию научно-исследовательской работы студентов под руководством ведущих ученых, активно работающих в науке, а также организацию научного руководства курсовыми и выпускными квалификационными работами студентов и магистрантов. В число задач кафедры входит проведение совместных мероприятий Института филологии и журналистики СГУ и МОУ «Гуманитарно-экономический лицей»: Дней открытых дверей, педагогических конференций, семинаров, круглых столов, кафедральных дней в лицее, мастер-классов, Дней университета в лицее и Дней лицея в университете, – направленных на поддержание высокой репутации профессии учителя-словесника, филолога, журналиста.

В круг задач базовой кафедры входит участие в экспериментальной и инновационной деятельности. Работа базовой кафедры направлена на использование учебно-методического потенциала базовой школы в подготовке учителей для Саратова и Саратовской области, на повышение квалификации научно-педагогических кадров, на организацию и проведение всероссийских, областных, городских, университетских конкурсов и олимпиад, на поиск оптимальных форм организации научно-исследовательской работы школьников. В центре внимания кафедры находится учебно-методическое и научно-методическое обеспечение различных видов педагогической подготовки будущих учителей.

Ключевым моментом в деятельности школьной базовой кафедры является *работа со студентами*, обучающимися по направлению «Педагогическое образование». Эта деятельность осуществляется в форме проведения лекционных, практических, семинарских и других видов занятий, предусмотренных ФГОС и ООП с использованием возможностей базового лицея. Важным этапом работы со студентами является организация и проведение педагогических практик. Наличие базовой кафедры в лицее позволяет проводить практику централизованно. При этом базовое учебное учреждение становится по существу научно-методической лабораторией, которая дает возможность системно анализировать уроки

учителей лицея и практикантов, определяет целый ряд возможностей профориентационной работы.

Коллективное прохождение практики позволяет использовать интересные формы организации внеурочной работы по предмету, групповые формы организации воспитательной работы.

Использование возможностей базовой кафедры способствует разработке и проведению учебных занятий по методике обучения предмету; специальных курсов, содержание которых соответствует потребностям современной школы, разработке и использованию инновационных форм учебной работы. Наличие базовой кафедры меняет характер организации научно-исследовательской и научно-методической деятельности студентов. Выбор тем курсовых и дипломных исследований определяется реальными потребностями современной школы, например, по проблематике научных основ современного учебника русского языка или литературы, специфики организации современного школьного урока в системе ФГОС.

Важным направлением деятельности базовой кафедры в университете является *работа со школьниками*. Наиболее характерные ее формы – это организация консультирования по научно-исследовательской работе учащихся, мотивирование учащихся и организация проектной работы в школе, проведение школьных дней науки, конференций, олимпиад, участие преподавателей кафедры в подготовке и проведении предметных олимпиад муниципального и регионального этапов, в предметных декадах, в том числе в форме выступлений с лекциями и беседами. Профориентационная работа направлена на привлечение школьников к участию в различных конкурсах, проводимых в университете. Одним из привлекательных для учащихся школ Саратова и Саратовской области стал конкурс «Власть слова», организованный Институтом филологии и журналистики СГУ.

Третье направление деятельности базовой кафедры в школе – *работа с учителями.* Это повышение квалификации учителей школ города при активном участии преподавателей базовых кафедр по программе подготовки «ФГОС основного общего образования: направления и технологии реализации». Кафедрой русской филологии и медиаобразования организован постоянно действующий научно-практический семинар для учителей города «Формирование единой образовательной среды в соответствии с требованиями ФГОС ООО в процессе преподавания филологических дисциплин».

Важной задачей университета остается не просто профессиональная подготовка будущих учителей, а их *мотивация к работе в школе*. Для создания этой мотивации университет при активном участии школьных базовых кафедр использует различные формы работы. Эффективный способ формирования мотивации к работе в школе для студента – проведение конкурсов профессиональной направленности. Опыт организации и проведения конкурса «Шаг в профессию» был и остается в фокусе работы структурных подразделений университета, осуществляющих подготовку педагогов [1]. В конкурсе принимают участие студенты выпускных курсов, обучающиеся по педагогическим специальностям и направлениям. Организуется он по модели конкурса профессионального мастерства «Учитель года». Победа в нем считается одним из престижных достижений структурного подразделения вуза. Участники конкурса часто получают приглашение от работодателей, присутствующих на нем. Подготовка конкурсанта требует участия команды преподавателей и студентов, что также способствует мотивации к дальнейшей профессиональной деятельности.

Важным делом университетского масштаба стал научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования в СГУ», который проводится ежегодно в последнюю неделю марта при активном участии преподавателей базовых кафедр СГУ, студентов, школьных учителей. В рамках недели организуются дискуссионные площадки, на которых

обсуждаются самые острые вопросы современной школы, педагогического образования, воспитания школьников. Проводятся выездные мастер-классы на площадках

школ города преподавателями университета и школьными учителями, конференции с участием учителей, педагогическая олимпиада студентов.

Все это позволяет моделировать и совершенствовать разные организационные формы деятельности, направленной на развитие педагогического образования в системе университетского комплекса. В качестве среднесрочной перспективы важно «переходить от количественных показателей к качественным и со всей решительностью двигаться от подготовки «потока» выпускников к «штучному» образованию высокопрофессиональных педагогов» [4, с.51].

Университетские кафедры, созданные на базе школ города, решают не только конкретные образовательные и методические задачи своего структурного подразделения вуза, но и совместно определяют основные направления и формы практической и научно-методической деятельности вуза в области профессиональной подготовки студентов.

Литература

1. Бурмистрова М., Кабанова М. В профессию шаг за шагом // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 48–50.
2. Елина Е., Дмитриева О. Уроки и перемены // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 4–8.
3. Елина Е.Г., Дмитриева О.И. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. 2014. № 1. С. 91–96.
4. Кожевникова М.Н. О подходах к моделированию педагогического образования // Человек и образование. 2013. № 4. С. 50–53.
5. Образовательные технологии в высшем педагогическом образовании / Е.Г. Елина, О.И. Дмитриева, М.В. Храмова [и др.]; под общ. ред. Е.Г. Елиной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2014. 188 с.

УДК 377

КРИТЕРИАЛЬНАЯ БАЗА ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

В содержание профессиональной компетентности педагогического работника входят требования, предъявляемые к профессионалу любой профессии. Но профессия педагога имеет свои особенности, которые требуют от него специальных качеств.

Группа исследователей под руководством В.Я. Кикотя и А.М. Столяренко [5] считает, что профессиональная компетентность педагогического работника включает: педагогическую образованность, профессионально-педагогическую обученность, профессионально-педагогическую воспитанность, профессионально-педагогическую развитость. В.А. Сластенин выделяет в качестве составляющих профессиональной компетенции социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность [7]. Так, например, качествами профессионально-педагогической направленности являются социально-профессиональные интересы, педагогический долг и ответственность, мотивы профессиональной деятельности, самосовершенствование профессиональной позиции педагога и др. В работах И.Я. Лернера, В.В. Краевского, А.К. Марковой, А.В. Хуторского профессиональная компетентность педагога рассматривается как единство трех составляющих ее компетенций:

- когнитивной (наличие системы педагогических и специальных знаний);

- операционно-технологической (владение методами, технологиями, способами педагогического взаимодействия, методами обучения предмету);

- личностной (этические и социальные позиции и установки, черты личности специалиста).

Профессиональная компетентность описывается через соотношение мотивационной сферы человека (профессиональные ценности, цели, самооценка и др.) и его операциональной сферы (профессиональные способности, обучаемость, освоенные приемы и технологии и др.) [4]. Профессиональная компетентность проявляется как в высоких результатах деятельности, так и в состояниях человека. Поэтому исследователи выделяют две группы критериев эффективности: 1) внешние (объективные) критерии, ориентирующие на оценку результативности выполнения профессиональной задачи; 2) внутренние, психологические критерии оценки деятельности. Первую группу критериев характеризуют такие показатели результативности, как количество и качество произведенной продукции, производительность труда и др. Во вторую группу критериев входят:

1) профессионально важные свойства (ПВК) – индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [8];

2) профессиональные ЗУН, отличающиеся обширностью, систематичностью и «готовностью» (способность немедленно припоминать то, что в данную минуту необходимо, постоянная мобилизованность всего запаса знаний);

3) профессиональная мотивация – особая конкретизация мотивации трудовой, обусловленная специализацией в данной профессиональной области и формируемая по мере приобретения личного профессионального опыта. Е.П. Ильин выделяет три группы мотивов, побуждающих человека к труду [3]: а) побуждения общественного порядка; б) получение материальных благ для себя и своей семьи: зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей; в) удовлетворение потребностей в самовыражении, самореализации;

4) профессиональная самооценка и уровень притязаний – оценка субъектом труда своих личностно значимых физических, психических и социальных параметров по отношению к профессиональным задачам. С точки зрения успешности выполнения деятельности имеют значение показатели самооценки – уровень, адекватность, устойчивость, гибкость;

5) возможности саморегуляции и стрессоустойчивость;

6) особенности профессионального взаимодействия;

7) общая физическая тренированность.

Ученые отмечают возможность использования дополнительных показателей, отражающих специфику профессии.

Профессиональная компетентность формируется в процессе профессионального обучения. Профессиональная компетентность как осведомленность субъекта труда о предмете деятельности определяется в узком смысле – это ЗУН, а также способы их реализации в деятельности, общении и саморазвитии личности, и, в широком смысле, показатель успешности взаимодействия с социальной средой [2].

Сформированность профессиональной компетентности учителя определяется диагностикой, которая основывается на критериях как отличительных признаках и показателях педагогической деятельности. Выделяют несколько групп критериев профессиональной компетентности, каждая из которых представляет собой биполярную шкалу: а) объективные критерии (возможность решать задачи обучения и воспитания в соответствии с требованиями системы образования и запросами семьи учащихся, т.е. соответствие человека требованиям профессии) – субъективные критерии (устойчивая педагогическая направленность, понимание значимости профессии, совокупность необходимых профессионально-психологических качеств, отсутствие личностных

деформаций, т.е. соответствие профессии требованиям человека); б) результативные критерии (знания учащихся, развитие способностей и личности учащихся, адаптация учащихся к последующей профессиональной жизни, т.е достижение желаемых обществом результатов труда) – процессуальные критерии (методы работы, использование профессиональных знаний и умений, приемов, техник, личные психические качества, психологическая цена результата в виде затраты времени учителя и учащихся т.е. использование для достижения результатов социально приемлемых способов, приемов, технологий); в) нормативные критерии (владение методическими приемами, средствами, формами обучения и воспитания, нормы общения, т.е. соблюдение норм и правил профессии, умение воспроизводить высокие эталоны профессии) – индивидуально-вариативные критерии (самобытность, неповторимость труда учителя, наличие индивидуального стиля педагогической деятельности, т.е. стремление к индивидуализации труда, самореализации в нем); г) критерии наличного уровня (результаты работы с учениками на данный момент, личностные ресурсы, которые учитель вкладывает в работу, т.е. достижение определенного уровня компетентности на данный момент) - прогностические критерии (зона ближайшего профессионального развития, т.е. перспективы профессионального роста); д) критерии профессиональной обучаемости (степень открытости к новой информации, т.е. готовность к принятию профессионального опыта) - творческие критерии (творческая направленность – предложение инноваций, т.е. стремление выйти за пределы профессии); е) критерии социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе (умение убедить в значимости своего труда, умение вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг, умение показать преимущество своих форм и методов работы, т.е. умение заинтересовать результатами своего труда) – критерии профессиональной приверженности (профессиональный патриотизм, т.е. умение соблюдать честь и достоинство профессии, видеть ее вклад в общество); ж) качественные критерии (глубина системности знаний учащихся, сформированность учебной деятельности и мыслительных операций учащихся, т.е. показатель качественного профессионального роста учителя) – количественные критерии (баллы в рейтинге, квалификационная категория, возможность сопоставления учителей, т.е. показатель карьерного роста учителя).

Традиционно в практике к показателям профессиональной компетентности учителя относят:

1) реализацию в практической деятельности требований, изложенных в основных законодательных и нормативных документах;

2) выполнение плана работы по теме самообразования;

3) уровень владения базовыми компетенциями;

4) повышение квалификации;

5) участие в мероприятиях, способствующих повышению профессионального мастерства различной формы и уровня;

6) уровень и системность мероприятий, организованных учителем для обучающихся;

7) применение новаций в области педагогики, психологии, методики;

8) соблюдение здоровьесберегающих норм и применение здоровьесберегающих технологий в обучении;

9) осуществление внеурочной деятельности;

10) использование современных ИК-технологий.

Для оценки профессиональной компетентности используют также показатели продуктивности деятельности:

- соответствие качества знаний и умений учащихся уровню требований ФГОС;
- процент успеваемости учащихся за последние три года по изучаемому предмету;
- процент учащихся на «хорошо» и «отлично» за последние два (три, четыре, пять) года по изучаемому предмету;

- уровень преемственности в работе;
- уровень достижений учеников в дополнительных развивающих мероприятиях (конкурсах, соревнованиях и т.д.);
- разработка авторских программ, проектов;
- обобщение опыта работы в различных формах и на разном уровне;
- наличие исследовательских работ в области педагогики, психологии, методики;
- успехи в различных профессиональных конкурсах разного уровня;
- награды, грамоты.

Комплексный показатель профессиональной компетентности учителя охватывает обобщенный функциональный показатель и обобщенный результативно-личностный показатель. Критерии обобщенного функционального показателя определяются как критерии успешности обучающей деятельности педагога. Обобщенный результативно-личностный показатель связан с результатами профессиональной деятельности. Он охватывает комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся, совершенствование профессиональной деятельности, профессионально-педагогическую и социальную значимость личности педагога [6].

Анализ литературы позволил создать сводную таблицу содержания и структуры критериальных показателей профессиональной компетентности учителя (табл. 1). Каждая педагогическая специальность и должность предъявляют к учителю свои требования, выполнение которых свидетельствует о профессиональной компетентности. Оценка разных категорий работников различается своими задачами, значимостью, показателями или характеристиками, сложностью выявления результатов. Однако, несмотря на то, что существуют особые индикаторы оценивания компетентности педагогических работников разной направленности, содержание профессиональной компетентности учителя остается единой.

Таблица 1. Содержание и структура профессиональной компетентности учителя

Содержание	Структура	Основания для оценки
сформированность профессиональных компетенций	профессиональные компетенции	реализация компетенций в деятельности
ценностные ориентации	мотивационный аспект	профессиональные знания
		дисциплина труда
		конструктивное сотрудничество
		стремление и достижение успеха
		гуманизм
		педагогическая этика
		личностные качества
	эмоциональный аспект	отношение к процессу и цели достижения и развития профессиональной компетентности
	поведенческий (деятельностный) аспект	удовлетворение профессией
	интеллектуальный аспект	знание о значимости достижения более высокого уровня профессиональной компетентности
	волевой аспект	умение преодолевать препятствия,

		помехи в процессе профессионально - личностного саморазвития
инновационность	использование идей, подходов, методов, технологий для решения педагогических задач	внедрение нового опыта
		внедрение новых технологий
		создание авторских научно-методических разработок
		обобщение и распространение передового педагогического опыта
субъектность	профессиональная активность	ответственность за результат педагогического действия, педагогического решения
		активность в поиске нестандартных целей и задач
		активный поиск решения проблем
реализуемость	самореализация собственного личностного и профессионального потенциала	практическое раскрытие своих возможностей, способностей
		настойчивость в осуществлении планов
		достижение жизненных целей
		умение отстаивать свои права и свою позицию
		умение преодолевать трудности и препятствия при решении значимых задач

При создании модели внутришкольного оценивания профессиональной компетентности учителя концептуально важно основываться на типовых характеристиках учителя [5]:

1. Педагогическая образованность – а) расширение мировосприятия путем представления о педагогической реальности в обществе (системное мышление, способность учитывать изменение внешних условий, понимание роли и значения образования в современном обществе); б) понимание необходимости быть педагогически подготовленным для успешного личностного роста, самореализации и самоутверждения (терпимость к различным точкам зрения, способность отстаивать свою точку зрения, деловая активность, самостоятельность, способность к развитию, ответственность); в) владение научным пониманием вопросов образования, воспитания, обучения и развития детей, усвоение основных теорий (эрудированность, знание основных педагогических теорий, психолого-педагогическая подготовка); г) вера в педагогические возможности совершенствования себя и других (способность делегировать полномочия, преданность работе и коллективу, заинтересованность в достижении результатов, уверенность в себе);

2. Профессионально-педагогическая обученность: а) владение объемом теоретических и прикладных предметных и психолого-педагогических знаний (знание преподаваемого предмета, педагогические знания, знание психологии детей, понимание роли информации); б) владение методиками анализа педагогических задач, умение их грамотно применять (организаторские способности); в) владение педагогическими методами и техникой (коммуникабельность, тактичность, умение выстраивать субъект-субъектные отношения, демократической стиль общения); г) освоение форм, методов и приемов педагогического воздействия (умение увлечь людей, умение завоевать авторитет и доверие, воля, простота,

ясность и убедительность речи, способность к внушению, требовательность к окружающим); д) владение современными технологиями обучения и учения, воспитания, развития и самовоспитания, саморазвития (умение пользоваться различными методами работы, дидактические способности, готовность к инновациям, готовность к исследовательской деятельности, владение ИКТ, владение и использование современных образовательных технологий, использование современных систем и механизмов оценивания, готовность к самосовершенствованию, умение проводить отбор учебного материала, самопознание);

3. Профессионально-педагогическая воспитанность: а) профессионально-педагогическая направленность: интерес к педагогической реальности; освоение и совершенствование знаний; интерес, умение и привычка к самооценке; развитость желания и стремления использовать знания, навыки и умения для анализа педагогических явлений и поиска рациональных путей решения проблем (осознание социальной значимости профессии, мотивированность на профессию, пополнение объема предметных знаний, опыт работы и его использование, инициативность, способность к разумному риску, находчивость, решительность, упорство в достижении цели, нацеленность на результат, готовность к самооценке и самоанализу, умение планировать и проектировать деятельность); б) гуманность, доброжелательность и внимание к людям (справедливость, уважительность, сострадание, участливость, толерантность, человечность); в) наличие привычки постоянно держать себя достойно, обязанным показывать пример культуры и уважительности (вежливость, внешняя привлекательность, аккуратность, чувство меры, знание и владение русским литературным языком); г) проявление коллективизма (умение опираться на коллектив и преданность ему); д) наличие потребности к самосовершенствованию и проявление качеств, способствующих предупреждению профессиональной деформации (принципиальность, активность в саморазвитии, творческий подход к делу, способность к развитию, добросовестность, целеустремленность, оперативность, оптимизм, жизнерадостность, трудолюбие);

4. Профессионально-педагогическая развитость: а) профессионально-педагогическое мышление, умение осмысливать факты учебно-воспитательной реальности, анализировать их, делать педагогические выводы (умения – генерировать идеи, выделять главное, обобщать материала, увязывать планы с реальными условиями; самостоятельный и творческий склад мышления; б) профессионально-педагогическая наблюдательность (перцептивные способности); в) педагогический такт (уважительность, внимательность, доверие); г) профессионально-педагогическая интуиция (умение разбираться в людях, жизненная мудрость, рассудительность); д) способность противостоять негативным воздействиям (тренированность нервной системы, самообладание, логика, умение просчитывать ситуацию, настойчивость, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость); е) способность к объективной самооценке (требовательность к себе, способность критически оценивать достигнутые результаты, умения анализировать свой опыт и воспринимать критику).

Критерии профессиональной компетентности учителя объединяются в группы:

- личностные качества (организаторские, деловые, моральные качества, культура, работоспособность, здоровье и т.д.);
- квалификация (образование, опыт работы, результаты труда);
- психологическая готовность к профессии педагога (психологическая устойчивость, состояние нервной системы, эмоционально-волевые качества);
- мотивированность (интерес к профессии, особое педагогическое мышление и др.).

Этим параметрам дается интегральная оценка, т.к. они состоят из нескольких составляющих элементов [1, с.159]. При оценивании каждого критерия профессиональной компетентности разрабатываются подкритерии, сутью которых является раскрытие содержания более общих актуальных характеристик.

Предложенные критериальные показатели профессиональной компетентности учителя позволяют в процессе оценивания переходить от выявления и определения уровня сформированности профессионально и личностно значимых качеств к интегративной диагностике степени образованности, развитости, обученности, воспитанности, включающих группы ключевых компетенций (социальных, предметных, методических, социально-психологических), что характеризует профессиональную компетентность каждого педагога не только как специалиста, но и личности. Создаются предпосылки для целостного анализа профессиональной компетентности всего педагогического коллектива, характеризующих в качестве одного из элементов качество образования в школе.

Литература

1. Володина Н.П. Оценка персонала – ресурс эффективного управления//ЭКО. 2003. №6. С.154-165.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход//Сибирь. Философия. Образование. Новокузнецк. 2005. Вып.8. С.26-44.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 502 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: МГФ «Знание», 1996. 400с.
5. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел. Учебник для вузов / Под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. М., Юнити : Закон и право, 2008. 512 с.
6. Психология. Курс современной гуманитарной академии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://website-seo.ru/ (дата обращения: 10.10.2016).
7. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход //Педагогическое образование и наука. 2002. №4. С.4-9.
8. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1997. 228 с.

УДК 377

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА

Орлова С.В.
Воронежский институт высоких технологий – АНОО ВО, Воронеж, Россия
E-mail: orlova.sv@mail.ru

Традиционная информационно-знаниевая парадигма образования, основанная на трансляции целостного, непротиворечивого и полного знания, сегодня себя исчерпала, и это мировая тенденция.

Смена парадигмы образования сопровождается процессом переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «развитие», «компетенция», «метапредметность».

Профессиональная компетентность специалиста представляет собой интегрированную систему универсальных и профессиональных компетенций, обладающую сложными внутренними связями, зависимостью от времени, характеризующуюся различными уровнями. Профессиональная компетентность выпускника программа дополнительного профессионального образования определяет его социальную значимость, востребованность на рынке труда, мобильность и устойчивость к изменениям социально-экономических условий, особое значение имеет его готовность к инновационной профессиональной деятельности.

Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании с неизбежностью влечет за собой требование постоянной актуализации и трансформации образовательных программ, практическая реализация которых способствует повышению

конкурентоспособности выпускников на внутреннем и внешнем рынках, нового проектирования результатов образования с помощью метода моделирования и представления результатов образования как норм качества дополнительного образования.

Компетенции в качестве результата образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации, как интегрирующие начала «модели» выпускника.

Принципиальным отличием современных образовательных программ дополнительного образования является перенос акцента с предметно-дисциплинарной ориентации (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции и ожидаемые результаты образовательного процесса.

Международная организация труда проводит связь между непрерывным образованием, компетентностью и квалификацией. Непрерывное образование охватывает всю образовательную деятельность, предпринимаемую в течение всей жизни для развития компетенций и квалификации работника. Она разграничивает компетентность и квалификацию работника. Термин «компетентность» охватывает знания, навыки и умения, применяемые и совершенствуемые в конкретных условиях. Квалификация связывается с официальным выражением профессиональных и специальных навыков работников, которые признаются на международном, национальном или отраслевом уровнях. В российской интерпретации понятие «компетентность» по объему во многом будет совпадать с понятием «деловые качества» работника, ориентированные на деятельностный подход.

В современных условиях на передний план выдвигается чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку работника нового типа (рабочего, менеджера, специалиста в технологических отраслях, IT-технологиях). Его важнейшими качествами становятся профессиональная гибкость и мобильность, способность в случае необходимости быстро переквалифицироваться или даже сменить профессию.

Первоочередное решение проблемы соответствия спроса и предложения на рынке труда становится возможным, прежде всего на основе компетентностного образования как способа достижения его опережающего эффекта. Для различных уровней профессионального образования компетентностная составляющая его содержания различна и определяется целями, поставленными перед каждым из этих уровней. Цели же должны быть увязаны с основными трудовыми функциями специалистов с обязательным учетом изменяющейся производственной среды, перспективными требованиями общественной практики.

Динамизм изменения производства, техники и технологии привел к тому, что в качестве важного критерия результативности деятельности квалифицированного сотрудника следует рассматривать минимизацию суммарного времени его адаптации к изменяющимся профессиональным функциям, то есть повышение его профессиональной мобильности. Поэтому проблема поиска оптимального сочетания элементов подготовки работников, соотнесения их с профессиональными стандартами, требует дальнейшего исследования.

С точки зрения перспективы, стратегии кадрового развития компаний или экономики в целом, предприятию необходимо системно проводить опережающее обучение персонала направленное на формирование необходимых компетенций сотрудников. Необходимым условием обеспечения эффективности опережающего обучения является тесное взаимодействие работодателей с организациями системы образования. Программы обучения, преследуют две цели: переподготовку работника, в соответствии с настоящими потребностями работодателя, а также переподготовку сотрудников для реализации перспективных планов компании-работодателя.

В этих условиях существенным образом меняется значимость внутрифирменных структур управления персоналом. Именно в результате партнерства этих служб с образовательными организациями формируются востребованные компетенции. Именно представители рынка труда, работодатели, выдвигают рекомендации к конечным

результатам образовательной деятельности, именно они формируют «портрет» будущего специалиста, что особенно важно для опережающей подготовки кадров.

Современные программы обучения персонала, разделяются на три типа: краткосрочные (от мастер-классов до курсов длящихся несколько дней) и интенсивные (призванные углубить и систематизировать знания по определенной узкой тематике), долгосрочные (расширенная область знаний). Так же образовательные программы для специалистов можно разделить на сертифицированные (авторизированные) и авторские.

Наиболее эффективной формой обучения является корпоративное обучение, которое позволяет комплексно разрешить конкретные проблемы компании, что особенно актуально в условиях внедрения новых, в том числе информационных, технологий.

Удовлетворение запросов работающего персонала путем участия в различных формах дополнительного профессионального образования позволяет рассматривать его как непрерывный образовательный процесс, который должен быть не только постоянно адаптированным к требованиям производства, рынка рабочей силы, но и ориентированным на опережение их сегодняшнего уровня и состояния. Именно здесь, в этой образовательной ситуации реально осуществляет разумное объединение интересов работников и работодателей, направленное на повышение конкурентоспособности как самих работников, так и производимых ими товаров и услуг.

УДК 378.14

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДАХ К ОРГАНИЗАЦИИ ГЛОБАЛЬНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В АСПЕКТЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Росенко М.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: mariyair@mail.ru

В настоящее время перед человечеством стоят новые вызовы и угрозы, приводящие к углублению противоречий, которые обусловлены различием в уровне менталитета людей, расхождения в морали, вероисповедании, образовании, культурных ценностях и социальных установках. Государства, на международном уровне, путем использования созданных для этой цели межнародных организаций, пытаются найти решения усиливающимся разногласиям. Однако эффект от этих мероприятий явно недостаточный.

Очевидным становится тот факт, что необходимо создание новой институциональной формы осуществления межгосударственного, наднационального, государственного, национального и общественного интересов, основной задачей которой будет выработка и реализация политики по сближению интересов различных групп населения, создавая тем самым условия для их нормального сосуществования, согласования и разрешения социальных, политических, экономических противоречий, которые возникают в результате конфликта интересов различных социально-политических и экономических групп.

Достижение самосохранения и продолжения успешного морального, интеллектуального и культурного прогресса возможно только при повышении качества всеобщего, высшего образования, подготовки и уровня подготовки и руководителей публичных органов государственной власти, национальных лидеров.

Уже сегодня к наиболее актуальным вопросам глобального управления можно отнести вопросы: каким будет система управления через 100лет? какие будут применяться образовательные технологии? какие качества человека и гражданина будут воспитываться?

Важным условием с точки зрения государственного управления, является как раз то,

кто и каким образом, с какими целями и каким пониманием, будет создавать законодательную базу, определять механизмы и условия, при которых желание большинства населения, выраженное на свободных выборах, будет определять политику законодательного института, формировать и отстаивать политические альтернативы, создавать условия для ненасильственной смены правящих партий, обеспечения работы социального лифта формирования новых элит. Для того чтобы избрать компетентное, отвечающее всем требованиям руководство, «граждане должны иметь достаточно развитые для этого соответствующие уровни менталитета (ума, сознания, знаний) - семейного, местного, регионального, национального, глобального, что может быть достигнуто (получено) только через всеобъемлющее воспитание и социальное (гражданское) образование» [1].

Национальная система образования, подготовки управленческих кадров строится, как правило, с учетом внутренних потребностей государства. Основной набор компетенций, который должен быть присущ гражданину своего государства, успешно прошедшего процесс социализации, состоит из определенного количества качественных характеристик, которыми будет обладать активный представитель гражданского общества, способный принимать управленческие решения в интересах граждан своего государства.

Как отмечает Президент Всемирного Философского Форума И.Кондрашин, к такому набору можно отнести, в том числе, знания истории национального становления и основные национальные традиции, структуры национального (государственного) управления и существующие в мире современные типовые структуры и принципы государственного самоуправления, правовое, экономическое, демографическое, хозяйственное, образовательное, и т.п. регулирование, существующее в данной стране, список обязанностей и прав человека и гражданина национального значения [2].

Получив должное образование, граждане отдельного государства, готовы обсуждать и решать надлежащим образом вопросы, проблемы и вызовы национального значения, а также избирать наиболее компетентных национальных лидеров и руководителей. Но того явно недостаточно, если говорить о глобальном управлении и подготовке кадров для него.

В долгосрочной стратегии развития человека и гражданина и масштабах мирового порядка, необходим совершенно другой подход к образованию. При построении системы образования будущего необходим подход с точки зрения наднационального уровня. Сознание и полученные знания граждан, «должны достичь глобального уровня (высшей, наднациональной, глобальной) ступени (всей Земли), способными обсуждать и решать наиболее эффективным образом вопросы, проблемы и вызовы высшей национальной, наднациональной, глобальной, всеобщей важности, а также избирать самых компетентных наднациональных мировых (глобального масштаба) лидеров и руководителей» [6].

Инструментом качественной подготовки специалистов, обладающих требуемыми компетенциями, могло бы электронное образование, концепция которого должна существенно отличаться от существующей.

Применяемая в настоящее концепция электронного образования предполагает, что при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организациях должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [3].

Даже такая уникальная программная обучающая среда, использующая современные web-технологии как LearningSpace, которая представляет новейшую, полноценную, гибкую платформу электронного обучения для учебных заведений, обеспечивающая поддержку

режимов обучения среди которых: самостоятельное контролируемое обучение, асинхронное совместное обучение, синхронное совместное обучение - не отвечает основному подходу формирования руководителей будущего.

Можно разработать любой программный продукт, безупречно технически отрегулировать его, но первоочередной задачей должно быть внедрение интегрального глобального электронного обучения, которое позволит подготовить граждан Земли, способных мыслить категориями, относящимися к наднациональному уровню.

На начальном этапе полномочия по подготовке такой концепции должны быть предоставлены национальными правительствами международной организации Юнеско. Реализация же концепции под контролем ООН и Юнеско может быть предоставлена национальным правительствам. Электронное образования не знает границ, может преодолеть языковый барьер, посредством его могут быть предъявлены одинаковые требования к качеству подготовки и аттестации.

То есть, социокультурное и языковое разнообразие; образовательные традиции и инновации, одинаковые качество и стандарты образования могут быть достигнуты посредством открытого, дистанционного и электронного обучения, представляющего собой базу сотрудничества на наднациональном, международном, региональном, межрегиональном, национальном, местном и институционном уровнях.

Это не просто технология e-Learning, означающая процесс обучения в электронной форме через сеть Интернет, как использование новых технологий мультимедиа и Интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы [5].

Как вариант, нам представляется создание модели виртуальных университетов глобального уровня, структуры и состава базового комплекта методического обеспечения виртуального университета, использующего единые базовые решения и стандарты в области электронного обучения.

Насколько сложна эта проблема для человечества, можно судить о проблемах выполнения глобальной программы «Образование для всех». По результатам мониторинга ее выполнения за 2000 по 2015гг. – «Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges», которыми обусловлены следующие ключевые выводы, указывающие на наличие реальных барьеров в ее выполнении,:

«• Только 1/3 стран достигла всех первоначально установленных измеримых целей.

• Только в половине стран начальное образование доступно всем жителям, (в 10% стран эта цель почти достигнута).

• 121 млн. детей и подростков не посещали школу в 2012г. (в 1999г. цифра составляла 204 млн.).

• Дети из бедных семей в 5 раз чаще не заканчивают начальную школу по сравнению с детьми из обеспеченных семей.

Отмечается, что с 2000г. правительства многих стран значительно увеличили расходы на образование. 38 государств повысили финансирование, по крайней мере, на один процентный пункт ВНП. Тем не менее, недостаток финансирования остается главным препятствием на пути достижения целей ОДВ на всех уровнях.

Для того чтобы к 2030г. реализовать новые задачи в области образования, которые международное сообщество определяет в настоящее время, в дополнение к уже значительному государственному финансированию, потребуется ежегодно $22 млрд.» [4].

Как видно, проблема организации образования для всех в глобальном масштабе далека от своего завершения и показывает насколько сложны задачи, которые необходимо решать сообща региональным и национальным органам власти. В аспекте же подготовки граждан, обладающих гражданскими знаниями высшей ступени, способных принимать разумные, безошибочные для дальнейшей судьбы человечества решения, задача организации

образования видится гораздо сложнее и выполнить ее мог бы орган международного сотрудничества и обеспечения коллективной безопасности - ООН, среди основных целей которого поддержание мира и безопасности; развитие дружественных отношений между нациями; международное сотрудничество в разрешении международных проблем.

Глобальной образовательной инициативой ООН уже обозначены приоритеты в образовании - стимулирование всеохватывающих, качественных познавательных возможностей на протяжении всей жизни для всех и развитие чувства глобального гражданства, которое может помочь людям строить более справедливые, мирные и толерантные общества.

«Среднесрочная стратегия ЮНЕСКО на 2014 – 2021 гг.», обозначила следующие цели: улучшение качества гражданского образования, формирование (воспитание) глобального гражданства и глобального руководства, программ обучения и воспитания, а также качество знаний, стимулируя тем самым распространение глобального гражданства [7].

Новая образовательная парадигма содержит основное базовое понимание, реализация которого позволит решить общие глобальные задачи, стоящие перед Человечеством делая образование непрерывным (в течение всей жизни), личностно-ориентированным, всесторонним, гибким и продуктивным.

Чтобы сформировать современный, отвечающий вызовам XXI века унифицированный и единообразный глобальный менталитет у большинства жителей Планеты Земля, и на основе которого только и возможно достичь взаимопонимания, мира и процветания необходимы усилия всех государств, международных организаций, действенное участие национальных правительств, политических, региональных и этнических элит.

Координатором организации системы глобального электронного образования, распорядителем ее бюджета, нам представляется, могла бы быть ООН, по ее поручению Юнеско, которые в настоящее время являются организациями объединяющие различные государства, а следовательно хорошо представляющие их структуры гражданского общества, имеющие целостное представление о путях преодоления основных социальных и культурных различий, способствующих мировому процессу интеграции общества, учреждению системы глобального эффективного самоуправления путем установления общих норм и стандартов глобального электронного образования, совместного использования накопленных знаний и коммуникаций, координации деятельности и контроля в сфере организации образования и воспитания граждан Земли.

Литература

1. Всеобщая социализация Человечества через единообразное гражданское образование Афины, 19 мая 2015 http://wpf-unesco.org.
2. Кондрашин И.Н. Кто достоин власти: // http://apocalypse-2012.com/miscellaneous/ikondrashin.html
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ: // www.consultant.ru/
4. «Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges» http://education-events.ru/2015/04/20/unesco-report-education-for-all-2000-2015/
5. e-Learning Consulting And SCORM Software. Manifest Maker for ADL SCORM 1.2. [HTML] (http://www.e-learningconsulting.com/products/manifest-maker.html).
6. http://wpf-unesco.org.
7. www.russianunesco.ru/rus/article/846.

КЛУБ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ. ШКОЛА

УДК 37.01

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

По итогам заседания Госсовета и во исполнение поручений Президента РФ В. В. Путина Правительство РФ разработает комплекс мер, которые обновят содержание общего образования. Что ждёт учителей? Появится ли национальная система учительского роста? Что ждёт образовательные организации? Создадут ли современные условия для обучения и воспитания? Появится ли открытый портал «Электронная школа», способствующий реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных технологий? Что ждёт школьников? Предоставят ли учащимся средних общеобразовательных организаций возможность проходить профподготовку? Что ждёт родителей и образовательные организации?

В решении вышеперечисленных проблем важная роль отводится российскому педагогическому сообществу, которое должно «пиарить» успешные проекты системы общего образования, популяризировать достижения российской школы, создавать доверительное и позитивное отношение общества к школе и учителю.

Как важнейший общественный институт, образование не только регулирует актуальные социальные отношения, но и создает будущие. Эта особенность системы образования позволяет ожидать от нее определенного предвосхищения направленности общественного развития и обязывает быть институтом будущего. Для того чтобы готовить человека к жизни в постоянно меняющемся мире, необходимо развивать механизмы его само- и жизнетворчества. Образование уже сейчас должно давать человеку не только сумму базовых знаний, не только набор полезных и необходимых навыков труда, но и умение воспринимать и осваивать новое - новые знания, новые виды и формы трудовой деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности. Это означает, что недостаточно выработать у человека способы адаптации к изменяющейся среде и глобальным достижениям. Образование должно формировать у человека способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму и форму его существования, в инструмент свершений во всех сферах человеческой деятельности - в труде, в науке, в технике, в культуре, в искусстве, в управлении, в политике.

Вторая важная задача, стоящая перед современной системой образования - это воспроизведение социально и личностно значимых ценностей, а с точки зрения управления этой системой - придание содержанию образования определённой ценностной направленности. На смену религиозному и идеологическому сознанию приходит ценностное сознание как ведущая форма мировоззрения и основополагающая ценность гуманистического образования. Все нововведения упираются в качество сознания и установок, склонностей новых поколений людей. В связи с этим современной системе образования предстоит сбалансировать отношения между тенденциями, ориентированными на культуру, общество и личности, на высокое качество жизни, через духовное богатство,

высокие этические нормы, принятие общечеловеческих правил и морали. В такой ситуации образовательная политика нуждается в наддисциплинарных, общефилософских, ценностных основаниях выработки и принятия решений.

Таким образом, в каждом человеке необходимо воспитывать сознание необходимости постоянного накопления знаний, рассматриваемого как модель образа жизни в современном обществе. Качество жизни, нравственный облик, верховенство духовных ценностей над желанием разбогатеть и стать собственником являются проблемами первостепенной важности для системы образования в целом.

Творческая деятельность людей является решающим фактором социальной жизни и социального прогресса. Модель современного образования в своих основных чертах становится очень близкой понятию интеллектуального ресурса и его механизмов, так как образование рассматривается как процесс приобщения к культурно детерминированным путям решения тех задач, с которыми связана жизнь человека, через которые он вынужден пройти. Всеобщность таких задач выступает условием существования образования как особого вида социальной практики, частично воплощенной в жизни института образования. Учебно-воспитательный процесс является сугубо социокультурным, так как, с одной стороны, он соотносится со своим социально значимым содержанием, а с другой - детерминирован опытом человека как субъекта образовательного процесса и носителя собственной культуры. Первое обстоятельство достаточно очевидно. Образование включено в широкий контекст жизни общества. Происходящие в нем перемены влияют на систему реально признанных ценностей, целевых установок, путей достижения целей. Эти перемены означают и изменения в образе мира, места человека в нем. Образование - это своеобразная биография конкретного общества, а не общества вообще. Его конкретная нагрузка вытекает из специфичности трактовки в определенном культурном сообществе таких понятий, как свобода, творчество, из возможностей развертывания их конкретного содержания. Обе переменные образовательного процесса должны анализироваться взаимосвязано, но основное внимание должно уделяться личностной детерминации образовательного процесса. Человек вступает в мир образования, будучи детерминирован внутренними потребностями. Они же, в свою очередь, производны от жизненной истории личности. Применительно к образованию истоки - это внутренняя предрасположенность конкретного человека к образованию. Будучи по происхождению социальными, по сути, они индивидуальны. Истоки - функция бесчисленного числа переменных, определивших жизненный путь, оставивших след в индивидуальной биографии человека. Это – индивидуальное мироощущение, мирочувствие, тот индивидуальный опыт, которые определяют логику жизненного пути, и с которыми, человек вступает в мир образования, надеясь обрести в нем индивидуально очищенное понимание своего предназначения в жизни, постичь скрытые пружины, движущие его жизнью и активностью.

«Проблемность» - понятие, соотносимое с личностью. Встречи с проблемами и пути их разрешения определяют качество человеческого опыта. Прохождение проблемной ситуации связано с переживанием кризиса, во время которого человек осознает свою несостоятельность. Это переживание приводит к усилению рефлексии по отношению к самому себе, к наличной системе знаний, представлений, убеждений. Особенность проблемности состоит в том, что, создав образ будущего, введя в него в качестве возможного, гипотетического ранее отсутствовавший элемент, а точнее, снятие выявленного в ходе анализа проблемной ситуации противоречия, мы коренным образом меняем свои представления о прошлом и возможном будущем. Необратимо меняется наш образ мира. Последнее происходит оттого, что в процессе разрешения проблемной ситуации возникает новый системообразующий фактор, который переконструирует наличную систему знаний, расширяет систему ценностных ориентации и целевых установок. Процесс разрешения проблем в таком понимании закономерно приводит к переосмыслению мира человеком. Тем

самым возникает новая размерность социокультурного пространства для интерпретации человеком своего опыта. Появление новой переменной влечет за собой первопрочтение уже имевшегося опыта и системы знаний, что приводит к существенным изменениям индивидуального и общественного сознания. Таким образом, течение жизни определяется прохождением последовательности проблемных ситуаций, а траектория их разрешения формирует личное знание человека. То же самое происходит и в процессе образования - человек приобретает опыт и знания.

Разрешить проблему - значит, найти выход из создавшегося положения, сделать самостоятельный выбор и принять на себя ответственность за него. Творчество является условием восстановления утраченной при столкновении с проблемой целостности взгляда на себя и на мир. Важнейший потенциал творчества видится в доверии своему собственному пониманию мира. Источником творчества является качество опыта жизни. Знания человека структурированы последовательностью разрешенных проблемных ситуаций, система которых очерчивает поле личных жизненных смыслов. Тогда талант и способность к творчеству - производные от жизненного опыта человека, от состоявшегося акта переживания жизни, от организации и характера, степени осмысленности, упорядоченности и целостности осознания пройденного пути. Если условием талантливости является качество жизни, многообразие опыта, то творчество возможно только в обществе, имеющем общее поле жизненных смыслов. Творческие возможности человека определяются состоянием социокультурного пространства общества, тем, насколько полно в каждой его точке заданы условия его воспроизводства как носителя определенных культурных начал, возможности творчества.

Возрастающая мера свободы человека означает, что проблема самореализации решается уже не столько на пути овладения новым знанием, сколько на пути качественно иной жизнедеятельности, в которой на первый план выдвигается процесс переживания, составляющий основу формирования индивидуальной культуры, личностной системы знаний. На смену техноориентированной концепции жизни приходит новая - культуросообразная. В данной концепции нашли свое выражение и логическую взаимосвязь важнейшие психолого-педагогические категории - личность, жизненный опыт, переосмысление, рефлексия, творчество, свобода. Фундаментальность современных исследований сочетается с их практической направленностью, научным обеспечением процессов реформирования образования, организацией опытно-экспериментальной работы, научно - методической поддержкой инновационных процессов в образовании. Новизна теории состоит в том, что в ней используется гуманитарная методология, в основу которой положена корреляционная связь «качество воспитания - качество человека», а сам процесс профессионально-личностного воспитания рассматривается не как идеологическая надстройка над жизнью детей и молодежи, а как гуманитарный, человекообразующий процесс, сущность которого проявляется в педагогической поддержке индивидуальных способностей, творческих сил, духовности и нравственности молодого человека на всех этапах его взросления и личностно-профессионального становления, во введении его в пространство культуры, оказании помощи в осмысленном выборе личностно значимых общекультурных и профессиональных ценностей и построении соответствующих им моделей собственного поведения, программ и проектов настоящей и будущей жизни. Все структурные составляющие единой непротиворечивой конструкции описывают проблему социальной и личностной детерминации образовательного процесса. Важным становится понимание совершенно особой задачи образования, направленного на развитие творческого потенциала личности - задачи организации образовательного процесса как последовательности решения личностно значимых задач. Это тот системообразующий фактор, который упорядочивает условия развития творческой личности педагога - включенность в совместную продуктивную деятельность, в решение творческих, личностно и социально

значимых задач. Педагоги испытывают на себе многократно усиленное воздействие социальных преобразований, поскольку включены в него и социально, и профессионально. Переживание учебных ситуаций различного содержания как личностно значимых приводит к осознанию их результатов, в форме личного знания и субъективно принятых ценностей, тем самым позволяет использовать их в процессе социализации.

Многие ученые связывают прогресс общества с феноменом расширения и преобразования доступа к образованию. Однако существуют и другие точки зрения. В ряде исследований личность рассматривается не только в качестве объекта, но и как активный субъект, преобразующий социальную действительность. Такой взгляд на человека и общество развивается преимущественно в рамках гуманистической парадигмы и всё больше поддерживается педагогами. В основе современной динамики общества лежит развитие человека, его духовного мира - науки, культуры, образования, материализующих в средствах труда, преобразованных разумом и трудом людей, предметах природы, естественных сил, которые необходимо изучать в единстве и взаимосвязи. В условиях гуманизации общества закономерно возрастает интерес к человеку как субъекту творческой деятельности, что приводит к преобразованию традиционных теоретико-методических конструктов в современных психолого-педагогических исследованиях, а также в практике организационной модернизации современной школы.

Научная категория «современная школа» в педагогике имеет глубокие исторические корни. Современную школу более 350 лет тому назад провозгласил Ян Амос Коменский. Руководящей основой современной школы по Коменскому должно стать «исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия» [1,с.243]. Великую дидактику Коменский рассматривал, как универсальное искусство учить всех и всему кратко, приятно, основательно, быстро и с верным успехом. Это искусство обучения он и назвал дидактикой. Коменский осознавал, что предложить современную дидактику - это искусство из искусств - «есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом не одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проницательным, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое» [2,с.246]. Современная школа позиционируется как школа будущего, как институт, соответствующий целям опережающего развития, как школа для всех, с новыми учителями, современной инфраструктурой, современной системой оценки качества образования, как центр взаимодействия с родителями и местным сообществом. В политическом плане этими лозунгами можно ограничиться, но в педагогическом - они мало что дают. И как современная школа Коменского наша российская школа должна иметь дидактику - может быть не Великую, но все же свою дидактику. Ключевым моментом современной школы должно быть определение целей, которые она стремится достичь, а также содержания образования и методов образования, которые следует положить в основу достижения поставленных целей.

Главным моментом в определении целей образования должно стать определение соотношения воспитания и обучения. Я.А.Коменский писал, что «мы страдаем той наследственной болезнью, перешедшей к нам еще от прародителей, что, оставив в стороне древо жизни, мы беспорядочно стремимся к одному только древу познания. В угоду этому беспорядочному стремлению школы до сих пор гнались только за знаниями» [3,с.301]. Главной целью школы Коменский считал внедрение в умы благочестия и нравственности. Данная проблема не разрешена и сегодня, а точнее она по-прежнему решается в пользу знаний. Уход от проблемы воспитания не случаен, т.к. не решен вопрос о целях воспитания.

Этот вопрос остро поставил в середине XIX века наш великий хирург и педагог Н.И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» [4, с.559-597]. Главный вопрос - Чему и для чего мы воспитываем наших детей? Что важнее воспитание или обучение, общечеловеческое образование или реальное. Статье предшествует диалог:

«- К чему вы готовите вашего сына? - кто-то спросил меня.

- Быть человеком, - ответил я.

- Разве вы не знаете, - сказал спросивший, что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?» [5,с.29].

Пирогов резко протестует против раннего профессионального обучения. Он отмечает, что, начиная с древних времен, люди дорожили «нравственной наукой человека», и на этом основании ратует за нравственное, а точнее, нравственно-религиозное, воспитание как первооснову. При этом процесс воспитания должен быть «приноровлен» к различным способностям и темпераменту воспитанников. Он должен то развивать, то обуздывать их. Основное условие эффективного воспитания заключается в том, чтобы нравственные основы, которые мы прививаем учащимся, и направление общества совпадали. И главная беда заключается в том, что «самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество» [6, с.32]. Существуют три пути разрешения этого противоречия - согласовать воспитание с направлением движения общества, переменить направления движения общества, подготовить нас воспитанием к внутренней борьбе. Первый путь невозможен, т.к. он ведет к искажению всего святого, чистого и высокого, что есть на земле, изменение направления общества есть дело Промысла и времени, остается третий путь. Этот путь должен начинаться с детства и должен сделать нас людьми. Этого можно достигнуть только на пути общего человеческого образования. Этот путь предполагает вначале «выработать и развить внутреннего человека», который был бы в состоянии подчинить себе «наружного» человека [7,с.37]. Это путь, связанный с формированием нравственных устоев человека. Воспитать нравственного человека должно общее человеческое образование, т.е. образование классическое, гимназическое. Все дети, «до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения» [8,с.39]. Только на основе нравственно-научного образования следует развивать реальное образование. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не о чисто нравственном воспитании, а о нравственно-научном, о единстве нравственного и научного. Это воспитание должно развивать ум и волю. И нельзя променять «выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм» [9,с.41]. Основной путь воспитания - попытка вникнуть в себя, разбираясь в тайниках души, добиваясь превращения нравственных норм в убеждения. Убеждения достигаются «верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании» [10,с.46]. Свои убеждения надо уметь отстаивать, отстаивать без вражды, любя беспристрастно, объективно оценивая то, что хотите победить, порой жертвуя собой. Осознали ли мы сегодня все трудности воспитания, определились ли с возрастом перехода к реальному, практическому обучению, осознали ли противоречия в направлении движения нашего общества и общечеловеческого образования, имеем ли мы педагогов, способных осуществить это воспитание. Вот вопросы, которые возникают, когда мы говорим о нашей новой школе. С момента опубликования статьи Н.И.Пирогова прошло более 150 лет, но проблемы, поставленные в этой статье, остаются актуальными и сегодня. И наша современная школа должна дать на них ответ.

Один из таких вопросов относится к соотношению классического нравственно-научного просвещения и реального обучения. В предшествующий - советский период эта задача решалась в контексте политехнического образования. В новой России от идей

политехнического образования ушли, но осталась проблема подготовки воспитанников средней школы к жизни, осталась проблема применения получаемых знаний в повседневной жизни. Необходимость модернизации идей политехнизма осознавалась уже в 90-х годах XX века. По этому поводу один из крупных ученых в области трудового обучения П.Р.Атутов писал: «Традиционные взгляды на политехническое образование как требование индустриального материального производства изжили себя. В современных условиях должен преобладать подход, ориентированный не столько на то, чтобы общество или производство получили профессионально мобильного работника, сколько на то, чтобы сам человек чувствовал себя внутренне свободно, комфортно в условиях технически высокоразвитого общества. Такое понимание политехнического образования делает его важным фактором эффективной подготовки молодежи к труду в рыночных условиях» [11,с.163-165].

В различных международных исследованиях российские школьники постоянно показывают недостаточные возможности в применении получаемых академических знаний к решению практически ориентированных задач. От политехнизма как принципа обучения можно уйти, но нельзя уйти от проблемы связи получаемых знаний с жизнью, их личностного смысла для учащихся. И ответ на этот вопрос должна дать дидактика нашей современной школы.

Не будем забывать и того, что идея профильного обучения также лежит в этой плоскости. Профильное обучение, с одной стороны, создает благоприятные условия для развития соответствующих способностей школьника, а, с другой стороны, может рассматриваться как ранняя «академическая» - знаниевая - профессионализация. И здесь остро встает проблема ранней диагностики способностей школьников. Можем ли мы с уверенностью утверждать, что мы имеем методы такой диагностики, не являются ли академические успехи школьников следствием высокого уровня педагогического мастерства учителя? Одной из основных функций школы, являются функции развития потенциальных возможностей ученика. Центральной проблемой развития, - отмечал ещё С.Л. Рубинштейн, является проблема развития способностей. Развитие же способностей предполагает разрешение ряда идеологических, методологических и теоретических проблем. Прежде всего, необходимо определиться, что считать за способности, каково содержательное наполнение этого понятия. Когда мы говорим о способностях, - отмечал С.Л. Рубинштейн, - то указываем только на то, что это нечто (способности) обуславливают успех в деятельности, но ничего не говорим о том, что есть это нечто. Создание теории способностей предполагает, прежде всего, содержательное раскрытие этого понятия. Ведь успех в деятельности определяется и мотивацией, и переживаниями, и волей исполнителя.

Сегодня, когда провозглашена задача построения школы будущего, позволительно поставить вопрос, а в чем будет заключаться сущность этой школы? В новом содержании и (или) новом методе? Но где они или хотя бы, какими они должны быть? Без ответа на эти вопросы говорить о современной школе нет достаточных оснований. Речь может идти только о модернизации существующей школы, так как модернизация - изменения, усовершенствования, отвечающие современным требованиям. Но может это и не так уж важно, как назвать: «современная школа» или «модернизация школы»? Очевидно, что это не так. Подмена понятий ведет к изменению направления научной и практической деятельности. Занимаясь модернизацией, что само по себе является позитивным фактором, мы перестаем вести поиск принципиально новых путей, выдавая проводимые изменения за новые достижения.

Обращаясь к состоянию проблемы, можно было бы высказать суждение о том, что если отечественная школа ставит пять задач образования - умственное, физическое, нравственное, трудовое и эстетическое развитие и воспитание, то новой задачей для современной школы могло бы стать воспитание благочестия, если эта задача была бы четко сформулирована и принята обществом. Это потребовало бы определить методы внушения

благочестия, которые в отечественной педагогике и психологии не разрабатывались почти столетие. Если Коменский основой нового метода видел учебное книгопечатание и ввел для этого новый термин «дидахография», то для современной школы возможно принципиально новым станет введение информационных компьютерных технологий. Возможно, появится новая дидактика, назовем её условно «IT - дидактика». Это потребует разработки научно обоснованных информационных технологий образования. Возможно, отличительным принципом современной школы станет широкая индивидуализация образовательного процесса. Если Коменский видел основную форму организации образования - классно-урочную систему, то в современной школе ей должна прийти на смену новая форма - индивидуальная проектно-целевая.

Для нашей российской школы новым принципом может стать принцип культуросообразности и принцип диалога культур. Из просветительного учреждения школе предстоит превратиться в центр живой культуры [12]. И это должна быть не монокультурная школа, а школа диалога культур, их сосуществования и взаимопроникновения, с приоритетом самобытной национальной основы. Отстаивая многообразие культур и их терпимое, взаимодополняющее сосуществование, мы в то же время должны сознательно относиться к взращиванию мировой культуры, к освоению её фундаментальных категорий - прав и свобод личности, этики ненасилия и солидарного развития, морали согласованного сосуществования и прогресса человека, общества и природы. Культурообразующий характер содержания школьного образования не является само собой разумеющимся. Функционируя в контексте традиционных социальных институтов, воспроизводивших устоявшуюся систему культурных ценностей и норм, система формального образования в течение столетий концентрировала свою деятельность преимущественно на передаче знаний. Фактически предметом преподавания и изучения в школе была не сама живая культура, а лишь избранные сведения о ней. Самодовлеющее преподавание основ наук - математики, физики, химии, биологии, истории, литературы осуществлялось как бы вне времени и пространства, без учета, как собственных духовных запросов учащихся, так и своеобразия окружающей социокультурной среды. Культура - плод человеческого труда и без труда невозможно овладение ею. Именно поэтому школа имеет своей основой творческий труд учащихся – познавательный, духовный, эстетический, нравственный, физический, общественный, производительный.

Без осознания принципов современной школы мы рискуем повторить уже не раз звучавшие призывы. Речь идет о творческом подходе, о необходимости ломки догматических методов и методик преподавания. Что такое творческий подход? Значительная часть учителей не только скажут, что они работают творчески, но и на деле они действительно работают творчески. Что такое ломка догматических методов и методик? В преподавании общественных наук действительно преобладал догматизм, но как быть с физикой, математикой, географией и т.д. Кто сказал, какие методы являются догматическими, а какие представляют собой традицию в преподавании и являются результатом столетних поисков в педагогике и методике? Догма (от греч. dogma – мнение, учение, постановление) - положение, принимаемое на веру за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах.

Наконец, важнейшим принципом современной школы может стать принцип субъектности учения в образовательном процессе. Мы уже давно говорим, что ученик должен стать субъектом учебной деятельности. Но что стоит за этим? За этим стоит и проблема целеполагания, и проблема регуляции своей деятельности, и проблема мотивации. По каждой из них много написано, но дидактики решения этих проблем нет. У учителей не формируется компетенций в области мотивации, целеполагания, программирования и самоконтроля. Определенные знания им даются, но компетенции не формируются.

Общие политические призывы способны нанести значительный вред, если они не подкреплены конкретными научными разработками и финансами, позволяющими реализовать их на практике. Призывы напрямую в педагогическую практику не внедришь. Их необходимо перевести в содержание образования, методы обучения и воспитания, обеспечить соответствующими ресурсами - материально-техническими и финансовыми.

Что же может стать организационной основой дидактики современной школы? Нам представляется, что такой исходной абстракцией может стать понятие деятельности [13]. Это понятие позволяет построить целостное видение процесса обучения. При этом деятельность следует рассматривать как развивающееся образование, т.е. с позиции системогенеза деятельности [14]. С учетом того, что образование включает в себя не только обучение, но и воспитание, а точнее, представляет собой единство обучения и воспитания, принцип деятельностного подхода целесообразно распространить и на поведение ученика, так как личностные качества формируются, прежде всего, в поступке. С учетом того, что и поведение, и деятельность реализуются одной и той же системой, ее можно обозначить как систему жизнедеятельности. Рассматривая образование как единство обучения и воспитания, не следует их отождествлять. В понятии обучения на первый план выступает роль учителя, т.е. того, кто обучает, передает знания другому, наставляет другого, побуждает его к учению. В понятии воспитания также подчеркивается роль воспитателя, который формирует характер воспитанника, прививает и развивает у него социально-ценные качества. Уже в определении понятий «обучение» и «воспитание» обозначается их пересечение по содержанию. Но главное, что необходимо подчеркнуть, что оба понятия делают акцент на активную роль учителя, оставляя без внимания субъектную роль ученика. Представляется обоснованным не только введение в систему дидактических понятий категорию совместной деятельности, но и ее глубокий анализ. Именно теория совместной деятельности может стать теоретическим конструктором современной дидактики. Рассматривая роль категории деятельности, В.В. Давыдов подчеркивал, что построение теории обучения, в частности, следует начинать с понятия деятельности. По мнению В.В. Давыдова, несостоятельными являются попытки «расширить» исходную теоретическую базу за счет присоединения к понятию деятельности понятий установки, отношения, сознания вместо выведения этих понятий из исходного понятия деятельности [15. с. 20].

Отдавая приоритет теоретическим представления о деятельности в построении теории развивающего обучения, В.В. Давыдов выделял ряд ключевых проблем, которые требуют своего разрешения [16.с.23-33]. К ним он относил проблему развернутого определения такого ключевого понятия теории деятельности, как «преобразование», соотношение непосредственно коллективной и индивидуальной деятельности, включая проблему коллективного субъекта деятельности, определение общей структуры деятельности, классификацию различных видов деятельности, соотношение деятельности и общения, определение связи теории деятельности с другими подходами к изучению человека, разработка способов организации междисциплинарных исследований человеческой деятельности, понимание «биологического» и «социального» в деятельности.

Т аким образом, организационные основания современной школы могут быть разработаны на основе теории учебной деятельности, рассматриваемой как деятельности совместной. В основе такой теории должны лежать представления о формировании учебной деятельности как процесса системогенеза жизнедеятельности.

Литература

1. Я.А. Коменский. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. Т.1.
2. Там же.
3. Я.А. Коменский. Там же.
4. Н.И.Пирогов. Вопросы жизни // Морской сборник, 1856.
5. Н.И.Пирогов. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985.

6. Там же.
7. Там же.
8. Там же.
9. Там же.
10. Там же.
11. П.Р.Атутов. Политехническое образование. Ст. в Российской педагогической энциклопедии. М.: Большая Российская энциклопедия», 1999.
12. Долженко О. В. Очерки по философии образования. М.: Компания Кворум, 1995.
13. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. М.: Интор, 1996.
14. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза деятельности. М.: Наука, 1982 (1-е издание); М.: Логос, 2007 (2-е издание).
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения.
16. Там же.

УДК 37.0(075.8)

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ОЦЕНКА ПОДХОДОВ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ, РЕЗУЛЬТАТОВ РЕАЛИЗАЦИИ И СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

Педагогическое сообщество России, выражая свое отношение к состоянию и перспективам развития отечественного образования, должно рассмотреть, в первую очередь, проблему внедрения в систему образования научно не обоснованных понятий и терминов, их воздействие на образовательную среду, а именно: выявить феномен деформации образовательной среды в результате перевода средств обучения в категории целей и задач, а принципов обучения в компоненты среды; произвести анализ последствий смещения педагогического целеполагания и перенос педагогического усилия на достижение второстепенных внешних результатов; произвести сравнительный анализ методологического соответствия и научной обоснованности использования и применения ряда понятий и терминов; выявить несоответствие декларируемых целей и задач, избранным формам и видам обучения. Реформа отечественного образования длится уже более двадцати лет. Много ли это для реформы? Это уже срок, который позволяет либо говорить о результатах, либо серьезно задуматься о логичном свертывании проекта, именуемого «реформой». В случае отрицательного результата реформаторам необходимо покинуть арену действий, а педагогам более внимательно прислушаться к тому, что говорили и продолжают говорить оппоненты реформаторов.

Чего же добилась отечественная школа по итогам модернизации? Российские дети за этот период стали лучше считать, писать, мыслить? Они стали делать все это откровенно и многократно хуже. Благодаря реформе высшей школы страна получила более квалифицированного учителя? Предметный, методический, дидактический и общеобразовательный уровень учителей катастрофически падает. Многие руководители образовательных организаций нередко обращаются в педагогические вузы с просьбой дать выпускников для отбора на работу. Основной причиной фиаско претендентов является их тотальная безграмотность, косноязычие и неспособность сформировать объемную картину трудового процесса. Резко упала грамотность педагогических работников. Сегодня они пишут и про «гИАграфические» карты, «большие пАлитические глобусы», хотят получить ответ «в тИчениИ» определенного срока и т.д. и т.п. Многие современные педагоги – замечательные люди, но это не мешает им предложить учащимся «пол-О-жить» карандаши,

другой «покласть» ручки, преподавать «дву-Х-дольные» системы или, давая тему «Цветоведение» (курс ИЗО), нанеся натуральные краски на лист, спроецировать изображение через документ-камеру и проектор на экран. В результате, вместо натуральных цветов, учащиеся получили тусклую искаженную версию. На вопрос «Зачем?» педагог ответила, что должна использовать новые цифровые технологии. На вопрос, почему цифровые технологии вдруг оказались важнее натурального объекта, дающего целостное представление о предмете изучения, она ответить не смогла. Апофеозом может служить задание, которое дала учащимся педагог-литератор. На открытом уроке она задала учащимся тестовое задание: «Определить фамилию писателя, по четырем определяющим словам: «Россия, Кремль, природа, Путин»». Надо сказать, что учащиеся, решая эту головоломку, «зависли» надолго. «Правильный» ответ превзошел все ожидания – им оказался Пришвин.

Еще большую тревогу вызывают во многих педагогических вузах защиты выпускных квалификационных (дипломных) работ. Многие дипломанты во время своей защиты, переименованной в «презентацию», не могут оторваться от бумажки и показывают на экранах их дословное содержимое. А ведь еще десять лет назад с подобной подготовкой не допускали до «защиты» реферата даже десятиклассника. Тенденция к торжеству всеобщей безграмотности формируется не «снизу». Для этого явно должны быть «тренды» с верху. Полтора года назад образовательные организации получили очередной руководящий документ из Минобрнауки РФ. У документа есть аннотация: «Направляю Вам комментарии к разъяснениям, которые были подготовлены департаментом». Вот несколько цитат из этого документа: «мудьтиедийный проектор», «стериометрии», «определитеоей», «устройсте», «инетрактивную доску», «заземленными розщетками», «безлпасности», «сборник осадков» (в процессе изучения курса географии пришло время «собирать» осадки? Видимо имелся ввиду осадкомер (плювиограф), который не собирает, а измеряет), «по темам курсов химии и биологии для 5-9 классов» (в 5-7-х классах нет предметной области «химия», а в 5-м нет биологии, «тем курсов» одновременно по химии и биологии не бывает - это разные предметные области), «реактивы из комплектации кабинета химии убрать, т.к. это расходники» (вот так, просто и незатейливо - предмет изучения нивелируется до «расходников»), «Необходимо применять цифровые и компьютерные технологии» (именно через «и», т.к. убеждены в том, что это совсем разные вещи). Все это взято из официального документа Минобрнауки. Многие чиновники, особенно региональные, убеждены, что в качестве панацеи перед учащимися необходимо поставить компьютеры и положить электронные учебники.

Приведенные выше примеры позволяют сделать вывод о том, что в головах наших детей и уже существенной части учителей (равно как и иных молодых специалистов) сформирован устойчивый дефицит системных знаний, умений и навыков, не позволяющий формировать последовательный понятийный аппарат, устанавливать межпредметные связи, формировать, накапливать и использовать межпредметные знания. Все это происходит как в результате разрушения системы построения последовательного педагогического целеполагания, так и, в первую очередь, катастрофического уменьшения доли устной и письменной речи в процессе изучения общеобразовательных предметов. Ведь процесс мышления, говорения и письма основан на речи. Мысль становится мыслью и для себя и для других исключительно через устное и письменное слово, т.е. не дадим слова, не сформируем условий для его развития - не получим ни математиков, ни физиков, ни «лириков».

Так откуда в нашу школу вошла эта псевдопедагогика? Как она сумела ввести в состояние коллапса методику, дидактику, да и сам здравый смысл? Сначала учительству постепенно стали подсовывать ложные понятия, а далее сменили целеполагания. Одними из первых стали так называемые «презентации». Новое слово давало ощущение «продвинутости» и даже «инновационности». Проанализируем термин с понятийной точки зрения. Презентация – (от лат. praesentatio представление, предъявление): 1) официальное

представление вновь созданного предприятия, фирмы, проекта, продукции, товара кругу приглашенных лиц; 2) предъявление переводного векселя лицу, обязанному по нему осуществить (экономический словарь). Тогда почему, в каких целях и на каком основании «презентация» выдавила из учебного процесса лекции, практики, лабораторные работы, коллоквиумы, сообщения, доклады, рефераты? Каждая их данных форм учебного действия обладает своим четко определенным набором научных критериев оценки и форм подачи материала. А каким набором критериев обладает презентация? Да и в чем ее новизна, если почти четыреста лет назад был сформулирован основополагающий дидактический принцип - наглядность?! Смысловое содержание понятия «презентация» заключается в предложении чего-либо. Но формирование знания не ограничивается только предложением. В итоге сегодня мы сами стали участниками процесса культивации условий и форм, позволяющих безграмотному учителю, в погоне за псевдоновизной, «чеканить» свою псевдонаучную «монету» в угоду весьма призрачным ценностям. Так что же это за «ценности», ради которых разрушаются академические и методические подходы, нормы и данности? Как эти презентации были внедрены в учебный процесс? Педагогам настоятельно рекомендовали перезентации, объясняя, что последние стали возможны благодаря использованию ИКТ-технологий (цифровых, новых, современных, компьютерных, мультимедийных), т.е. учебная информация, пропущенная через средства ИКТ, и есть презентация. Следовательно, вся ценность заключается в использовании средства ИКТ? Но тогда ИКТ становится уже не средством, а целью. Таким образом, целью и параметром успешности стало не усвоенное учеником знание, а просто примененное техническое средство обучения (ТСО). Но сомнительность «презентации», как новоявленной идеологии построения учебного процесса, этим совсем не ограничивается. Она коренным образом меняет и деформирует образовательную среду. Учитель становится рекламодателем знания, не проводником знания, а именно рекламодателем, да еще привязанным к ТСО. Результатом внедрения презентационной идеологии уже стало массовое изгнание из учебного процесса основы изучения предметов естественнонаучного блока - натурного эксперимента. Школы массово утрачивают приборно-лабораторную среду и возвращаются к простейшему начетничеству. Московские школы уже настолько «презентабельно-оптимизированы», что полностью лишились лаборантов.

Следующей стала «интерактивность». Ею спекулируют даже больше, чем «презентациями». Самое интересное, что сам термин украден у принципа обучения, заключающегося во взаимодействии с окружающим миром (объектами живой и неживой природы и социумом). А в итоге вместо утраченного основополагающего принципа мы получили полную противоположность – суету около прибора, именуемого интерактивной доской, предоставляющую только некие версии окружающего мира. Теперь об информационно-образовательной среде. Для того, чтобы понять суть этого понятия, надо просто задать вопрос о том, как и с чего это, внутри целостной и самодостаточной образовательной среды, вдруг появилась некая «информационно-образовательная»? Для того, чтобы разобраться в сути этой проблемы, необходимо последовательно ответить на несколько вопросов. Образовательная среда существовала до появления цифровых информационных технологий? Образовательная среда обладала принципом информационности и коммуникативности? Кто-то отказал в информационности тактильному, слуховому, осязательному и прочим видам восприятия?! Нам ранее не были известны аудиовизуальные средства и экранно-звуковые пособия? Мы имеем не феномен возникновения некоей новой среды, а обычное расширение ранее существующей, за счет развития (видоизменения) средства транспортировки информации**.** Но в результате ложного представления о наличии некоей информационной образовательной среды мы возводим средство передачи информации даже не в один из компонентов среды, а в категорию цели.

А ведь в результате таких переходов «пешки в ферзи» утрачивается основополагающий принцип избирательности средства обучения в соответствии с целеполаганием содержания и дальнейшим методическим выбором дидактического инструментария по его функциональным атрибутам. В итоге доминантой процесса становится совсем не наука, методика, целостность образовательной среды и даже не результаты образовательного процесса. В итоге, мы формируем то, чего не может быть, мы тратим силы, время и средства на то, что не может существовать. При этом нам совершенно беззастенчиво навязывают заведомо ложные выводы и суждения. Например, нас усиленно убеждают: «Объемы информации постоянно увеличиваются, и нам надо постоянно наращивать средства ее передачи, то есть развивать «информационно-образовательную среду»! Да, они действительно увеличиваются, но каким образом объем информации стал показателем успешности обучения? Ведь помимо предоставленных индивиду объемов информации, существует еще и способность эти объемы воспринять, усвоить и преобразовать в знания, умения и навыки. А кто-то показал или доказал нам, что за последние 20-30 лет мозг среднестатистического школьника видоизменился? Он приобрел некие новые способности к увеличению восприятия, пропорционально увеличению объемов информации? Увеличился сам? Никаких видоизменений мозга человека за указанный период не произошло. Но при этом огромное число учителей-практиков говорят о том, что способности восприятия информации учащихся падают. Так что же происходит в реальности? На наш взгляд, причина заключается, конечно, не в падении способностей, а в том, что системы восприятия учащихся стали активнее заполняться информацией, не имеющей непосредственной образовательной ценности. Да, действительно, информационные потоки атакуют наших детей и отвоевывают «объемы» восприятия и памяти, ранее используемые для получения упорядоченного знания. Да, действительно, глобальное информационное пространство существует и воздействует. Но тогда первоочередная задача, стоящая перед системой образования, заключается как раз в преобразовании хаотичных и неупорядоченных информационных потоков в структурированное, целенаправленное и в идеально рафинированное информационное поле образовательной среды. Но это только первичная задача. Вторичная заключается в строго дозированной передаче учебной информации, сообразно способностям и видам восприятия индивида. Конечно, ничего нового в этом тезисе нет, но, видимо, назрела необходимость об этом напомнить.

Нас убеждают в том, что так называемые «новые» средства обучения существенно повышают интерес к предмету и развивают мотивацию. Мотивация развивается совсем иным комплексом усилий, а «интерес» также кратковременен, как игра ребенка с новой игрушкой, которая на следующий день занимает место на полке «среди прочих». В итоге наглядность, информационность и коммуникативность, исправно служившие принципами обучения, теперь трансформировались в некие «презентационные ИКТ» в виде доминирующего почему-то средства. При этом говорить о существенном качественном изменении среды, произошедшем в результате внедрения цифровых носителей, пока не приходится. Ведь примерно 80% предлагаемых сегодня электронных образовательных ресурсов (ЭОР) есть не что иное, как оцифрованные пособия, сделанные еще два-три десятилетия назад. Остальное, как правило, оцифрованные энциклопедии и переводные материалы, очень часто сомнительного качества и содержания, и «самопалы». Оцифровка уже привела нас к тому, что студенты технических вузов массово начали умножать число на единицу при помощи калькуляторов. Цифровые средства обучения и обеспечения инфраструктуры образовательного процесса, безусловно, имеют свою ценность. В каких-то случаях они безальтернативны, в каких-то - бесспорно эффективны, но не доминантны.

Очередной придуманной «инновацией» является так называемая «образовательная технология». Во всяком случае, в том виде, в котором ее «эксплуатируют» сегодня. Для того

чтобы разобраться в этом, нам необходимо рассмотреть два определения. С одной стороны, мы знаем, что технология (от греч. techne – искусство, мастерство, умение и …логия), совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции; научная дисциплина, изучающая физические, химические, механические и др. закономерности, действующие в технологических процессах (Большой энциклопедический словарь). С другой, мы знаем, что под понятием образовательная технология подразумевается «системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Технологичность учебного процесса состоит в том, чтобы сделать учебный процесс полностью управляемым» (определение ЮНЕСКО). Учитывая, что «сделать учебный процесс полностью управляемым» так никому и не удалось, было бы правильным воспринимать этот термин как некую глобальную стратегию образования**,** не имеющую ничего общего с конкретными учебными практиками. Исходя из определения, применение термина «технология» в частных случаях возможно исключительно при наличии и сохранении заданных свойств и параметров всех компонентов процесса. Именно постоянство свойств и параметров позволяет технологии спроектировать и получить заданный результат. Но обладают ли им компоненты образовательной среды? Или у нас появился стандартно-унифицированный ученик? Унифицирован учитель? Просчитаны все варианты реакции головного мозга на раздражитель, позволяющие предложить педагогическому сообществу хотя бы одну технологию, обладающую гарантированным результатом? Мы располагали и располагаем до сих пор обширнейшим арсеналом методов и методик, ориентированных как раз на работу с переменными компонентами, и не просто переключились, а и навыдумывали массу всевозможных технологий, начиная от уже знакомых нам ИКТ, до так называемых «новых», сведенных к уже известным нам «презентациям». Дело в том, что любое понятийное смещение ведет за собой смещение в педагогическом целеполагании, векторе усилий и изменении акцентов причинно - следственных связей. В итоге, все они становятся заведомо ложными.

Еще одним и, пожалуй, самым ярким показателем «высокой научности» подхода к терминам и понятиям является словосочетание «ученические компетенции». Начнем с того, что авторы «инноваций» в образовании путают понятия компетенции (competency) и компетентности (competence). Понятие «компетентность» описывает, что нужно уметь делать для качественного выполнения работы в рассматриваемой области. Понятие «компетенция» означает право принятия решения в рассматриваемой области, полномочие, правомочность. Учащийся (в среде учебных отношений) не может выступать в роли носителя компетенций. Ведь понятие компетенции определяет совокупность трудовых прав и обязанностей, а учащийся не является субъектом трудовых отношений. Кроме этого, данное понятие подразумевает наличие функциональных (правовых) пределов. А это уже является коренной противоположностью образовательному процессу. Таким образом, делается совершенно антинаучная попытка привязать к образовательному процессу заведомо непригодное понятие из области юриспруденции. Можно было бы смириться с этими самыми компетенциями, если бы в нашем арсенале не было старых и добрых компетентностей, основанных на том самом компетентностном подходе (совокупности знаний, умений и навыков). Данный тезис весьма красноречиво подтверждается цитатой из ФГОС: «формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ-компетенции)». Но в «переводе» этой фразы с сокращенного варианта на юридический язык мы получаем: «информационно-коммуникационно-технологическая совокупность трудовых прав и обязанностей».

«Инноваторы» также выдумали «системно-деятельностный подход». И это неважно, что деятельность в самых разных видах и во все времена была основой построения учебно-воспитательного процесса, а вот прибавили некую системность, преобразовали существительное в прилагательное и получили нечто новенькое. Перенеся акценты, утратили доминанту принципов построения учебного процесса. То же самое, но уже как следствие, произошло и с так называемой «проектной деятельностью», которая сегодня почему-то возведена в отдельный компонент учебного процесса. Но человек, хорошо учившийся в педвузе, со студенческой скамьи знает о том, что принципом проектности ранее обладала вся учебная деятельность. Давайте вспомним об этапах реализации проекта: определение целей и задач, выбор средств и методов, достижение результата. Но тогда построение графика функции, написание сочинения, построение диаграммы, доказательство теоремы, лепка фигурки, рисование и прочее, и прочее – все это и является проектной деятельностью. А проведение натурного эксперимента или художественное чтение литературного произведения - не проектная деятельность? Тогда что нового в декларированной проектной деятельности? Все это у нас было и очень неплохо работало. При условии общего сокращения учебных часов, а, следовательно, сокращения доли практикумов, лабораторных работ, сочинений и прогресса ожидать не приходится. Утрата принципа проектности в повседневном учебном процессе и ожидание высоких результатов в некоей весьма размытой и аморфной деятельности «около чего-то» делает эти ожидания просто сомнительными.

Следующей «парадигмой» развития нашего образования являются так называемые «инновации». Инновационные проекты, инновационные школы, инновационные подходы, взгляды, суждения и ожидания. Если исходить из числа всевозможных инновационных площадок и проектов, то наша страна уже обеспечила себе мировое лидерство по всем областям науки и техники на столетие вперед. Почему мировое и почему на столетия? А давайте посмотрим, что же такое инновация в действительности. Инновация – (англ. innovation) нововведение в области техники, технологии, организации труда или управления, основанное на использовании достижений науки и передового опыта. Это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, или в виде нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Таким образом, деятельность может быть признана инновационной только после получения инновационного продукта, который суммарно обладает: научной обоснованностью, новизной (патентоспособностью), способностью к тиражированию, высокой экономической эффективностью и так далее. Но тогда на каком основании мы называем школы и площадки инновационными? Они уже дали нам такой продукт или результат? Само понятие «инновация» обесценено и нивелировано до уровня околонаучной спекуляции. Но самое важное заключается в том, что опять смещается целеполагание образовательного процесса, так как в категорию цели переходит даже не сам фактор некоей «новизны», а некое намерение (обещание) достигнуть таковой. В итоге у нас выросло целое поколение организаторов и «научных» руководителей всевозможных «инновационных» площадок и проектов. При этом отдельные функционеры умудрялись и умудряются до сих пор, осуществлять «научное», «методическое» и прочее «руководство» десятками проектов одновременно.

Весьма ярким доказательством псевдонаучности так называемых «инноваций» являются сайты и материалы «инновационных школ». Взято с сайта одной из «инновационных» школ: «Для того чтобы школа называлась инновационной, она должна отвечать некоторым стандартам и иметь определенные направления в образовательной системе. Например, инновации включают в себя оригинальные авторские идеи и гипотезы относительно изменения учебного процесса. Альтернативность характеризуется отличием

каких-либо главных составляющих учебного процесса (цели, содержание, методы - единый школьный дневник, или средства) от общепринятых устаревших в обычных школах. Концептуальность образовательного процесса подразумевает использование в уникальной модели философского, психологического, социально-педагогического и других направлений. Социально-педагогическая цель основывается на соответствии школьного образования социальным требованиям». «Пробежавшись» по сайтам и материалам «инношкол» и «инноплощадок» мы легко обнаруживаем такое потрясающее сходство текстов, что возникает четкая уверенность в том, что они либо отштампованы на одном конвейере, под вывеской «инновации оптом и в розницу», либо банально скопированы друг у друга. Возьмем на себя смелость кратко обрисовать уровень реальных инноваций. К ним можно отнести такие достижения, как дидактика Я.А. Коменского, отделение школы от религии, введение всеобщего среднего образования, возрастная психология Л.С. Выготского и др. равные им явления. Для сравнения напомним о замечательных авторских школах Е.А. Ямбурга, А.Н. Тубельского, Л.И. Мильграма и мн. других. Опыт этих школ бесценен, но он не является инновацией, так как не подлежит полному тиражированию. Школа Е.А.Ямбурга не претендует на звание инновационной, потому что там знают, что хорошее знание фундаментальных основ педагогики, психологии, владение ими, качественное применение этого знания и банальная любовь к детям не есть новация, а просто профессиональная норма. Но кто вообще убедил нас в том, что школа обязана быть инновационной? Школа стала выставочной площадкой? Или полигоном для исследований и экспериментов? Ведь основной задачей школы всегда была и остается передача подрастающему поколению комплекса выверенных (рафинированных) знаний, умений и навыков. Именно выверенных. И гарантией таковых всегда являлась разумная консервативность образовательной среды, которая выступает защитой от спекуляций, сомнительных и ложных течений, и воззрений. Сегодня, благодаря безудержному продвижению всевозможных «инновационностей», этот защитный барьер среды сильно разрушен. Нас убедили, что фактор новизны обязателен. Нас убедили, что понятие «новое» стало синонимом «правильное», «хорошее», «лучшее», а мы поверили и перестали критически смотреть на себя и результаты своего труда. Но самое главное, мы потеряли ориентиры на истинные ценности педагогической деятельности.

А вот об «инновационных проектах» надо рассказать отдельно. Два проекта Департамента образования города Москвы впечатляет, хотя подобных проектов хватает и на региональных, и на федеральном уровнях. Они многократно масштабнее своих «младших сестер» (площадок и школ), но обладают существенно большей капиталоемкостью. Первый носил громкое название «Курчатовский проект». Суть проекта заключалась в массовой поставке школам дорогущего лабораторного оборудования, не имеющего отношения ни к ядерной физике, ни к учебному процессу. В перечень были включены даже электронные микроскопы и соответственно, антивибрационные столы к ним. Можно предположить, что это оборудование будет актуально одному - двум учителям специализированных школ, но проводить массовую поставку - нонсенс. Второй проект - «Формирование конвергентных лабораторий». Конвергенция означает сближение, схождение. Сам феномен рассматривается в аспекте сближения результатов процессов (явлений). Соответственно, вполне можно представить себе некую лабораторию по исследованию явления конвергенции (правда, только в какой-то конкретной области). В дословном понимании используемого термина «конвергентная лаборатория» - «сближающаяся лаборатория». Мы можем представить себе лабораторию по изучению путей достижения выравнивания результатов учебного процесса. Это можно уложить в «пакет» целей, задач и ожидаемых результатов. Но цели и задачи некоей как-то и с чем-то «сближающейся лаборатории» сформулировать более чем проблематично. Допустим, мы подразумевали именно сближение результатов обучения. Но результаты достигаются не в лабораториях, а вследствие функционирования нормально отстроенного повседневного процесса. Если мы даже предположим, что

доминанта конвергенции, в отношении результатов учебного процесса, обоснована, и мы стремимся именно к этому, не получится ровным счетом ничего. Ведь в результате внедрения концепций «профильного образования», «разноуровневого изучения предметов», «выбора предметов итоговой аттестации» и прочих мы получаем явление не сближения результатов, а как раз прямо противоположное – процесс дивергенции (разделение и отдаление). Так какой же из процессов должен доминировать в итоге? Если первый, то все «новации» типа «профильностей», «выборностей» «разноуровневостей» изначально несостоятельны. Если все же второй, то и обсуждать нечего. Если мы все же признаем эти самые «профильности» и, следовательно, доминанту дивергенции результатов, то мы просто обязаны признать, что «метапредметные достижения учащихся», успешно прописанные в образовательных стандартах (ФГОС), - педагогическая мечта. Но в наших стандартах прописано все вместе. Тогда как можно назвать аналогичное явление, допускающее одновременное наличие и развитие не просто разнонаправленных, а взаимоисключающих концепций?

Каждой школе и каждому учителю дано право разрабатывать и реализовывать свою образовательную программу - «чеканить свою образовательную монету», что ставит жирный крест на едином образовательном пространстве страны. Но для успешной реализации некоей авторской программы, неизбежно необходимо и соответствующее ей авторское учебное пособие. А вот права на использование своего учебного пособия ни у школы, ни у учителя нет. Парадокс взаимоотношений между программами и учебниками на этом не заканчивается. Законом об образовании в РФ предусмотрено наличие федерального реестра примерных образовательных программ. Этот самый реестр до настоящего времени остается пустым - то есть содержание образования не определено никем и ничем. А учебники пишутся, печатаются и даже весьма успешно проходят экспертизу вне предметного поля образовательной программы.

Возвращаясь к вопросу о всенепременном внедрении электронных учебников, становится понятными устремления иметь учебники на конкретном носителе. Теорема Пифагора станет более «пифагористой» при переносе с листа папируса на дисплей? Полагаем, что нам много важнее иметь просто хорошие учебники, ориентированные на единый комплекс учебных программ. Именно комплекс, обладающий принципом единства понятийного аппарата, методического и методологического подхода, включая выстроенную систему установления межпредметных связей и формирования межпредметных знаний, без которых никакие метапредметности невозможны в принципе.

Далее можно продолжить про подушевое хроническое недофинансирование, с переносом экономического усилия с процесса на усредненного ученика; оптимизацию, неясно чего и непонятно ради чего; про стандартизацию заведомо не стандартизируемых категорий и явлений; про выборы образовательных профилей и траекторий заведомо не способными к адекватному выбору подростками и про многое другое. Самое главное сегодня – скорейший возврат к содержанию образования. Ведь именно сегодня выстраиваются основные модели развития нашего образования. Но модель, выстроенная на ложных ценностях, ориентированная на ложные цели и использующая заведомо антинаучные данности, – ложная и разрушительная модель.

УДК 371.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ

Денисенко Е.Н.
Московский институт открытого образования, Москва, Россия
E-mail: olenaden@gmail.com

На протяжении последних десятилетий идет интенсивная разработка широкого круга культурологических проблем образования, что продиктовано потребностями новым этапа развития человеческого сообщества, требованиям которого знаниевая парадигма уже не соответствует. Не случайно понятие «культура» все чаще прилагается к основным понятиям теории образования и педагогики. Все шире используются программы поликультурного (мультикультурного) и этнокультурного образования. Созданы разнообразные культурные модели школ и концепции культуросообразного образования. Сформировались научно-педагогические школы и сообщества, работающие в этом направлении и тесно сотрудничающие друг с другом.

Вплоть до настоящего времени шло накапливание идей и осмысление возможностей культурологического подхода; сформовались и уже используются в педагогике два новых научных направления. Одно из них – педагогическая культурология – объясняет содержание и формы развития педагогической культуры с позиций культурологии. Другое направление – культурология образования – сформировалось на базе философии образования, антропологии и понимающей педагогики и объясняет образование как сферу саморазвития ребенка в пространстве его культурных практик.

Культурологический подход как совокупность методологических и методических принципов трактовки образования с позиций культуры, заложил основу для интеграции многих инновационных идей и создания культуросообразной модели образования, основанной на развитии творческого потенциала. Такая школа должна быть обустроена на других началах, чем школа знаниевая.

Культурологический подход может стать базой обновления образования [2]. Проблема состоит в том, что все еще не удается преодолеть отношение учителей и методистов к образованию как к трансляции фактов и образцов культуры в учебно-воспитательном процессе. На пути преодоления такого отношения камнем преткновения лежит предметная расчлененность школьного бучения. Ее сторонники говорят: «Есть математика, есть русский язык, и вот вам МХК: совершенствуйте свой культурологический подход в рамках МХК или истории». В этой логике трудно представить, что «культура» – не довесок к «основным» предметам, а суть всего образования. Другая сложность – доминирование урочного преподавания учебных предметов над самостоятельной учебой детей, нацеленность учителей на проверку запоминания детьми информации, отсутствие условий для расширения индивидуального образования. Даже проектный метод, который на деле открывает детям путь к освоению норм культурной деятельности, в условиях предметно-урочного обучения сводит самостоятельную образовательную деятельность школьников к «углублению» знаний по предмету. Отход обучения от опоры на ЗУНы и направленность на развитие у школьников универсальных культурных компетенций (на уровне требований) помогает выстроить инновационное содержание образования и достичь необходимого уровня культурной грамотности в ее современном понимании.

Универсальные культурные компетентности школьников (на уровне сформированных личностных качеств) – это такие умения и способности, которые принципиально нужны любому профессионалу для решения творческих задач, выполнения комплексной проектной

работы, анализа информации, организации своей деятельности, участия в выработке коллективного решения. Формирование таких компетентностей не может быть обеспечено в рамках предметно-урочной системы, поскольку здесь требуется тесное межпредметное взаимодействие педагогов нового типа (не предметников, а тьюторов широкого профиля), опора на индивидуальные программы детей, обеспечение их всевозможных культурных практик и становление нового практического опыта разнообразного творчества учащихся.

Все больше педагогов осознает [1], что задача повышения качества культуры образования решается только в условиях системной реконструкции его содержания и форм: преодоления предметности обучения и доминирования учения над обучением, ориентации учащегося на создание интегрированных творческих образовательных проектов.

Литература

1. Культурологический подход в образовании. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2003; Культурологический подход в образовании. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2005; Проблемы культурного образования. Материалы конференции 2001 г. Челябинск, Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2004.
2. Тюнников Ю.С., Юрченко Ю.А. Культурологическая подготовка будущего учителя: системное проектирование процесса формирования у студентов культурологических умений. Сочи, РИО СГУТиКД, 2001. 140 с.

УДК 377

СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ КАДЕТ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Иванисенко Н.В.
ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», Оренбург, Россия
E-mail: nat-ivanisenko@yandex.ru

В настоящее время в обществе высок интерес к одаренным детям. В них видят будущую интеллектуальную и творческую элиту, на нее возлагают надежды дальнейшего развития страны и общества. Это вызывает широкое обсуждение проблем, связанных с выявлением и развитием одаренности. Работа по педагогической поддержке и сопровождению талантливых детей признана одним из приоритетных направлений Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р);

Первое из созданных в России Оренбургское президентское кадетское училище Министерства обороны РФ является инновационным образовательным учреждением нового типа, совмещающим в себе передовые технологические и педагогические разработки в области образования и лучшие педагогические традиции кадетского воспитания.

Олимпиадно-конкурсная и проектная деятельность в училище выстраивается в соответствии с задачей училища – растить высокообразованных, нравственных молодых людей, патриотов Отечества, элиту Российской Армии и гражданского общества. Выявление и развитие одаренных детей в данной связи является необходимым условием.

Однако современная наука не дает однозначного определения одаренности. Следовательно, нет однозначного ответа на вопрос, какими же должны быть основания, чтобы ребенок считался одаренным? Представления об одарённости достаточно противоречивы, часто обусловлены только ожиданиями взрослых сообществ от детей.

Мы придерживаемся определения одаренности, данное Виктором Ивановичем Пановым, который говорит об одаренности как об индивидуальной форме становления

психической реальности, представляющей собой системное сочетание природной предрасположенности к реализации психических возможностей в предельной форме индивидуального развития, оптимальной для выполнения социально значимой деятельности одного или нескольких видов.

Одаренность, по В.И. Панову, выступает как становящаяся реальность, поэтому в работе с одаренными детьми необходимо перейти от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Это предполагает обеспечение в процессе обучения и развития таких условий, такой развивающей образовательной среды, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики человека. Необходим комплекс педагогических технологий, которые будут формировать практическое мышление у одарённых детей, такое мышление, которое позволит создавать авторские пространства в существующих практиках и новые нормы деятельности (свой стиль, своя уникальная техника, новые методы и приёмы исследований …). В свою очередь, «неодарёнными» считаются те, кто лишь непрерывно осваивает устоявшиеся социокультурные нормы.

Мы убедились в том, что только линейно организованная схема работы с одаренными детьми (через соревновательные процедуры) не способствует развитию ребенка в полной мере, приводит к утрате значимости педагогического содержания в технологиях работы с одарёнными, так как все ресурсы (организационные, педагогические, свободного времени детей) направлены на «натаскивание» одарённых к участию в конкурсе, но в рамках предметных олимпиад дети не продуцируют какой-либо практически значимый продукт, не оформляется понимание значимости собственной одарённости.

В училище идет активный процесс создания «избыточной» образовательной среды. Благодаря такой «избыточности» каждый кадет имеет возможность максимально проявить и развить свои интеллектуальные и творческие предпочтения, удовлетворить потребность в самоактуализации.

Работа осуществляется в соответствии с трехуровневой моделью системы работы с мотивированными детьми:

1. Проба сил. На данном уровне происходит максимальное участие кадет в массовых олимпиадах и конкурсах различного уровня, выявляются интересы и склонности кадет в различных предметных областях. Создается «избыточная» образовательная среда.
2. Навигация. Самоактуализация. На данном уровне происходит систематизация открытого образовательного пространства с учётом интересов и потребностей кадет, самоопределение в постановке доминантной цели, выбор приоритетных направлений интеллектуального развития.
3. Самовыражение. Сопровождение. На данном уровне идет работа с индивидуальными авторскими действиями, продуктами кадет через образовательные стратегии, осуществляется построение и запуск движения по образовательным траекториям, которые одарённые дети построили в соответствии с собственными образовательными стратегиями по результатам прохождения предыдущего уровня.

«Избыточная» образовательная среда создается в том числе посредством реализации авторских образовательных проектов училища:

практико-ориентированных: «Кадетское самоуправление», «Кадетский мюзикл», «Дари Добро»;

исследовательских: «Первые шаги в науку», индивидуальные проекты кадет в рамках летней учебной практики;

информационных: «Кадетское телевидение», «России верные сыны»;

творческих: «К душе взывает красота», «ККБ: кадетское конструкторское бюро», журнал «Паруса»;

Игровых и ролевых: «Юный дипломат», «Я - ритор», «Лингволэнд».

Одним из самых значимых речевых проектов является создание кадетского журнала «Паруса». Воспитанники находятся в позиции свободного выбора темы, свободного выбора деятельности. Так создаются группы юных журналистов, спортивных комментаторов, художников, фотокорреспондентов. Определение темы, имеющей информационный повод, сбор информации, систематизация и обработка материала, продуцирование собственного текста – вот основной круг деятельности, формирующий речевую культуру воспитанника. Отношение учащихся и преподавателя строится на основе сотрудничества. Продуцирование речи, речи значимой для Личности и Социума – главная задача современной риторики. Поэтому преподаватели русского языка и литературы Оренбургского президентского кадетского училища строят свою профессиональную деятельность, исходя из приоритетных задач современной риторики.

Педагогическая поддержка и сопровождение кадет училища выстраиваются таким образом, чтобы способствовать формированию у обучающихся рекордных целей, постановке межпредметных образовательных задач.

Определение параметров образовательной среды, значимых для процессов развития одаренности, создание условий для развития познавательного интереса и развертывания персонального пространства личности как творческой индивидуальности являются, на наш взгляд, ключевыми в вопросах развития одаренности, что способствует решению задач современного общества.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность и проблемы её идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Психологическая наука и образование. – 2000. – №4. – С. 5 – 13.
2. Богоявленская М. Требуется помощь: Школьные проблемы одаренных детей /М.Богоявленская.//Школьный психолог: Газета издательского Дома "Первое сентября". - 2005. - №3-(1-15 февраля). - С.6-9.
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность:природа и диагностика (монография). М:- Образование личности. -2013. 208с.
4. Введенский В. Одаренный ребёнок. Что с ним делать? /В.Введенский.//Директор школы. - 2005. - №3. - С.79-83.
5. Ильясов Д.Ф., Андреева Н.Ю. Особенности развития одаренности учащихся // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.;
6. Можиловская И.М. История проблемы одаренности [Электронный ресурс] // Научно-теоретическая конференция «Проблемы одаренности учащихся»: материалы итогового контроля знаний слушателей базовых курсов учителей истории // Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО». – 2008.
7. Моргун В., Мутафова М. Традиции и перспективы педагогики одарённости "неодарённых"/В.Моргун, М. Мутафова. //Школьные технологии.-2009.- №2. - С.20-25.
8. Панов В. Не только дар, но и испытание / В.И. Панов // Директор школы. – 2000. – №3. – С. 56 – 62.
9. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 30 – 44. Библиография: С.43-44.
10. Пасечник Л. Одаренный ребёнок - особая ценность для общества./Л.Пасечник.//Дошкольное воспитание.- 2009. - №2. - С.13-22.
11. Самусенко В.Н. Работа с одарёнными детьми - одна из идей новой школы./В.Н.Самусенко. //Методист.- 2009. - №6. - С.11-13.

УДК 376.5

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Киреева Е.В., Огородова Т.О.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: helena_kireeva@mail.ru

«Гении не падают с неба, они должны иметь возможность образовываться и развиваться»
А.Бебель

Качество научно-методической системы образовательного учреждения не ограничивается повышением методической грамотности педагогического коллектива. Индикатором правильно организованной работы с преподавателями являются высокое качество знаний обучающихся [1]. Основным критерием качества методической работы с педагогами является соответствие содержания методической работы результатам образовательного процесса по показателям сформированности предметных, метапредметных и личностных результатов образования [2].

Повышение качества образования является результатом целенаправленной и планомерной реализации требований федерального государственного образовательного стандарта [3,4]. Одним из направлений методической деятельности образовательного учреждения по повышению качества образования является работа с одаренными и высокомотивированными к обучению воспитанниками.

Планирование работы с данной категорией обучающихся включает ряд взаимосвязанных этапов:

1. Формирование банка данных по одаренным воспитанникам с учетом разных направлений деятельности (интеллектуальное, спортивное, творческое).
2. Создание эксклюзивного образовательного пространства, в среде которого максимально возможно развитие интеллектуальной и творческой сферы обучающегося.
3. Определение, планирование и реализация индивидуального образовательного маршрута, в котором указаны основные направления, виды деятельности и планируемые результаты.
4. Организация системы психолого-педагогического сопровождения данной группы обучающихся с обязательным привлечением педагогов-психологов, преподавателей, воспитателей, библиотекарей и методиста учебного отдела по данному направлению.
5. Мониторинг освоения основных, дополнительных образовательных и развивающих программ, уровня обученности воспитанников и качества работы педагогического состава по данному направлению деятельности.
6. Выстраивание системы преемственности работы с ВУЗами по кураторству одаренных воспитанников, что обеспечит профессиональную ориентацию обучающихся.
7. Организация консультационной поддержки родителей одаренных и высокомотивированных к учебе воспитанников.

Методическое сопровождение индивидуального маршрута обучения для высокомотивированных к учебе и одаренных обучающихся является отдельным направлением внутриучилищного контроля. В ходе контролирующих мероприятий изучается уровень методического обеспечения для выявления одаренных воспитанников и работы с ними, мониторинг выполнения диагностических работ, промежуточной и итоговой аттестации воспитанников, повышения квалификационного уровня, мотивации и

компетенций педагогов. Основная цель контроля – анализ текущей ситуации и внесение корректив по ходу реализации программы по работе с одаренными обучающимися. В содержании мониторинга образовательных результатов отражены требования к результатам обучения по ФГОС.

Работа с одаренными требует от преподавателей и воспитателей определенных усилий и перестройки своей деятельности под реалии образовательного учреждения закрытого типа. Педагогический коллектив должен четко представлять, что такое образовательное пространство одаренного воспитанника и свое место в нем. В этом помогает консультативная и научно-методическая помощь со стороны методиста учебного отдела. В его должностные обязанности входит координация реализации программы работы с одаренными воспитанниками, организация и проведение семинаров, индивидуальных и групповых консультаций, подготовка и издание методических рекомендаций, а также аналитическая деятельность. Преподаватели осуществляют реализацию программы в системе урочной и внеурочной деятельности, используя новые педагогические технологии, организуя исследовательскую и проектную работу обучающихся.

Формы работы с одаренными воспитанниками разнообразны, как в урочной, так и во внеурочной деятельности. К ним относятся творческие мастерские, индивидуальные и групповые занятия, факультативы, научное общество кадет, интеллектуальный клуб, научно-практические конференции, олимпиады различного уровня, разнообразные формы сотрудничества с ВУЗами. На факультативных и элективных занятиях воспитанники имеют возможность расширять свои познавательные возможности, формировать навыки исследовательской, творческой и проектной деятельности. При хорошо организованной работе научного общества образовательного учреждения возможно формирование аналитического и критического мышления обучающихся в процессе творческого поиска и выполнения исследований, повышение мотивации воспитанников к изучению определенной образовательной области, содействие в профессиональной ориентации. Завершает учебный год открытая или училищная научно-практическая конференция, где осуществляется обобщение и систематизация знаний по учебным предметам, формирование информационной культуры, самореализация обучающегося. По результатам работы научно-практической конференции издается сборник работ воспитанников.

Исключительная индивидуализация образовательного маршрута не должна противоречить общим принципам работы: необходимо повышать уровень самостоятельности воспитанника при работе с большим объемом учебных заданий, предложить выполнение учебного задания в нескольких альтернативных вариантах, не упускать из внимания физическое и нравственное развитие ребенка, учитывать индивидуальные особенности поведения и неординарного мышления.

Каждый преподаватель в силу особенностей личности выбирает свой путь - единых универсальных рекомендаций быть не может. Остановимся на некоторых рекомендациях.

В начале учебного года на родительских собраниях преподаватель знакомит с требованиями, особенностями учебного предмета, определяет время для индивидуальных консультаций родителей (законных представителей) и практических занятий с ними. Как правило, у одаренных детей заинтересованные в успехах своего ребенка родители, которые становятся союзниками и помощниками преподавателя.

Следующий этап – диагностика одаренности, т.е. выявление способностей обучающихся (по общей, академической, творческой, социальной, художественной одаренности). Общая одаренность встречается редко, тогда как академическая одаренность – распространённый случай. Такие воспитанники быстрее других, иногда с первого раза, усваивают теоретический материал, грамотно пишут и говорят. Социальную одаренность детей выгодно использовать в организации групповой работы: они четко видят поставленные цели, умеют организовать работу в группе, коммуникабельны, ответственны, осознанно или

неосознанно требуют к себе отношения как к полноправному субъекту образовательной деятельности и коммуникации.

Иногда складывается парадоксальная ситуация: при своей успешности в учебе у многих одаренных детей не создается «сценария победителя», поскольку надо научиться преодолевать неудачи, ощутить вкус не только победы, но и поражения. Но стоит помнить, что «неуспех» должен быть дозированным, иначе опустятся «крылья», ведь одаренные дети с их высокой эмоциональностью и чувствительностью ранимы, поэтому нуждаются в особом внимании и поддержке. Не секрет, что очень часто такие дети плохо адаптируются в социальной среде, поэтому преподаватель, воспитатель, педагог-психолог не должны только констатировать и развивать способности, необходимо научить воспитанников преодолевать трудности: существование препятствий должно не пугать, а привлекать возможностью их преодоления.

Третий этап состоит в реализации индивидуального маршрута обучающихся. Заключительный аналитический этап позволяет планировать дальнейшую деятельность и корректировать образовательный процесс с целью повышения качества образования.

Таким образом, выверенная система работы с одаренными и высокомотивированными воспитанниками позволяет повысить качество обучения, а управление качеством образовательного процесса обеспечивает необходимый уровень реализации программ основного общего образования.

Литература

1. Галеева Н.Л. Модернизация системы внутришкольного контроля качества образовательного процесса для реализации требований ФГОС и НСОТ [Текст] / Н.Л. Галеева: в 2 кн. – М.: Пед. ун-т «Первое сентября», 2012. – 46 с.; 48 с.
2. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm.
3. ФГОС основного общего образования: Утвержден приказом от 17 декабря 2010 года № 1897 (зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года № 19644) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html.
4. ФГОС среднего (полного) общего образования: Утвержден приказом от 17 мая 2012 года № 413 (зарегистрирован Минюстом России 07 июня 2012 года № 24480) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/prikaz-minobrnauki-ot-17052012-no-413.

УДК 377

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

Концептуальную основу диагностики профессиональной компетентности учителя составляют ключевые понятия:

- управленческая педагогическая диагностика как совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования дидактического и методического потенциала учебно-воспитательного процесса, квалификации учителя;

- организационно-методическая диагностика – совокупность функционально и структурно взаимосвязанных элементов процесса педагогического диагностирования

методической компетентности и подготовленности педагогов, особенностей организации педагогического процесса;

- аттестационная диагностика – комплексная экспертная оценка деятельности педагогов как частный случай общей системы управления качеством образования, при которой признается способность педагога осуществлять свою деятельность в соответствии с уставом учреждения, государственными образовательными стандартами, отечественным и международным опытом в конкретной области образования;

– экспресс-диагностика – оперативный диагностический анализ деятельности педагога по минимизированной системе критериев для выявления противоречий и ключевых, стартовых проблем для оптимизации управления педагогической системой.

Современные тенденции в трактовке профессиональной компетентности учителя заставляют разрабатывать новые виды измерителей, выявляющих позитивную динамику изменений подготовленности, активность, сформированность компетенций, владение коммуникативными, интеллектуальными, методическими умениями.

Для повышения эффективности оценивания профессиональной компетентности учителя важно соблюдение ряда основополагающих принципов ее организации: научности, объективности, прогностичности, систематичности, полноты состава системы, целостности.

Системы оценки профессиональной компетентности учителя в различных вариантах использовались на протяжении всего периода развития образования (оценка по результатам обученности, оценка по отзывам, оценка по конечному результату – количеству и качеству выпускников и т.д.). Процессный подход к функционированию образовательных учреждений заставил управленческие структуры изучить мировой научный опыт в оценке работников и использовать формализованные системы оценки, основанные на стратегических задачах организации. Эти системы оценки известны под названиями:

- performance appraisal – оценка эффективности работы;
- performance review – обзор эффективности работы;
- performance evaluation – оценка выполненной работы;
- performance assessment – оценка производительности деятельности;
- performance management report – отчет по управлению эффективностью работы;
- performance survey – экспертиза эффективности работы;
- performance summary – краткое резюме эффективности работы;
- performance rating – определение уровня эффективности работы.

Более детализированная (основанная на оценке эффективности каждого работника) система Management by Objectives (MBO) – управление результативностью. Суть ее заключается в том, что для педагога формируется список ключевых задач (критериев работы) в едином стандарте. В образовании используется Профессиональный стандарт педагогической деятельности [4], который включает наименование, описание и весомость задачи, планируемые и фактические показатели ее выполнения (с указанием соответствующих единиц измерения) в общем списке задач. По истечении утвержденного периода педагог и руководитель (школы, структурного подразделения школы) оценивают выполнение каждой цели (как правило, в процентах) и всего личного плана учителя.

Система Performance management (Pm) делает на оценке личных и профессиональных качеств педагога и направлена на оценку результата и учет «средств», которыми этот результат достигнут – личных качеств работника.

Система «360 градусов» была создана с целью повышения объективности оценки. В ходе процедуры оценки опрашиваются коллеги, руководители, обучающиеся и родители, что приводит к снижению субъективизма оценки. Процедура проводится в несколько этапов: определяются критерии оценки, составляются опросники, проводится собственно анкетирование, в конце анализируются результаты и разрабатывается план развития недостаточно развитых компетенций. Критерии оценки не могут быть одинаковыми для

разных должностей и направлений деятельности педагога. Для каждой должности определяется свой круг компетенций, с заранее разработанными индикаторами для оценки – педагогическими примерами.

Система перекрестной социометрической оценки – разновидность системы «360 градусов». Она может давать структурированные оценки деловых и личностных качеств педагогов. В качестве объекта оценки могут выступать отдельные педагоги и группы учителей. Основным средством системы является анкетирование.

Система Assessment Center предполагает комплексную оценку педагога по компетенциям и более внимательное отношение к личностным и профессиональным качествам конкретного учителя. Данная процедура включает:

- интервью с экспертом, в ходе которого собираются данные о знаниях и опыте педагога; психологические, профессиональные тесты;
- краткая презентация педагога перед экспертами; деловая игра (разыгрывание педагогической ситуации по заранее подготовленному сценарию); биографическое анкетирование; описание профессиональных достижений; индивидуальный анализ конкретных педагогических ситуаций (мини-кейсов); экспертное наблюдение, по результатам которого составляются рекомендации для каждого педагога.

Система оценки «Центр оценки» в образовательной сфере пока не получила широкого распространения. Процедура оценки включает выполнение испытуемым упражнений, моделирующих ключевые моменты деятельности. Степень выраженности компетентности оценивается специалистами, на основании этой оценки делаются заключения о степени пригодности работника к работе, потенциального продвижения, необходимости индивидуальных психологических консультаций или тренингов. Каждый сотрудник оценивается несколькими специалистами – подготовленными наблюдателями, которые являются сотрудниками той же организации. Каждый наблюдатель оценивает нескольких педагогов, что позволяет минимизировать возможную необъективность и использовать перекрестные оценки для повышения достоверности результатов. Для достижения большей объективности фазы «наблюдения» и «оценки» разведены во времени. Создается система оценки, направленная, в основном, на выявление потенциала кадров.

В большинстве случаев оценивание профессиональной компетентности педагога – это сравнение полученных в ходе исследования характеристик с характеристиками «эталонного образца» – «идеального учителя».

При использовании различных систем оценивания профессиональной компетентности учителя оперируют количественными и качественными методами оценивания.

В целевом, плановом, текущем оценивании педагогических работников используют количественные методы с числовой оценкой уровня качеств педагогического работника. Среди них наиболее простыми и эффективными считают метод коэффициентов и балльный. Применение компьютеров позволяет оперативно производить расчеты и в итоге получать достаточно объективные оценки труда педагога. Эти методы достаточно просты, носят открытый характер, так как позволяют каждому самостоятельно посчитать по достаточно строгой методике «свои коэффициенты» или «баллы», оценить результативность своего труда.

Количественные методы характеризуются как формализованные и массовые. Формализация выражается в направленности на изучение строго анализируемых переменных, заданных заранее, и их количественном измерении. Высокий уровень формализации связан со статистической обработкой полученных данных. Наиболее распространенный количественный метод – анкетирование. Благодаря простоте использования и обработки анкетирование применяется как отдельно, так и в качестве составляющей практически во всех видах комплексной оценки профессиональной компетентности. Одним из многочисленных вариантов применения анкетирования является

сбор информации о реальных показателях сформированности профессиональной компетентности учителя в рамках системы оценки «360 градусов».

Часто используемым видом анкетирования являются личностные опросники [3]:

1. Многофакторные личностные опросники (предназначены для описания широкой сферы индивидуально-личностных характеристик):

- опросник Кеттела (16-PF): основными факторами являются «общий уровень интеллекта», «уровень развития воображения», «восприимчивость к новому радикализму», «эмоциональная устойчивость», «степень тревожности», «степень социальной нормированности и организованности», «отношение к людям», «степень доминирования — подчиненности», «зависимость от группы», «динамичность»;

- опросник MMPI служит для определения психического типа учителя и основных его психических характеристик;

- опросник FPI предназначен для диагностики психических состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса социальной профессиональной адаптации и регуляции поведения;

- характерологический опросник Леонгарда предназначен для выявления типа акцентуации характера. Акцентуация рассматривается как крайний вариант нормы. Диагностируются демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый, гипертимный, дистимический, тревожно-боязливый, аффективно-экзальтированный, эмотивный, циклотимный типы акцентуации личности.

2. Опросники мотивационных особенностей:

- опросник Реана (диагностируется мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи);

- тест на педантичность.

3. Опросники самоотношения (изучаются особенности отношения учителя к самому себе):

- методика самооценки личности Будасси (определяется уровень самооценки);

- опросник Стефансона (учитель проявляет свою индивидуальность, реальное «я», а не «соответствие/несоответствие» статистическим нормам и результатам других).

4. Опросники темперамента:

- личностный опросник Айзенка (методика направлена на диагностику личностных параметров, нейротизма и экстраверсии-интроверсии);

- опросник Стреляу (диагностируется сила процессов возбуждения, процессов торможения, подвижность нервных процессов).

5. Опросники ценностей (изучение ценностно-смысловой сферы личности):

- тест Рокича «Ценностные ориентации» (методика основана на прямом ранжировании списка ценностей) и т.д.

Важным методом оценки профессиональной компетенции учителя является тестирование:

1. Тесты способностей (специально подобранный стандартизированный набор заданий для оценки потенциальной способности учителя решать педагогические и др. задачи):

- тест структуры интеллекта Амтхауэра (предназначен для определения способности к абстрактному мышлению, пространственному воображению, языковому чутью, образованию суждений и т.д.;

- тест Гилфорда (измеряет социальный интеллект как профессионально важное качество, прогнозирует успешность деятельности педагога);

- тест Равена (при помощи прогрессивных матриц оценивает интеллект, способность учителя к систематизированной, планомерной методичной интеллектуальной деятельности).

2. Компьютерное тестирование осуществляется посредством автоматизированной технологии оценивания профессионального потенциала и определения уровня квалификации педагогических работников. Компьютерное тестирование включает в себя экспертизу:

- общепедагогических, методических, психолого-педагогических умений и знаний;
- профессионально деловых качеств, общих и специальных способностей;
- результатов профессиональной деятельности по обеспечению обучения, воспитания и развития детей, их психологической защищенности в образовательном процессе.

Содержание тестов учитывает специфику образовательной организации, должностные обязанности учителя и положения соответствующих нормативных документов.

Качественные методы – методы описательного характера, определяющие компетентность педагога без количественного выражения. Качественные методы неформализованы и нацелены на получение информации путем глубинного исследования небольшого по объему материала. Основными качественными методами при оценивании профессиональной компетентности являются:

- матричный (сравнение фактических качеств педагога с набором качеств, требуемых по Стандарту);
- метод эталона (сравнивает фактические данные с характеристиками наиболее успешных педагогов определенной специальности);
- система произвольных характеристик (свободная - устная или письменная) форма оценки компетентности; эксперты описывают успехи и упущения учителя за определенный период его деятельности;
- метод оценки выполнения (устное или письменное оценивание всей работы педагога за определенный период времени);
- метод групповой дискуссии (беседа экспертов с учителем относительно его деятельности; выбор наиболее активных, самостоятельных, логично рассуждающих учителей);
- интервью – биографическое, поведенческое, ситуационное (выявление наличия/отсутствия требуемых и/или желаемых качеств и характеристик);
- традиционный анализ документов;
- метод оценки по заданным параметрам: метод ранжирования – прямое, чередующееся ранжирование, парное сравнение, метод характеристик и метод классификации (сравнение педагогов друг с другом). При ранжировании каждый вид педагогической деятельности рассматривается как одно целое и располагается по порядку в соответствии с его относительной важностью или вкладом в образовательный процесс. Базовые виды работ служат точками для сравнения с другими работами, которые располагаются по рангам. Полученная структура используется для категорирования или ранжирования остальных работ. Метод характеристик используется при подготовке к аттестации, решении вопросов о подготовке резерва, назначениях на должность и др. Метод классификации основан на ранжировании педагогов по определенному критерию от лучшего к худшему с присвоением им порядкового номера. При классификационном методе оценки применяются пятиступенчатые шкалы Ликерта.

Комбинированные методы – широко распространенные и разнообразные методы экспертной оценки степени проявления определенных профессиональных качеств, специальные тесты и некоторые другие комбинаций качественных и количественных методов. Они строятся на предварительном описании и оценке определенных признаков, с которыми сравниваются фактические качества оцениваемого педагогического работника. В основу комбинированных методов положен описательный принцип и количественные характеристики. Так, при оценивании профессиональной компетентности учителя на основе системы «Центр оценки» используются:

- ролевые игры – «симуляции» (моделирование ситуаций, позволяющее оценить сформированность определенных компетенций);
- интервью (информация о профессиональных целях и ценностях, организаторских способностях, коммуникативных и личностных особенностях);
- психологические тесты (информация о качествах, существенно влияющих на поведение педагога и обусловливающих его профессиональную эффективность);
- организационно-управленческие игры (моделирование управленческой ситуации с целью определить компетенции выработки решений).

Оценка профессиональной компетентности учителя складывается на основе: результатов психолого-педагогического тестирования и собеседования по знанию нормативно-правовых документов; результатов анкетирования; экспертизы уровня профессиональной компетентности по одной из выбранных форм (экзамен, собеседование, защита реферата, проекта, авторских методических, научно-методических и опытно-экспериментальных разработок, портфолио, творческий отчет и др.) [1; 2, С. 136].

Литература

1. Гаврилова О. Обзор систем, методов и методик оценки персонала/ Кадровая служба и управление персоналом предприятия, 2009, N 6. 13 с.
2. Герасимов Б.Н. Менеджмент персонала. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 448 с.
3. *Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 112 с.*
4. Квасюк *В.И. Анализ результатов работы с опросником Леонгарда-Шмишека. [Электронный ресурс]. Режим доступа:* http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10464.php *(дата обращения: 11.10.2016).*
5. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты/ Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ, 1998. 672 с.*
6. *Психологические тесты/ Сост. Н.А. Литвинцева. М., 1994. 320 с.*
7. Профессиональный стандарт педагогической деятельности//Вестник Минобразования. 2007, №7.

УДК 377

К ВОПРОСУ ОБ ЭНДОГЕННОМ ОЦЕНИВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

Управленческая деятельность в образовательных организациях России в последние годы приобрела недогматический и вариативный характер. Процесс выстраивания профессиональных отношений между субъектами образовательного процесса предполагает большую ориентацию на учет индивидуальности человека, обеспечение большей свободы деятельности в сочетании с увеличением его профессиональной ответственности. Одним из необходимых условий, обеспечивающих высокое качество образования, является повышение профессионального уровня учителя и формирование педагогического коллектива, соответствующего запросам современного общества. Однако в практике управления контролирующая функция преобладает над диагностической. Практически не проводится анализ полученного педагогом результата в сопоставлении с исходным состоянием учителя. Понимание оценивания профессиональной компетентности заключается в том, что педагог априори должен обладать всеми характеристиками, предъявляемыми к педагогическому работнику. Однако профессиональный рост учителя заключается именно в повышении, совершенствовании профессиональной компетентности за счет формирования и развития отдельных педагогических компетенций. Оценивание профессиональной компетентности

учителя должно создавать у педагога устойчивую мотивацию к труду. Если официальное кадровое оценивание – аттестация – определяет его место и статус в образовательной организации, то внутришкольная система оценки призвана выступать в качестве элемента поддержки учителя в его самосовершенствовании, она должна способствовать развитию педагога. Вопросы эндогенного оценивания профессиональной компетентности учителя должны рассматриваться в аспекте разрешения противоречий:

- между декларацией модернизации образования и консерватизмом, присущим школе, требованием создания инновационной образовательной среды и непониманием и/или отрицанием его необходимости, сложившимся и отработанным опытом преподавания учебных предметов;

- между возрастающей потребностью во внутришкольном оценивании профессиональной компетентности педагога, разнообразием подлежащих оценке областей деятельности учителя и ограниченностью ресурсов образовательной организации для проведения работы по оцениванию, ограниченностью возможностей выбора подходов, методов, средств оценки в конкретной образовательной организации и т.д.

Отсутствие внутришкольной системы оценки профессиональной компетентности учителя ухудшает процесс управления качеством работы педагога. Проектирование и построение внутришкольной системы управления оцениванием учителя должно осуществляться на основе определения критериально-диагностической базы и адекватных инструментов и механизмов оценивания, детерминирующей профессиональное развитие педагога в соответствии с требованиями современного образования.

Необходимость создания внутришкольной системы оценивания профессиональной компетентности учителя школы обусловлена:

1) требованиями Закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 48) и Федерального государственного образовательного стандарта общего образования;

2) необходимостью развития и совершенствования системы образования;

3) особенностями общего образования в современных социально-экономических условиях;

4) ролью учителя в современной российской школе;

5) идеей непрерывного образования;

6) совершенствованием управленческой деятельности в образовании;

7) необходимостью регулирования стимулирования учителей и т.д.

Традиционно вопросы оценки профессиональной компетентности учителя рассматриваются с точки зрения определения его квалификационного статуса в рамках аттестационных мероприятий и в аспекте выявления достижений учителя в условиях профессиональных конкурсов. Проведенный обзор и анализ исследований в области оценивания профессиональной компетентности учителя показал, что вопросы внутришкольного оценивания в научной литературе практически не рассматриваются. Следует все же отметить, что появившиеся в последние годы работы Т.В. Потемкиной, В.Н. Волкова, И.В. Просвириной, А.Г. Бочкаревой и др. ставят перед собой задачи определения внутришкольной системы оценивания различных аспектов деятельности учителя, в том числе, и его профессиональной компетентности как необходимой с точки зрения повышения качества образования реализации стратегии образовательной организации, современных требований к учителю и т.д.

В педагогической науке, несмотря на то, что внутришкольное оценивание профессиональной компетентности не было предметом специального изучения, наработаны теоретические идеи, которые могут стать основанием для его рассмотрения. Описание функционирования системы управления в школе, в частности, влияния школьного управления на рост профессиональной компетентности учителя, рассмотрены В.А. Горским, И.А. Зимней, В.М. Лизинским, Т.Н. Марковой, А.М. Моисеевым, А.М. Новиковым, М.М.

Поташником, П.И. Третьяковым и др. В их работах также отражены подходы к обеспечению системы управления через организацию различной методической деятельности, внутришкольное повышение квалификации, мониторинг качества и т.д. Исследования в области оценки деятельности учителя, в основном, касаются проблем оценки на разных этапах профессионального развития педагога, оценки отдельных аспектов его деятельности как компонентов качества образования и разработки методов диагностики профессиональной подготовленности учителя.

Система внутришкольной оценки профессиональной компетентности учителя – управленческий подход, призванный обеспечить руководство объективной информацией о деятельности учителя, о тенденциях и проблемах его формирования и развития. Оценивание предусматривает сочетание программно-целевого управления с ориентацией на рост значимости самообразования и развитие самооценки и самоконтроля.

Управление оцениванием профессиональной компетентности учителя в условиях внутришкольной формы работы будет эффективным, если:

- будет создана специальная система оценивания, которая учитывает индивидуальные особенности педагога;
- оценка компетентности учителя будет направлена на актуализацию потребности учителя в профессиональном росте, стимулирование процесса его самооценки;
- система оценивания воспринимается педагогами как значимый элемент жизнедеятельности образовательной организации;
- оценивание строится на основе многостороннего анализа деятельности учителя;
- осуществление управления внутришкольным оцениванием профессиональной компетентности учителя будет рассматриваться как системообразующий элемент повышения качества образования;
- функционирование системы будет обеспечиваться комплексом организационно-педагогических условий: текущей рейтинговой аттестацией,
- рефлексивной средой, регулярным мониторингом.

Профессиональная компетентность учителя – системное явление, сущность которого состоит в единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения, предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [1, с.10]. Понимание профессиональной компетенции педагогического работника соотносится с положением: ««компетенция» является комплексом продуктивно приобретенных знаний, умений и навыков, личностных качеств и опыта практической деятельности в предметной области…, определяет способность применить указанный комплекс в произвольной внешней ситуации в профессиональной сфере» [4]. Содержание профессиональных компетентностей зависит от общих требований и от требований, выдвигаемой к каждой отдельной профессии, к должности, категории работника [3].

Компетентностный подход (В.В. Болотов, А.М. Новиков, В.В. Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.), являющийся основой оценивания учителя, – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных ресурсов. Он обеспечивает нацеленность оценочного инструментария на определение профессиональной компетентности педагогических работников наиболее оптимальным образом. Целесообразное использование положений компетентностного подхода позволяет определить место профессиональной компетентности в структуре деятельности, выявить критерии и уровни качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, разработать оптимальную содержательно-методическую стратегию их дальнейшего развития.

Дефиниция компетентности прописана в Профессиональном стандарте педагогической деятельности как новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи. При выделении показателей и параметров оценки ключевых компетенций педагогической деятельности учитываются требования к педагогическим работникам, определенные в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей специалистов и служащих.

Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обеспечивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработка программ и принятия педагогических решений; организация учебной деятельности. Компетентностный подход определяет показатели для каждой из ключевых компетенций, в совокупности обеспечивающих успешность реализации педагогической деятельности, а также параметры для экспертной оценки и самооценки каждого из показателей.

На современном этапе развития оценочной системы используется компетентностно-деятельностный (системно-деятельностный) подход с выраженной деятельностно-ориентированной критериальной основой, что позволяет преодолеть субъективизм, разноплановость и несопоставимость аттестационных оценок [2]. Проверка взаимосвязей выделенных педагогических компетенций и общего показателя успешности педагогической деятельности показала, что они связаны между собой системой прямых значимых связей на высоком уровне достоверности. Выявленные закономерности носят устойчивый характер, что свидетельствует о надежности и валидности принятой в России методики оценки квалификации педагогических работников [5].

Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он реализует в своей деятельности. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает систему требований к компетентности учителя, определяющих в своей целостности готовность к реализации педагогической деятельности и определяющих успешность ее выполнения.

Квалификация педагога [6] описана как совокупность шести основных компетентностей:

- в области личностных качеств;
- в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- в мотивировании обучающихся на осуществление учебно-воспитательной деятельности;
- в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;
- в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- в организации педагогической деятельности.

В отечественной педагогике (Г.В. Горланов, Д.А. Мещеряков, А.В. Хуторский) принято понимать компетентность как характеристику работника (специалиста), а компетенцию как характеристику рабочего места (должности, позиции). Компетенция – это заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли; компетентность – это мера соответствия заданному требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека. При мониторинге на основе этих положений диагностируется компетентность, а система компетенций является нормативной моделью для диагностики. На основе этих положений были разработаны различные мониторинговые программы для определения, выявления и стимулирования профессиональной компетентности педагогических работников. В литературе (Б.Г. Ананьев,

В.П. Беспалько, Н.С. Сунцов, Т.И. Шамова, В.А. Якушин и др.) раскрываются различные аспекты педагогической деятельности:

1) управленческие аспекты (как учитель анализирует, планирует, организует, контролирует, регулирует процесс взаимоотношений с обучающимися);

2) психологический аспект (как влияет личность учителя на обучающихся, как учитывает индивидуальные способности обучающихся);

3) педагогический аспект (какими формами и методами учитель передает содержание учебного материала).

Проблемы определения профессиональной компетентности педагога, возможные пути и методы ее оценивания остаются объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д.

Литература

1. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования: монография. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 231 с.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников// Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М., 2010. 174 с.
3. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: «Академия», 2005. 320 с.
4. Научно-методические рекомендации по организации и проведению аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. «ЧИППКРО», Челябинск, 2010. 43 с.
5. О методике оценки уровня квалификации педагогических работников/ Письмо Министерства образования и науки РФ от 29 ноября 2010 г. N 03-339.
6. Профессиональный стандарт педагогической деятельности//Вестник Минобразования. N 7, 2007.

УДК 37.08

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ ШКОЛ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Кошевенко С.В., Сильченкова С.В.
Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия
E-mail: svk79home@mail.ru, sil-sv@mail.ru

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-16-67005.

В данной статье представлен подход авторов к рассмотрению понятия эффективность деятельности образовательных менеджеров школ (ЭДОМ). Приводятся результаты исследования эффективности деятельности образовательных менеджеров школ Смоленской области: по области в целом, по городским школам и школам районных центров, а так же по сельским школам области. Проведён внутрикомпонентный анализ показателей ЭДОМ школ, выявлены компоненты, оказывающие самое сильное влияние на общий показатель ЭДОМ. Рассматривается взаимозависимость оцениваемых компонентов ЭДОМ и указывается, что данная зависимость высокой тесноты связи.

Деятельность любой организации направлена на достижение её целей, выполнение её миссии. Насколько эффективной будет эта деятельность зависит от множества факторов, относящихся как к внешней, так и к внутренней среде организации. В последние десятилетия особое внимание стали обращать на роль эффективного менеджмента в достижении целей организации [1,3].

Руководство школы, определяя миссию образовательной организации, её стратегические и оперативные цели, ставя перед педагогическим коллективом и учащимися задачи, задаёт вектор её развития и намечает желаемый результат. Эффективное развитие

школы невозможно без эффективной деятельности её образовательных менеджеров, которые способствуют превращению образовательной организации из сугубо «обучающей» в «обучающуюся организацию» [2]. В ходе нашего исследования была установлена взаимозависимость между эффективностью деятельности школы и эффективностью деятельности её образовательных менеджеров, данная зависимость высокой тесноты связи (коэффициент корреляции равен 0,76).

Образовательные менеджеры, чьи функции в школе частично выполняет директор, частично завучи и руководители школьных методических объединений, методисты, занимаются решением таких проблем как эффективное управление персоналом школы, включая подбор и адаптацию педагогических кадров, их обучение, повышение квалификации, управление карьерой персонала, выстраивание корпоративной культуры, формирование эффективной системы взаимодействия с педагогическим коллективом, позиционирование образовательной организации на рынке образовательных услуг и многих других.

Целью нашего исследования была оценка эффективности деятельности образовательных менеджеров школ Смоленской области и выявление наиболее значимых компонентов, влияющих на общий показатель ЭДОМ школ.

В исследовании приняли участие 116 образовательных менеджеров из 64 городских школ и школ районных центров и 159 образовательных менеджеров из 118 сельских школ Смоленской области. Данная выборка является репрезентативной.

Была разработана методика оценки ЭДОМ школ, с которой можно ознакомиться в ранее опубликованных работах авторов (Кошевенко С.В., Сильченкова С.В., 2015).

Для оценки эффективности деятельности образовательных менеджеров школ нами были выделены девять блоков, отражающих специфику и направления их деятельности:

- блок 1 «Подбор и адаптация новых сотрудников»;
- блок 2 «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов педагогов»;
- блок 3 «Организация обучения персонала (внутри и вне организации)»;
- блок 4 «Проектирование индивидуальных траекторий карьерного роста педагогов»;
- блок 5 «Построение системы взаимодействия с педагогическим коллективом»;
- блок 6 «Создание и координация работы проектных групп и координация индивидуальной исследовательской работы педагога»;
- блок 7 «Ведение базы данных сотрудников»;
- блок 8 «Связи с общественностью»;
- блок 9 «Просветительская деятельность образовательного менеджера».

Критерии оценки показателей: 0–1,49 балла – низкий уровень эффективности деятельности; 1,5–2,49 балла – уровень эффективности деятельности ниже среднего; 2,5–3,49 балла – средний уровень эффективности деятельности; 3,5–4,49 балла – уровень эффективности деятельности выше среднего; 4,5–5 – высокий (креативный) уровень эффективности деятельности. Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели эффективности деятельности образовательных менеджеров школ Смоленской области

Блоки показателей	Показатели городских школ и школ РЦ	Показатели сельских школ	Средние показатели по Смоленской области
1. Подбор и адаптация новых сотрудников	3,90	3,66	3,76
2.Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов педагогов	2,88	3,00	2,95

3.Организация обучения персонала (внутри и вне организации)	3,39	3,01	3,17
4. Проектирование индивидуальных траекторий карьерного роста педагогов	2,57	2,13	2,32
5. Построение системы взаимодействия с педагогическим коллективом	3,3	2,98	3,12
6. Создание и координация работы проектных групп и координация инд. исследовательской работы педагога	1,51	0,61	0,99
7. Ведение базы данных сотрудников	3,42	2,92	3,13
8. Связи с общественностью	3,21	2,12	2,56
9. Просветительская деятельность образовательного менеджера	1,65	0,97	1,25
Средний балл (общий показатель ЭДОМ)	2,87	2,38	2,63

Из данных таблицы 1 видно, что общий показатель ЭДОМ школ Смоленской области (2,63) соответствует среднему уровню эффективности деятельности, как и показатель ЭДОМ городских школ и школ районных центров (2,87), а показатель ЭДОМ сельских школ (2,38) соответствует уровню ниже среднего. Самые низкие баллы по блоку 6 «Создание и координация работы проектных групп и координация индивидуальной исследовательской работы педагога», что говорит об отсутствии систематической работы в данном направлении и указывает на необходимость повышения эффективности деятельности образовательных менеджеров при реализации данного функционала. Самые высокие баллы по блоку 1 «Подбор и адаптация новых сотрудников», что подтверждает наличие хорошо налаженной системы кадрового обеспечения системы школьного образования, эффективное взаимодействие школ области со средними профессиональными и высшими образовательными организациями, осуществляющими подготовку по педагогическим направлениям.

Для определения взаимозависимости между компонентами ЭДОМ и их влияния на общий показатель нами был проведён корреляционный анализ, основанный на результатах опроса 275 образовательных менеджеров школ Смоленской области. Рассчитывался коэффициент корреляции Спирмена, который предназначен для анализа непараметрических данных (см. Табл. 2).

Таблица 2. Корреляционный анализ взаимозависимости компонентов (блоков) эффективности деятельности образовательных менеджеров школ Смоленской области

	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Блок 5	Блок 6	Блок 7	Блок 8	Блок 9	Средний балл
Блок 1	1,00	0,38	0,41	0,36	0,43	0,26	0,29	0,16	0,14	0,54
Блок 2	0,38	1,00	0,34	0,36	0,49	0,22	0,42	0,24	0,17	0,59
Блок 3	0,41	0,34	1,00	0,38	0,57	0,31	0,48	0,38	0,23	0,64
Блок 4	0,36	0,36	0,38	1,00	0,46	0,42	0,42	0,39	0,37	0,69
Блок 5	0,43	0,49	0,57	0,46	1,00	0,48	0,49	0,42	0,39	0,77
Блок 6	0,26	0,22	0,31	0,42	0,48	1,00	0,44	0,49	0,47	0,67
Блок 7	0,29	0,42	0,48	0,42	0,49	0,44	1,00	0,41	0,33	0,70
Блок 8	0,16	0,24	0,38	0,39	0,42	0,49	0,41	1,00	0,68	0,69

Блок 9	0,14	0,17	0,23	0,37	0,39	0,47	0,33	0,68	1,00	0,59
Средний балл	0,54	0,59	0,64	0,69	0,77	0,67	0,70	0,69	0,59	1,00

Внутрикомпонентный анализ показал, что самая сильная взаимозависимость наблюдается между блоком 3 «Организация обучения персонала (внутри и вне организации)» и блоком 5 «Построение системы взаимодействия с педагогическим коллективом» (см. Рис.1). Выявление данной зависимости отражает практическую значимость данного исследования для становления «обучающейся организации» с опорой на эффективную корпоративную систему обучения персонала школы.

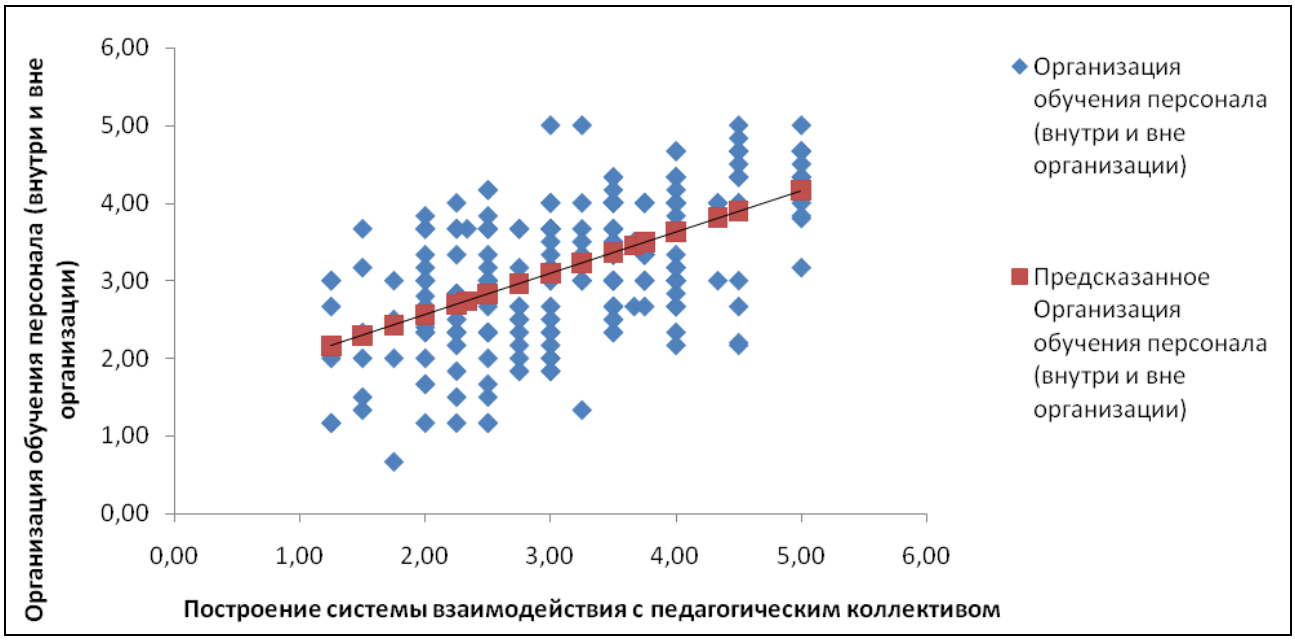


Рисунок 1. Взаимозависимость между показателями по блоку 3 «Организация обучения персонала (внутри и вне организации)» и блоку 5 «Построение системы взаимодействия с педагогическим коллективом»

Этот факт ещё раз подчёркивает важность выстраивания доверительных и уважительных отношений образовательных менеджеров с коллективом, необходимость поддержания высокого морально-психологического климата, соблюдения принципов адресности и целесообразности в подборе образовательных программ как индивидуально для каждого из педагогов, так и в целях развития образовательной организации в целом. При этом важным фактором для достижения положительного эффекта деятельности является своевременное информирование образовательным менеджером педагогического коллектива о планируемых мероприятиях, конкурсах, сроках подачи заявок и подготовки документов. Планируемые мероприятия должны быть выстроены в целостную систему, быть как содержательно так и экономически оправданными.

В заключении нашего исследования была определена степень влияния показателей по каждому блоку на общий показатель ЭДОМ школ (см. Рис. 2).

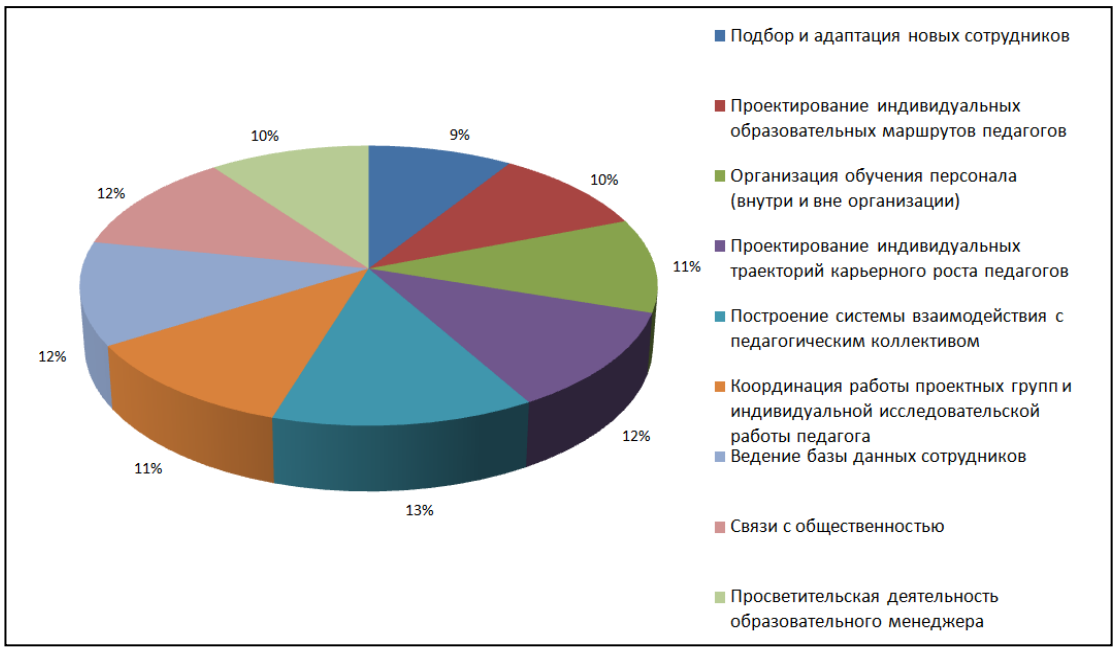


Рисунок 2. Влияние показателей по блокам на общий показатель ЭДОМ школ

Необходимо отметить тот факт, что степень влияния показателей по блокам колеблется в диапазоне от 9% до 13%, что указывает на значимость каждого из рассматриваемых блоков деятельности образовательных менеджеров на общий показатель эффективности их деятельности. При этом самое сильное влияние оказывает показатель по блоку 5 «Построение системы взаимодействия с педагогическим коллективом» (13%) (наблюдается высокая теснота связи, т.к. коэффициент корреляции более 0,7). В данном блоке оценке подлежали такие индикаторы как:

1. Своевременное информирование образовательным менеджером коллектива о планируемых мероприятиях, конкурсах, сроках подачи заявок, документов и т.д.;
2. Процент реализованных образовательным менеджером мероприятий (к общему числу запланированных);
3. Процент положительных отзывов педагогов о деятельности образовательного менеджера школы;
4. Отношение общего количества привлечённых средств при поддержке образовательного менеджера к расходам на организацию его деятельности.

Проведённое нами исследование позволило определить ряд проблем в выстраивании эффективной системы менеджмента школ Смоленской области и наметить перспективы взаимодействия органов управления образованием Смоленской области, Смоленского областного института развития образования и директоров и завучей школ:

1. Необходимо учитывать результаты эффективности деятельности образовательных менеджеров школ при проведении аттестации руководящих работников на соответствие должности, так как от них зависит и эффективность деятельности образовательной организации в целом;
2. Для того, чтобы школа приобрела статус «обучающейся организации» необходимо создавать условия для систематического, целенаправленного и адресного корпоративного обучения педагогических кадров. Это позволит повысить инновационность и адаптивность системы школьного образования в соответствии с изменяющимися потребностями знаниевой экономики;
3. В современной школе недостаточно внимания уделяется исследовательской деятельности учителей. В целях повышения эффективности деятельности образовательным

менеджерам школ необходимо осуществлять информационное сопровождение учителей в конкурсах, конференциях, мероприятиях, грантах, проектах; проводить обучающие семинары по проблематике исследовательской, грантовой и проектной деятельности, по вопросам обработки и оформления результатов исследования; вести просветительскую деятельность самим и мотивировать к повышению публикационной активности учителей.

Литература

1. Назмутдинов В.Я., Яруллин И.Ф. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности. – Казань: ТРИ «Школа», 2013. – 360 с.
2. Петряков П.А. Образовательный менеджмент как объект междисциплинарных исследований // Человек и образование. 2013. № 3(36). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-menedzhment-kak-obekt-mezhdistsiplinarnyh-issledovaniy (дата обращения: 12.08.2016).
3. Современный образовательный менеджмент. Государственно-общественный характер управления реализацией ФГОС общего образования: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (для педагогических и руководящих работников образовательных учреждений) [Электронный ресурс] / под ред. М. И. Солодковой, Ю. Ю. Барановой. – Челябинск : ЧИППКРО, 2014. – 196 с. URL: http://www.apkpro.ru/doc/Соврем_образоват_менеджмент_ГОУ ФГОС_05_05.pdf (дата обращения: 12.08.2016).

УДК 37.04

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАДЕТ «СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ПКУ»

Масько Е.Г., Киреева Е.В., Огородова Т.О.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

Обязательным структурным компонентом основной образовательной программы учебного заведения является Программа воспитания и социализации обучающихся. Она реализуется в урочной деятельности: во всех предметах, в том числе истории, обществознания, русской литературы, английского языка, во внеурочной деятельности и в системе дополнительного образования.

Цель воспитательной работы состоит в становлении и развитии высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённого в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [3, 4].

Поставленная перед училищем цель определяет ряд задач, таких как:

- укрепление российской гражданской идентичности;
- развитие патриотизма и гражданственности;
- формирование у воспитанников первичных навыков успешной социализации, представлений об общественных приоритетах и ценностях, ориентированных на эти ценности образцах поведения;
- формирование у воспитанников социальных компетенций, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе;
- укрепление доверия к другим людям, институтам гражданского общества, государству;
- формирование осознанного и уважительного отношения к традиционным религиям и религиозным организациям России, к вере и религиозным убеждениям других людей;

- формирование культуры межэтнического общения, уважения к культурным, религиозным традициям, образу жизни представителей народов России [3, 4].

В соответствии с требованиями ФГОС ООО [3] в училище с 2015-2016 учебного года в рамках внеурочной деятельности работают краеведческий кружок «История нашего города», «Клуб юных защитников Отечества» для кадет 1 курса (5 класс).

Формирование гражданственности и патриотизма, профилактика экстремизма, воспитание толерантности, уважительного отношения к деятельности предшествующих поколений и современников - это основная цель работы краеведческого кружка. Его задачами являются:

- воспитание уважения к историческому наследию народов России;
- формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности;
- оказание помощи в осмыслении опыта истории своего края как части общероссийской истории;
- развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях изучаемого периода.

Занятия краеведческого кружка «История нашего города»

Реализация поставленных задач осуществляется в разнообразных формах работы. Кадеты, помимо еженедельных занятий кружка, работают в архивах и библиотеках с доступными источниками информации. Для формирования представления о наиболее ярких событиях истории Крыма и города Севастополя, организуются творческие встречи с учеными, общественными деятелями, журналистами. Воспитанники принимают участие в творческих конкурсах, туристических и экскурсионных мероприятиях.

Ярко выраженная социальная направленность во внеурочной деятельности прослеживается в работе «Клуба юных защитников Отечества». На занятиях кадеты получают знания и навыки, ориентированные на осознанный выбор военной профессии. К основным задачам клуба можно отнести:

- воспитание у кадет высоких моральных и волевых качеств защитника Родины;
- освоение знаний по основам военного и военно-морского дела, основ организации Военно-Морского Флота Российской Федерации;
- формирование первичных навыков по основам военного дела;
- развитие черт личности, необходимых для военной службы;
- формирование у кадет гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры.

Воспитанникам предоставляется возможность общения с представителями различных силовых структур и родов войск. С 2015-2016 учебного года осуществляется сотрудничество с органами ГАИ города Севастополя. Так в октябре для кадет первого и второго курсов были

проведены мероприятие «Внимание на дорогах – залог безопасности», акция «Засветись!», в ходе которых прошли встречи кадет с представителями руководства ГАИ города Севастополя, кадетам предоставили возможность изучить современные патрульные автомобили и подарили светоотражающие манжеты.

Мероприятие «Внимание на дорогах - залог безопасности» (30.10.2015 г.).

Вместе с тем, обучающиеся участвуют в различных спортивных соревнованиях, исторических реконструкциях. Для воспитанников организуют экскурсии в музеи города Севастополя, посещение кораблей и береговых частей Черноморского флота.

В целях создания положительной мотивации деятельности кадет в клубе, 4 марта 2016 года проведена встреча с двукратным Чемпионом мира по ралли-рейдам «Париж-Дакар», мастером спорта международного класса Д. Ю. Павловым. Он рассказал воспитанникам о трудностях, которые приходится преодолевать на пути к победе, об организации ралли «Шелковый путь» в 2016 году. Нами установлены контактные связи с оргкомитетом соревнований. Кадеты, получая информацию от оргкомитета соревнований, смогут отслеживать продвижение нашего экипажа.

В системе дополнительного образования реализация задач воспитательной работы осуществляется в следующих направлениях: военно-патриотическом, физкультурно-спортивном и культурологическом. К последнему направлению относится курс «Севастополеведение». Цель его деятельности состоит в формировании патриотизма и гражданственности кадет на основе освоения и осмысления ими исторических ценностей Крыма и города Севастополя в контексте современных процессов мирового развития.

Установление связей между историей города Севастополя и историей России для воспитания чувства гражданственности невозможно только в рамках одного курса. На данную задачу работают также программы дополнительного образования «Журналистика» и «Телестудия». Ежегодная работа заканчивается организацией экспериментальных многоцелевых летних площадок.

Целенаправленная деятельность преподавателей и кадет дает свои результаты. В марте 2016 года в городской олимпиаде по «Севастополеведению» наши воспитанники: Борисов А. (5-А), Азиатцев Е. (5-Б), Василенко Д. (6А), Лискун А. (6-Б), Белоус А. (8-А), Мережко Г. (8-Е) стали победителями, а еще шесть – призерами.

Еще одна форма работы, используемая педагогическим коллективом в целях патриотического воспитания и социализации кадет, - это проектная творческая деятельность [1, 2].

В канун 70-летия Великой Победы у воспитанников, преподавателей и воспитателей возникла идея издания газеты «Память», в которую вошли рассказы и стихотворения пятиклассников о защитниках Родины, родных и близких, переживших войну, о семейных традициях празднования Великой Победы. Тексты были проиллюстрированы рисунками и фотографиями поделок кадет на военную тематику.

Работа по сбору материала началась в феврале прошлого года. Кадеты изучали выписки из личных дел своих близких, наградные документы, читали личные дневники родных, участвующих в боевых действиях и работавших в тылу. Затем воспитанники отбирали в семейных альбомах фотографии и редактировали материал. Заключительным этапом проекта стало форматирование материала в специальной программе «Publisher». Кадеты самостоятельно размещали материал на страницах газеты, подбирали к нему иллюстрации, проявляя свои творческие способности и технические навыки владения современными информационно-коммуникативными технологиями [2].

Такая совместная проектная деятельность содействовала развитию творческих способностей кадет, расширению их знаний о Великой Отечественной войне; воспитанию патриотизма и уважения к истории своей страны, к подвигу старшего поколения.

Проект 2015-2016 учебного года «Моя родословная» вовлек в активную поисковую и познавательную деятельность всех кадет первого курса, их воспитателей и преподавателей. По типу - это информационно-исследовательский, творческий, социальный, коллективный, межпредметный (объединяет познавательную деятельность в следующих образовательных предметах: обществознание, история, русский язык, литература, изобразительное искусство, трудовое обучение, информатика и ИКТ) проект. Объектом исследования стали семьи кадеты первого курса, а предметом исследования - родословная кадет.

Руководители и организаторы проекта (преподаватели истории и обществознания, русского языка и литературы, воспитатели и педагог-организатор первого курса) поставили перед собой основную цель - формирование гражданской идентичности через осознание воспитанниками связи поколений, формирование семейных ценностей, формирование интереса к своей родословной, к истории своей семьи и социализация кадет.

Деятельность в проекте определялась следующими задачами:

- формировать у кадет представления о семье, о ее роли в обществе и жизни каждого человека;
- развивать интерес к истории своих предков, своей родословной, истории создания и развития семьи;
- воспитывать чувства гордости, любви и уважения к членам семей - защитникам Отечества, и тем, кто внёс заметный вклад в развитие нашей Родины;
- адаптировать кадет первого года обучения в училище к жизни в закрытом государственном учебном заведении в условиях связи с семьёй через совместную творческую деятельность;
- вовлекать родителей в проектную деятельность с целью консолидации внутрисемейных отношений;
- укреплять отношения кадет и родителей опытом совместной проектной деятельности;
- формировать эмоционально-чувственную сферу семейной жизни;
- обучать кадет навыкам социального проектирования;
- развивать положительные эмоции в процессе коллективной творческой деятельности;
- изучить влияние работы над проектом на повышение статуса семейных ценностей для кадет - участников проекта.

При работе над проектом кадеты провели исследование, в основе которого лежало изучение родословной своей семьи по различным направлениям. Ведь в семье изначально закладываются, сохраняются и передаются нравственные ценности, которые становятся для человека базовыми, прививаются основы поведения, без которых невозможна гармоничная социальная жизнь. Деструктивные явления, наблюдаемые в современном российском социуме, свидетельствуют о трансформациях в ценностных ориентациях человека.

Обозначенные проблемы настойчиво требуют поиска новых ориентаций, которые бы эффективно решали задачи физического и духовного здоровья человека.

Проект осуществлялся в тесном, творческом сотрудничестве с родителями воспитанников, что способствовало установлению между ними партнёрских, дружеских отношений, что особенно важно в условиях обучения, воспитания кадет в определённом отрыве от семьи. Всеми участниками проекта приобретён опыт исследовательской, проектной деятельности, навыков творческой деятельности, опыт публичных выступлений, представления результатов работы. Работа над проектом способствовала укреплению семейных связей, сплочению семей через совместную деятельность.

Таким образом, деятельность педагогического состава «Севастопольского президентского кадетского училища» направлена на формирование личностных результатов образования, таких как идентификация с принадлежностью к стране, привитие интереса к истории и культуре своего народа и страны [3, 4].

По завершении обучения выпускник училища способен осознавать и принимать ценность человеческой жизни, семьи, многонационального российского народа. Он любит свой край и свое Отечество, знает русский и родной языки, уважает свой народ, его культуру и духовные традиции, уважает закон и правопорядок, соизмеряет свои поступки с нравственными ценностями, является гражданином и истинным патриотом своей Родины.

Литература

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для вузов [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. - М.: Академия, 2005. – 203 с.
2. Хуторской А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm.
3. ФГОС основного общего образования: утвержден приказом от 17 декабря 2010 года № 1897 (зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года № 19644) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html.
4. ФГОС среднего (полного) общего образования: утвержден приказом от 17 мая 2012 года № 413 (зарегистрирован Минюстом России 07 июня 2012 года № 24480) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/prikaz-minobrnauki-ot-17052012-no-413.

УДК 37.04

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ФГКОУ «СЕВАСТОПОЛЬСКОЕ ПРЕЗИДЕНТСКОЕ КАДЕТСКОЕ УЧИЛИЩЕ», ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РЕАЛИЗАЦИЮ ВОЕННО-МОРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ КАДЕТ

Норенко А.Г.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: norenko@sevpku.ru

В настоящее время все более остро встает вопрос о профессионализации в Вооруженных Силах Российской Федерации. С каждым годом совершенствуется военная техника и вооружение, тактика и стратегия действий армии и флота, что зачастую приводит к увеличению физиологической и психологической нагрузки на человека. Победа в современной войне будет зависеть не только от морального состояния военнослужащих рядового и старшинского (сержантского) состава, но и от профессиональных и грамотных действий командного состава в сложной и динамичной обстановке современного боя.

Военно-Морской Флот – главная составляющая и основа морского потенциала России. Он предназначен для поддержания стратегической стабильности, защиты национальных интересов Российской Федерации в Мировом океане и обеспечения надёжной безопасности страны с морских и океанских направлений.

Военно-профессиональная ориентация – это целенаправленная и систематическая работа преподавателей, воспитателей, педагогов-психологов по оказанию помощи юношам в выборе военной специальности и подготовке к ее освоению. Она направлена на формирование у гражданской молодежи сознательного выбора офицерской профессии, конкретной военной специальности и на подготовку кандидатов для обучения в высших военно-морских учебных заведениях.

В Севастопольском президентском кадетском училище воспитательная работа ориентирована на формирование выпускника с высокими нравственными личностными качествами гражданина и патриота своего Отечества. Она направлена на выявление и развитие интеллектуальных, творческих способностей, создание психологически комфортных условий для социализации воспитанников, готовых и способных выполнять социальные роли, предусмотренные военной и военно-морской профессиональной деятельностью, обладающих физической силой и выносливостью.

В училище выстроена система воспитания и профориентации кадет, основанная на военно-морских традициях. Над классами и курсами училища взяли шефство корабли и части Черноморского флота России. Осуществляется сетевое взаимодействие с Черноморским высшим военно-морским ордена Красной Звезды училищем им. П.С. Нахимова по вопросам военно-морской профориентации. Совместные мероприятия проводятся с целью ознакомления кадет с системой подготовки будущих флотских офицеров. Осуществляются экскурсии в музей, занятия по военно-морской тематике, ознакомление с ракетным и артиллерийским вооружением, организуются практические занятия на шлюпочной станции.

Разработана и внедрена новая форма воспитательной работы – «Сбор-поход кадет «За знаниями». Первоначально осуществлено ознакомление воспитанников с повседневной и боевой организацией кораблей и соединений Военно-Морского флота России. Под руководством воспитателей в игровой форме воспитанники:

- повышают показатели в учёбе за счёт правильной организации проведения самоподготовки;
- отрабатывают повседневную организацию;
- реализуют творческую активность и свой потенциал;
- повышают эффективность работы кадетского самоуправления.

По завершении мероприятия на общем собрании училища подводятся итоги «Сбор-похода».

В училище успешно работает Совет кадетской чести. Он создан по образу флотской кают-компании, в традиции которой младшие по рангу имеют право высказать первое слово. Этот элемент самоуправления позволяет воспитанникам – младшим командирам – активно участвовать в принятии решений на уровне училища.

На заседании Совета кадетской чести

В системе дополнительного образования функционирует «Боцманский клуб». Основная цель его работы – формирование у кадет ориентации на добровольный выбор профессии морского офицера в условиях разностороннего и гармоничного развития личности.

Кадеты училища приняли участие в одном из значимых ритуалов Военно-Морского Флота – подъёме Андреевского флага на новых малых ракетных кораблях «Зелёный Дол» и «Серпухов». Подъём Андреевского флага на военном корабле означает завершение всех заводских испытаний и вступление его в боевой состав Военно-Морского Флота. Это день считается днём рождения корабля. Присутствовали на встрече новейшего корабля, прибывшего на Черноморский флот – сторожевого корабля «Адмирал Григорович». В соответствии с планом воспитательной работы кадеты неоднократно посетили надводные корабли и подводные лодки, подразделения морской пехоты, авиационные и другие части Краснознамённого Черноморского флота Российской Федерации.

В июне 2016 года впервые была проведена летняя военно-морская практика. В училище силами воспитателей и педагогов дополнительного образования были организованы: теоретическая и практическая подготовка по темам «Сигналопроизводство» и «Такелажное дело», которые входят в «Основы морской подготовки»; спортивно-патриотический фестиваль «Семь футов под килем». Его составили внеклассные мероприятия: брейн-ринг «Слава ВМФ России», легкоатлетическая эстафета, конкурс военно-морской песни «Экипаж – одна семья!», соревнование по баскетболу, конкурс стенгазет, триатлон, церемония награждения победителей.

Спланирована, согласована с командованием Черноморского флота России и проведена практика кадет на кораблях и в частях Черноморского флота. На базе Черноморского высшего военно-морского ордена красной Звезды училища им. П.С. Нахимова для воспитанников проведена шлюпочная практика.

С целью выполнения военно-патриотических, профессионально ориентационных и краеведческих программ практики осуществлён выезд девяти классов (40% воспитанников) в города-герои и города воинской славы: Москва, Санкт-Петербург, Казань, Краснодар, Ставрополь, Кронштадт, Владивосток.

В рамках социального партнёрства в училище создан Совет отцов кадет, проходящих службу на Черноморском флоте, налажено взаимодействие с Управлением кадров Черноморского флота, которое курирует работу Совета. Деятельность Совета позволяет не только рассматривать и оперативно решать вопросы дисциплинированности воспитанников, но и даёт возможность знакомить кадет с действующими офицерами и военнослужащими, проходящими военную службу по контракту на Черноморском флоте, слушать рассказы об их боевой и повседневной деятельности. Это способствует принятию решения по выбору профессии нашими воспитанниками.

В училище создан и регулярно издаётся журнал «Мы – морские кадеты Президента», в котором отображаются все значимые мероприятия и события в жизни училища, а также печатаются статьи преподавателей, воспитателей и других сотрудников училища, имеющих богатый служебный и жизненный опыт. Данные публикации также способствуют определению в выборе профессии военного моряка.

Налажена тесная связь и взаимодействие с федеральным государственным казённым военным образовательным учреждением высшего профессионального образования военным учебно-научным центром Военно-Морского Флота «Военно-морская академия имени адмирала флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова». Профессорско-преподавательский состав академии выступает перед кадетами, предоставляет видео- и фотоматериалы о жизнедеятельности высшего учебного и научного учреждения Военно-Морского Флота России, способствуя правильному ориентированию воспитанников в выборе профессии военно-морского офицера.

Весь комплекс воспитательных мероприятий, направленных на профориентацию, позволяет нам надеяться, что будет выполнена главная задача – подготовка кадет к осознанному выбору профессии военного моряка, дальнейшему и успешному обучению в высшем военно-морском учебном заведении и беззаветному служению Родине.

Литература

1. Военно-морские институты военного учебно-научного центра ВМФ: пособие для поступающих. СПб.: Изд-во ВМА им. Н.Г. Кузнецова, 2015. 56 с.
2. Заволокин П. Парадный курс Севастопольского училища. Впервые более чем за 20 лет пройдет по Красной площади на Параде Победы: / П. Заволокин // Красная звезда. 2015. № 54.
3. Зайцев Ю.М. С любовью к флотской службе и к ТОВВМУ: / Ю.М. Зайцев //Вестник военного образования. 2016. № 1. С. 102 – 107.
4. Корнев А.А. Военно-ориентационная работа с молодежью [Электронный ресурс] / А.А. Корнев // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум». Режим доступа: http://www.rae.ru/forum2012/290/2069.
5. Пасякин В. В Севастополе закладывается будущее России / В. Пасякин // Воин России. 2015. № 10. 112 с.: ил.

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ИЗМЕНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Сорокина Е.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: amila@mail.ru

В современных условиях происходит смена цивилизаций, что требует нового подхода к формированию будущего профессионала. Новые убеждения и ожидания, которые потребовали от человека коренные цивилизационные изменения, нельзя развивать безотносительно к личным системам ценностей, и система образования, школьного и социального, должна это учитывать. Сегодня существенно меняется характер педагогической деятельности. Реализуемые школе современные многовариативные образовательные программы требуют от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников.

Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога, уровня его профессиональной компетентности, перспектив роста, возможностей профессиональной реабилитации. Потребность страны в учителях, способных занять личностно-гуманную позицию по отношению к воспитанникам и к себе, еще более актуализирует проблему повышения профессиональной компетентности учителя. Проблема эта приобретает особую значимость в связи с распространением идей гуманизации и гуманитаризации образования, модернизации учебно-воспитательного процесса.

В условиях, когда идут системные преобразования всех сторон жизни общества, изменяется его идеология, система ценностей, нравственные идеалы, возрастает и усложняется социальная роль учителя, руководителя и образовательной организации в целом. На современном этапе учитель должен овладеть искусством создания личности средствами своего предмета, руководитель - овладеть искусством управления, а школа в целом - изменить содержание своей деятельности. Одним словом, образование становится более гибким, систематически обновляется, но при этом оно неизменно опирается на классические положения методики обучения и требует освоения нового содержания

учебного предмета, новых форм и методов преподавания, поиска эффективных путей обучения и воспитания, реализации гуманистической парадигмы. Формируются ключевые образовательные компетентности.

Система промежуточной аттестации обучающихся будет основываться на отслеживании учебных и внеучебных достижений учащихся. В качестве результатов будет фиксироваться продвижение в освоении способов учебной деятельности, доминантных для каждого возрастного периода. Учебно-воспитательный процесс будет центрирован не на учителе, не на ученике, а на самом процессе учения. Учащиеся и педагоги будут осуществлять совместную поисковую деятельность - интегрирование образования как в части когнитивных, так и коммуникативных процессов. Все это должно способствовать формированию у обучающихся готовности к профессиональному и личностному самоопределению, прививать интерес и вкус к интеллектуальному труду, вырабатывать потребность в непрерывном самообразовании и самосовершенствовании.

Мы живем в обществе бурно развивающихся технологий, когда объем получаемой информации удваивается каждые 3 года, список профессий обновляется более чем на 50% каждые 7 лет и, чтобы быть успешным, человеку приходится менять место работы в среднем 3-5 раз в жизни. При этом успешность этих процессов напрямую зависит от того уровня компетентности, которую получил учащийся в школе, от его умения проводить самообразование, на которое его нацелила школа, предоставившая ему и необходимые компетентности в его осуществлении.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960 - начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление - компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует точного определения понятий «компетентность» и «компетенция». Различные ученые выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Мы постараемся изложить несколько таких гипотез.

Наиболее известным ученым в данном вопросе является почетный профессор Эдинбургского университета, доктор Джон Равен. Он определяет **компетентность** как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [1].

В других исследованиях, наряду с понятием «компетентность», используется и понятие «компетенция» [2], которое также имеет вариативное описание в различных источниках. Одни отождествляют его с понятием «компетентность», другие - выделяют его как самостоятельную структуру.

Авторы толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова [3] возможно первыми попытались показать различия между понятиями компетентность и компетенция: «**Компетентность** - осведомленность, авторитетность; **компетенция** - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий».

По мнению Сорокиной Т.М., под **профессиональной компетентностью** учителя понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Компетентность рассматривается как одна из ступеней профессионализма, составляющая основу педагогической деятельности учителя. Компетентность учителя трактуется, как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

В исследованиях Сорокиной Т.М. понятие **профессиональная компетенция** учителя трактуется как динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки,

характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [4].

Введенский В.Н. считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. Однако он подчеркивает то, что еще часты случаи отождествления рассматриваемого понятия с понятием «компетенция».

По его мнению, **компетентность** - это некая личностная характеристика, а **компетенция** - совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик [5].

Лукьянова М.И. под психолого-педагогической **компетентностью** учителя понимает совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе. В качестве компонентов психолого-педагогической компетентности она рассматривает блоки психолого-педагогических ориентаций [6].

Хуторской А.В. отличает «синонимически используемые» понятия «компетенция» и «компетентность»: **Компетенция** - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. **Компетентность** - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [7].

Автор выделяет как отдельную структуру **образовательную компетенцию,** определяя ее как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Он подчеркивает, что следует отличать просто «компетенцию» от «образовательной компетенции».

Коджаспирова Г.М. считает, что «педагог должен овладеть определенными педагогическими умениями, чтобы быть **компетентным** педагогом» [8].

Однако Шишов С.Е. и Кальней В.А. четко разделяют понятия компетенция и умение: «**Умение** - это действие в специфической ситуации. Умения представляются как компетенция в действии. **Компетенция** - это то, что порождает умение» [9].

Таким образом, в современной педагогике сложилось достаточно противоречивое понимание содержания понятий «компетентность» и «компетенция», что свидетельствует о недостаточной разработанности данных понятий в современной образовательной системе и необходимости выделения ориентировочных определений данных понятий.

Педагогическая профессия, как уже отмечалось, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Квалификационная характеристика - это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знании (накопление информационного фонда) - не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т.е. умений и навыков - главного критерия профессиональной готовности.

В общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами.

Отражая единство содержательной и операциональной структур педагогической деятельности, психолого-педагогическая подготовка будущего педагога предполагает:

- достаточно широкие знания методологических основ педагогики;
- закономерностей социализации и развития личности;
- сущности, целей и технологий воспитания и обучения;
- законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

Поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего педагога в первом своем приближении моделирует и реализует методологию, теорию и технологию педагогической деятельности, вкладывает основы гуманистически ориентированного мышления педагога.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания - необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой педагогических умений и навыков.

Педагогические умения - это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях. Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога.

Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении практической готовности будущих педагогов, а также единство теоретической и практической подготовки будущего педагога.

Во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умении педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся соответственно, как система идеальных и система предметных действии.

В - третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений - от репродуктивного до творческого и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Представленное понимание сущности педагогических умений позволяет понять их внутреннюю структуру, т.е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умений) как относительно самостоятельных частных умений. Это, в свою очередь, открывает возможности как для объединения множества педагогических умений по разных основаниям, так и для условного их разложения в практических полях.

Например, умение «провести беседу» может быть разложено на частные умения:

- определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы и потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом;
- отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий;

- составить план (план-конспект) и т.д.

Точно так же можно разложить умение «составить план» и др.

К настоящему времени в педагогической деонтологии сложилось несколько подходов к классификации педагогических умений.

Их можно свести в три большие группы:

- по педагогическим функциям;
- по постановке и решению разного класса педагогических задач;
- по этапам управления педагогическим процессом.

Однако чаще исследователи идут по пути механического противопоставления умений знаниям и конкретным воспитательным задачам, руководствуясь такой формулой, как «умение - знание в действии». В результате и в теории, и на практике оказываются независимыми, рядоположенными довольно большие группы умений, например, по осуществлению эстетического, нравственного, физического воспитания. Такой подход возможен, но нерационален.

Вот почему в педагогике все более утверждается мысль о целесообразности разграничения наиболее общих, так называемых интегральных или «сквозных» умений, которые являются неотъемлемым компонентом деятельности педагога любой специальности при организации любого вида деятельности детей, и частных умений. Дело в том, что стремление обойти общие умения всегда остается безуспешным, а перечень частных доходит до нескольких десятков и даже сотен.

Ограниченное соединение различных подходов к обоснованию состава педагогических умений диктует логику построения модели профессиональной компетентности педагога от наиболее общих к частным умениям. Такими наиболее общими умениями являются умения педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанные с умениями подвергать факты и явления теоретическому анализу.

Объединяет эти умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умений до уровня теоретического анализа - одна из важнейших задач подготовки педагогов к творческой деятельности.

При определении компетенций и компетентностей следует учитывать следующие уровни анализа:

- выявление требований к профессиональным качествам педагога, вытекающим из педагогической теории;
- определение состава компетенций, вытекающих из требований психологической теории системогенеза деятельности;
- выделение требований к профессиональным качествам педагога, содержащихся в действующих образовательных стандартах по направлениям и специальностям подготовки педагогического профиля;
- определение состава компетенций на основе опроса студентов и учителей, а также преподавателей педагогических вузов;
- определение требований к выпускникам вузов и работающим педагогам, формулируемых директорами школ и работниками системы управления образованием (работодателями).

Таким образом, деятельность - человеческая форма активности, выражающаяся в целенаправленном преобразовании им природной и социальной действительности. Педагогическая деятельность - один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладении им основами культуры, всестороннем развитии его способностей. Педагогическая деятельность как совместная предполагает «субъект-субъектные отношения» в процессе деятельности. Педагог и обучающийся выступают как равнозначные субъекты педагогического процесса.

Профессиональный стандарт - система требований к работнику, определяющая возможность занять определенную должность, быть допущенному к определенной деятельности. Компетентность - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Компетенции - опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Литература

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. С. 6.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. №10. С. 51-55.
3. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935.
4. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. №2. С. 110-111
5. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. №2. С. 51.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. №10. С. 56-61.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы //Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2004. С. 428.
9. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. С. 79.

КЛУБ КУРАТОРОВ, КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ

УДК 8.8.1

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ КАДЕТ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ПАНСИОННОГО ТИПА

Бекеш Н.В.
ФГКОУ «Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: bekeshn@bk.ru

Каждый человек в определенные периоды жизни сталкивается с тем, что испытывает трудности в освоении нового вида деятельности, который может быть связан с переходом к новым условиям жизни, новым кругом общения, новыми ситуациями.

Проблема перехода обучающихся из начальной школы в среднее звено достаточно серьезная. С проблемой преемственности обучения и воспитания I и II ступеней общего образования сталкиваются все участники учебно-воспитательного процесса – обучающиеся, педагоги, родители. Это, в первую очередь, повышение уровня тревожности обучающихся, связанного с новой социальной обстановкой, изменением распорядка дня, увеличением учебной нагрузки, различием требований со стороны преподавателей учебных предметов, изменением форм и приемов обучения.

В условиях поступления детей в учебное заведение закрытого типа с военно-морской направленностью педагогические работники воспитательной службы училища сталкиваются со многими острыми проблемами, которые нужно решать незамедлительно. Одни воспитанники очень сложно привыкают к бытовым условиям - им сложно без помощи родителей поддерживать порядок, ухаживать за формой одежды, заниматься самообслуживанием. Другие испытывают трудности в общении с воспитателями, преподавателями и одноклассниками. Большинство воспитанников сталкиваются с проблемой кардинального изменения своей жизни в соответствии со строгим распорядком дня, элементами военного уклада, правил обращения к воспитателям, преподавателям, сотрудникам училища, строгим правилам поведения. Но, несмотря на все эти трудности, воспитанники 5-х классов – это активные, шумные, эмоциональные, увлекающиеся дети, которые стремятся ко всему новому и необычному. У них происходит интенсивное формирование личности, начинается переход от детства к юности в физическом, психическом и социальном отношении. Постепенно исчезают предыдущие детские интересы и появляются новые потребности – они стремятся быть похожими на своих наставников – офицеров-воспитателей, мечтают о военной карьере, прилагают много усилий, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к ним на данном этапе развития и воспитания.

Перед воспитателями стоит задача формирования нового детского коллектива не только в рамках класса, но и сплоченного курсового коллектива, который станет впоследствии единым целым. Ведущую роль в деятельности воспитателей в этих условиях имеют игровые технологии, использование которых наиболее уместно в педагогической деятельности с воспитанниками 1 учебного курса (5-х классов).

В настоящее время использование игровых технологий представляет большой интерес для педагогических работников. Возрастание интереса к игре вызвано не только развитием педагогической теории и практики, а и обусловлено социальными и экономическими потребностями формирования разносторонне активной личности.

По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно считать:

- роли, которые берут на себя играющие;
- сюжет, отношения, которые воспроизводятся играющими, передаются в игре и копируются из жизни взрослых;
- правила игры, которым играющие подчиняются [2].

Если игру рассматривать как деятельность, то в её структуру будут входить целеполагание, планирование, реализация цели, а также анализ результатов [1].

Понятие «игровые технологии» включает в себя обширную группу приемов организации педагогического процесса. В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью и соответствующим ей педагогическим результатом.

Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной воспитательной задачи: формирования субъектной позиции ребенка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя [1].

С целью формирования единого курсового коллектива, сплочения коллективов классов, создания условий для самореализации кадет, осуществления воспитательной деятельности по введению в повседневную жизнь курса элементов корабельной организации Военно-морского флота все кадеты курса были вовлечены в игру «Бриг «Ветер надежды». Сюжет и правила игры «Бриг «Ветер Надежды» были разработаны старшим воспитателем и педагогом-организатором курса.

Кадеты и воспитатели курса – экипаж брига «Ветер надежды», который отправился в далекое путешествие к берегам Знаний. Корпус, в котором живут кадеты, представили в виде корабля. Классы находятся не на этажах, а на палубах – на баке, юте и шкафуте. Кадеты живут в кубриках. В повседневном общении все участники игры применяют морскую терминологию. Кадеты под руководством воспитателей составили словарик морских терминов, которые используют в повседневной жизни. На бриге установлен порядок, который похож на организацию деятельности на корабле. Перед жилым корпусом – кораблем установлен якорь и кнехт, которые приносят удачу каждому, кто до них дотронется. Ежедневно экипаж строится на подъем флага, слушает поверку на кораблях Черноморского флота, а потом торжественным маршем экипажи классов проходят, приветствуя офицеров-воспитателей и начальника курса. Каждый день заступают на дежурство дневальные, которые следят за порядком. Утренний и вечерний распорядок дня сопровождается вещанием из корабельной радиорубки, а команды отдаются согласно Корабельному уставу Военно-Морского Флота. У каждого экипажа класса есть своя взводная песня, с которой кадеты перемещаются по территории училища. А если собираются вместе – исполняют курсовую песню «Кадетский марш». По субботам обязательно проходит «Большая приборка», которая проводится подобно приборке на корабле – отдаются установленные команды из корабельной радиорубки, а на этапе проверки каждый кадет докладывает об окончании приборки в его заведовании.

На протяжении учебного года в рамках игры кадеты курса изучили флажный семафор, научились вязать морские узлы. С этой целью были разработаны специальные станки для вязания морских узлов и установлены на каждой «палубе» и записан обучающий видеоролик.

Еженедельно экипаж каждого класса выпускает «Боевой листок», в котором отражает результаты деятельности за прошедшую неделю по основным направлениям: учебная деятельность, дисциплина, порядок, спорт, активное участие в жизни курса. Раз в месяц редколлегия брига под руководством педагога-организатора оформляет курсовую газету «Полный вперед», в которой размещает информацию о достижениях кадет и планах на будущее. Название рубрик газеты тесно связаны с морской тематикой: «На полных курсах», «Журнал боевых действий», «С ветром споря», «Свистать всех наверх», «Матросы на баке

рассказывали». Так же, как и на корабле, на курсе ведется «Исторический журнал», куда записываются все знаменательные события.

Игра «Бриг «Ветер надежды» способствовала вовлечению абсолютно всех кадет курса в интересную познавательную деятельность, реализующую военно-морское направление в воспитательной работе, помогла многим воспитанникам пройти процесс адаптации в новом коллективе легко и интересно, научиться взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, получить начальные навыки военно-морской подготовки. В свою очередь коллективу воспитателей учебного курса удалось создать условия для нормального развития и социализации кадет 1 учебного курса.

Литература

1. Вавилова Л.Н., Кузина Т.С. Методические рекомендации/ Под общ. ред. В.М. Паниной. Кемерово: Изд-во. ГОУ «КРИРПО», 2007. 94 с.
2. Образовательный портал «Учителя.com» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://uchitelya.com/nachalnaya-shkola/20509-problemy-preemstvennosti-i-puti-ih-resheniya.html
3. Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1 / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. Челябинск: Два комсомольца, 2011. 162 с.

УДК 371.83

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КАДЕТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧИЛИЩА

Воронежева А.А.
ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», Оренбург, Россия
E-mail: voronezhevaanna@mail.ru

Кардинальные экономические преобразования, произошедшие в нашей стране, активная модернизация Вооруженных Сил, оказывают существенное влияние на смену приоритетных задач системы военного образования.

Из анализа профессиональной деятельности военных специалистов можно сделать вывод, что офицер Вооруженных Сил РФ должен обладать навыками управленческой, организаторской деятельности с личным составом, способностью смело и ответственно принимать нестандартные решения.

Изучение научной и методической литературы, личный опыт автора позволяет утверждать, что воспитанники кадетских училищ зачастую не обладает достаточной самостоятельностью, инициативностью, уверенностью в востребованности социально-значимой деятельности. Многие воспитанники кадетских училищ не готовы к реализации своего лидерского потенциала.

Существенно то, что период обучения в училище в педагогическом плане особенно важен для профессионального и личностного самоопределения кадет. Необходимо учитывать и тот факт, что Оренбургское президентское кадетское училище является учреждением «закрытого» типа. Набор в училище проходит в 5 класс, обучение продолжается в течение 7 лет. Это подростки, которые с одной стороны, имели опыт социализации в семье. С другой стороны, проживание подросткового возраста, в котором складывается система ценностей, у них протекает в закрытой социальной среде, функционирующей по весьма жестким правилам и создающей специфические условия для социализации и личностного развития.

Следует помнить об особенностях кадетского образования и воспитания:

- воспитание и образование в коллективе с регламентированной системой жизнедеятельности;
- строгое соблюдение не только воинских ритуалов, но и полное выполнение всех основных требований организации внутреннего порядка;
- воспитание на традициях взаимоотношений равных, старших и младших, уважения и подчинения, выражения собственного мнения и учета мнений товарищей.

При этом, необходимо сохранять подход к подготовке будущего офицера не только как исполнителя обязанностей определённой должности, но и как лидера военизированного коллектива.

В этом контексте актуальной стала проблема поиска педагогических условий создания особой воспитательной среды, направленной на развитие лидерских качеств кадета.

В результате исследования выявлена совокупность педагогических условий:

- использование потенциала закрытого учреждения кадетского типа;
- функционирование системы кадетского самоуправления как возможность проявления инициативы, самостоятельности и участия в управлении образовательным учреждением;
- социализация кадет будет осуществляться через реализацию социально-значимой деятельности (добровольчество, волонтерство, социально-значимые акции и др.);
- будет разработана и введена в действие целевая программа развития лидерских качеств кадет Оренбургского президентского кадетского училища.

Суть опытно-экспериментальной работы, проведенной нами в ходе исследования, заключалась в практической реализации педагогических условий организации воспитательной среды с целью развития лидерских качеств кадета.

Создание такой среды возможно через усиление роли социального воспитания. Современное осмысление социального воспитания «раздвигает» границы и возможности воспитания, т.к. социальное воспитание имеет дело со всем многообразием факторов и условий, с которым сталкивается кадет в процессе повседневной жизнедеятельности. Социальное воспитание как раз учитывает разнообразные социальные устремления кадет: потребность в социальной активности, социальной защите, социальном успехе. Средствами социального воспитания выступают: разнообразная эмоционально окрашенная деятельность, социально-педагогическая поддержка инициатив кадет, волонтерская деятельность, традиции училища, система социального творчества и проектирования социально-культурных событий. Создание этой среды направлено на нивелирование негативных факторов отрицательного лидерства, раннее выявление этого явления и оказание помощи воспитанникам в их преодолении.

Система социального творчества и проектирования социально-культурных событий отражает традиционные (ключевые дела, конкурсы, выставки, ярмарки, фестивали и др.) и инновационные (акции «Здоровая Россия-это мы!», акции в поддержку XXII Зимней олимпиады в Сочи), образовательный проект «От Руси к России», благотворительная акция «Дари добро вместе с нами!», видеопроекты («Экопатруль», «Родник»), социальные проекты, постановка мюзикла «Ромео и Джульетта», «Юнона и Авось», выборы в органы самоуправления. Это самые масштабные проекты, авторами которых часто становятся сами кадеты.

Согласно первому условию, нами были использованы отличительные особенности, составляющие специфику учреждений кадетского типа. Большую роль в воспитательной среде мы отводили формированию уклада кадетской жизни. Особое внимание мы направили на развитие системы традиционных мероприятий, торжеств и ритуалов училища.

Для развития лидерских качеств кадет каждый педагог составил свою программу воспитания по классам. Данные программы направлены на формирование всего комплекса

умений самосовершенствования (от самопознания до самореализации), создающие благоприятные предпосылки для формирования лидерских качеств.

В рамках реализации первого условия мы обратились к технологии командного взаимодействия, направленной на ответственное сотрудничество в достижении общей цели. По данному направлению были реализованы проекты «Никто, кроме нас», «Победа за нами!».

Военно-профессиональную ориентацию кадет мы проводили как комплекс мероприятий, направленных на формирование у кадет психологической готовности к обучению в военных образовательных учреждениях профессионального образования по соответствующим специальностям. Раскрытию лидерского потенциала способствовало проведение военно-спортивных игр, полевых сборов, проведение встреч кадет с ветеранами военных действий (в рамках классных часов и календарных праздников).

Главным условием достижения воспитательного результата по развитию лидерского потенциала кадет стала системная деятельность по освоению совместно с воспитанниками технологии разработки и реализации социальных проектов. Такими событиями стали следующие акции и проекты: «Крым-Россия, вместе!», «В единстве наша сила, услышь меня Россия!», «Рекорд Победы», «По ком звонит колокольчик Беслана», «Письмо маме», «Дари добро», «Здоровая Россия - это мы!, «Медаль героя».

В целях реализации второго и третьего педагогического условия – (*функционирование системы кадетского самоуправления как возможность проявления инициативы, самостоятельности и участия в управлении образовательным учреждением и социализация воспитанников)* была создана целевая программа «Россия, мы идем!». Целевая программа реализовывалась через проект: «Самоуправление. Выбор. Ответственность».

Развитие кадетского самоуправления мы рассматриваем как часть системы гражданского воспитания. Задачи гражданского воспитания – это воспитать лидера, научить демократическому общению, умению работать в коллективе, развить творческие способности. Мы хотим, чтобы наши кадеты понимали запросы и требования общества и через самоуправление могли реализовать и сопоставить себя с теми требованиями, которые выдвигает общество.

В связи с усилением роли военного воспитания в училище для кадет введены младшие командирские должности. На эти посты назначают лучших кадет каждого взвода по приказу начальника училища. Таким образом, часть управленческих функций кадет ушло из поля самоуправления в ведение младшего командирского состава.

Получается, что на курсе, включающем 120 человек, реализовать свой лидерский потенциал могут заместители командира - (6 человек) и командиры подразделений - (18 человек). «Командующий состав» курса - это всего 20% от общего числа кадет.

Эту ситуацию прояснил проведенный блиц-опрос кадет по вопросам развития самоуправления. Анализ ответов кадет дал представление о сложившейся системе самоуправления. Институт младших командиров существует параллельно с институтом самоуправления и действует больше на развитие дисциплинированности и исполнительности у кадет, а творчество, инициативность, самостоятельность остается в поле зрения самоуправленцев-общественников. Следовательно, младший командирский состав, назначенный на курсах, получает статус «официального самоуправления», а структуры общеучилищного самоуправления – статус общественной организации.

Таким образом, в содержании деятельности членов исполнительных органов сегодня появилось новое направление, - так называемые профильные органы самоуправления, своеобразные объединения, связанные с укреплением здоровья, обучением, отдыхом, трудом, спортом, творчеством и т.д. Наряду с основными структурными подразделениями для подготовки текущих дел, организации акций стали появляться временные, подвижные группы и микроколлективы.

Новый подход к самоуправлению мы видим в соблюдение принципа: «все, что делается для кадет, должно происходить с их участием». Тогда воспитанники становятся хозяевами, гражданами, патриотами училища, а значит и патриотами своей Родины.

Следовательно, воспитательная среда, с одной стороны, предоставляя возможности для самореализации кадет, тем самым обеспечивает субъектность их позиции. С другой стороны, субъектная позиция кадета создает условия для его самореализации.

Таким образом, воспитательная среда предоставляет кадету:

- свободу принятия решения о его вхождении в воспитательное пространство;
- свободу выбора деятельности (ее содержания и форм) и, что особенно важно, такой деятельности, которая позволила бы ему достичь наибольшего успеха, наивысшего самовыражения;
- построение диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп;
- более интенсивное проживание различных ролей;
- выбор различных коллективов, общностей и их интенсивной смены;
- освоения подпространств: культурного, природного, информационного и т.д.

Приобщению к активной социальной, досуговой, познавательной и другим видам деятельности способствовало и создание волонтерского объединения «КОБРа» (кадетский отряд быстрого реагирования). Реализованные проекты волонтерского объединения *«Улица Лермонтова»*для всех оренбуржцев*,«Мир детства»* для реабилитационного центра «Лучик» города Оренбурга, *«Забота»* для ветеранов Великой Отечественной войны и ветеранов вооруженных сил Российской Федерации, *«Потому что ты – кадет»* проект для 5-классников. С большим успехом была организована *работа волонтеров в дни Спартакиады* среди обучающихся довузовуских учреждений Министерства обороны Российской Федерации, проходившей на территории училища.

Расширению представления о возможностях воспитательной среды училища в развитии лидерских качеств кадет, на наш взгляд, может послужить пример реализации благотворительного проекта «Дари добро вместе с нами».

Десятиклассник, посмотрев документальный фильм об онкобольных детях, обратился к сверстникам с инициативой передать свою стипендию таким детям. Инициативу подхватили младшие кадеты, педагоги и родители. Так зародилась идея о благотворительной акции. Провести ее решили в городском парке в выходной день. Идею акции поддержал Губернатор и правительство области, Главный федеральный инспектор, администрация города Оренбурга и общественные организации. В поддержку акции и для создания праздничной атмосферы ребята организовали благотворительный концерт. На сцене по очереди появлялись певцы, КВНщики, баянисты, гитаристы, степисты, рэперы, спортсмены. Концертные номера прерывались благотворительными аукционами, где гостям праздника предлагали купить лучшие произведения, сделанные собственными руками. На следующий день на сцене Областной музыкальной комедии кадеты давали премьеру благотворительного спектакля «Ромео и Джульетта». Результат пожертвований оказался весомым. Теперь эта акция - традиция училища.

Во время реализации этих проектов воспитательный коллектив переходит в новое качественное состояние: он все чаще выступает как единое целое, как содружество детей и взрослых, объединенных общей целью, общей деятельностью, отношениями творческого содружества и общей ответственностью. У большинства кадет и педагогов формируется «чувство училища», развиваются процессы формирования коллективного и индивидуального самосознания.

Таким образом, волонтерская и добровольческая деятельность помогла обеспечить свободу самореализации, проявить инициативу, лидерские качества и задала траекторию социализации кадет.

Все представленные мероприятия по реализации педагогических условий стали основой для разработки Программы развития лидерских качеств воспитанников «Лидер нового поколения Оренбургского президентского кадетского училища».

Всё это потребовало от училища внесения изменений в систему воспитательной деятельности. Прежде всего – необходимость создания в коллективе училища особой атмосферы взаимодоверия и взаимоуважения внутри социально-педагогической системы через изменение стиля взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса.

Именно поэтому основными направлениями совершенствования работы училища является раскрепощение условий жизни кадет и создание для них эмоционального благополучия через построение нового типа взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса

Для того, чтобы воспитанники смогли в будущем эффективно использовать свои возможности, необходимо помочь им сегодня достичь того уровня социальной зрелости, который определит их потребность развить в себе лидерские качества, занять активную жизненную позицию. Педагогический коллектив училища решение этой задачи видит только при объединении усилий психологов, воспитателей, педагогов на создание особой воспитательной среды. Она помогает в саморазвитии кадет через формирование ценностного отношения к себе и другим, к социальным проблемам, в развитии чувства причастности к группе и социуму.

Проведенная экспериментальная работа позволила установить, что в процессе актуализации потенциала воспитательной среды училища, организации системы кадетского самоуправлении, социально-значимой деятельности с предоставлением каждому кадету возможности реализации различных позиций членов объединения (от исполнителя до организатора) лидерские качества подростков развиваются эффективнее.

Литература

1. Дети и детские организации в условиях модернизации общества: Всероссийское социологическое исследование [Электронный ресурс] // С.Н.Майорова-Щеглова. http//www.childsoc.ru/doc/deti_org_2010.pdf (дата обращения 17.10.2015).
2. Ермолов Е.М., Становление и развитие качеств лидера воинского коллектива у кадет и суворовцев. Диссертация. СПб., 2015.161 с.
3. Евлешина Н.А. Социальное воспитание в детском общественном объединении. М..2009. 320 с.
4. Царева Н.П. Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики//Карминские чтения-2013: материалы междунар. науч. конф. «Философия, психология, педагогика социальной активности и творчества личности». СПб. 2013. 78 с.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Грязнова Е.Д.
Владивостокский филиал Российской таможенной академии, Владивосток, Россия
E-mail:baverd@yandex.ru

Возникновение новых коммуникационных и информационных технологий предопределило развитие человеческой активности. Произошла смена логики социального поведения, возникли глобальные технологии, транснациональные корпорации, международная мирохозяйственная конкуренция и *компетентностный* подход в

образовании. Появилась необходимость в человеке, который умеет изменять себя и свои способы жизнедеятельности. Это есть «лицо» нового образа жизни относительно всего земного шара.

Конструируется образовательное пространство с новыми способами мыследеятельности и жизнедеятельности. Наука и образование акцентируют свое внимание на процессах «проектирование» и «программирование». Освоение нового образовательного пространства предполагает, что человек сам будет себя изменять и изменять свои способы жизнедеятельности. Прогнозируется, что образовательное пространство будет лежать в плоскости коллективной мыследеятельности, новых языков, сетевой коммуникации, человеческих способностей и компетенций.

Образование является важной проблемой в стратегическом направлении и формируется за счет того, что общество созидает и изменяет само себя. Поэтому необходима базовая гуманитарная сущность общества, которая определяется в идеалах, ценностях, мировоззренческих ориентирах. Сегодня происходит интеграция всех сфер человеческой деятельности, особенно выделяются сферы политики и управления, психологии и социологии, педагогики и стратегических исследований, философии и здравоохранения.

Ряд научных исследований, посвященных личности и ее социализации, выделяет противоречия: между быстрым изменением условий жизни и труда и недостаточными способами человека адаптироваться к этим изменяющимся ситуациям; между крайней актуальностью задач нравственного воспитания и общей тенденцией падения этических норм проживания в нашем обществе. Наметились глобальные противоречия в сфере образования, которые каждая сторона решает по-своему, – противоречия между общей стандартизацией обучения и потребностями в индивидуальном подходе к каждой личности, между постоянным усложнением науки и реальными когнитивными способностями обучающихся, между тенденцией к специализации обучения и задачей разностороннего развития индивидуума, между репродуктивной деятельностью в вузе и потребностью общества в людях с творческими способностями.

Очевидным становится тот факт, что необходимо искать новые формы педагогического взаимодействия, при которых будет возможным максимально вооружить будущих выпускников высшего учебного заведения не только профессиональными навыками и умениями, но и социально значимыми компетенциями, способствующими быстрой и эффективной адаптации к стремительно меняющимся условиям жизни.

Стоит отметить, что современная система образования не лишена объективно здравой стратегии, а именно деления формируемых компетенций на профессиональные и общекультурные. Сегодня новым подходом к содержанию образования становятся компетентность и компетенции. При этом в новых образовательных стандартах высшей школы большое внимание уделяется формированию общекультурных компетенций как основы всей будущей профессиональной и социальной активности человека. Профессиональные компетенции – это лишь тот набор «инструментов», с помощью которых индивидуум будет выполнять профессиональные функции. Тогда как общекультурные компетенции есть основа личности специалиста-профессионала, его способность к социализации, коммуникации, проявлению нравственно-этического потенциала.

Э. Кант полагал, что образование есть переход от невежества к просвещенности, совершаемый за определенный промежуток времени [1]. Сегодня одним из условий полноценного развития личности, раскрытия ее творческого потенциала, выявления способностей к созиданию является гуманизация образования. Современная тенденция гуманизации высшего образования предполагает изменение требований к профессиональной подготовке. Это обуславливает необходимость поиска новых подходов к организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, характеризующихся не подчинением и

подавлением, а сотрудничеством, открытостью, доверием, человеческим участием и поддержкой.

Компетентностный подход – один из ответов на вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован современным обществом. Такой подход дает представление о качественно новом образовании через систему формирования решений фундаментальных и моральных проблем. Целью компетентностного образования является человек. Если рассматривать компетентностный подход через категории, то важной системообразующей категорией является компетентность. Появилась новая единица измерения образованности человека – компетентность. Компетентностный подход предполагает определение новых целей образования, отбор другого содержания образования, организацию образовательного процесса, оценку образовательных результатов.

Содержание образования – это самый проблемный вопрос, потому что новое содержание образования должно состоять из способов мышления и способов деятельности. У обучающихся в результате должна быть сформирована способность к деятельности, которая по-другому называется универсальными способами деятельности: различные техники мышления, понимания, коммуникации и процесс организации рефлексии.

Здесь основным условием становится эффективность педагогического процесса, педагогического взаимодействия.

Взаимодействие является одной из базисных философских, онтологических категорий. Это феномен связи, воздействия, перехода, развития разных объектов под влиянием взаимного действия друг на друга, на другие объекты. Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – обучающегося – обучающего, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта [2].

Педагогическое взаимодействие – систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий обучающего, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны обучающегося. Это воздействие на самого обучающегося, причём вызванная реакция влечет в свою очередь реакцию взаимодействующего [3, с.192-193]. Вслед за Х.И. Лейметс, М.И. Смирновым, Б.П. Битинас, С.Е. Хозе мы рассматриваем взаимодействие педагога и обучающегося как: взаимосвязь их деятельностей; их совместная деятельность; особый вид совместной деятельности; особый способ организации совместной деятельности [5]. По мнению А.Н. Леонтьева, сущность взаимодействия связана с совокупностью всех форм активности взаимодействующих субъектов и базируется на параметрах межличностного взаимодействия [4]. Такой подход позволяет учитывать как объективные условия его протекания, так и индивидуальные особенности участников взаимодействия. Если в основе взаимодействия лежит цель развития личности, то его можно считать педагогическим. Если такой цели нет, то понятия «социальное взаимодействие» и «педагогическое взаимодействие» выступают как идентичные. Педагогическое общение является социально-психологической основой педагогического взаимодействия. Следовательно, взаимодействие, которое осуществляется в условиях педагогического процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия, является педагогическим; при этом каждый из субъектов может качественно по-разному осознавать и принимать цели этого взаимодействия.

В основе педагогического взаимодействия находится образовательная ситуация, в которую включены обучающиеся, то есть проблемное поле, что и составляет образовательную среду. Образовательное пространство вуза, района, города входит в образовательное пространство страны и в мировое образовательное пространство. Личность созидает себя, активно участвуя в формировании необходимых для этого ситуаций.

Рассмотрим особенности педагогического взаимодействия в условиях компетентностного подхода.

В образовательной ситуации всегда имеет место парное взаимодействие и групповое взаимодействие по поводу поиска решения какой-то проблемы. Каждый обучающийся в этой ситуации демонстрирует свои знания и представления, способы коммуникации и способы деятельности. Реализация процесса рефлексии происходит во время парного и группового взаимодействия, а самым главным учебным средством на учебных занятиях является сам обучающийся. Обязательным на учебных занятиях при компетентностном подходе становится формирование компетенции как результат достигнутой цели.

Контент педагогического взаимодействия включает в себя две составляющие: функционально-ролевую и личностную. Так как основными процессами в компетентностном подходе должны быть проектирование и программирование, то функционально-ролевой компонент обеспечивает организацию и проектирование образовательного процесса, контроль его результатов. В свою очередь личностная составляющая педагогического взаимодействия связана с личностно-мотивационными качествами педагога, способными формировать в обучающемся потребность быть личностью, обладающей соответствующими способностями и компетенциями.

Одной из целей образования в компетентностном подходе является формирование общекультурных компетенций у обучающихся, представленных как личностно-размерная ценность, важная для развития человека. Следовательно, уровень их сформированности будет напрямую зависеть от интенсивности и «адекватности» педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза. Под интенсивностью мы понимаем системность, последовательность и частоту взаимодействия с обучающимися. Под «адекватностью» педагогического взаимодействия подразумевается выполнение определенных функций, а именно: конструктивной, коммуникативно-стимулирующей, эмоционально-корригирующей, организационной, информационно-обучающей и контрольно-оценочной.

Как мы уже определили, проектирование и программирование – это фундамент компетентностного подхода, следовательно, педагогическое взаимодействие должно опираться на проект или замысел, лежащие в основе учебного процесса. Каждый учебный элемент начинается с проектирования, с определения проблемы, формулируемой в виде целей, которые в свою очередь проектируются в залоге компетентностного подхода. Педагогическое взаимодействие тогда будет включать несколько этапов:

- организацию ситуации готовности к решению проблемы;
- организацию ситуации поиска нового знания, умения, способа действия;
- организацию ситуации применения новых знаний;
- организацию ситуации самопроверки, самоконтроля, самооценки, рефлексии.

Характер педагогического взаимодействия будет изменяться сообразно спрогнозированным ключевым компетенциям и способам их формирования.

Необходимо отметить, что компетентностный подход предусматривает новую систему оценивания образовательных результатов – критериальное оценивание. Здесь личностный компонент педагогического взаимодействия проявляется как способность преподавателя в критериальном оценивании уметь анализировать процессы, которые происходят во время учебного процесса, организовывать обратную связь и определять уровень усвоения материала каждым обучающимся. В связи с этим на современном этапе формируется новая позиция преподавателя: «Проектировщик», «Технолог», «Исследователь», «Тьютор», «Эксперт».

Можно сделать вывод, что педагогическое взаимодействие при компетентностном подходе характеризуется усилением собственно прагматической и гуманистической направленности образовательного процесса и связано с овладением обучающим технологией

непрерывного профессионального саморазвития своих личностно значимых качеств. Это в свою очередь дает возможность оказывать должное воздействие на формирование профессиональных и нравственно-этических ценностей у обучающегося. Как мы уже выяснили, учебный процесс при компетентностном подходе актуализирует личный социальный опыт и мотивирует интерес к самостоятельному приобретению знаний, и для того чтобы формируемые компетенции стали личностно значимыми, процесс педагогического взаимодействия должен основываться на рефлексии. Рефлексия дает возможность индивиду познать самого себя как целостную личность, что и делает его неповторимой индивидуальностью, и объединяет его с другими людьми, со всем миром. А это есть главная цель образования и воспитания на современном этапе.

Литература

1. Асмус В.Ф. Кант. М.: Наука, 1973. 532с.
2. Балашова Е.Д. Дистанционное обучение как средство педагогического взаимодействия в процессе профессиональной подготовки работников таможенных органов. Автореферат диссертации. Ярославль: ЯГПУ, 2009. 23 с.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 192-193.
4. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. Тарту, 1974.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. СПб.: Питер, 2001.

УДК 37.01

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Данильченко С.Л., Кадема А.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: antoni9000@mail.ru

Как нам всем известно, мир не стоит на месте, идёт время, проходят целые эпохи, наука идёт вперёд, вырабатывая новые подходы к различным проблемам. Одним из важных педагогических задач является найти необходимые подходы в современной воспитательной политике. Каждое новое поколение требует создание новых подходов и концепции в воспитании подрастающего поколения.

Одним из таких эффективных подходов является интеллектуально-интерактивная игра, в ходе которой её участники развивают свои умственные способности и расширяют свой кругозор в различных научных сферах.

Примером такого интерактивного взаимодействия школьников, студентов и научного сообщества города Севастополя стал Интеллектуально-патриотический турнир «Патриоты России», посвящённый М.П. Лазареву – создателю исторического облика нашего славного города. Турнир включал в себя 7 номинаций, которые проводились в различных культурных центров города Севастополя.

Номинация «М.П. Лазарев: учёный-исследователь» раскрывает деятельность Лазарева учёного, открывшего новый материк Антарктиду, исследователя океана и этнографа.

Участники Турнира провели собственные исследования и узнали, что именно исследовала экспедиция М.П. Лазарева и Ф.Ф. Беллинсгаузена.

Местом провидения данной номинации стал Морской гидрофизический институт РАН. Командам школ будет предложено найти актуальный материал по данной номинации, представить его в качестве докладов и обосновать практическое применение

представленному материалу. Задания непосредственно к этой номинации были подготовлены работниками Морского гидрофизического института РАН.

Таким образом, участниками были собраны достаточно интересные сведения, которые они могут применить, участвую уже в различных научных конференциях.

Номинация «М.П. Лазарев – видный государственный деятель России».

В данной номинации участником необходимо было на основе архивных документов и ранее представленной литературе о жизни и деятельности М.П. Лазарева определить: кому писал Лазарев; когда и какие государственные задачи он решал; о каком историческом событии идёт речь.

Благодаря данной номинации у ребят сформировалось представление о государственной деятельности военного генерал-губернатора. Участники получили уникальную возможность ознакомиться со сборниками документов М.П. Лазарева, это позволило ребятам понять кругозор и разносторонность деятельности М.П. Лазарева, почувствовать «вкус» того времени читая документы М.П. Лазарева, его коллег и вышестоящих руководителей.

«М.П.Лазарев – градостроитель и флотоводец».

Участникам Турнира учёные, работники культуры, представители Министерства обороны РФ и Черноморского флота задали соответствующие вопросы о деятельности М.П. Лазарева как зодчего города Севастополя, организатора-флотоводца. Вопросы могут быть заданы и в формате видеоконференции. *Данная номинация будет проходить в Музее Черноморского флота и Севастопольском отделении военно-исторического общества.*

Благодаря данной номинации участники Турнира узнали ещё одну страницу истории XIX в. Номинация представляет М. П. Лазарева как флотоводца, путешественника и градостроителя, занимающего почетное место в исторической летописи Севастополя. Адмирал Лазарев создал облик нашего города и стал объединяющим началом для великих дел, чем Севастополь гордится до сих пор.

«Флотоводцы - живая лента эпохи».

В данной номинации принимали участие капитаны команд. Они представляют доклад о роли выдающихся российских флотоводцев в героическом служении своему Отечеству, а также свой взгляд на будущее Черноморского флота России. *Данная номинация проводится в стенах филиала МГУ им. М.В. Ломоносова.*

Севастополь как форпост южных рубежей нашей Родины прославили такие государственные и военные деятели как: князь Г.А. Потёмкин, Ф.Ф. Ушаков, М.П. Лазарев П.С. Нахимов, В.А. Корнилов, В. И. Истомин. Участники Турнира смогли рассказать о жизни и деятельности этих прославленных адмиралов Черноморского флота, что показало талантливые способности каждого из них. Севастополь чтит и помнит, имена своих героев, в честь которых названы улицы, культурные центры города: библиотеки, высшие учебные заведения, улицы. Ребята – капитаны команд – не только рассказали о флотоводцах, но и представили своё видение развития Черноморского флота, что, несомненно, даёт понять о том, что, несмотря на юный возраст участников, они уже могут довольно чётко обосновать вектор развития Черноморского флота, а также предложить новые идеи, которые возможно лягут в основу создания новых концептуальных подходов Черноморского флота.

«Духовный образ русского воинства».

Каждая команда путём жеребьевки получила задание, связанное с подвижнической ролью Русской Православной церкви в защите Отечества. *Задания для этой номинации подготавливаются Севастопольским Благочинием. Данная номинация проводится на базе Национального заповедника «Херсонес Таврический».*

Православная церковь играла и играет важную подвижническую роль в укреплении государственности нашего Отечества. Данная номинация помогла понять, какую именно роль сыграли представители духовенства Андрей Первозванный, Святой Равноапостольный

князь Владимир Сергий Радонежский. Также представители русской епархии задали вопросы об их увлечениях, хобби, попросили прочитать стихотворение, исполнить песню и другие творческие задания, которые помогли раскрыть таланты участников Турнира.

«Антарктида и Россия: вчера, сегодня, завтра».

Номинация проводится в форме творческого конкурса - написания «новой русской народной сказки» об Антарктиде **с** использованием изобразительных, аудиовизуальных средств и цифровых технологий для создания сюжетных рисунков, презентаций, видеороликов, иллюстрирующих текст сказки. Задания оценивают специалисты Управления культуры города Севастополя, представители «фонда Ролана Быкова», киноведы, кафедра журналистики филиала МГУ имени М.В.Ломоносова.

Данная номинация является уникальной в своём роде, так как участники смогли окунуться в своё воображение и придумать сказки об открытии 5 континента нашей планете. Команды участники Турнира сняли фильм, подготовили презентации, придумали и озвучили мультипликационные сказки, а также поставили спектакли. Участники Турнира создали прообраз новой русской сказки. По итогам номинации были выбраны лучшие сказки, которые будут опубликованы в сборнике материалов Турнира.

«Город воин, город труженик».

В ходе прохождения данной номинации дети предложили Департаменту культуры свои экскурсионные маршруты по районам нашего города Севастополя. Одной из главных задач данной номинации является создание разнообразных тематических маршрутов рассказывающих об истории нашего города, например Великая Отечественная война Крымская война, либо эпоха XIX века – основания города Севастополя как базы Черноморского флота.

Таким образом, благодаря участию в Турнире его участники смогли не только узнать много нового, но и представить свои идеи своё видение развития родного города, и это важно, чтобы у нынешнего подрастающего поколения формировалось своё понимание развития города, которое они предложили общественности свой проект. Мы, как организаторы, со своей стороны постарались сделать всё возможное, чтобы наши участники смогли внести свою лепту в культурное и военное развитие нашего города.

Данный проект реализован благодаря грантовой программе Федерального агентства «Росмолодёжь» и Всероссийскому образовательному форума «Таврида» 2015 года в рамках профильной смены «Военно-патриотические клубы и поисковые отряды» при поддержке Администрации Президента.

УДК 376.7

ВОПРОС НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ИНТЕРКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

Исследования межнациональных отношений имеют давнюю историю и остаются актуальными сегодня, пожалуй, в большей мере, чем раньше. Трудноразрешимость проблем заставляет ученых продолжать заниматься историей национальной политики государств в разные периоды их существования, психологией этнонационализма, извлечением опыта из существующих форм и методов урегулирования межэтнических отношений, способами национальной самоидентификации и т.д. Особо важны данные исследования для разрешения

межнациональных и межконфессиональных конфликтов в молодежной, в том числе, студенческой среде. Все более существенным в воспитании подрастающего поколения становится получение комплексного представления о нации, об особенностях национального характера в современном многообразном мире без субъективного снисходительного либо излишнего скептического представления, овладение актуальными знаниями о специфике деятельности и взаимоотношений, что возможно с использованием данных многих наук.

Современный мир многообразен: в нем происходят динамичные изменения, усиливаются глобальные взаимные зависимости. В исторически короткий срок существенно изменилась этнодемографическая ситуация, когда в странах, в частности Европы, значительный рост потока мигрантов вызвал нарастание политических и социальных противоречий, недовольство местного населения, закрепившего за приезжими обозначение «оккупанты», «колонизаторы» и пр. Активизируется процесс обострения отношений мигрантов и принимающей стороны, когда вопрос уже стоит в рамках термина «борьба» на уровне «мигранты – коренное население», «мигранты – властные структуры», «мигранты – принимающая страна». Усиливается межконфессиональная борьба. Все это и многие другие аспекты проблемы влекут за собой, в том числе, культурный шок.

Расхождения в картинах мира, особенности менталитета и национального характера вызывают сложности в восприятии представителей других этносов, что влечет за собой как минимум непонимание, проблемы в коммуникации, в обучении, в системе управления, и в большинстве случаев проявления этноцентризма, ксенофобии, этнорадикализма, порой осознанный протест.

Общеизвестно, что социальная идентичность народа или государства наиболее полно отражена в определениях национализма. Именно данная идеология утверждает, что равенство людей перед законом независимо от их социального статуса или происхождения равно равенству наций независимо от их размера или мощи с точки зрения международного права. Одним из элементов идеологии национализма является национальная самоидентификация: общность языка и культуры для всего населения в пределах единой страны; люди должны отождествлять себя с нацией ради свобод и самореализации; нация гарантирует членство и самоидентификацию даже тем, кто не чувствует себя частью никакой другой группы. В Германии носителями национальной идеи являлись, в основном, философы. Во Франции роль организатора и руководителя национального сознания всегда принадлежала историкам. В Центральной и Восточной Европе гарантом и зародышем ее развития был национальный фольклор. В различных определениях нации в той или иной степени оценивается роль культуры: в культурно-национальном определении «нация» иллюстрируется на примере Германии и Италии: до середины XIX в. отсутствовало территориальное государство как таковое, и чувство общности опиралось на язык и культуру; в государственно-национальном определении «нация» иллюстрируется на примере США и Франции: после национальных революций в каждой из этих стран нация понимается как сообщество граждан, которые равны перед законом, независимо от социального положения, происхождения, языка или религии. Главное - политическое содержание нации, которая образуется на основе уже существующего государства, культура, происхождение и язык являются вторичными факторами или не играют никакой роли, этнические границы по возможности игнорируются. Нация объединяет настоящее поколение с прошлыми и будущими, что мотивирует людей к высокой самоотдаче. Принадлежность к нации определяется национальной самоидентификацией. Национальная самоидентификация включает три основных характеристики, первой из которых является принятие общеустановленного представления или созданных в сознании народа мифов о происхождении и становлении нации и государства. Индикаторы данного параметра – народные традиции, использование этнических компонентов, исторические корни, отраженные в мифологии, в летописях, в документированных источниках и др., создание

национально-государственной символики (гимнов, флагов, монументов, праздников, церемоний и др.), удлинение исторического прошлого, главной целью которого является убеждение в том, что возраст народа – это свидетельство его достоинств, путем поиска этнических корней, древности поселения на определенной территории, утверждение роли мифических персонажей и реальных властителей. Примером последнего параметра в русской традиции могут быть дискуссии, определенные как «нормандская/антинормандская теории», и мнение В.О. Ключевского о вопросе об этнической принадлежности первых русских князей, названного историком «симптомом общественной патологии» [1, с.113].

Второй составляющей национальной самоидентификации является национальная гордость, предполагающая оценку вклада в цивилизацию своей страны или нации. Так, в лекциях по «Общей истории европейской цивилизации», прочитанных в Сорбонне в 1828 г., Ф. Гизо утверждал, что «Франция была центром, домом цивилизации в Европе»; Э. Кине писал, что некоторые страны добились превосходства в одной области: Италия – в искусстве, Германия – в науке и религии, Англия – в промышленности, Соединенные Штаты – в свободе, но только Франция обладала инстинктом цивилизации, потребностью взять на себя инициативу в обеспечении прогресса современного общества [6, с.7,9], определение их исторической роли. Например, в своей речи «Необходимость, реальность и будущее развитие человеческой расы» в 1854 году Дж. Бэнкрофт выразил историческую роль США: «Наша страна собирает не только людей со всех стран, но и их идеи. Уничтожьте прошлое любой ведущей нации мира, и наша судьба изменилась бы. Италия и Испания в лице Колумба и Изабеллы соединились вместе для великого события, которое открыло Америку для эмиграции и торговли; Франция способствовала ее независимости; поиски происхождения языка, на котором мы говорим, привели нас в Индию, наша религия пришла из Палестины; из тех гимнов, что мы поем в церквях, некоторые прозвучали впервые в Италии, другие – в аравийских пустынях, третьи – на берегах Евфрата; наше искусство пришло из Греции; наше правосудие – из Рима; наш морской кодекс – из России; Англия обучила нас системе представительного правительства... Поэтому наша страна более, чем какая-либо другая, демонстрирует воплощение единства человеческой расы» [3, с.467], способы самоутверждения, выражения значимости, величия, единственности страны, например, демонстрация военной мощи, боевые победы, достижения в науке и культуре, преимущественные особенности государственных институтов и др. [3].

Еще одним индикатором национальной самоидентичности является национальный характер – признак особости определенной нации. В разных областях науки представлены определения термина: например, в биологии национальный характер – прирожденные, обусловленные генетически и передающиеся по наследству особенности определенной национально-этнической группы; в биопсихологии – совокупность устойчивых, характерных для общности особенностей восприятия окружающего мира и форм-реакций на него; определенная совокупность эмоционально-чувственных проявлений; в физиологии – устойчивые психофизиологические и биологические особенности функционирования человеческих организмов, включая в качестве основных реактивность центральной нервной системы и скорость протекания нервных процессов, связанные с физическими (прежде всего, климатическими) условиями среды обитания той или иной национально-этнической группы; в психологии – компонент психического склада нации, структурированное единство наиболее устойчивых особенностей поведения и психологии, присущих большинству представителей данной нации, единство исторических, социокультурных и биологических факторов, влияющих на жизнь и преемственность поколений нации, в политической психологии – составной эмоциональный элемент и, одновременно, основа («платформа», «базовый уровень») психического склада нации; в этнопсихологии – культурно обусловленные модели поведения народа; в этике – общепринятые формы восприятия и реагирования на условия жизни, закрепленные в определенных нормативных, социально

одобряемых способах индивидуального и коллективного поведения; в истории – общность психических черт определенной этнической группы как результат общности ее исторической судьбы и наличия между ее членами специфических каналов коммуникации; в культурологии – связь отдельного индивида с его культурой; однотипные для людей одной и той же культуры реакции на привычные ситуации в форме чувств и состояний, сознательные (и бессознательные) ценности культуры, психологические и поведенческие особенности и т. д. Все области знания объединяет общее понимание национального характера как устойчивых личностных особенностей, типичных для членов той или иной национальной или этнической группы, которые проявляются в доминирующих проявлениях внешнего поведения – неких общих «глубинных» психологических механизмов, специфических для членов данной группы, в национальных нормах и ценностях. Национальный характер теснейшим образом взаимосвязан с национальным менталитетом с авто- и гетеростереотипами.

Вопрос национальной самоидентификации теснейшим образом связан с проблемой преодоления национализма в его крайнем проявлении. В современном мире более 90% из около 5 тыс. проживающих на Земле народов находятся в составе многонациональных государств. Более 70% школьных классов состоят из детей разных этносов и рас. Но для современной национальной политики в мире характерны эклектичность, отсутствие общей методологии, единых концептуальных подходов, размытость в определении сути политики, противоречия в создании единой наднациональной программы. Отсутствуют и глубокие разносторонние внутренние государственные планы деятельности в этой области. Качественные преобразования не происходят, а если и осуществляются, то весьма в ограниченном объеме. Постоянно растущая всесторонняя взаимозависимость требует уменьшения эффектов противостояния и осмысления различий в национальном и культурном аспектах. Динамические изменения и глобальные взаимозависимости в экономической, политической, военной, культурной, научной и др. областях жизни требуют пересмотра устоявшихся взглядов на самоценность, самодостаточность и саморазвитие этноса. Во многом этому должно способствовать понимание и признание факта человеческой общности, феномена единого мира. Познание истории, культуры, национального характера, менталитета другого народа становится насущной потребностью современного человека. Жизнь поставила перед человечеством проблему интеркультурного взаимодействия. Но, напр., в США с его долгой историей «плавильного котла» уверенность американцев – результата смешения различных национальных культур – в необходимости копирования образцовой демократии и американского образа жизни влечет за собой проявления этноцентризма, опасного для внутренних и внешних межнациональных и межэтнических отношений и коммуникации. В России проблема межнациональных отношений также резко актуализировалась. Каждый десятый житель страны – приезжий. Цифры, свидетельствующие о количестве мигрантов в России, колеблются от 3 млн. до 25 млн. Их противоречивость лишь подчеркивает факт увеличения миграционных потоков не только в России, но и во всем цивилизованном мире. Сегодня Европа столкнулась с полномасштабным кризисом, связанным с постоянно растущим числом мигрантов с Ближнего Востока и Северной Африки. Приезжие живут по своим традициям, сохраняют свою культуру, веру и часто не проявляют желания интегрироваться в общество. Но коренное население принимающих стран стареет, экономика испытывает острый дефицит рабочей силы, и правительства вынуждены способствовать росту экономической миграции.

Существующие международные системы решения национальной проблемы в полиэтничных государствах (мультикультурализм в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Швеции и др., laissez-faire, мультикультурализм и ассимиляционизм во Франции, Великобритании, Германии, странах Скандинавии и др.) в последнее время все чаще признаются несовершенными и вызывают критику. Растет популярность ультраправых,

многие из которых строят свою программу на претензиях к «чужим», поднимается волна этнорадикализма.

Прогнозирование и разрешение этнических конфликтов – важная задача современной науки. Однако поиск взаимопонимания сторон затрудняется различиями культуры (языком, религией, образом жизни), социально-политическим статусом, наличием сил, заинтересованных в этнической нестабильности, негативными гетеростереотипами. Разрешение проблемы возможно при наличии стратегии на взаимодействие, приспособление (уступки со стороны принимающей страны, в первую очередь, в области изменения государственной политики, и приезжего - гражданина другой страны в плане готовности к утрате неадаптивных элементов своей культуры). Поэтому политика формирования интеркультурного сознания приобретает все большую значимость. Анализ зарождающихся интеркультурных отношений, определение путей и способов их внедрения в практику государственной политики, образовательной сферы, проблемы освоения чужой культуры, культурного шока и аккультурации поставили перед исследователями закономерный вопрос о целенаправленной подготовке человека к жизни в ином обществе. Для этого, как считает М. Беннет [4], нужно развить у человека межкультурную чуткость. В его модели освоения чужой культуры акцент делается на чувственное восприятие и толкование культурных различий. Людям важно осознать не только сходство между собой («воспринимаемое сходство»), но и различия, т.к. сложности проистекают именно из-за неприятия межкультурной разницы.

Интеркультурность – философская концепция, возникшая как ответ расизму и ассимиляционной политике. Ее целью является формирование модели мышления и поведения на основе реальных взаимоотношений и взаимозависимостей. Суть интеркультурных отношений – осознание сравнения, в ходе которого собственная культура понимается как значимая ценность, которая совершенствуется на основе внутреннего саморазвития и влияния на нее других культур. Интеркультурное сознание определяется как знание, осознание и понимание отношений между своим обществом и культурой другой страны [5]. Оно предполагает развитие способности к изменению личности в процессе знакомства с иной культурой, к пониманию относительности своих убеждений при сохранении собственной культурной идентичности. Значимость интеркультурного взаимодействия не всегда полностью осознается, несмотря на то, что участие в культурном диалоге объясняется естественной потребностью в собственном развитии.

Расхождения в картинах мира, особенности менталитета и национального характера вызывают сложности в восприятии представителей других этносов, что влечет за собой как минимум непонимание, а в большинстве случаев проявления этноцентризма, ксенофобии, этнорадикализма. Этнические особенности проявляются в разных сферах жизни, в восприятии фактов действительности, реакций на них, способов получения и переработки информации и т.д. Становясь участниками межэтнических контактов, молодые люди, как и все население, взаимодействуют с представителями других культур, часто существенно отличающихся друг от друга, что делает взаимодействие сложным, порой невозможным. Основные причины – в различиях мировосприятия. Мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры. П. Адлер считает, что межкультурный опыт начинается со встречи с другой культурой и перерастанием ее в столкновение с собственным Я [2, с.18]. С трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Этноцентризм труднораспознаваем – это бессознательный процесс. Интеркультурное взаимодействие – осознанное явление, оно не возникает само по себе, ему необходимо целенаправленно учиться. Поэтому интеркультурное образование, постулирующее отказ от монокультурной ориентации, для современного мира является актуальным и необходимым. Его сущностью является совместные действия представителей разных этнических, расовых, религиозных, социальных, возрастных групп в духе взаимной зависимости, равенства и

уважения. Интеркультурное образование, формирующее интеркультурное сознание, базируется на нескольких принципах: а) воплощая идею разнообразия, оно направлено на объединение разных культурных наследств, опытов и вкладов; б) каждый человек характеризируется культурной идентичностью, отраженной в быте, обычаях, языке, социальных связях и т.д. – в этом суть личностного подхода; в) оно взаимодействует с общим образованием, так как необходимо для духовного роста взрослых и для качественного образования детей; г) оно всеобъемлемо, т.к. предназначено для всех; д) носит развивающий характер; е) является связующим звеном между абстрактным знанием и фактическим жизненным опытом разных в этническом плане людей, отражая принцип индивидуализации опыта; ж) основываясь на принципе конкретности, интеркультурное образование проявляется в поведении, являющимся индикатором интеркультурности; з) носит динамичный характер, отражая меняющуюся природу культур; и) осуществляет коррекционный подход, рассматривая проблемы разных в культурном плане людей.

Интеркультурное образование способствует развитию этнической и культурной грамотности только при условии обеспечения всесторонней, аналитической и сравнительной информации о культуре, истории, вкладе и перспективе этнических и расовых групп и возможно при осознании себепонимания, положительной Я-концепции и гордости этнической, национальной идентичностью. При формировании интеркультурного сознания особо важную роль играют интеркультурная компетентность, способствующая пониманию и взаимодействию с этнически, расово, культурно разными людьми, и коррегирование предрассудков (этноцентрических ценностей и традиций).

В современном обществе идеи интеркультурного взаимодействия в большинстве случаев не вызывают отрицания. Однако при формировании интеркультурного сознания в процессе интеркультурного образования фиксируется большое количество проблем и ошибок, напр., с требованием соблюдения одного самого правильного способа говорить и писать, с гиперболизацией роли и значения доминантного этноса, тенденцией игнорирования спорных проблем, связанных с расизмом, этнизмом и т.д.

На смену идеологии мультикультурности должны прийти объединяющие концепции цивилизационного единства. Мы не ставим перед собой задачу предложить единственный верный путь решения проблемы. Напротив, формирование интеркультурного сознания является лишь одной из составных частей большой целенаправленной работы по выработке национальной политики. Сейчас нет обобщения и распространения инновационных программ, форм и методов работы по формированию у детей и молодежи установок межэтнической и межконфессиональной толерантности, ненасилия, стремления к диалогу, взаимопониманию и сотрудничеству. Логика конкретно-исторического подхода показывает, что путь урегулирования межэтнических конфликтов, преодоления этноцентризма, изменения психологии этнонационализма возможен и через формирование интеркультурного сознания в процессе интеркультурного образования.

Литература

1. Ключевский В. О. Наброски по варяжскому вопросу/ В. О. Ключевский. Неопубликованные произведения. М.: Наука. 1983. С. 113-123.
2. Савельева И.М., Полетаев А.В. Национальная история и национализм. Институт гуманитарных историко-теоретических исследований Государственный университет - высшая школа экономики. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://do.gendocs.ru/docs/index-286334.html (дата обращения: 25.09.2016).
3. Adler P. S. The transitional experience: An alternative view of culture shock// Journal of Humanistic Psychology, 1975, 15. 13-23.
4. Bennett J. Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Yarmouth & London: Intercultural Press, 1998. 272 p.
5. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence : projet 2 d'une proposition de cadre Conseil de l'Europe/Strasbourg/ France, 1997. 223 p.
6. Zeldin Th. France 1848-1945: Intellect and pride. Oxford : Oxford Univ.Pr., 1980. 356 p.

УДК 37.01

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В РЕГИОНАХ

Конюкова К.А.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: lizynia74@mail.ru

Современный этап государственной молодежной политики характеризуется поиском оптимальных подходов к разделению ответственности и полномочий между федеральным центром и регионами. Этот процесс затрагивает не только молодежную политику, но и внутреннюю государственную политику в целом, являясь неотъемлемой частью формирования российской государственной политической системы.

Под региональной политикой понимается система целей и задач органов государственной власти по управлению политическим, экономическим и социальным развитием регионов станы, а также механизм их реализации. Регион может совпадать с границами субъекта Российской Федерации, либо объединять территории нескольких субъектов Российской Федерации.

Существуют два основных подхода к пониманию государственной региональной политики:

1. Политика государства в отношении регионов. Исходя из логики этого подхода, любую внутреннюю политику государства можно считать региональной, поскольку государство состоит из регионов.
2. Деятельность органов местного самоуправления по проведению государственной политики. В рамках этого подхода федеральный центр понимается как институт, определяющий основы государственной политики, а также полномочия и ответственность субъектов Федерации по ее реализации.

В действующем законодательстве РФ поддерживается тенденция к осуществлению последнего подхода, когда условия и рамки государственной молодежной политики определяются федеральным законодательством, а ее реализация большей частью возлагается на субъекты Федерации.

Под механизмом реализации молодежной политики понимается достаточно устойчивая система взаимодействия государственных и общественных институтов по широкому спектру вопросов в области осуществления молодежной политики для удовлетворения актуальных потребностей общественной системы в ее воспроизводстве и дальнейшем развитии.

Механизмы реализации молодежной политики образуют определенную общую систему, которая способна выполнять регуляторную, конституирующую функцию. В разных обществах система механизмов осуществления молодежной политики приобретает свою качественную специфику, что непосредственно связано с особенностями институциональной структуры, характерной для того или иного государства.

Существуют следующие особенности конкретных механизмов реализации молодежной политики на региональном уровне. В своей законотворческой деятельности регионы ориентируются на федеральный центр, основное государственное законодательство РФ по молодежной политике.

В практике своей работы региональные власти опираются на собственные законы о молодежной политике, которые часто представляют собой вполне успешные попытки спроецировать федеральные законы на региональный уровень с учетом региональной специфики.

Основными документами, на базе которых осуществляется собственно практическая деятельность молодежной политики, являются целевые программы, комплексные или по отдельным направлениям. Именно программы отражают региональную специфику, приоритеты, объемы финансирования, также специфичные для каждого региона.

К минусам законодательного механизма относится недостаточная сформированность законодательной базы, особенно в тех регионах, где приняты базовые законы о молодежной политике.

Организационный механизм предполагает создание адекватной системы программно-целевого управления молодежной политикой, вертикального и горизонтального управления государственными и общественными структурами. Существует как строгая вертикальная структура «федеральный центр – региональная власть – местная власть», так и горизонтальное взаимодействие «законодательная власть – исполнительная власть», активно подключаются молодежные организации, которые в основном используются как совещательные органы. Структура не является в значительной мере жесткой - специфику привносит и собственно вид политики - молодежная. Чрезмерное ужесточение, особенно горизонтальных связей, создает существенные административные барьеры к участию в управлении собственно представителей молодежи. Необходимо отметить высокие темпы развития организационного механизма в целом, особенно в части включения молодежи в управление – активно идет создание молодежных парламентов, расширение их полномочий и ответственности.

Финансово-инвестиционный механизм представляет собой действующую систему финансирования молодежной политики. В этой части в регионах отмечается как сочетание традиционных способов финансирования – бюджетных и внебюджетных, так и освоение новых возможностей привлечения средств и инвестиций – кредиты банков, средств населения за счет жилищных займов, целевые средства от реализации коммерческих проектов.

Распределение финансовых ресурсов по направлениям реализации молодежной политики не всегда сопоставимо с актуальностью соответствующих проблем молодежи региона, что, возможно, связано с недостаточным развитием научно-методологического механизма реализации молодежной политики.

Наиболее развитым и перспективным является программный механизм осуществления молодежной политики. Программа представляет собой некоторый проект по реализации того или иного направления молодежной политики. Она едина и целостна в своей основе, содержит детальный план мероприятий и бюджет, подчиненный общим целям и задачам. Именно на этом уровне программа реализации молодежной политики обретает собственно практическую направленность и окончательно оформляется как региональная.

Нужно отметить, что за последнее десятилетие молодежная политика заняла прочное место в региональной социальной сфере. Она обрела, с одной стороны, отраслевые очертания:

- во многих регионах работают министерства, имеющие подведомственные учреждения;
- реализуется ряд крупных подпрограмм, проводятся региональные молодежные мероприятия.

С другой стороны, региональная молодежная политика стала по своему характеру межотраслевой в тех направлениях социальной политики, где требовалась координация работы различных отраслей. Переход к новым условиям хозяйствования и территориального управления определил новый характер организационных вопросов молодежной политики в территориальном аспекте.

Основными элементами, составляющими горизонтальную структуру реализации региональной молодежной политики, выступают соответствующие координационно-совещательные органы:

- коллегии министерств, межведомственные комиссии, экспертно-консультативные советы по основным направлениям региональной молодежной политики;
- молодежные общественные организации.

Важнейшим направлением работы по созданию горизонтальной структуры региональной молодежной политики является целенаправленное формирование многочисленных субъектов молодежной политики различного уровня, создание системы договорных отношений с многообразием организационно-правовых форм и отношений собственности. В этой связи необходимо четкое разграничение по организационно-правовым подходам к реализации региональной молодежной политики как межотраслевой сферы, с одной стороны, и как самостоятельной отрасли, имеющей свои институты.

Основной предпосылкой в оформлении молодежной политики на региональном уровне послужило создание и деятельность во многих регионах специализированного органа по молодежной политике в системе исполнительной власти (министерство по молодежной политике), который выступил координатором и интегратором государственных и общественных структур.

Главными нерешенными вопросами по проблеме реализации государственной молодежной политики на региональном уровне являются:

- незавершенность и недостаточная определенность процесса формирования самостоятельных структур по работе с молодежью на всех уровнях власти;
- узковедомственный и отраслевой подход в работе с молодежью;
- отсутствие общих подходов;
- нескоординированность деятельности структур по работе с молодежью;
- отсутствие государственных и региональных социальных нормативов и стандартов социальной поддержки молодежи.

УДК 37.01

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ЦЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ

Конюкова К.А.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: lizynia74@mail.ru

Государственная молодежная политика является системой формирования приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развития ее потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие в интересах России, обеспечения ее конкурентоспособности в мире и укрепления национальной безопасности государства.

В Российской Федерации государственная молодежная политика (ГМП) формируется и реализуется органами государственной власти и местного самоуправления при участии молодежных и детских общественных объединений, неправительственных организаций и иных юридических и физических лиц, представляющих бизнес.

В России к молодежи относятся граждане в возрасте от 14 до 30 лет. Экономический и социальный совет Организации Объединенных Наций к молодежи относит граждан

различных стран в возрасте от 15 до 24 лет. В связи со стремительным старением населения и неблагоприятными демографическими тенденциями сегодняшние 14-30 летние жители России и развитых стран мира станут основными трудовыми ресурсами этих стран, а их трудовая деятельность – главным источником средств для социального обеспечения детей, инвалидов и старшего поколения.

Молодежь – это особая социально-демографическая группа общества с характерными социально-психологическими свойствами, профессиональными и социальными ориентирами, которые определяются уровнем социально-экономического и культурного развития. Она находится на этапе своего социального становления, освоения социальной роли, имеет ограничения в дееспособности по различным сферам участия в жизни общества и пользуется льготами в период становления.

В нашей стране от позиции молодежи в общественно-политической жизни, ее уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократии и связанных с этим преобразований. Именно молодые люди должны быть готовы к противостоянию политическим манипуляциям и экстремистским призывам, иногда звучащим в стране.

Молодежь как наиболее перспективная социально-возрастная группа населения страны обладает рядом особенностей, которые можно свети к следующим характерным чертам:

- в силу объективных причин российскую молодежь отличает недостаточное формирование ценностных, духовно-нравственных ориентиров и недостаток жизненного опыта, что увеличивает вероятность ошибочного выбора при принятии ею ответственных решений;
- молодежи присуще неполное включение в существующие социально-экономические отношения. Однако именно она в наибольшей степени обеспечивает социальную мобильность и является источником экономической инициативы в государстве;
- молодежь имеет собственные цели и интересы, которые не всегда совпадают с целями и интересами всего общества, особенно той части, которая представляется старшими поколениями.

Молодежь выполняет особые социальные функции в государстве и обществе, наиболее важные из которых:

- наследование достигнутого уровня и обеспечение преемственности путей развития общества и государства, формируя образ будущего и выполняя функцию социального воспроизводства;
- обеспечение инновационного потенциала развития национальной экономики, ее высокотехнологичных отраслей, образования, науки и культуры, являясь наиболее перспективной составляющей человеческих ресурсов общества;
- молодые люди составляют основную, важнейшую часть кадров силовых структур, отвечающих за обеспечение правопорядка и безопасности страны в целом.

Молодежная политика подразумевает социальную деятельность молодежи по управлению развитием социальной сферы общества, направленную на удовлетворение ее интересов и потребностей, на осуществление социальной справедливости.

Как и во всем российском обществе, находящемся в ситуации системного кризиса, в молодежной политике также имеют место кризисные проявления. Но следует отметить тенденцию к преодолению кризиса через адаптивные особенности молодежной политики в современных условиях, поскольку она продолжает свое развитие и получает качественное наполнение. В регионах-донорах молодежная политика развивается очень активно, в депрессивных регионах – это скорее движение по инерции.

В социологии понятие «молодежная политика» употребляется часто, но мало работ, специально посвященных теоретическому анализу этой категории, ее соотношении с другими сопряженными по тематике понятиями.

В условиях социальной адаптации подрастающего поколения молодежная политика становится и объектом и субъектом общественных преобразований:

- само общество производит молодежную политику, цель которой - создание необходимых социально-экономических, политических, правовых и организационных условий и гарантий для социального становления, развития и усовершенствования, как отдельного молодого человека, так и в целом всего молодого поколения;
- сами молодые люди с целью повышения эффективности их влияния на общественную жизнь стараются объединиться в организации, коалиции, отражающие желание каждого молодого человека к самореализации.

Теоретически молодежная политика может включать в себя весь спектр деятельности государства и общества, направленной на поддержку молодежи (здравоохранение, образование, трудоустройство и занятость, досуг, культура, патриотическое воспитание, социальная помощь, информационная поддержка, жилье и др.). На самом деле к ведению молодежной политики отнесены направления, которые не реализуются более крупными отраслями государства, такими как образование, органы здравоохранения, социальная защита населения, культура, спорт.

Государственная молодежная политика - это конкретные законопроекты, способствующие решению молодежных проблем: трудоустройства, платного образования (его качества, удешевления), жилищных программ, поддержки молодых семей, приход молодежи во власть, поворота СМИ к молодежным проблемам, развитие сферы досуга и отдыха и многих других.

Исходя из основных направлений ГМП, государственная поддержка молодежных и детских объединений осуществляется в соответствии с принципами:

- приоритета общих гуманистических и патриотических ценностей в деятельности молодежных и детских объединений;
- равенства прав на государственную поддержку молодежных и детских объединений, отвечающих требованиям настоящего Федерального закона;
- признания самостоятельности молодежных и детских объединений и их права на участие в определении мер государственной поддержки.

Согласно федеральной нормативно-правовой базе, государственная поддержка может быть обеспечена:

- молодежным объединениям граждан в возрасте до 30 лет, объединившимся на основе общности интересов;
- детским объединениям, в которые входят граждане в возрасте до 18 лет и совершеннолетние граждане, объединившиеся для совместной деятельности.

Законодательно закреплены следующие виды государственной поддержки молодежных и детских объединений:

- информационное обеспечение и подготовка кадров объединений;
- поддержка проектов (программ) молодежных и детских объединений;
- финансирование мероприятий по поддержке объединений молодежи.

Федеральным законодательством предусмотрено формирование Федерального реестра молодежных и детских объединений, пользующихся государственной поддержкой.

Конституцией и Законами Российской Федерации определен и законодательно обоснован весь комплекс действий молодежи и всех участников, осуществляющих руководство ГМП и направленных на:

- привлечение молодежи к непосредственному участию в формировании и реализации политики и программ, касающихся всего общества, в особенности молодежи;
- обеспечение правовой и социальной защищенности молодых граждан, необходимой для выполнения обусловленных возрастом недостатков их социального статуса;
- предоставление молодому гражданину социальных услуг по обучению, воспитанию, духовному и физическому развитию, профессиональной подготовке, объем, виды и качество которых обеспечивают всестороннее развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни;
- содействие инициативной общественной деятельности в области социального, духовного и физического развития молодежи;
- обеспечение гарантий правовой и социальной защищенности молодых граждан;
- развитие механизмов обеспечения прав молодых граждан во взаимоотношениях с образовательными организациями и учебно-воспитательными учреждениями;
- обеспечение права молодых граждан на гарантированное получение минимума социальных услуг;
- формирование системы мер по обеспечению экономической самостоятельности и поддержки молодых граждан;
- обеспечение соблюдения прав молодых граждан, установление для них гарантий в сфере труда и занятости, содействие их предпринимательской деятельности;
- создание условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи, предоставление молодым гражданам гарантированного минимума социальных услуг;
- осуществление поддержки молодой семьи, талантливой молодежи, молодежных объединений;
- содействие международным молодежным обменам.

Целью государственной молодежной политики является развитие и реализация потенциала молодежи в интересах России.

Государственная молодежная политика (ГМП) разрабатывается и реализуется в Российской Федерации с учетом социально-экономического развития страны на основе следующих принципов:

- выделение приоритетных направлений;
- учет интересов и потребностей различных групп молодежи;
- участие молодых граждан в разработке и реализации приоритетных направлений ГМП;
- взаимодействие государства, институтов гражданского общества и представителей бизнеса;
- информационная открытость;
- независимость оценки результатов.

Проекты, разработанные для реализации ГМП, следует обращать ко всей молодежи России, открывая тем самым возможности для равного участия в них всех молодых людей независимо от пола. Национальности, профессии, места жительства и социального статуса, что предоставит ей те возможности деятельности, которые более всего соответствуют ее интересам.

Государственная молодежная политика призвана интегрировать государственные и негосударственные ресурсы, что предполагает межсекторный характер взаимодействия целей:

- системного вовлечения молодежи в общественную жизнь и развития навыков самостоятельной жизнедеятельности молодых жителей страны, информирования всех молодых людей о возможностях их развития в России и мировом сообществе;
- выявления, продвижения, поддержки активности молодежи и ее достижений в социально-экономической, общественно-политической, творческой и спортивной сферах жизни, что дает возможность молодым людям проявить себя, эффективно реализовать свой потенциал;
- вовлечения в полноценную жизнь молодых людей, которые имеют проблемы с интеграцией в обществе.

Такая система приоритетных направлений ГМП обеспечит улучшение положения молодых людей, приведет к увеличению их вклада в конкурентоспособность экономики страны.

УДК 371.83

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАДЕТ СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Королёв С.А.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: korolsa@yandex.ru

Личность не воспитывается по частям, но создаётся синтетически всей суммой влияний, которым она подвергается.

А.С. Макаренко

Внеурочная работа – это хорошая возможность для организации межличностных отношений в кадетском коллективе. В процессе многоплановой внеурочной работы появляется возможность для развития общекультурных интересов кадет, способствующих решению задач нравственного воспитания. Актуальность поставленного вопроса состоит в ориентировании преподавателей и кадет на систематический интенсивный поиск форм и способов совместной деятельности, продуктивное сотрудничество, взаимодоверие и взаимоуважение.

Цель внеурочной работы: воспитание грамотных, всесторонне развитых кадет, умеющих адекватно сформировать представление о своём профессиональном потенциале.

Задача: развитие метапредметных и личностных результатов кадет, обучающихся в «Севастопольском президентском кадетском училище».

Метод решения: сформулированная цель достигается путем решения задач в рамках реализации направлений программ внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Проблема нравственно – патриотического воспитания подрастающего поколения всегда занимала центральное место в социальном заказе общества. Глубокие социально – экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют очередной раз задуматься о будущем России, о ее подрастающем поколении. В настоящее время смыты нравственные ориентиры, подрастающее поколение обвиняют в бездуховности, безверии, агрессивности.

Кадетам доступно чувство любви к родному городу, родной природе, к своей Родине, а это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе

целенаправленного воспитания. Приобщение кадет к общечеловеческим ценностям осуществляется благодаря системе научно обоснованных приёмов и методик, реализуемых в программах внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность введена с первого сентября 2015 года и обязательна по Федеральным Государственным образовательным стандартам основного общего образования. Под внеурочной деятельностью, в рамках реализации ФГОС ООО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно – урочной. Она направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программ основного общего образования, в первую очередь достижение метапредметных и личностных результатов обучающихся.

В Севастопольском президентском кадетском училище, согласно ФГОС ООО, реализуются следующие направления внеурочной деятельности:

- духовно – нравственное;
- спортивно – оздоровительное;
- социальное;
- общекультурное;
- общеинтеллектуальное.

Направления внеурочной деятельности позволяют кадетам адекватно сформировать представление о своём профессиональном потенциале и ориентации на добровольный выбор профессии морского офицера в условиях разностороннего и гармоничного развития личности. Проектная деятельность реализуется во всех направлениях внеурочной работы. (рис 1.)

Рисунок 1. Направления внеурочной деятельности в «Севастопольском президентском кадетском училище».

В краеведческом кружке «История нашего города» опытный педагог Александрова Светлана Станиславовна формирует у кадет представление о наиболее ярких событиях Крыма и Севастополя, воспитывает уважительное отношение к деятельности предшествующих поколений и современников. В ходе занятий происходит формирование гражданственности и патриотизма.

Психологический клуб «Азбука общения» создаёт социально–психологические условия для адаптации пятиклассников в условиях закрытого учебного заведения. Психолог Ситникова Марианна Васильевна оказывает психологическую поддержку кадетам в период

адаптации, формирует у них позитивную и устойчивую самооценку, развивает социальные и коммуникативные умения, снижает уровень тревожности.

Кадеты получают фундаментальные знания в областях, связанных с информатикой, логическим мышлением, способностью к анализу благодаря работе педагога Асецкой Натальи Борисовны в кружке «Юный программист».

Кадеты обучаются основам моделирования и программирования, а в ходе занятий у обучающихся выявляются способности к программированию. Индивидуализация процесса образования посредством дифференцирования заданий по уровню сложности и объёму призвана обеспечить эффективность самостоятельной работы обучающихся.

В секции «Современные спортивные игры» капитан 3 ранга Симаков Михаил Александрович занимается развитием у кадет основных физических качеств (быстрота, ловкость, сила, гибкость, выносливость). В ходе формирования и совершенствования навыков игры в футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис и другие игры у кадет воспитывается чувство товарищества, умение взаимодействовать в коллективе, развиваются социальные и коммуникативные умения. Благодаря грамотно организованной системе занятий воспитанники получают хорошую эмоционально – психологическую разгрузку.

Клуб «Будущие защитники Отечества» развивает у кадет черты личности, необходимые для военной службы. В рамках работы клуба происходит освоение знаний по основам военного и военно-морского дела. Преподаватель, Королёв Сергей Анатольевич, формирует у кадет основы правового самосознания, гражданской ответственности, духовности и культуры, воспитывает высокие моральные и волевые качества защитника Родины. На занятиях используются личностно-ориентированные технологии обучения, способ организации обучения, в процессе которого обеспечивается всемерный учет возможностей и способностей обучаемых кадет и создаются необходимые условия для развития их индивидуальных способностей.

Работа клуба включает и проведение разовых мероприятий с кадетами, таких как акции: «Внимание на дорогах – залог безопасности», «Ретроспектива», «Засветись!», где дети показывают свои знания правил дорожного движения и правила безопасного передвижения. В училище стали традицией встречи с сотрудниками автоинспекции г. Севастополя, ветеранами боевых действий, известными спортсменами.

В современном мире стремительно меняются общественные устои, происходит смена ценностных ориентиров, совершается подчас болезненная ломка привычных форм сознания и образа жизни. Если человек прошлого был в известной степени защищен от многих нравственных ошибок рамками среды или сословия, в которых протекал его жизненный путь, то сейчас вся возрастающая ответственность ложится непосредственно на личность. В наших условиях, именно семья и президентское кадетское училище должны служить источниками духовных ориентиров, которые помогут воспитаннику найти свое достойное место в современном обществе.

В Севастопольском президентском кадетском училище созданы все условия для личностного роста каждого кадета, проявляющиеся в приобретении обучающимися социально значимых знаний, в развитии социально значимых отношений и в накоплении социально значимого действия через включение в активную деятельность патриотической направленности. Преподаватели училища делают всё для того, чтобы внеурочная работа в училище содержала в себе коллективную творческую деятельность кадет, нравственное общение, стимулировала самовоспитание и поддержание психофизического здоровья, создавала условия для раскрытия индивидуальности каждого обучающегося на основе свободного выбора видов деятельности.

Прохождение программ внеурочной деятельности даёт кадетам представление о выборе профиля обучения, о возможностях получения образования по избранному направлению, развитию навыков самопознания, целеполагания, планирования

профессионального образования, а также приобретения практического опыта, соответствующего интересам, склонностям личности и профилю дальнейшего обучения. Через разнообразную деятельность и знакомство с профессиями во внеурочной деятельности выявляем у кадет те качества, которые в дальнейшем станут определяющими при выборе профессии. Формирование военной составляющей происходит в ходе учебного процесса, в процессе воспитания и информационного обеспечения. Военная составляющая способствует получению знаний, формированию навыков и умений, необходимых для дальнейшего успешного обучения кадет в военно-образовательных учреждениях Военно-Морского Флота.

Литература

1. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. - М.: Просвещение, 2015. - 176 с.
2. Быть достойным: программа гражданского и патриотического воспитания // Воспитание школьников. – 2015. - № 3. – С. 10.
3. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность: пособ. для учителей общеобразовательных организаций. - М.: Просвещение, 2015. – 127 с.
4. Даутова О. Б. Управление введением ФГОС основного общего образования. - СПб.: КАРО, 2015. – 160 с.

КЛУБ «ЖУРНАЛИСТИКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

УДК 372.8

ЗАДАЧА ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ ЭЛИТ. ПОИСК РЕШЕНИЙ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

Краснова Л.С.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
E-mail: theaz9012@gmail.com

Тенденции развития научного знания на рубеже XX-XXI веков определили углублённую разработку тематики, связанной с процессами глобализации. Ответом на вызов времени стало открытие в МГУ имени М.В. Ломоносова факультета глобальных процессов, которому исполнилось 11 лет. Перед факультетом глобальных процессов изначально была поставлена задача разработки тематики, связанной с вопросами и процессами глобализации. Важнейшей задачей факультета является осуществление подготовки высококвалифицированных кадров, способных адаптироваться к новым условиям и процессам, происходящим в современном глобальном мире. Выпускники факультета глобальных процессов призваны стать новыми элитами, способными формировать и координировать функционирование многообразных форм общественного мировоззрения, типичного для современной эпохи глобализации.

К вопросу о формировании новых элит: замечательным примером, предметом изучения, образцом для подражания может служить жизненный путь основателя нашего университета М.В. Ломоносова, который проявил себя не только в естественных науках, но и в гуманитарных, а также в искусстве. Достаточно вспомнить его знаменитую оду «На взятие крепости Хотина», которая определила всю систему русского стихосложения как силлабо-тоническую и была первым ямбическим стихотворением на русском языке. Ямб же – любимый стихотворный размер А.С. Пушкина и основной стихотворный размер всей русской поэзии. Как не вспомнить «Российскую грамматику» великого М.В. Ломоносова?

Московский университет создавался с ориентацией на подготовку элитных кадров. М.В. Ломоносов был уверен, что может «…собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов российская земля рождать»! Опять же, если обратиться к истории, то выпускником нашего университета был А.С. Грибоедова, который проявил себя в науках, музыке, стихотворстве. А.С. Грибоедов - автор единственной, но гениальной комедии «Горе от ума», автор вальсов, которые до сих пор «на слуху», автор Туркменчайского мирного договора, прекратившего войну и спасшего многие тысячи жизней. О А.С. Грибоедове пишут, что он был гениальных дарований. В основе одарённости, как правило, лежит эмоциональное развитие. Вот здесь и открывается поле деятельности в работе со студентами.

С целью выполнения поставленных задач по формированию будущих элит факультет организует свои научные исследования и учебный процесс, исходя из их междисциплинарной направленности. Так, в содержательную сферу учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» органично вплелись сведения по истории русской и европейской культуры, знания механизмов речи, понятия кодификации русского языка и, в итоге, принципы кодификации русской культуры.

Основным учебным пособием на семинарских занятиях со студентами было издание факультета глобальных процессов, книга профессора Т.В. Кортавы «Русский язык и культура речи», 2015. Все темы, закреплённые в учебном плане, прорабатывались в соответствии с этим изданием. Некоторые темы давались более углублённо на занятиях в аудитории. Так,

тема «Стили русского литературного языка» неизменно приводила к более подробному разговору о личности великого М.В. Ломоносова, к чтению его стихов, к разбору фактов, связанных с историей основания Московского университета. Эта тема иллюстрировалась слайдами по истории университета.

Представляется уместным и совершенно необходимым добавить в учебный план посещение Музея истории МГУ имени М.В. Ломоносова, а также отдел редких книг нашей Фундаментальной библиотеки. Исходя из своего практического опыта, могу сказать, что после знакомства с раритетами университета, с книгами из личной библиотеки графа И. Шувалова, с прижизненными изданиями М.В. Ломоносова, всегда наблюдается некий поворот в сторону интереса к изучаемому предмету. Это и понятно, так как формируется живая связь нашей истории и дня сегодняшнего. Очень важно, чтобы студенты ощутили эту живую связь, тогда появится ответственность за сохранение традиции.

Ориентируясь на задачи по подготовке элитных специалистов в новых условиях глобального мира, был предложен и апробирован на практике в рамках семинарских занятий со студентами подход в формировании компетенций в сфере языка, культуры, а также в сфере риторических навыков учащихся. С этой целью для самостоятельной работы студентам были предложены на выбор темы по произведениям А.С. Пушкина «Евгений Онегин», «Борис Годунов» и «Пиковая дама». Эти произведения поэта воплощены в оперном жанре великими русскими композиторами П.И. Чайковским и М. Мусоргским и представляют собой национальное достояние русской культуры, её фундамент.

Если говорить о методическом обосновании обращения к классическим произведениям русской литературы и их музыкальным воплощениям в оперном жанре, то следует отметить тот факт, что при прочтении литературных текстов в большинстве случаев действует механизм «внутренней речи». Далее, при сопоставлении «текст – либретто» углубляется представление об исходном тексте произведения. Просмотр и слушание оперных спектаклей по изученным литературным текстам позволяют одновременно задействовать визуальный и слуховой рецепторы, которые, соединившись, дают в сумме мощный эмоциональный эффект.

Работа студентов начиналась, прежде всего, с прочтения текстов произведений. Затем они переходили к истории создания опер по произведениям А.С. Пушкина. На этом этапе работы учащимся надо было познакомиться с либретто указанных произведений и сопоставить их с исходным текстом. Далее студенты знакомились с постановками этих опер на сцене Большого театра. Современные компьютерные технологии позволяют обратиться к записям спектаклей. Так, например, постановка в Большом театре оперы «Евгений Онегин» П.И. Чайковского обсуждалась в сопоставлении классического варианта прошлых лет и современного, актуализированного.

Следующий этап работы был направлен на знакомство студентов с постановками этих опер на сценах европейских театров в настоящее время. Это значительный по объёму материал и, чтобы не «утонуть» в нём, были отобраны и рекомендованы к просмотру наиболее яркие постановки на европейских оперных сценах. Так, опера «Евгений Онегин» рассматривалась в постановке театра Валенсии в Испании и в постановке Венской Оперы в Австрии. Опера «Пиковая дама» была просмотрена в постановке Венской Оперы.

На занятиях в аудитории заслушивались промежуточные сообщения студентов о ходе выполнения работы. Аудитория не только слушала, но и задавала вопросы, высказывала свои суждения.

На заключительном этапе этой работы студенты представляли доклады на выбранные темы в письменном виде в форме реферата и в электронном виде. Далее заслушивались их итоговые сообщения, делались выводы. Только после этого работа считалась выполненной.

Обращаясь к анализу результатов проведённой работы, следует отметить, как положительный момент, тот факт, что учащиеся неизбежно должны были перечитать, а

некоторые и в первый раз прочитать произведения, лежащие в основе нашей культуры и признанные во всём мире как шедевры русской литературы. К текстам обратились уже взрослые люди. По прочтении текста, например, «Пиковой дамы» можно было услышать от студентов восторженные отклики.

Сопоставление исходного текста с либретто, а также работа по теме истории создания того или иного оперного шедевра, обращала учащихся к замыслу композитора, к его требованиям воплощения произведения на сцене. Наиболее ценным в этой части работы представляется формирование у учащихся уважительного, вдумчивого отношения к позициям композиторов, которые всегда трепетно относились к текстам произведений А.С. Пушкина.

На этапе знакомства студентов с современными постановками русских оперных шедевров на лучших оперных сценах мира они уже были готовы воспринимать эти постановки. Учащиеся уже знали примеры традиционного воплощения анализируемых произведений на русской сцене, а также были знакомы с требованиями авторов опер к их воплощению на сцене. В этой части работы по современным постановкам классических опер русских композиторов на лучших европейских сценах студенты познакомились с «новаторскими» приёмами так называемой актуализации режиссёрами-постановщиками содержания наших шедевров. Так, например, сцена деревенского бала у Лариных в опере «Евгений Онегин» П.И. Чайковского в постановке Венской Оперы была представлена как некое буйство с беготнёй, визгом и криком, с непрестанным питьём из горла бутылки. Не лучше опера «Евгений Онегин» была представлена на сцене Михайловского театра в Санкт-Петербурге летом 2014 года. Пришлось взяться за перо и разъяснить некоторые забытые детали режиссёру-постановщику В. Бархатову.

Следует отметить, что студенты с самого начала были абсолютно свободны в своих оценках. По ходу обсуждения их мнений, со стороны преподавателя вводилась необходимая коррекция, добавление сведений в комментариях. Так, например, при обсуждении различных постановок оперы «Евгений Онегин» студенты прослушали одну и ту же арию «Я люблю Вас, Ольга…» в исполнении С.Я.Лемешева и современного тенора в постановке Оперы Валенсии. Они письменно ответили на вопрос о том, какая из них произвела на них большее впечатление и почему? При анализе ответов учащихся предстала неожиданная картина: подавляющему числу студентов (98%) понравилась традиционная постановка этой оперы в Большом театре. Многие из них восторженно отзывались о голосе С.Я. Лемешева, который произвёл на них особенное впечатление и который они услышали в первый раз на наших занятиях.

Интересным и неожиданным оказалось восприятие студентами исполнения партии Ольги. Почти всем, особенно молодым людям, понравилась Ольга в традиционной манере исполнения. А вот Ольга в постановке Оперы Валенсии вызвала массу нареканий из-за вульгарности и неподобающего поведения на сцене, которое, по их мнению, не соответствовало типу пушкинской героини. В письменных работах и в устных докладах студенты цитировали текст А.С. Пушкина, аргументируя свою позицию.

В ходе этого обсуждения прозвучало мнение двух студенток, которые по окончании школы слушали оперу «Евгений Онегин» в скандально известной постановке Д. Чернякова на исторической сцене Большого театра. Не вдаваясь в подробности, можно выделить главное в их оценках этой постановки. Зрительницы ушли из театра с испорченным настроением. Особенно у них вызвал отторжение неожиданный вид Ленского в ушанке, тулупе и валенках. Исполнял эту партию иностранный певец, русский язык которого изобиловал акцентными отклонениями от нормы. Студентки высказали резко отрицательное мнение о таком постановочном подходе к представлению героя, столь значимого для русской культуры.

В учебный материал были включены для просмотра ещё и короткие фильмы с последующим изложением учащимися в письменной форме впечатлений от увиденного. Так, студентам был представлен, например, фильм, снятый на фоне исторической части Москвы с музыкальным сопровождением, увертюрой М. Мусоргского «Рассвет на Москве-реке». В таких работах ясно просматривается не только эмоциональный уровень развития учащегося, но и умение грамотно выразить свои мысли, что крайне важно для их будущей профессиональной деятельности.

Случилось так, что в конце первого семестра представилась уникальная возможность для наших студентов, совместно с членами Клуба учёных МГУ, посетить концерт в Большом зале московской консерватории. Программа концерта состояла из произведений французских композиторов-романтиков, современников П.И. Чайковского. Подавляющее большинство студентов впервые переступили порог этого знакового не только для русской, но и мировой культуры концертного зала. Как тут не вспомнить неоднократный призыв ректора, академика В.А. Садовничего к преподавателям и профессорам университета не ограничиваться в работе со студентами только сеткой расписания, но и общаться с ними вне обязательных занятий. Такого рода общение, безусловно, способствует формированию универсального взгляда на окружающий мир, углубляет представление о картине мира.

Не менее важным для будущей профессиональной деятельности наших студентов является навык устного общения с аудиторией. В этой части работы на семинарских занятиях были проанализированы видеозаписи дебатов на телевидении в рамках программы В. Соловьёва «К барьеру» с участием В. Жириновского и М. Урнова, а также запись авторской программы «Бесогон» Н. Михалкова. Обсуждались вопросы техники ведения диалога, использования ораторских приёмов воздействия на аудиторию, а также вопросы стиля. Особенности монологической речи, обращённой к огромной аудитории, были рассмотрены на примере выступления Н. Михалкова с чтением эссе от Е. Гришковца в программе «Бесогон».

И совсем недавний пример: второй семестр мы начали с прослушивания торжественной проповеди Патриарха Кирилла в храме Христа Спасителя по случаю празднования 25 января Дня святой Татианы, покровительницы всех студентов. Это была не только история христианского подвига святой Татианы, но и пример прекрасной монологической речи, произнесённой спонтанно, пример безупречного владения русским языком на самом высоком уровне.

В ходе выполнения учебной программы студенты имели возможность в своих устных докладах показать свои умения. В этой части обучения ещё предстоит проделать большую кропотливую работу. Положительные результаты могло бы дать использование компьютерных технологий, тем более, что наш факультет прекрасно оснащён современным оборудованием. Нужно отметить, что здесь важен подход к отбору учебного материала, требующий не только обширных знаний, но и гражданской позиции преподавателя.

Апробированный в ходе семинарских занятий материал, безусловно, расширяет кругозор учащихся в сфере реальной культурной жизни не только в нашей стране, но и за её пределами. Среди представленных студентами рефератов есть такие, которые могут быть опубликованы в факультетских изданиях. Изложенный подход позволяет говорить об активном включении студентов в сферу формирования у них мотивированной гражданской позиции, столь необходимой нашему обществу.

Литература

1. Ильин И.В. Факультет глобальных процессов – тесное взаимодействие со студентами. Экономика и управление: проблемы, решения. Научно-практический журнал. №1 (37) – 2015, январь. С. 3.
2. Кортава Т.В. Русский язык и культура речи. Учебное пособие. МГУ имени М.В. Ломоносова, ФГП. М., 2015.
3. Краснова Л.С. Русский «Онегин» на венской сцене. СВОЙ журнал Никиты Михалкова, №6, 2013. С. 16.

4. Краснова Л.С. «Онегин, добрый мой приятель…?» Постановка оперы «Евгений Онегин» Василия Бархатова, июль, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.classicalmusicnews.ru/articles/onegin-dobryiy-moy-priyatel-postanovka-operyi-evgeniy-onegin-vasiliya-barhatova-iyul-2014/
5. Науменко Т.В. Наша задача – формирование новых элит. Экономика и управление: проблемы, решения. Научно-практический журнал. №1 (37) – 2015, январь. С. 4.

УДК 070

ИНФОРМАЦИОННЫЕ АГЕНТСТВА КРЫМА: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Мельников В.А.
Филиал МГУ им. М.В.Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: matros1949@yandex.ru

Статья систематизирует сведения об информационных агентствах Крыма, характеризует их по соответствующим видам и предназначению. Впервые дан анализ всем агентствам полуострова, включая специальные и разноязычные.

В целом группировку информационных агентств Крыма можно подразделить на следующие подвиды:

- основные крымские информационные агентства (ИА),
- специальные (специфические) ИА,
- Крымские представительства центральных ИА,
- Основные интернет-ИА,
- Прочие интернет-ИА и интернет-СМИ Крыма.

Ведущие крымские информационные агентства включают в себя четыре информационных «кита» – РИА «Новый Регион», ГП «Крымское информационное агентство», ИА «E-Crimea» и ИА «Контекст-Крым».

Специальных (специфических) агентств – два: QHA (Qirim haber ajans – агентство «Крымские новости») и «Медіа Крим» (агенція громадських і політичних новин).

В крымские представительства центральных информационных агентств входят УНИАН – Крым, Интерфакс и Укринформ.

Основные интернет-ИА Крыма – это следующие:

- News.allcimea.net – Крымская онлайн служба новостей
- Crimea24(crimea24.info) – Крым24 (слоган: «круглосуточно только о важном»)
- «Кто есть кто в Крыму» (whoiswho.crimea.ua)
- Перекоп.Инфо (perekop.info)
- ИА «Один Крым» (allrk.info)
- News.start.crimea.ua (слоган: «Там, где начинается Крым»)

Всего же поисковый запрос «Информационные агентства Крыма» дает 175 результатов выдачи, из которых существенная часть – сайты бизнес-каталогов («жёлтых страниц») с адресами информагентств Крыма. Значительная часть – публикации самих крымских агентств. Любопытно, что немалую часть составляют крымские материалы СМИ и ИА, не имеющих крымскую «прописку». Это свидетельствует о солидности информационного массива, связанного с регионом, а также о неизменном внимании к крымской проблематике.

Интернет-СМИ Крыма представляют сайты сети Интернет либо их обособленные разделы, осуществляющие деятельность, присущую СМИ, в отношении территории Крыма вне зависимости от места расположения серверов и наличия регистрации как средства массовой информации в каком либо государстве. Интернет-СМИ отличаются от

информационных сайтов, зарегистрированных печатных и электронных (радио, ТВ) СМИ тем, что ведут свою деятельность исключительно в Интернете.

На Украине не существует юридического понятия «Интернет-СМИ». В Российской Федерации такое понятие введено законом РФ в редакции 3 июня 2011 года. В Крыму развивается Интернет-телевидение – существует три телеканала (две видеостудии – в Севастополе). Интернет-радио Крыма постоянно развивается, как и присутствие телеканалов, в т.ч. онлайн-вещание.

Для интересующихся полезно указать перечень информационных агентств и СМИ Крыма:

- http://lenta.crimea.ua/ – Лента новостей Крыма
- http://www.sobytiya.info/ – Информационный портал «События Крыма» (журналистский проект)
- http://www.r-nav.ru/ – ИА «Русский Навигаторъ» (Симферополь)
- http://monarchismorg.blogspot.com/ – «Наша Держава» (Мультимедийная служба новостей)
- http://www.blackseanews.net/allnews/crimea – BSNews: Черноморские новости (раздел «Новости Крыма»)
- http://vastinfo.crimea.ua/ – крымское агентство «Новости со всего мира» (дочерний проект Контекст-Крым)
- http://www.elit-crimea.ru/ – News Elit-Crimea

Особо следует отметить: Крым и Севастополь являются основной площадкой для деятельности информационных структур Черноморского флота Российской Федерации. До Референдума и последующих преобразований на полуострове параллельно с этими структурами ЧФ России действовали СМИК украинского военного ведомства и ВМС Украины. При этом информационное поле СМИ ЧФ России и ВМСУ было одно – Севастополь, Крым. Значительная часть читателей – общая: ветераны Черноморского флота СССР, жители города, те, кому небезразлична судьба Большой Родины. Кроме того, два флота ранее зачастую оказывались на рубеже противостояния двух государств на основе различных подходов к общественно-политическим явлениям и событиям. Потому осуществление информационного противоборства или сотрудничества представляет определенный интерес. Но это – тема для отдельного исследования.

Итак, медиапространство Крыма и Севастополя имеет высокую степень развития и насыщенности. В нем есть и «флотская ниша», что в значительной мере определяет перспективы развития СМИ Черноморского флота Российской Федерации. С преодолением переходного периода перерегистрации СМИ медиапространство полуострова стало весомой составляющей прессы России. Честность и актуальность информационных материалов, профессиональная этика, журналистская объективность и гражданская пристрастность, нацеленность на темы, которые действительно волнуют всех и каждого, – именно такие принципы ставят в основу своей работы СМИ Крыма. И в этом залог успеха в настоящем и в будущем.

УДК 070

ТЕЛЕРАДИО ЭФИР КРЫМА. ПОСТАВЩИКИ И ПОТРЕБИТЕЛИ

Мельников В.А.
Филиал МГУ им. М.В.Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: matros1949@yandex.ru

Статья посвящена анализу развития и модернизации телевидения и радиовещания Крыма, их техническому совершенствования.

Известно, что развитие телевидения и радио – это, помимо всего прочего, еще и вопрос технического перевооружения. Без дорогостоящего оборудования невозможно добиться хорошего качества видео продукта. Естественно, некая техническая революция спланирована и для крымских СМИ. Бол года тому назад были получены 250 млн рублей на реорганизацию материальной базы ТРК «Крым». Все договоры подписаны. До завершения 2016 года, по заявлению министра внутренней политики, информации и связи Республики Крым Дмитрия Полонского, намечено провести полное техническое перевооружение. Необходимо также ускоренное развитие государственных СМИ. Осознавая это, чиновники от печати, реанимировали одну из старейших газет полуострова – «Крымскую газету». Ее сделали официальным печатным органом Совмина, с соответствующим финансированием и условиями функционирования. На базе ГТРК «Крым» созданы пять новых средств массовой информации. Во-первых, это телеканал «Первый Крымский». Недавно начал вещать круглосуточный канал «Крым 24».

Выделено в отдельную структуру проводное радио – «Крым.Точка». Кроме того, как FM-вещатель продолжает работу радио «Крым», и добавится еще развлекательная радиостанция «Море». Число подобных примеров растет.

Стоит отметить, что в Крыму всего 8 FM-радиостанций, из которых на общекрымский статус может претендовать лишь «Транс-М-Радио» (г. Симферополь). Региональные студии крупных радиостанций изредка дают «крымские блоки» – таких станций еще 6. Основу FM-эфира полуострова до Референдума составляли 14 киевских радиостанций, транслируемых на Крым в почти неизменном виде (в основном добавлялась только крымская реклама). Еще 3 радиостанции являлись открыто политическими, отражая прокиевскую позицию (это радиостанция ТРЦ ВМСУ «Бриз» и две общественно-политические киевские радиокомпании, транслировавшиеся на Крым без каких-либо купюр и дополнений). Отмечена высокая степень процесса динамики в этой информационной нише: изменение названий радиостанций и собственников частот происходит часто и быстро. Так, за минувший год в Севастополе произошли разного рода изменения на пяти из 21 радиостанции.

Основными поставщиками телевизионного сигнала в городской местности Крыма являются компании кабельного телевидения. Наиболее влиятельные в Крыму телеканалы – российские (обычно 3-5: Первый, РТР, НТВ, РЕН, ТВС (TVCI) и русскоязычные украинские во главе с «Интером». Местные крымские особой популярностью не пользуются, в т.ч. по причине отсутствия доверия из-за их заангажированности. Среди них – имеющие наибольший процент покрытия территории «Черноморская ТРК» и ГТРК «Крым». Отметим: выпуски новостей ГТРК Крым с 10 марта 2014 года транслируются на круглосуточном канале Россия 24. Однако российские каналы с 11 марта не имеют возможности полноценно вещать на территорию Украины. В то же время молодые местные каналы постепенно завоевывают аудиторию, особенно это относится к Севастополю – НТС, «Первый Севастопольский». Они достойно конкурируют с «официальными» «Народным каналом» и СТВ (СГТРК) ныне переформатированный в ИКС (Информационный канал Севастополя), не

говоря уже о ТРЦ «Бриз», сетка вещания которого содержала лишь часть собственного продукта. Его контент составляли передачи «Интера» и «Народного канала».

В крупных городах полуострова количество каналов кабельного телевидения – более полусотни. Среди них телеканалы Украины (все имеющие статус общегосударственных), России (в том числе значительное количество транслирующих только фильмы), Западной Европы (Euronews) и США (Discovery и др.).

1 июля 2014 года в Республике Крым и в Севастополе началась эфирная трансляция трёх цифровых мультиплексов, в том числе пакетов общероссийских обязательных общедоступных телеканалов.

Перед этим в Крыму прошла подготовка передающего оборудования к переходу на российское цифровое телевидение и обучение специалистов. Российская телевизионная и радио вещательная сеть (РТРС) в соответствии с федеральной целевой программой «Развитие телерадиовещания в Российской Федерации на 2009-2015 годы» создает в России сеть вещания цифровых телерадиоканалов, объединенных в пакеты цифровых телеканалов – мультиплексы. В первый мультиплекс входят десять общероссийских обязательных общедоступных телеканалов: Первый канал, Россия 1, Россия 2, НТВ, 5 канал, Россия-Культура, Россия 24, Карусель, ОТР, ТВЦ. Во втором пакете – телеканалы Рен-ТВ, Спас, СТС, Звезда, Мир, ТНТ, МузТВ. Двадцать цифровых каналов распространяются на всей территории Российской Федерации без взимания абонентской платы с телезрителей.

РТРС доставил цифровые пакеты до средств эфирного вещания на территории полуострова. Для распространения сигнала в эфире Крыма РТПЦ Республики Крым задействует цифровые передатчики на 18 объектах: в Алупке, Алуште, Белогорске, Джанкое, Кировском, Красноперекопске, Октябрьском, Партените, Севастополе, Симферополе, Советском, Феодосии, Форосе, Ялте. Одновременно с началом трансляции телеканалов первого и второго мультиплексов в Крыму и в Севастополе РТПЦ Республики Крым началось вещание каналов еще одного – регионального мультиплекса, в который вошли, в частности, Пятница, Life News, Перец, Москва-24, Мир-24 и другие телеканалы. Технические мероприятия по переводу передающих комплексов на трансляцию цифровых мультиплексов прошли в ночь с 30 июня на 1 июля после завершения трансляции матча чемпионата мира по футболу между Германией и Алжиром. Единственным несущественным неудобством для зрителей стала необходимость перенастройки приемного оборудования.

УДК 070

ПЕЧАТНЫЕ СМИ КРЫМА. ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Мельников В.А.
Филиал МГУ им. М.В.Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: matros1949@yandex.ru

В статье систематизируются сведения о печатных изданиях Крыма накануне и во время Крымской весны.

К наиболее авторитетным и популярным из печатных СМИ на полуострове относится около 20 изданий, среди которых газеты «Крымская правда», «Крымские известия», «Крымская газета», «Первая крымская», «Крымское время». Все эти газеты – русскоязычные. Некоторые издания билингвистичны (например, «Голос Крыма, в котором материалы печатаются на русском и крымско-татарском языках). По наблюдениям специалистов, газеты, издаваемые на национальных языках, выходят в свет от случая к случаю и ощутимого влияния на читателя не имеют.

В целом надежных источников о состоянии информационной сферы Крыма нет, так как единственным источником по текущей номенклатуре газет и журналов Крыма (как и Севастополя) до последнего времени являлись подписные каталоги Укрпочты. (4 апреля 2014 года украинское государственное предприятие «Укрпочта» приостановило прием и доставку почты на полуостров). О тиражах информация, как правило, не является достоверной в силу стремления издателей привлечь рекламодателей. Поэтому количество тиражей, указываемых в выходных данных изданий, часто намеренно завышается. Крупными считаются издания, тираж которых превышает 15 тыс. экз. (таких, вместе с изданиями в Севастополе, немногим более десяти). Лидерами являются «Крымская газета» (80 тыс. экз.), «Севастопольские известия» (70 тыс. экз.), «Крымская правда» (50 тыс. экз.), «Первая Крымская» (40 тыс. экз.), «Крымский телеграфъ» (40 тыс.экз.), еженедельник «Республика» (40 тыс. экз.), «События» (40 тыс. экз.), «Вечерний город» (20 тыс. экз.), «Кафа» (20 тыс. экз.). Из версий, издаваемых для Крыма, выходят «Комсомольская правда» в Украине (Крым) (23 тыс.экз.), «Аргументы и факты» в Украине (Крым)», «Сегодня». Крымский выпуск».

Любопытный факт: значительная доля газет Крыма (519 наименований) зарегистрированы на одного человека. Это – ярчайший из примеров сквоттинга (регистрация имен СМИ, сайтов или торговых марок для сомнительных целей). За исключением этого числа из оставшихся зарегистрированных изданий более 69% – русскоязычные, на русском и украинском – порядка 16%. Около полутора десятка газет – на русском и крымскотатарском или армянском языках (в разных сочетаниях). Общая доля зарегистрированных газет с определяющей ролью русского языка в публикуемых материалах превышает 88%. Газет с единственным не русским языком зарегистрировано 17 (1,3% от общего числа). Помимо русскоязычных на информационном поле полуострова выделяются крымскотатарские газеты «КЪЫРЫМ», «Ветан Крым» (кроме всего, активно занимается караимской темой), «ЯНЪЫ ДЮНЬЯ» (НОВЫЙ МИР), «АВДЕТ». Достаточно многочисленны издания на греческом языке: «Неос Понтос» (общественно-просветительская газета Симферопольской городской общественной организации «Таврический центр эллинистики «Эльпида», выпускающаяся на русском, украинском, греческом и английском языках), «Греческая газета» (научно-популярное и литературно-художественное издание Крымского республиканского культурно-просветительского общества греков), «Понтида» (общеполитическое издание Федерации греков Крыма). В числе армянских газет такие, как «Масяц агавни» (издание Крымского армянского общества «Армянский всемирный конгресс» и Конфедерация армянских общин), «Сурб-Хач» (издание Министерства культуры, Государственного комитета по делам национальностей и Крымского армянского общества). Известны на полуострове и караимские издания: «Крымкалайлар- крымские караимы» (Симферопольское национально-культурное караимское общество «Карайлар»), «Караимская газета» (Евпаторийское национально-культурное караимское общество «КАРДАШЛАР»). Свою нишу в информационном поле занимают немецкие (ориентированные на немецкую общину Крыма) издания. Две газеты «Hoffnung» и «Guten Tag» выражают интересы Республиканского общества немцев Крыма. Газета «Ландеманшафт» - печатный орган Землячества депортированных немцев Крыма. Газета «Фокус Германия-Крым» является информационным рупором Крымского республиканского благотворительного фонда «Немцы Крыма». Еврейскую прессу представляют на полуострове газеты на русском языке «Шолэм» (Ассоциация еврейских организаций и общин Крыма), «Хаверим» (Симферопольское еврейское общество «Яд эзра – Рука помощи») и «Новости Шалом» (Благотворительный общинный Еврейский центр «Хесед Шалом»). В Севастополе достаточно регулярно выходит газета городской еврейской общины «Разсвъть» («Шахар»).

Среди политических газет наиболее заметны такие, как «Народная трибуна» - орган Федерации независимых профсоюзов, «Ситуация» - орган партии Автономное действие

(анархо-коммунисты), «Коммунист Крыма» - газета Крымской республиканской организации КПУ, «Искра правды» - газета КПРС (компартии Грача).

Основательную нишу в информационном поле полуострова занимают православные газеты. Среди них: «Таврида православная» - Симферопольская и Крымская епархия Украинской православной церкви Московского патриархата, «Путь к храму» - Приходской совет Свято-Николаевского собора г.Евпатории, «Соборная свеча» - Свято Николаевский приход, «Ялта православная» - Община Александра Невского собора УПЦ, «Покровский Православный вестник» - Свято-Покровская церковь, «Живоносный источник» - Мужской монастырь свв.мчч Косьмы и Дамиано – Симферопольской и Крымской епархии Украинской православной церкви, «Вечерняя Евпатория плюс» - общественно-политическая – ООО «Православное издательство «Крымский Афон», «Ливадийские чтения» - Хрестовоздвиженская парафия Симферопольской и Крымской Епархии Украинской православной церкви, «Островок спасения» - для детей – Управление Симферопольской и Крымской эпархи Украинской Православной церкви, «Вестник Евпаторийского благочиния» - Свято-Ильинская община г. Евпатории Симферопольской епархии Украинской православной церкви.

В Севастополе до Референдума реально и регулярно выходили 10 газет: «Севастопольская газета», «Слава Севастополя», «Колесо», «Ветеран Севастополя», «Регион Севастополь», «Севастопольские известия», «Севастопольская правда», «Дэвком» (телепрограмма от кабельного оператора), «Флаг Родины» и «Зеркало». Плюс к этому лишь одна билингвистичная газета – «Флот Украины», печатный орган ВМС Украины. (В настоящее время газета вместе с телерадиоцентром Военно-Морских Сил Украины «Бриз» получила «одесскую прописку»). К вышеперечисленным будет справедливо также прибавить газеты «27-й регион» и «Севастопольский меридиан», которые издаются достаточно регулярно, хотя и с перерывами. Остальные издания города, типа «Вечерний Севастополь» или «Южная звезда», выходят в свет крайне редко, от случая к случаю.

УДК 070

ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ ЖУРНАЛИСТИКИ ФИЛИАЛА МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА В ГОРОДЕ СЕВАСТОПОЛЕ В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ФАКУЛЬТЕТА ЖУРНАЛИСТИКИ МГУ

Пушкарева Д.А.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: dlaane@mail.ru

Взаимодействие МГУ имени М.В. Ломоносова и Филиала МГУ в городе Севастополе происходит с начала образования Филиала и осуществляется в различных направлениях: участие в конференциях и форумах, проведение лекций и семинаров московскими преподавателями севастопольским студентам, возможность местных обучающихся проходить часть обучения в Москве и др.

Непрерывный обмен опытом и знаниями происходит и на уровне преподавателей, и на уровне студентов. Активно поддерживается он и в научно-исследовательском направлении на уровне взаимодействия московских факультетов и севастопольских кафедр.

Так, в прошлом году студенты кафедры журналистики приняли участие в исследовании длинных текстов, а именно в изучении отношения к ним молодых жителей четырех городов России (Москвы, Челябинска, Оренбурга и Севастополя), представляющих группы учащейся молодежи и молодых взрослых. В задачи исследования, проводимого

группой ученых факультета журналистики МГУ (в лице доктора филологических наук, профессора кафедры теории и экономики СМИ факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова Г.Г. Щепиловой, кандидата филологических наук, доцента кафедры социологии массовых коммуникаций факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова М.Е. Аникиной и др.) и кафедры журналистики Филиала МГУ в Севастополе (в лице кандидата филологических наук, доцента кафедры журналистики Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова Д. А. Пушкаревой), также входило определение профиля и характера медиапотребления молодых респондентов. Программа имела статус межкафедрального исследовательского проекта и предусматривала последовательное развитие темы от анализа восприятия длинных текстов российской молодежью до изучения поведенческих характеристик аудитории с использованием существующих баз данных и детального анализа характеристик длинных текстов [1].

Исследования в городе Севастополе были проведены студентами 3-го курса кафедры журналистики под руководством Д.А. Пушкаревой. На основе методики качественного глубокого интервью студенты опросили 16 респондентов в возрасте 16-34 лет, разделенных на две группы – 16-24 года - «учащаяся молодежь» и 25-34 года - «молодые взрослые». Первая группа опрашиваемых отбиралась из школ, гимназий, колледжей, ВУЗов; вторая группа – из офисов, предприятий сферы услуг (магазины, отели, рестораны, туристические агентства и т.д.), производственных предприятий и компаний сектора *b2b*.

Некоторые из севастопольских студентов впервые участвовали в подобного рода исследованиях: с самостоятельным поиском отвечающих требованиям выборки респондентов, проведением глубинного интервью, которое предполагало полноценную беседу, с необходимостью сделать подробную расшифровку и предоставить качественно заполненную и соответствующую предъявляемым требованиям анкету. Севастопольские студенты проявили усердие, трудолюбие, ответственность и компетентность в данной работе. Их участие в совместном с московскими студентами проекте стало важным шагом в повышении и реализации профессиональных навыков.

По результатам проведенного исследования, была опубликована статья под названием «Восприятие длинных текстов поколением «цифровых островитян» в электронном научном журнале «Медиаскоп» [1].

Следующим проектом с участием и севастопольских и московских студентов, изучающих журналистику, стало исследование реальных представлений коллег об этических основах профессии с целью понять среду, в которой им предстоит работать в будущем, а также проверить, насколько влияют этические нормы на повседневную практику журналиста. В проекте приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов кафедры журналистики Филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе.

Начинающим ученым вновь предстояло самостоятельно найти респондента - практикующего журналиста в соответствии с требованиями, предъявляемыми к собеседнику, а в случае трех безуспешных попыток обратиться за помощью к преподавателю. Интервью проводились во время личной встречи студента и журналиста (в исключительных случаях - с разрешения преподавателя - по телефону или Скайпу).

Одной из важнейших задач исследования стало формирование у студентов навыков прикладного этического анализа профессионального поведения в реальной практике, поэтому формой данной письменной работы было избрано интервью с практикующим журналистом.

Данное исследование способствовало тому, чтобы студенты-журналисты:

- знали российские и международные этические нормы;
- понимали значение этических регуляторов в журналистской деятельности;

- владели навыками этического анализа профессиональных действий журналиста;
- умели следовать этическим требованиям и нормам в своей повседневной практике.

Студенты получили анкету с подробной инструкцией. Анкета включала в себя три части. В первой студент подробнее знакомился с журналистом и фиксировал его биографические данные. Во второй части журналист описывал любой случай, связанный с профессиональной этикой (ситуацию морального выбора, корректное/некорректное поведение, нарушение норм в публикуемых текстах и др.), который он пережил в личном опыте или знает по опыту коллег. В этой же части беседы студент спрашивал журналиста о наиболее серьезных этических проблемах в современных российских СМИ и выяснял степень его знакомства с этическими кодексами.

В третьей части студент выяснял степень согласия/несогласия журналиста с предложенными суждениями по поводу профессиональной этики, а также его представления о степени допустимости различных поступков в реальной практике и препятствиях в журналистской деятельности. Студент отмечал ответы журналиста в заранее напечатанном вопроснике, который потом сдавался преподавателю.

Участие севастопольских студентов в данном проекте стало возможным благодаря научному сотрудничеству кафедры журналистики Филиала МГУ с кафедрой социологии массовых коммуникаций факультета журналистики МГУ в лице кандидата филологических наук В.М. Хруля. По результатам первой волны исследований, в 2016 году в рамках Черноморской международной научно-практической конференции «Проблемы безопасности в современном мире» был сделан доклад «Этос журналистов Москвы и Крыма: опыт сравнительного анализа».

Как и в случае с первым исследованием, студенты снова получили важный опыт проведения интервью. Как отмечают московские исследователи Л.Г. Свитич и А.А. Ширяева, сбор информации, работа с источниками – это традиционно сложный для журналистов этап работы и, по их данным, от 50% до 70% журналистов испытывают те или иные трудности в процессе общения с людьми при интервьюировании, при работе с источниками информации, с документами и при наблюдении ситуации в процессе знакомства с объектом своего материала [2, с. 33].

Пока студенты севастопольского филиала участвуют в первом этапе исследования - сборе информации; всю обработку и анализ данных с последующими определениями выводов и разработкой рекомендаций осуществляют их старшие коллеги - преподаватели в Москве и Севастополе. Но уже сейчас среди студентов выделяются те, кто нацелен на серьезную научную деятельность и способен принимать участие в аналитической части проектов. Все это свидетельствует о необходимости продолжать подобную практику интеграции, а впоследствии запускать собственные общероссийские проекты на базе Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе и подключать к ним уже московских студентов.

Литература

1. http://www.mediascope.ru/?q=node/2089
2. Ким М.Н. Жанры современной журналистики. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2004. С.33.

УДК 070

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ТИПОЛОГИЯ АУДИТОРИИ СМИ» С УЧЕТОМ ТЕКУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ ЖУРНАЛИСТИКИ

Пушкарева Д.А.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: dlaane@mail.ru

Трансформации, происходящие в мире и обществе, несут изменения в структуре и функциях журналистики. Отразить эти перемены в учебном процессе - значит, актуализировать его, максимально приблизив к тем требованиям, которые предъявляет современная профессиональная среда к журналистам, как только они заканчивают обучение и приступают к своим непосредственным обязанностям.

Примерно десять лет назад студентам кафедры журналистики Филиала МГУ в г. Севастополе говорили о необходимости, помимо творческих навыков, свободно владеть офисной техникой (принтером, сканером) и компьютерными программами (Microsoft Office), позже – речь зашла о важности знания дизайнерских программ (Adobe Photoshop и Adobe Illustrator), еще спустя пять лет, когда заговорили о конвергенции, журналистам предъявили новые требования – умение владеть фото- и видеотехникой, а также создавать контент для различных платформ и каналов (пресса, телевидение, радио, интернет-СМИ). В современную эпоху к уже перечисленным добавились экономические знания – рекламные, маркетинговые, менеджерские, составляющие важную часть медиабизнеса. Комплексный подход к овладению всеми навыками, связанными с процессом создания и распространения контента в рамках хорошо организованной медиакомпании как никогда прежде определяет конкурентоспособное образование, по окончании которого студенты, получившие диплом бакалавра по специальности журналиста, могут быть успешно приняты в СМИ.

Журналистика представляет собой сложную функционирующую систему, «действующими силами» которой являются учредители (владельцы СМИ), руководящие органы, журналисты, журналистские тексты, каналы (средства массовой информации), массовая аудитория, социальные институты, действительность [1]. Деятельность в рамках такой системы требует самых разносторонних знаний и навыков, которые студенты приобретают за время своей учебы в университете. Понимая также, что в этой системе студент может выбрать не только роль журналиста, но и другую «действующую силу», а также те области социальной системы, которые выходят за рамки журналистики, преподаватели задумываются о расширении своих программ с помощью введения примеров и заданий из других сфер.

На 4-м курсе бакалавриата, как правило, студенты уже представляют себе дальнейший путь – продолжать учиться или работать и в какой именно сфере. Имея опыт преподавания на 4-м курсе дисциплины «Типология аудитории СМИ» мы заметили некоторую апатичность студентов при выполнении ими практических заданий, связанных с сегментацией аудитории медиа. Учащимся предлагалось выбрать наиболее важные основания для сегментации группы (социально-демографические, психографические и др.), провести исследование (собрать данные с помощью одного из научных методов), проанализировать полученные результаты и сделать выводы, для каких именно СМИ (наименования печатных изданий, интернет-СМИ, ТВ-каналов и радиостанций) полученные целевые аудитории будут наиболее привлекательными и почему. Полученные результаты необходимо было представить в виде презентации.

Студенты медлили с окончанием работы, выбирали базовые и в то же время наименее показательные критерии сегментации (пол, возраст, доход), соответственно, не получали того самого инсайта, ради которого подобные исследования проводятся и которые помогают найти компаниям инструменты для развития и успеха. Показательным примером необходимости точного представления образа потребителя и выявления инсайта является исследование компании Nestle из учебного пособия Г.Г. Щепиловой «Реклама в СМИ: теории и модели» [2]: «Компания *Nestle* в целях сегментирования рынка легких закусок опросила более двух тысяч респондентов. В результате были выделены 30 тысяч «возможных поводов перекусить», на основе которых и были найдены точные целевые аудитории различных продуктов. В частности, исследования показали, что у дорогих коробок шоколадных конфет, которые принято продвигать как подарочные, есть такая целевая аудитория, как «депрессивные любительницы шоколада» (по терминологии *Nestle*)». Это молодые женщины, которые любят шоколад и покупают его, чтобы развеяться, когда испытывают депрессию или скучают по вечерам дома. Вкус и качество шоколада для них очень важны, поэтому они выбирают конфеты в дорогих коробках. Кроме того, для них это способ самоутверждения и повышения самооценки. Ориентация рекламного продвижения на данную целевую аудиторию существенно увеличила сбыт дорогих коробок шоколадных конфет».

Исходя из этого, было решено предложить студентам возможность исследовать аудиторию не только СМИ, но и любого другого социального института, будь то коммерческое, государственное предприятие, образовательное или спортивное. После предложенного расширения со стороны студентов значительно увеличилась активность и даже те, кто «ходил в отстающих» (пропускал занятия, не участвовал в практической работе вообще или же не в полном объеме выполнял задания) включились в занятия и стали демонстрировать более высокие результаты. Прежде всего, это связано с тем, что появилась личная мотивация, а вместе с ней и желание провести действительно нужное исследование не только в рамках учебного процесса, но и в области своих профессиональных и в большей степени коммерческих интересов, среди которых оказались открытие фитнес-центра, развитие салона красоты, запуск исследовательского агентства, старт новой косметической линии и др. Студенты начали чаще обращаться к дополнительной литературе, где они могли бы больше узнать об исследованиях аудитории. Они связали свою учебную работу с практической (кто-то на тот момент уже занимался привлечением клиентов в фитнес-центр или же помогал в семейном бизнесе в продажах товаров и услуг). Задание стало для них настолько важным, что они выполняли уже не одно, а сразу несколько операций, исследуя и реальную, и потенциальную целевую аудиторию.

В итоге были рассмотрены дополнительные возможности для изучения аудитории и внедрены в исследование: жизненный этап, на котором находятся респонденты (исследование LifeStage от Synovate Comcon), виды поведенческой сегментации (место совершения покупки, частота свершения покупки, отношение к товару, повод для совершения покупки и др.).

Чтобы сохранить связь с медиа, мы включили обязательное основание для сегментирования – особенности медиаповедения и медиапотребления. Таким образом, при опросе любой группы и в рамках их отношения к любому виду деятельности, неизменными оставались вопросы о том, какие медиа слушают, читают и смотрят потребители, а также как часто это происходит, в каком месте, в какое время и др. Это явилось важным основанием для дальнейшего построения правильной коммуникации с аудиторией с целью ее привлечения, увеличения или удержания. В конечном итоге именно правильный выбор каналов распространения информации снижает расходы на продвижение и увеличивает сбыт.

По признанию некоторых студентов, практическое занятие в рамках дисциплины «Типология аудитории СМИ» превратилось для них в эффективное средство для саморазвития, а также для развития собственного или семейного бизнеса. Знания, полученные в ходе пройденного теоретического курса (16 часов лекций), были повторно закреплены во время выполнения практического занятия (16 часов семинаров), а позже продемонстрированы на зачете. Среди задач, которое решало исследование для бизнеса, были следующие: сфокусироваться на нужном сегменте рынка, создать новый бизнес/товар/услугу (медиакомпанию/СМИ/услугу СМИ), развить существующий бизнес/товар/услугу (медиакомпанию/СМИ), выявить все точки контакта (где сталкивается аудитория с продуктом – т.н. customer journey, какие цели достигает на каждом шагу, с какими барьерами сталкивается и как можно улучшить клиентский опыт) и сформулировать сообщение для каждой из них, выбрать канал коммуникации, сформировать ассортимент и управлять доходностью и жизненным циклом (выведение товара на рынок, рост, зрелость, упадок и уход с рынка).

Журналистика относится к тем специальностям, в освоении которых в равной степени важны как глубокая теоретическая основа, так и необходимый практический базис. Но если при овладении знаниями и умениями у студентов вызвать личную заинтересованность, обучение станет еще более продуктивным и эффективным, так как оно становится интересным и в определенном смысле захватывающим процессом.

Более того, журналисты всегда были и остаются специалистами с широким кругозором и знаниями, которые нужно непрерывно пополнять и углублять. Наш опыт включения в практическое задание сфер, выходящих за пределы журналистских дисциплин, но, тем не менее, входящих в социальную сферу журналистики и действующих в той же действительности, что и преподаваемая наука, благоприятно повлиял и на закрепление необходимых, согласно программе, знаний, и на трудоспособность студентов при их выполнении.

Литература

1. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: учебник для студентов вузов. 8-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2011. С. 9-10.
2. Щепилова Г.Г. Реклама в СМИ: теории и модели: учеб. пособ. М.: МедиаМир, 2013. С. 23-24.

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

УДК 581:550.834(07)

РОЛЬ ГЕОБОТАНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Каширина Е.С.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: e_katerina.05@mail.ru

Продолжая традиции Московского университета, отделение географии Филиала МГУ в г. Севастополе уже 17 лет ведет подготовку студентов по географическим специальностям: геоэкологии и природопользованию, географии океана, рекреационной географии. Обязательным блоком при реализации учебных планов является прохождение полевых практик. После первого года обучения студенты географического направления проходят следующие полевые практики: топографическую, геолого-геоморфологическую, почвенную, геоботаническую, ландшафтную, метеорологическую и гидрологическую.

Цель практики: дать представление студентам о составе и закономерностях распространения растительных сообществ Крыма, а также трансформации сообществ в результате антропогенного воздействия.

Задачи практики:

1. Ознакомить студентов с флорой и растительностью изучаемой территории, закономерностями распространения растительных сообществ и их связями с экологическими условиями.
2. Дать навыки флористических и геоботанических исследований, включая геоботаническое профилирование и картографирование.

Программа геоботанической полевой практики включает обучение методами исследования растительного покрова полигона, краткий обзор флоры и составление гербария (включая фотогербарий), методам составления геоботанической карты.

Основной метод исследования флоры и растительности в природе, как и других природных компонентов, - *сравнительно-географический*, сущность которого заключается в сопряженном изучении видов растений и растительных сообществ с условиями их обитания. Полевые наблюдения в основных природно-территориальных комплексах осуществляются *методом поконтурных геоботанических описаний*, заложением пробных геоботанических площадок, на которых определяют и описывают все основные признаки ассоциации: флористический состав, количественное соотношение видов, их фенологическое состояние, структуру сообщества. Методы *крупномасштабного картографирования* и геоботанического профилирования использованы как способ выявления взаимосвязи между растительностью и другими компонентами ландшафта. Значительное внимание уделяется антропогенному воздействию на растительность, которое проявляется в замене условно-коренных сообществ производными и приводит к еще большей мозаичности растительного покрова и изменению его биоразнообразия.

При прохождении полевой геоботанической практики студенты приобретают навыки фиксации наблюдений (ведения полевого дневника, заполнение бланков описания пробных площадей, сбор гербария, определение растений по определителям и т.д.), составления геоботанических описаний участков леса и степи (луга), составление высотных геоботанических профилей, картирования растительности.

Продолжительность практики составляет 6 дней. Она включает учебные обзорные маршруты с преподавателями (3 дня), самостоятельные маршруты (2 дня) и написание отчета (1 день).

В качестве полигона геоботанической практики выбран Севастопольский регион, который расположен на границе Циркумбореальной и Средиземноморской флористических областей Голоарктического царства. Растительный покров северной части города представлен степными сообществами, юго-западных отрогов Крымских гор – лесами с преобладанием дуба пушистого и скального, граба обыкновенного и восточного, бука обыкновенного, можжевельника высокого. На южных склонах гор представлены сообщества сосны Станкевича (пицундской) и земляничника мелкоплодного [1,2]. Разнообразие растительного покрова района позволяет продемонстрировать студентам сообщества разных экологических условий. С особенностями искусственных насаждений и интродуцированных видов студенты знакомятся в парках.

Отчет по геоботанической практике включает следующие разделы:

Введение (этапы полевых и камеральных работ; число составленных описаний, число видов растений, собранных в гербарий, пространственное положение района практики).

Глава 1. Физико-географическая характеристика района исследования

Глава 2. Описание маршрутов

2.1 Степная растительность

2.2 Горнолесная и лугово-степная растительность

2.2.1 Северный макросклон Крымских гор

2.2.2 Южный макросклон Крымских гор

2.2.3 Растительность Предгорья

2.2.4 Характеристика пойменных лесов

Глава 3. Культурная растительность (ландшафтные парки)

Глава 4. Охрана флоры и растительности

Заключение.

В приложения входит карта фактического материала, бланки геоботанических описаний.

Набор глав определяется наличием определенных групп растительных сообществ на изученной территории, степенью освоенности территории, иногда числом студентов в учебной группе. В качестве дополнительных могут быть предложены главы, посвященные анализу рекреационной нагрузку, особенности возобновления фитоценозов, особенности изменения структуры растительных сообществ в зависимости от степени их нарушенности и др. [3].

Литература

1. Ена А.В. Природная флора Крымского полуострова: Монография. Симферополь: Н. Оріанда, 2012. 232 с.
2. Позаченюк Е.А., Панкеева Т.В. Геоэкологическая экспертиза административных территорий. Большой Севастополь: Бизнес-Информ, 2008. 296 с.
3. Учебная практика в Сатино. Официальный сайт кафедры биогеографии Географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова http://www.biogeo.ru/index.php/praktiki-i-ekspeditsii/uchebnaya-praktika-v-satino/24-uchebnaya-praktika-v-satino.

УДК [(553.981.061):55](477.75)

ИНТЕРМЕТАЛЛИДЫ И САМОРОДНЫЕ МЕТАЛЛЫ ИНДИКАТОРЫ ГЛУБИННЫХ ПРОЦЕССОВ УГЛЕВОДОРОДНОЙ ДЕГАЗАЦИИ В МИОЦЕНЕ

Лысенко В.И.
Филиал МГУ им М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: Niagara_sev@mail.ru

Процессам холодной дегазации углеводородов в морях, океанах и на озере Байкал посвящено большое количество научных статей. Обычно рядом со струйными выделениями газовых флюидов на дне находятся поля газогидратов и «оазисы жизни». На значительных глубинах в полной темноте, часто в анаэробной среде, происходит переработка метана хемогенными организмами в органическое вещество. Для создания органического вещества метанотрофным микроорганизмам требуется энергия, которую они получают за счет окисления углерода метана. Углекислый газ микробного окисления является одним из компонентов для строительства современных карбонатных построек. В разных физико-географических условиях встречаются постройки разной морфологии, но главными факторами их образования являются постоянная подпитка углеводородных флюидов из недр и наличие сообществ метанотрофных архей. Наблюдаются следующие разнообразные связи между дегазацией, карбонатизацией и наличием жизни. Большая часть участков струйного выделения газов на шельфе и континентальном склоне характеризуется наличием бактериальных матов и процессов карбонатизации. Известны точки дегазации, где отсутствует жизнь и карбонатные постройки, что связано с их молодым возрастом. Встречаются участки дна, где есть карбонатные постройки, но нет бактериальных матов из-за прекращения выделения газов. Обычно участки дегазации приурочены к тектоническим зонам с активным сейсмическим режимом. Здесь в большом количестве встречаются разрушенные хрупкие карбонатные постройки. Этот обломочный материал из-за повышенной твердости и прочности хорошо сохраняется в осадочной толще, указывая на центры углеводородной дегазации в недалеком прошлом. Именно такой материал из карбонатно-терригенной толщи неогена получил название «гераклиты».

Гераклиты – это обломочный материал разрушения «аутигенных» карбонатных построек, связанных с палеодеогазацией в неогене. Они, как и современные «аутигенные» карбонатные постройки, характеризуются своеобразной цветовой окраской, минералогией, структурой, текстурой, морфологией, геохимией, особыми условиями нахождения в геологическом разрезе, присутствием скелетных останков микроорганизмов, высокой микро и макропористостью, пропиткой нефтепродуктами и высокой газонасыщенностью.

По результатам рентгенофазового и дифференцально-термических анализов установлено, что гераклиты состоят из кальцита (85-95%), доломита (1-10%), кварца (3-10%) и трудноопределяемой микрокристаллической части (3-5%) . При детальном изучении стало известно, что кальцит и доломит характеризуются значительной примесью железа, марганца, бария и стронция. Возможно, кальцит и магний позаимствованы из морской воды, а остальные элементы являются индикаторами дыхания недр. Доказано, что карбонаты гераклитов имеют полигенное образование. Большая часть их образования связана с деятельностью метанотрофных архей. Другая является продуктом дыхания углекислого газа из недр, а остаток представлен кальцитом обломочного материала фауны.

Для изучения в гераклитах некарбонатной микрокристаллической фракции, образцы черного, серого и коричневатого цветов были растворены в уксусной и азотной кислоте. Кроме нерастворимого остатка, который имел цвет породы, на поверхности раствора образовалась масляная пленка нефтепродуктов. Нерастворимый остаток был представлен

следующими минералами: глинами, кварцем, плагиоклазами, амфиболами, пироксенами и твердым углеродистым веществом черного цвета. Высушенный остаток был изучен с применением электронного микроскопа и рентгеноспектрального зонда.

В пробах присутствуют отдельные кристаллы сульфидов меди, цинка и железа, но отсутствует мельниковит, с которым некоторые исследователи связывали окраску гераклитов.

В изученных пробах были найдены обломки плоской угловатой формы циркона, сложных алюмосиликатов Zu, Ba, Ni, Fe и Cr, гранатов и селенового моноцита (Ce.Nd)(PO4).

Неожиданной находкой было обнаружение включений самородных металлов различного морфологического облика. В пробах встречаются выделения никеля, железа, меди, висмута, серебра, олова, цинка и алюминия и платины. Самородная медь наряду с пластинчатыми формами, очень часто представлена сростками ультрамикро-кристаллических агрегатов с хорошей сохранностью отдельных граней. В большом количестве в углеродистом материале встречаются нановключения самородного никеля. Самородное железо в основном имеет пластичную угловатую форму, реже – глобулярную и характеризуется примесями никеля, марганца, цинка и хрома. Такой состав микропримесей отличает его от метеоритного материала. Интересной находкой является угловатое плоское зерно платины с резкими извилистыми границами, одна часть его характеризуется повышенными концентрации никеля и железа. Отмечают единичные выделения пластин висмута, серебра, олова, цинка и алюминия. Особый интерес вызывают находки в материале проб микропластинок угловатой формы интерметаллидов меди и цинка (природная латунь), титана и железа, хрома и железа.

Приведенные данные находок самородных металлов и интерметаллических соединений, позволяют высказать предположение, что в образовании гераклитов и современных карбонатных построек подземные флюиды из мантии принимают более активное участие, чем это предполагалось раннее. Их формирование происходит на больших глубинах, возможно в мантии, но, проходя через холодную осадочную толщу, они изменяют свой температурный режим. Движение к поверхности осуществляется за счет давления. Захваченные гидротермальными растворами ультрамикрокристаллический материал и нано формы металлов выносились совместно с углеводородными компонентами и газовыми флюидами на поверхность. Этот глубинный материал вовлекался в сложный биохимический процесс, в результате которого образовались карбонатные постройки под названием «гераклиты» и сложное органическое вещество хемосинтеза.

УДК 510:541

О МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЯХ МАТЕМАТИКИ И ХИМИИ

[1]Миленко Н.Н., [2]Хрусталев А.Ф.
[1]Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
[2]Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия
E-mail: nataly_mil@mail.ru

В «Концепции развития математического образования в РФ», разработанной в целях совершенствования государственной политики в области образования, науки и подготовки специалистов с учетом требований инновационной экономики и утвержденной правительством Российской Федерации 24 декабря 2013 года, подчеркнуто: «Изучение и преподавание математики, с одной стороны, обеспечивают готовность учащихся к применению математики в других областях, с другой стороны, имеют системообразующую

функцию, существенно влияют на интеллектуальную готовность школьников и студентов к обучению, а также на содержание и преподавание других предметов» [1].

Содержание межпредметных связей математики в ряде случаев недостаточно полно и четко раскрывается в научно - методических публикациях и учебных пособиях, в которых нередко допускаются ошибки в формулировках определений, законов и в решениях задач. Например, в статье «Методы математики при изучении углеводородов» приводится не имеющее смысла определение: «Система называется равносильной, если она имеет одно и то же множество решений»; неверна формулировка «Решить систему - значит найти такую пару чисел, при подстановке которой каждое из уравнений системы обращается в тождество».

С такими теоретико-числовыми понятиями как простое число, составное число, наибольший общий делитель, общее кратное и наименьшее общее кратное, учащиеся знакомятся на уроках математики в 6 - м классе, и необходимо их правильно применять при изучении химии. Между тем, в одном руководстве по химии для поступающих в вузы говорится: «Эмпирическая формула - химическая формула, указывающая число атомов каждого из элементов в соединении. Выражают при помощи целых чисел, не имеющих общего кратного». Дело в том, что несколько натуральных чисел всегда имеют общее кратное, но оно не имеет никакого отношения к эмпирической (простейшей) формуле, индексы при элементах которой выражаются натуральными числами, наибольший общий делитель которых равен 1. Такие числа называются взаимно простыми.

А в популярном пособии по химии для поступающих в вузы [4, с. 26], приводится некорректная формулировка закона Гей-Люссака: «Объемы вступающих в реакцию газов при одинаковых условиях (температуре и давлении) относятся друг к другу как простые целые числа». Однако, например, при хлорировании метана CH_4 до тетрахлорида углерода CCl_4 [5, с. 178], согласно уравнению $CH_4 + 4Cl_2 = CCl_4 + 4HCl$ на 1 объем метана расходуется 4 объема молекулярного хлора, но ни одно из чисел, входящих в отношение 1:4, не является простым: 1 и 4 – это взаимно простые натуральные числа, т.е. такие, наибольший общий делитель которых равен 1(напомним, что 1 – это и не простое, и не составное число).

Отметим, что индексы при элементах простейшей формулы являются взаимно простыми натуральными числами.

Ошибочно категорическое утверждение, сформулированное в одном пособии для учителей по методике решения задач химии: «Равенство чисел атомов каждого элемента в левой и правой частях уравнения доказывает, что уравнение составлено правильно». Справедливо другое утверждение: «При правильно расставленных коэффициентах в химическом уравнении количества атомов каждого элемента в левой и правой его части равны».

В этом контексте укажем, что в формулировках теорем (утверждений) часто используются понятия «необходимое условие», «достаточное условие», причем и в обычной речи по существу они имеют тот же смысл, что и в математике. Замена одного условия другим может приводить к ошибкам. Так, из двух утверждений: «чтобы окончить университет, необходимо в него поступить» и «чтобы окончить университет, достаточно в него поступить» – верно первое, а второе неверно, так как существуют лица, поступившие в университет, но не окончившие его.

Равенство чисел атомов каждого элемента в левой и правой частях химического уравнения является необходимым условием того, что уравнение составлено правильно.

Именно из-за подмены необходимого условия (признака) достаточным условием (признаком), неадекватным химической реакции является уравнение:

$$8Ag + 2O_3 = 4Ag_2O + O_2\uparrow,$$

записанное в одном из учебников химии для 10 класса. Правильным будет уравнение:

$$2Ag + O_3 = Ag_2O + O_2\uparrow$$

Убедимся в этом, используя схему реакции: $Ag + O_3 \rightarrow Ag_2O + O_2\uparrow$. (1)

Для этого найдем сколько молей Ag реагирует с одним молем озона O_3 и сколько молей Ag_2O и O_2 при этом образуется.

Учитывая окислительные свойства озона, обусловленные образованием атомарного кислорода в соответствии с уравнением: $O_3 = O + O_2$, приходим к выводу, что в этой реакции из одного моля озона O_3 образуется один моль O_2 кислорода, т.е. коэффициенты при O_3 и O_2 должны быть равны. Поэтому коэффициент при Ag_2O должен равняться 1 и 2 при Ag , т.е. уравнение соответствующее схеме (1), основанное на химизме реакции и законе сохранения массы примет вид: $2Ag + O_3 = Ag_2O + O_2$.

Теперь сформулируем критерий истинности химического уравнения в виде:

Если в химическом уравнении один (любой) из коэффициентов выбран равным 1, а остальные при этом найдены (на основе закона сохранения массы при необходимости с учётом электронного баланса, механизма реакции или другой объективной информации) ***ОДНОЗНАЧНО*** *во множестве вещественных чисел, то рассматриваемое уравнение составлено правильно.*

ОДНОЗНАЧНОСТЬ *в указанных условиях является надежным критерием истинности и коэффициентов, и химического уравнения.*

Рассмотрим еще задачу, встречающуюся в пособиях по химии: Плотность хлорпроизводного алкана по хлору равна 0,71. Содержание в этом соединении углерода – 23,76%, водорода – 5,94%, хлора – 70,30%. Определите формулу вещества.

Удалим из текста задачи второе предложение, т.е. решим задачу:

Определите формулу хлорпроизводного алкана, плотность которого по хлору равна 0,71.

Общая формула хлорпроизводного алкана имеет вид $C_xH_yCl_z$, где $x \geq 1$, $y \geq 0$, $z \geq 1$ и $y+z=2x+2$. Относительная молекулярная масса (ОММ) этого соединения равна 50 (произведение $35{,}5 \cdot 2{,}0 \cdot 0{,}71$ округлено до двух значащих цифр и в тоже время до целого). Но очевидно, в 50 единицах ОММ содержится только один атом хлора (35,5 единиц) и один атом углерода (12 единиц), т.е. $z=1$, $x=1$ и $y= 2x+2- z=3$. Следовательно, CH_3Cl- формула хлорпроизводного алкана.

Но подлинное содержание этой задачи будет таким:

Определите формулу хлорпроизводного углеводорода, плотность которого по хлору равна 0,71.

Так как ОММ вещества равна 50 и в 50 его единицах содержится только один атом хлора и один атом углерода, с которым соединяется 4 атомов одновалентных элементов, то соединение содержит еще и три атома водорода. Снова приходим к формуле CH_3Cl. Решение – устойчиво: оно не изменится, если 0,71 заменить на 0,70 или 0,72.

Также отметим, что в реальных условиях исходные данные для химических (и не только химических) задач находят с помощью измерений. На эксперименты затрачиваются средства и время. Поэтому сокращение эксперимента имеет и экономическое значение. Именно такая мысль нашла отражение в поэме А. С. Пушкина "Борис Годунов": "Учись мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни …". Такой подход к решению задач согласуется с Концепцией, которая была разработана с учётом требований инновационной экономики.

В этом контексте отметим, что при решении задачи на определение формулы хлорпроизводного углеводорода мы воспользовались принятым в математике аксиоматическим методом, с которым все знакомы поскольку, изучая геометрию в школе, нам приходилось исходя из её аксиом и ранее доказанных теорем, выводить другие теоремы логически, дедуктивно, т.е. без обращения к опытному их обоснованию.

Однако чтобы разобраться в сущности аксиоматического и связанного с ним дедуктивного метода вовсе нет необходимости строить такую обширную аксиоматическую систему как геометрия. Ведь уже всякую школьную задачу по математике, химии … можно

рассматривать как некую аксиоматическую микросистему, в которой роль аксиом играют исходные данные (а также положения и законы других наук, используемые в процессе решения). Иными словами, всё, что дано по условию – это аксиомы, а любые следствия из них, полученные дедуктивно – теоремы.

Итак, решая рассмотренную выше задачу с более совершенной формулировкой, мы пришли к выводу: ***если соединение – хлорпроизводное углеводорода и его плотность по хлору равна 0,71, то CH_3Cl – формула производного.*** Вот это утверждение и есть теорема, а все, что дано по условию, – аксиомы. В переформулированной задаче их две: ***1) соединение – хлорпроизводное углеводорода и 2) его плотность по хлору равна 0,71.***

Здесь уместно сделать ссылку на статью «Ломоносов и математика» [2], в которой подчеркнуто, что М.В. Ломоносов придавал *математике большое значение, рекомендуя широко применять её методы в других науках. Математику, — писал ученый, — ”почитаю за высшую степень человеческого познания, но только рассуждаю, что ее в своем месте после собранных наблюдений употреблять должно”.*

Собранные наблюдения в нашей задаче, сформулированные в виде аксиом, представлены составным высказыванием между словами «если … то».

В [2] также отмечено, что во всех научных трудах Ломоносов применял строго логический метод, принятый в математике и других точных науках. Он начинал с описания наблюдений и, обобщая их, приходил к аксиомам, на основе которых формулировал и доказывал теоремы и выводил вытекающие из них следствия.

Эта мысль созвучна с описанным выше подходом к химической задаче об определении формулы хлорпроизводного углеводорода.

Новая формулировка задачи, выражающая подлинное её содержание, эквивалентна первоначальной, является по числу данных оптимальной, поскольку её условие содержит только одно количественное данное, которое естественно удалить нельзя. А, по словам Антуана де Сент-Экзюпери «Совершенство достигается не тогда, когда нечего прибавить, но когда уже ничего нельзя отнять».

Существенную помощь при изучении пространственной конфигурации молекул оказывают математические модели задач, рассмотренные в статье [3].

Отметим, что в жизни всё намного сложнее, чем в школе или вузе: сначала алгебра, потом геометрия, затем химия, черчение … В жизни при решении различных задач необходимо уметь применять весь запас знаний. Именно использование межпредметных связей в процессе обучения, будет способствовать овладению обучающимися обобщённым (метапредметным) умением оперировать знаниями из разных учебных дисциплин.

Метапредметный подход к обучению вообще (и химии в частности) – реальная возможность совершенствования учебного процесса, повышения его качества.

Литература

1. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html
2. Ломоносов и математика. Режим доступа: http://muzey.mitht.ru/library/lomonosov_i_matematika.html
3. Миленко Н.Н., Хрусталев А.Ф. Геометрия молекул: математические расчеты.// Химия в школе. 2012. № 7. С. 26-28.
4. Хомченко Г. П. Пособие по химии для поступающих в вузы. М.:«Новая волна», 2012. 480 с.
5. Хомченко Г. П. Хомченко И.Г. Сборник задач по химии для поступающих в вузы. М.:«Новая волна», 2012. 278 с.

УДК 581

ЭКОЛОГО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА И ОСНОВЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИРОДНО-АНТРОПОГЕННЫХ КОМПЛЕКСОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ КАК УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА

[1]Прыгунова И.Л., [1]Домнина О.В., [2]Горенкова А.Н.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
ЦГБ им. Л.Н. Толстого, Севастополь, Россия
E-mail: irina_prygunova@mail.ru

Активное развитие урбанизационных процессов в конце двадцатого - начале двадцать первого века, стихийное развитие рынка и точечная застройка в городах большинства постсоветских республик, привели к нарушению гармонии в восприятии окружающей среды подрастающим поколением. Среда, пространство, природа формируют человека, дают первое представление о прекрасном и сбалансированном мире, информация о котором растет и развивается вместе с ребенком. Иными словами, в каких канонах красоты он вырос, прошел процесс становления как личности, такие каноны он и будет воспроизводить в последующем, уже в результате самостоятельной жизнедеятельности и полученных в детстве, юности представлений и навыков преобразования природной среды. Поэтому, особенно важно сохранение гармоничных основ организации пространства жизнедеятельности человека в ходе построения искусственной, природно-антропогенной окружающей среды в городах и сельских районах.

Окружающую среду человека, как правило, формируют три взаимопроникающих пространства: природа, природная среда с ее внутренней гармонией и совершенством; искусственная среда, урбанизированное пространство, которую формируют архитекторы и планировщики; и техногенная среда, которую создают инженеры и конструкторы, совершенствуя адаптивные возможности общества и искусственной среды к условиям и возможностям природы. Роль системы географических наук в процессе становления современной личности, индивида, его ощущения во времени и пространстве несомненна.

В географических исследованиях «экологизация» и «гуманизация» пространства рассматривается, как правило, через представление о «культурном ландшафте», «образе места», когнитивных сочетаниях представлений о взаимодействии географической триады «природы-общества-хозяйства», эколого-эстетических восприятиях городского и сельского ландшафта, природно-антропогенных комплексов, через структурно-информационный анализ в эстетической оценке пейзажей и другие. Информацию об анализе эколого-эстетического состояния дают единовременные наблюдения зафиксированные, как правило, в виде анкеты [1,2,3,4,6]. Важным этапом в гармонизации взаимоотношений человека и окружающей городской среды является эколого-эстетическая оценка природно-антропогенных комплексов для экспресс-анализа основных групп эколого-эстетических проблем, связанных с развитием урбанизированного пространства через экспертную оценку и анкетирование студентов географов и слушателей дополнительного образовательной программы переподготовки «Эстетика и дизайн ландшафта», применяемых в ходе изучения курса «Ландшафтоведение», «Основы ландшафтоведения, эстетики и видеоэкологии».

Различные виды анкетирования эколого-эстетических параметров ландшафта для структурно-информационного экспресс-анализа состояния природных комплексов используется в ходе учебных практик и занятий по ландшафтоведению и природопользованию 1-2 курсов географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и его филиала в г. Севастополе. Также, системно-структурный подход с сочетанием различных типов эколого-эстетических оценок использовался в процессе апробирования

различных ландшафтных практик в целях популяризации географического образования в ходе фестивалей наук 2010-2014гг (филиал МГУ, Севастополь), подготовке и проведении смены Русского географического общества «Мир географии» в Артеке в 2015 г. (Крым, Гурзуф), что, несомненно, привнесло инновационный характер в подаче традиционных учебных мероприятий (эколого-эстетическая оценка и визуализация пространства, экологический скетчинг, ландшафтно-экологическое проектирование и построение мини-садов, экотроп и другие). Например, географический скетч (рисунок) в отечественных и зарубежных практиках используется как профессиональный рисунок, сопровождающий записи в полевых дневниках, отчетах, картографических визуализациях, иллюстрирующих текст и позволяющих отметить основные схемы воздействия окружающей среды на географические объекты и их отклик описываемые в ходе наблюдений за природно-антропогенными процессами.

Анкета эстетической оценки природного пейзажа с видовой точки N, разработанная М.Ю. Фроловой [5] и дополненная авторами в ходе учебных практик, может включать следующие параметры в виде оценочных шкал по баллам: оценка впечатления, производимого отдельными природными компонентами природного пейзажа и выделяемого природного комплекса, оценка эколого-эстетических и эмоциональных свойств пейзажа; оценку замусоренности наблюдаемого участка; наличие дополнительных запахов; загруженность горизонта обозрения, нарушающих природную гармонию и архитектурный ансамбль участка (неоправданная скученность зданий и сооружений, реклама, вандальные раскраски стен и другие); оценку отдельных природно-антропогенных композиций городского или сельского ландшафта и другие. Дополнением к анкете служит географический рисунок схематичной визуализации анализируемого участка геопространства, который прилагался к анкете. Апробирование учета этих параметров в анкете проходила на разных участках городской застройки Севастополя, Байдарской долине и на геологическом полигоне МГУ имени М.В. Ломоносова в р-не пос. Прохладное (Бахчисарайский район, Крым) в 2014-16 гг, само эстетическое оценивание проводилось с 2007 года в виде различных учебных задач. Процесс апробирования учебной анкеты эколого-эстетической оценки в сочетании с географическим рисунком и подбор удобных критериев для экспресс-анализа и получения фактического материала с целью дальнейшего использования в исследовании эколого-эстетических параметров городского пространства не завершен и находится на стадии доработки. Поиск оптимальных сочетаний природных и социально-экономических критериев для системно-структурного экспресс-анализа эколого-эстетических и других визуальных параметров оценки окружающей среды продолжается. Но, вместе с тем, введение новых параметров в анкету эстетической оценки и географического рисунка позволило сделать некоторые интересные выводы: эколого-эстетическая оценка городских и сельских ландшафтов в сочетании с визуализацией участка пространства в виде географического рисунка (географического скетча) интересна и познавательна для студентов и слушателей, позволяет относительно быстро собрать фактический материал и проанализировать его для учебных и учебно-научных целей; приобрести навыки пространственного ориентирования и привлечь творческий потенциал студентов и школьников; эколого-эстетическую оценку в сочетании с профессиональным рисунком удобно использовать как визуальное дополнение к единовременным и мониторинговым экспресс-анализам геохимических и геофизических параметров среды; такая оценка позволяет привлечь внимание учащихся к экологическим и эколого-эстетическим проблемам организации современного городского и сельского пространства, а результаты, в том числе, и, как «свежий взгляд» на проблемы благоустройства городов, могут быть интересны для специалистов и общественников, интересующихся городским хозяйством и другие преимущества.

Литература

1. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: пространство и язык географических образов. -СПб: Алетейя, 2003-331 с.
2. Замятин Д.Н., Замятина Н.Ю. Гуманитарная география: предмет изучения и основные проблемы развития // Изв. РАН. Сер. географ.-2011.-№5.-С.97-108.
3. Калуцков В.Н. Ландшафт в культурной географии.- М.: Новый хронограф, 2008.-320 с.
4. Красовская Т.М. Природопользование Севера России.- М.: Изд. ЛКИ, 2008.- С.214-233.
5. Николаев В.А. Ландшафтоведение: эстетика и дизайн: учебное пособие / В.А.Николаев.- М.:Аспект Пресс, 2003.- С.98-102.
6. Социально-экономическая география в России / Под общ. ред. П.Я.Бакланова и В.Е. Шувалова. Руссское географическое общество. Владивосток: Дальнаука.- 2016.-С.76-87.

УДК 004.4'23

ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ СТАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ИСХОДНОГО КОДА ПРОГРАММ

Чернова М.В.
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
E-mail: m.chernova27@gmail.com

В связи с активным развитием информационных технологий потребности в разработке и поддержке программного обеспечения постоянно возрастают с каждым годом. Статический анализ, также известный как анализ программного кода, является методом анализа программного обеспечения, производимым до выполнения исследуемых программ. Главным преимуществом статического анализа является выявление ошибок или участков кода, которые могут стать ошибочными в будущем. Одним из наиболее распространенных методов анализа программного кода является рефакторинг — процесс изменения кода программного обеспечения без затрагивания его внешнего поведения. Эта техника позволяет улучшать существующие базы данных программного кода. Рефакторинг состоит из серии небольших преобразований, которые не влияют на общий итог работы программы. Однако результатом таких преобразований является значительное улучшение структуры кода, и, как следствие, упрощение понимания и поддержки работы программного обеспечения.

Одной из главный проблем программного кода, которая нуждается в рефакторинге, является наличие дубликатов кода, также называемых клонами. Клоны – фрагменты кода, которые точно или приближенно совпадают с другими фрагментами.

Дубликаты кода могут появиться в следствие различных причин. Например, широко распространенной практикой является программирование копированием-вставками, при котором разработчиком копируются уже существующие участки кода с применением минимальных преобразований. В большинстве случаев такая операция требует небольших изменений переносимого кода, например, переименования переменных или добавление/удаление некоторых участков. При создании больших проектов, в которых задействовано много людей, возможны случаи, когда при разработке требуется функциональность, которая очень похожа на уже существующую в другой части программы. Однако разработчик может не знать о её существовании, что приводит к созданию кода, очень близкого к созданному кем-то другим. Еще одной причиной появления дубликатов кода также может являться плагиат, когда чужой код копируется без соблюдения прав или каких-либо условий.

В настоящее время объем дубликатов в программного коде может составлять до 20% всего кода, что делает актуальной задачу выявления таких фрагментов [1]. В связи с этим, активно развивается разработка методов для автоматического обнаружения и

преобразования дубликатов кода. Все существующие методы можно разделить на четыре основных группы: строчные, лексические, синтаксические и семантические.

Строчные методы представляют исходный код в виде последовательности строк, после чего производится их проверка на полное совпадение, либо же сравнение их метрик. Однако главным недостатком таких методов является нахождение только полностью совпадающих участков кода [2]. Лексические методы более устойчивы к форматированию кода [3]. Такие методы производят разбиение кода на лексические единицы (токены), после чего производят поиск совпадающих подпоследовательностей.

Синтаксические и семантические методы работают с представлением кода в виде графа. Синтаксические методы представляют программу в виде абстрактного синтаксического дерева кода (АСД) – конечного, помеченного, ориентированного дерева, в котором внутренние вершины сопоставлены с операторами языка программирования, а листья с соответствующими операндами [4]. Семантические методы составляют граф зависимости программы, включающий в себя граф потока данных и потока управления. После составления графов производится поиск изоморфных подграфов. Однако алгоритмы такого поиска неточные, так как задача изоморфизма графов является NP-сложной. Как правило, такие методы обладают большой точностью, но довольно медленны, что затрудняет их применение для большого объема исходного кода.

Все группы существующих методов автоматического извлечения дубликатов кода имеют определенные недостатки, поэтому при выборе метода необходимо ориентироваться на конкретные задачи. Для повышения эффективности извлечения дубликатов кода возможно создание смешанного подхода, в котором будут использоваться преимущества нескольких основных групп методов.

Литература

1. Baker B. S. On finding duplication and near-duplication in large software systems //Reverse Engineering, 1995., Proceedings of 2nd Working Conference on. – IEEE, 1995. – С. 86-95.
2. Ducasse S., Nierstrasz O., Rieger M. On the effectiveness of clone detection by string matching //Journal of Software Maintenance and Evolution: Research and Practice. – 2006. – Т. 18. – №. 1. – С. 37-58.
3. Li Z. et al. CP-Miner: A Tool for Finding Copy-paste and Related Bugs in Operating System Code //OSDI. – 2004. – Т. 4. – №. 19. – С. 289-302.
4. Jiang L. et al. Deckard: Scalable and accurate tree-based detection of code clones //Proceedings of the 29th international conference on Software Engineering. – IEEE Computer Society, 2007. – С. 96-105.

УДК 911.2:572.1/.4 (477.75)

ИСТОРИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КРЫМА С УЧЕТОМ ВКЛАДА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ясенева Е.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: eyaseneva@yandex.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-37-10100

Республика Крым представляет собой многонациональный и поликонфессиональный социум, проживающий в пределах уникального историко-культурного региона, сформировавшегося в результате длительной и богатой истории освоения пространства Крымского полуострова. Сочетание данной особенности с глубокой историко-культурной памятью местного населения является крепким базисом для сохранения и развития российской и крымской идентичности жителей Республики Крым.

Согласно Стратегии экономического и социального развития Автономной Республики Крым на 2011-2020 гг., одним из приоритетных направлений развития экономики Крыма является туризм и курортно-рекреационная сфера. Санаторно-курортная сфера и туризм относятся к наиболее мощным и динамичным отраслям экономики. В связи с этим, развитие санаторно-курортной и туристической сферы является ключевой проблемой нового региона России [3].

В Крымском регионе физико-географические процессы имеют свою специфику, связанную с особым сочетанием геологического строения, геоморфологических и климатических условий, палеогеографической истории, трансгрессиями и регрессиями морей, изменением очертания береговой линии.

Во второй половине XX – начале XXI веков физико-географические процессы в Крыму приобрели все большую антропогенную составляющую. Произошел рост производства, что способствовало увеличению объемов отходов. Интенсификация сельского хозяйства, главным образом, в 60–80 годы привела к распашке больших земельных площадей, увеличению орошаемых угодий. К 2009 году площадь населенных пунктов увеличилась в два раза (108,6 тыс. га) по сравнению с 50-ми годами (53,4 тыс. га) [4, 5]. Произошло сложное переплетение социально-экономических, природных и техногенных явлений.

Основной этап значительной сельскохозяйственной нагрузки на ландшафты равнинного Крыма приходится на 70-80 годы XX века в связи со строительством Северо-Крымского канала, орошением больших площадей земель (около 400 тысяч га) , интенсивным применением ядохимикатов и удобрений. В результате, в равнинной части Крыма произошла значительная трансформация земель, практически исчезли естественные ландшафты. Земельный фонд равнинного Крыма составляет в настоящее время 1592 тысячи га, из которых 76% представлено сельскохозяйственными угодьями, 17% - пастбищами. Наиболее высокая распаханность характерна для следующих административных районов: Красногвардейский – 87%, Советский – 79%, Первомайский – 81%, Раздольненский – 80%, Нижнегорский – 77%. Распаханность по физико-географическим районам распределяется следующим образом: Присивашье – 65%, Тарханкутский полуостров – 58%, Центральная равнина - 81%.

Период 1991-1997 гг. характеризовался резким спадом производства. Принятые на государственном и республиканском уровне меры позволили в 1998 году остановить этот спад, но промышленность республики вошла в стадию стабилизации с крайне низкими показателями. После трех лет положительной динамики (в 1999г. – 118,4 %, в 2000г. – 111,6 %, в 2001 г. – 108,8 %) в 2002 году отмечено снижение индекса объемов производства на 6,5 %, в 2003 г. и 2004 г. промышленность сработала с приростом соответственно на 18,9 и 28,2 процента.

В производстве промышленной продукции наибольший удельный вес занимает пищевая промышленность (52%), а также машиностроение и металлообработка, химическая и нефтехимическая и топливная промышленность. Ведущие промышленные предприятия судостроения и судоремонта находятся в Керчи, Феодосии, с/х машиностроение в Симферополе и Джанкое, предприятия электротехнические, радиоэлектроники и приборостроения в Симферополе и Севастополе, крупнейшие химические предприятия в Армянске и Красноперекопске, предприятия пищевой промышленности в Симферополе, Керчи, Ялте, Алуште, Судаке, Феодосии. В Крыму развита также горнодобывающая промышленность, производство строительных материалов и др. [1].

На территории равнинного Крыма произошли следующие виды трансформации сельскохозяйственных земель:

1) деградационные почвенные процессы: подтопление, вторичное засоление, осолодение, слитизация, коркообразование, кольматаж, оглеение, осолончевание, ирригационная эрозия, дефляция;

2) увеличилось содержание загрязняющих веществ;

3) изменились микроклиматические и гидрологические характеристики почв и приземного слоя воздуха;

4) изменилась структура почвенного покрова, в одних случаях произошло уменьшение, других случаях – увеличение комплексности;

5) изменилась территориальная структура типов использования земель.

Ведущий сектор экономики региона - промышленный комплекс Республики Крым, доля в валовом региональном продукте которого составляет 13,9%. Основу промышленности составляют пищевая, химическая промышленности, машиностроение, в том числе судостроение, а также поставка электроэнергии, газа, пара и кондиционированного воздуха. Конкурентоспособность промышленного комплекса республики ограничена ориентацией на использование преимуществ экспортно-сырьевого направления (химическая), монопольного положения предприятий на локальных (местных) рынках (перерабатывающая, пищевая промышленность); гарантированного спроса теневого сектора рекреационных услуг и домашних хозяйств на строительные услуги и материалы и другое.

В период 2009-2013 годов в промышленности Крыма наблюдался восстановительный рост, объёмы реализации промышленной продукции выросли более чем в 2 раза (по итогам 2013 года было реализовано промышленной продукции на сумму 89,8 млрд. руб.). Однако уже в 2013 году проявилась тенденция к замедлению темпов роста промышленного производства. На предприятиях отрасли наметились проблемы, связанные с сокращением спроса на внешних рынках, высокими энергозатратами, необходимостью модернизации производства для поддержания высокого уровня конкурентоспособности продукции. По итогам 2013 года в Республике Крым объем промышленного производства увеличился к 2012 году лишь на 0,8%. Динамичное развитие продемонстрировала добывающая отрасль (123,7% к 2012 году), что связано со значительным ростом добычи газа, благодаря вводу в эксплуатацию новых месторождений. В 2014 году перед предприятиями промышленного комплекса Республики Крым возник ряд новых общих проблем, среди которых наиболее существенными стали: потеря традиционных рынков сбыта, сырья и материалов; проблемы со стабильной поставкой электроэнергии и воды; логистические проблемы, связанные с фактической транспортной блокадой; многомилионные потери предприятий-экспортеров из-за невозврата НДС со стороны государственного бюджета Украины; недоступность кредитных ресурсов, и, как следствие, острая нехватка оборотных средств у большинства предприятий и другие проблемы.

Трудности переходного периода (2014 год) привели к временному снижению показателей экономической деятельности и уровня жизни населения. В 2014 году индекс промышленного производства снизился на 9,9%, индекс производства сельскохозяйственной продукции уменьшился на 2,2%, ввод в эксплуатацию общей площади жилья упал 34,2%, грузооборот – на 54,1%, количество туристов – на 35,6%, оборот розничной торговли в текущих ценах упал на 7,6%, объём строительных работ в текущих ценах – на 55,5%, потребительская инфляция выросла на 42,5%. В 2014 году наблюдался отток прямых иностранных инвестиций в размере 15 млн. долларов [2].

Стратегическая цель развития региона Республики Крым заключается, прежде всего, в создании конкурентоспособного продукта на мировом рынке, способного максимально удовлетворять туристические и санаторно-оздоровительные потребности населения страны, обеспечить на этой основе комплексное развитие территории и её социально-экономических интересов при сохранении экологического равновесия и историко-культурного наследия.

Литература

1. Концепция инновационного развития региона (на примере Автономной Республики Крым). Научное издание // Барков Я.И., Боков В.А., Ветрова Н.М. и др. – Симферополь, 2005. – 147 с.
2. Статья 9. Закона Республики Крым «О стратегическом планировании в Республике Крым» от 2 июня 2015 года № 108-ЗРК/2015 - http://rk.gov.ru/file/strategiya_sotsialjno_ekonomicheskogo_razvitiya_respubliki_krim_do_2030.pdf)
3. Стратегия экономического и социального развития Автономной Республики Крым на 2011-2020 годы http://www.minek-crimea.gov.ua/content.php?cid=Strategy
4. Структура земельного фонда Крыма [Текст] / Республиканский комитет по земельному хозяйству. – Симферополь, 1999 – 58 с.

Форма № 6-зем за 2009 год [Текст] / Республиканский комитет по земельному хозяйству. – Симферополь, 2008 – 9 с.

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

УДК 34.08

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА КАК МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМИ ТРАНСФОРМАЦИЯМИ

Гутник К.В.
Крымский филиал Российского государственного университета правосудия, Симферополь, Россия
E-mail: gytnikkseniya@rambler.ru

Культура – это обобщающее понятие для форм жизнедеятельности человека, созданные и создаваемые нами в процессе эволюции. Культура – это нравственные, моральные и материальные ценности, умения, знания, обычаи, традиции и т.д. [1, С. 16-26]. Часто данным термином характеризуется определенная историческая эпоха - «культура средневековья», «современная культура» и т.п. Культура характеризует также народы - культура древних греков, славянская культура и др. Помимо этого, культура может относиться и к сферам деятельности человека – политическая культура, художественная культура, правовая культура.

В дополнение к нормам, принятым в обществе, каждая социальная группа людей, в том числе и государство, вырабатывает собственные культурные образцы, которые получили название правовой культуры. Можно сказать, что между гражданской сплоченностью общества и уровнем правовой культуры государства существует определенная положительная корреляция [2, С.116-122]. Поэтому для создания прочного механизма государственной власти, важно позаботиться о мерах, направленных на формирование ее правовой культуры.

Правовая культура в широком смысле того слова – это совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества. Правовая культура является одним из тех столпов, которые определяют структуру и внешний вид общества, государства и каждой отдельно взятой личности.

Процесс формирования правовой культуры общества происходит не за один день и даже не за одно столетие. Эта мысль может показаться очевидной и банальной, но ровно до тех пор, пока мы не увидим, что ни одна социально-экономическая трансформация любого общества (российского – в частности) никогда и ничего не меняла в корне, и даже более того – социально-экономическая трансформация является не более, чем закономерным результатом объединения существовавших ранее предпосылок, которые сформировались ещё за долго до того, как такого рода трансформация возникла в науке и укрепилась в общественном сознании. В этом плане правовая культура в России является очень показательным примером. Общепринято считать, что таковой культуры в России попросту не существует. С точки зрения науки такое утверждение будет не верным, поскольку правовая культура не есть нечто обособленное, а является неотъемлемой частью культуры общества, тесно приплетаясь с её другими частями. Но, тем не менее, она может находиться на сравнительно низком уровне, и, пожалуй, с этим утверждением будет сложно поспорить.

Однако, что самое любопытное, истоки правовой культуры, задающие темп и вектор развития всего общества, вплоть до наших дней, лежат не равномерно на всей исторической прямой, а находятся концентрированно на некоторых её конкретных переломных участках. Посредством таких узловых точек формировалось любое общество, существовавшее когда-

либо на планете земля по средствам механизма конкуренции. Общество (в широком смысле этого слова), которое в чём-либо проигрывало другому обществу, в большей своей части уничтожалось, а оставшаяся часть ассимилировалась, перенимая культуру победителя. Это механизм продолжался до раннефеодальной эпохи, где конкуренция перешла от отдельных стран к отдельным феодалам, но к этому моменту все предпосылки для формирования той или иной культуры уже существовали, а после происходило лишь развитие уже существующего фундамента. Конечным итогом развития культуры и правовой культуры в частности является та или иная модель управления, принятая в том или ином обществе. Модель управления – совокупность экономических, правовых и культурных инструментов, целью которых является поддержание стабильного состояния созданной человеком системы. В контексте обсуждаемой темы нам более всего интересна роль модели управления в преодолении трансформаций, которое когда-либо переживало общество. Интересно она нам по причине распространённой ошибки, что всякая трансформация меняет и модель управления. Это в корне неверное утверждение, поскольку невозможно изменить фундамент модели управления (правовую культуру), кроме как либо насильственным методом, вплоть до полного уничтожения её носителей, либо ассимиляцией (сращиванием) её с другой культурой, что, впрочем, не исключает и первый вариант, а как показывает история – скорее подразумевает его.

Российская модель управления представляет особый интерес, поскольку нигде ничего подобного в мире не существует. Это очевидно для всех, начиная с домохозяек и заканчивая топ-менеджерами компаний. Больницы не лечат, школы не учат, дороги не строят и т.д. Этот список можно продолжать до бесконечности, пока не станет заметным тот факт, что вообще-то, при всех своих недостатках российская модель управления (а значит и правовая культура) всё-таки справлялась со своей задачей, а именно: выживание в борьбе среди других «игроков» на глобальном уровне и решение внутренних противоречий внутри общества.

Литература

1. Ясин Е.Г., Лебедева Н.М. Культура и инновации: к постановке проблемы // Форсайт. 2009. №2.
2. Липатов С.А. Организационные представления: постановка проблемы// Мир психологии. 2004. №3.

УДК 314.724

ВНУТРЕННЯЯ МИГРАЦИЯ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

Черепанова Т.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: cherepan71@rambler.ru

Современная российская молодежь в основной массе активна в поиске места приложения своих способностей. В поисках успешной самореализации вот уже пару десятков лет молодежь предпочитает мигрировать в крупные столичные города России, преимущественно в Москву и Санкт-Петербург. С одной стороны, этот процесс уже стал обыденным, молодые люди стремятся получить более качественное образование, трудоустроиться на более высокооплачиваемую, по сравнению с регионами, работу, реализовать свои амбиции и таланты. Однако, эти процессы естественным образом обедняют потенциал региональных городов, вымывая наиболее перспективные молодые кадры, лишая регионы потенциала роста. Безусловно, есть вполне рациональное объяснение этих процессов – экономическая слабость ряда регионов, культурное отставание, высокий уровень маргинализации в среднем классе общества, и, что самое важное, отсутствие

перспектив на восстановление региональной социоэкономической сферы в ближайшем будущем [1]. Тем не менее, данная проблема не может не волновать исследователей и власть в связи с тем, что отток молодых, и, как правило, наиболее экономически активных людей, снижает возможности регионов выйти из этой стагнирующей ситуации.

Крым и Севастополь, как новые члены российского общества, не стали исключением из этой тенденции. С помощью социологического опроса, проведенного весной 2016 года среди учеников одиннадцатого класса и студентов последних курсов университетов, выявлено, что почти 50% молодых людей планируют мигрировать, причем большинство уже четко определили для себя город и сроки переезда. Отъезд в Москву и Санкт-Петербург планируется в срок от 1 до 2-3 лет, что связано с окончанием учебного заведения. В качестве причин, обусловливающих переезд, в трети ответов были продемонстрированы опасения не найти подходящей работы и высокие риски вовсе остаться безработным. Вероятно, что молодых людей привлекает в столице более высокий уровень заработной платы, при этом в регионах, на подобных должностях уровень зарплаты существенно ниже.

Для крымской молодежи, безусловно, есть и объективные факторы, служащие стартовым механизмом для принятия решения о миграции – это факт экономических санкций со стороны Евросоюза и США. Крымчане сталкиваются с трудностями при получении Шенгенских виз, ограничена банковская сфера, средний и малый бизнес испытывает сложности с поставками товаров и переводом средств, логистическими трудностями. Все это, безусловно, будет являться для молодежи фактором миграционных настроений еще определенное время.

Крымская молодежь, испытывающая на себе трудности интеграции в социоэкономическое и политическое пространство Российской Федерации, активно включена в поиск путей устойчивого развития своих возможностей. Важно, чтобы эйфория от воссоединения с родиной не обернулась разочарованием от не решаемых властью социальных, экономических, бытовых проблем.

Среди молодежи Крыма достаточно высоки ожидания от воссоединения Крыма с Российской Федерацией. В рамках круглого стола со студентами Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в Севастополе обсуждались вопросы создания привлекательной для молодежи городской среды, которая будет являться якорем для удержания молодежи в регионах. Основные требования, предъявляемые студентами к обустройству своих городов, сводятся к обеспечению молодежи рабочими местами, формированию комфортной городской среды, разнообразию культурно-досуговой сферы. Эти условия признаны большинством студентов достаточными для того, чтобы остаться жить и работать в своем родном городе.

Молодежная миграция в России явление многофакторное и вряд ли без оживления социальной и экономической сферы в регионах можно ожидать позитивных изменений в ближайшем будущем. В регионах необходимо создавать точки роста, которые служили бы основой для создания привлекательной среды малых и средних городов, ломали стереотипы о бесперспективности провинций, удерживали молодежь на малой родине. Возможно, программа импортозамещения сможет оказать такое влияние, и регионы получат шанс на развитие.

Литература

1. Миграция в России. 2000–2012. Хрестоматия в трех томах. НП РСМД; под общ. ред. И.С. Иванова. Отв. ред. Ж.А. Зайончковская. М.: Спецкнига, 2013. 880 с.

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

УДК 37.01

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аладьева Н.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: aladjeva73@mail.ru

Анализ управленческой деятельности довольно опытных и, главное, успешных руководителей показывает, что правила или способы организации работы, которые они используют в своей деятельности, способствуют как повышению продуктивности ее, так и управлению учреждением в целом. Остановимся на их содержании:

1. Отличать главное от второстепенного в своей работе: руководитель должен заниматься анализом информации, постановкой целей и задач перед подчиненными, планирование работы своей и организации в целом. Заслушиванием отчетов подчиненных и коррекцией их деятельности, принятием управленческих решений и т.п. Иначе, это виды работы, которые фиксируются в функционале руководителя любого ранга. Однако реально руководители нередко испытывают трудности в определении второстепенной работы. И тогда они придумывают маленькие хитрости, чтобы не заниматься рутинной работой. Например, они спрашивают себя: «Может ли эту работу выполнить подчиненный (заместитель) так же хорошо, как и я» если да, то пусть он ее делает; «требует ли эта работа использования новой информации, знаний о сложившейся обстановке в отрасли в целом (рынок образовательных или иных услуг)» – если да, то тогда эту работу должен делать я; «делаю ли я эту работу только потому, что она мне нравится – часто посещаю уроки, непосредственно участвую в постановке школьных спектаклей, контролирую ход ремонта школы (ведь руководителям приятно давать указания другим)» – если да, то лучше ее распределить между подчиненными.

2. Не заглядывать через плечо подчиненных. Речь идёт о работе вновь пришедших в коллектив подчинённых (молодых специалистов), недостаточно опытных сотрудниках, которые, начиная свою деятельность в коллективе, допускают массу ошибок, либо отходят от традиций и правил, сложившихся в коллективе. Практика показывает, что в таких случаях руководители (особенно завучи) непрерывно донимают людей своими советами, контролем, иногда резкими замечаниями и понуканиями, предлагают и настаивают на своем анализе урока, проведенного мероприятия, сложившихся отношений между учителем и классом или отдельным школьником, даже не выслушав предварительно мнения самого учителя. Словом, руководители постоянно забегают вперед своих подчиненных. Если это так, то у них очень скоро возникает мысль: «Какое бы решение я не принял бы самостоятельно, оно все равно будет неудачным». И таким образом снижается или утрачивается инициатива подчиненных, теперь они уже просто исполнители того, что им указывают руководители и тем самым последние нагружаются несвойственной им работой. Правы те руководители, которые «позволяют» какое-то время подчиненным учиться на своих ошибках.

3. Общение руководителя с подчиненными: некоторые руководители стараются устанавливать с подчиненными неформальные, теплые эмоциональные отношения. Возможно, это неплохой способ реализации управленческой деятельности, ибо при таких отношениях, так считают руководители, им легче узнать сильные и слабые стороны

подчиненных как в профессиональном, так и в личностном отношении и тем самым упростить самый процесс управления. Они ошибаются: человека можно узнавать, но никогда не узнаешь. Это одно. Другое: как только руководитель установил теплые контакты с подчиненными, он начинает над ними властвовать дважды – административная, формальная власть плюс эмоциональная. Далее события развиваются хорошо в практике управления известным, но мало осознаваемым руководителем, путем. Он обращается к подчиненным с просьбами (пока) о выполнении несвойственных (за пределами функционала) для них заданий, поручений и, что еще хуже, с личными просьбами. Достаточно подчиненному выполнить две-три просьбы-задания, он начинает игру по принципу: «Сегодня – ты, а завтра – я», т.е. подчиненный, проще говоря, поймал руководителя «на крючок». Теперь уже подчиненный обращается к руководителю с аналогичными просьбами и ждет ответного хода, т.е. некоторых привилегий для себя в сравнении с другими членами коллектива. Одни руководители действительно идут навстречу подчиненным, удовлетворяя их претензии и забывая о том, что «любая привилегия всегда воспринимается другими как несправедливость…» [2].

Другие же руководители не отвечают подчиненным взаимностью. Однако подчиненных не устраивает «улица с односторонним движением», и тогда между руководителем и подчиненными возникают отношения негативной эмоциональной натянутости, что чревато конфликтом. Вывод из сказанного выше следует очень простой: руководителю в общении с подчиненными следует придерживаться принципа эмоциональной нейтральности – работа не то место, где можно открыто высказывать подчиненным свои симпатии и антипатии. И те, и другие чаще всего оказываются необоснованными. «…надо не допускать с людьми никаких отношений, помимо служебных, и повод к отношениям должен быть только служебный…» [1]

4. Соблюдать границы в дружбе с подчиненными. Лишь немногим руководителям удается это сделать. К настоящему другу трудно сохранить беспристрастность. Дружеские отношения молчаливо предполагают ряд обязательств: помощь, поддержку, обеспечение благоприятных и комфортных условий, защиту интересов. Если вдруг возникает конфликт между друзьями (руководителем и подчиненным) и другими членами коллектива, то его разрешение чаще всего происходит за счет интересов коллектива в целом. Потому, когда руководитель имеет друзей в коллективе, они четко соблюдают границу дружбы: на работе – коллеги, вне работы – друзья. Но еще лучше, когда руководитель не имеет друзей на работе.

5. Распределение ответственности между руководителем и подчиненным в тех случаях, когда подчиненному грозит наказание со стороны вышестоящего начальника, неприятный разговор с третьим (родители, методисты, например) лицом и т.д. В этих случаях руководитель должен брать на себя максимум ответственности, хотя и сам может понести наказание от вышестоящего начальника. Проще говоря, руководитель должен защищать своего подчиненного перед третьим лицом, ибо тем самым он: защищает свое право оценивать подчиненных; защищает свое право определять степень вины подчиненного; в глазах подчиненного защищает свой авторитет как руководителя организации. Поддерживать и повышать свой авторитет руководитель должен постоянно. Среди практиков-управленцев бытует глупая фраза: «Сначала руководитель работает на авторитет, а затем авторитет – на руководителя». Это неверная позиция: жизнь показывает иное – чем выше авторитет руководителя, тем сложнее его поддерживать.

Нарушается ли в практике управления изложенный здесь принцип? Да, и довольно часто. Когда директор (завуч) позволяет методисту в своем присутствии «выговаривать» учителю за неудачно проведенный урок, он поступает непрофессионально. Равно и тогда, когда в присутствии учителя «разбираются» с учеником-нарушителем. Такая беседа нисколько не работает на повышение авторитета учителя в восприятии школьника.

6. В своей работе видеть Здравый Смысл: это способность делать конкретные суждения по поводу повседневных дел. Иначе ставить вопрос: «Зачем это нужно?» (вызвать на разговор учителя, позвонить кому-то по телефону, пойти посмотреть, как проходят заседания совета «Республики ШКИД» и пр.) Развить эту способность очень просто – надо анализировать опыт других руководителей (в том числе и своих заместителей), учитывать их ошибки и лишь в последнюю очередь учиться на своих ошибках.

7. Четкое знание о том, как осуществляется управленческий процесс организации и своей роли в нем. «Ничто так не помогает успеху, – утверждает один из руководителей, – как глубокое знание того, чем занимаешься. Это снижает степень риска и действует как страховой полис твоих способностей». Обучение продолжается даже после достижения самых больших успехов. «Чтобы добиться успеха, надо этого хотеть». Если руководитель выражает сомнение в каком-либо предприятии («Мне все равно не удастся этого сделать при нынешнем руководстве»), то и не следует и браться за это дело. Он уже в своей психологической установке обречен на неудачу и, конечно, ее и получит. А затем будет оправдываться тем, что: «Я же говорила, что этого мы не добьемся...»

8. Уверенность в своих силах и установка на успех. Эта решительность к смелым действиям, принятие ответственных решений, проявление воли, способность ставить четкие, конкретные цели и выбор средств их достижения. «Формула успеха в моей деятельности – не только гордость за то, чем я занимаюсь, но и мужество, выносливость – все то, что необходимо для достижения целей».

В подтверждение сказанному приведу всего лишь несколько фактов из биографии известно всему миру человека:

В 20 лет - потерпел неудачу в бизнесе;
22 - баллотирован в Палату представителей Конгресса;
24 - неудача в бизнесе;
26 - тяжело пережил смерть любимой женщины;
27 - перенес нервный срыв;
34 - баллотирован в Палату представителей;
36 - в третий раз баллотирован на выборах в Палату представителей;
45 - баллотирован на выборах в Сенат;
47 - поражение на выборах на должность вице-президента;
49 - баллотирован на выборах в Сенат;
в 52 года - избран Президентом США.
Это был Авраам Линкольн.

9. Поддерживать высокий уровень общего развития, основу которого составляют: а) богатый словарный запас; б) много читать: в среднем за год успешные руководители прочитывают 19-20 источников, из них около половины художественной литературы; в) много писать, ибо письменное изложение мысли способствует более глубокому осмыслению (осознанию) того, что делаешь, четкой постановке целей, выбору средств их достижения и планированию своей деятельности.

10. Способность доводить дело до конца. Около 75% опрошенных руководителей считают себя деятельными и успешными потому, что большую часть начатых дел (скажем: проектов) доводят до завершения с получением конкретного результата и отмечают в себе такие качества, как организаторские способности, превосходные управленческие навыки, усердие и эмоциональную устойчивость в реализации принятых решений.

Психологически данный пункт важен в деятельности руководителя. Дело в том, что конкретные исследования показали: незавершенное действие (непринятое решение, незаконченная беседа) привлекает внимание человека, т.е. сохраняется психологическая напряженность, и потому может разрушать либо препятствовать успешному выполнению

последующей (другой) деятельности (при этом незавершенное действие лучше запоминается. Эффект Зейгарник).

Управленческая деятельность слабых руководителей, прежде всего, тем и отличается, что они начатое дело не доводят до завершения, а решение стараются отложить, как говорят, «на потом». Накапливается тем самым бремя нерешенных вопросов, и оно тяжким грузом ложится на его плечи и приводит руководителя к стрессовым состояниям и жалобам: «текучка заела».

Громоздкости принятию решений в деятельности слабого руководителя сопутствует желание принять наилучшее решение вместо выполнимого в данных условиях. Это объясняется его убеждением в том, что он знает дело лучше всех и, главное, умеет делать дело лучше всех и участвует практически в работе всех органов управления, вплоть до ученических.

И в то же время слабый руководитель сталкивается с непредвиденными обстоятельствами на работе, т.к. не располагает достоверной информацией, недостаточно эффективно делает анализ имеющейся и потому страдает прогнозирование возможных, особенно негативных, событий. Вместе с тем второстепенным событиям (например, незначительное нарушение дисциплины) придает слишком большое значение и слишком бурное его обсуждение. Проще, склонен «из мухи делать слона», т.е. испытывает большие затруднения в том, чтобы отличить главное от второстепенного в своей работе. И потому работает по принципу «открытых дверей»: в любое время и по любому вопросу к нему в кабинет может войти любой посетитель. Людям такой стиль нравится, и они оценивают руководителя в качестве НАРОДНОГО ДЕМОКРАТА. Руководителю такая оценка льстит, ибо к нему «народная тропа не зарастет». И потому он вынужден работать по 10-12 часов в сутки, засиживаясь допоздна. Письменный стол его всегда загружен бумагами, причем совершенно непонятно, какие из них важные, какие срочные, а какие и вовсе не нужны. Это при том, что на столе стоит компьютер с дисплеем.

При реализации любого стиля управления, даже пассивного и слабого, руководитель образовательной организации, в отличие от других организаций, практически всегда находится в состоянии тревожности, эмоциональной напряженности, часто вынужден преодолевать стрессовые ситуации. Естественно, все это не способствует сохранению его физического и психического здоровья.

Стресс мы рассмотрим применительно к реальной управленческой деятельности руководителя. Сразу надо оговориться: рецептуры относительно признаков стресса и его управления и снятия быть не может. Для одного человека наличие двух-трех признаков вполне достаточно для констатации стрессового состояния, для другого их может быть и больше. Каждый должен судить о себе индивидуально и, что еще лучше, самостоятельно, не прибегая к помощи экстрасенсов, магов, целителей и прочих хиромантов. Дело в том, что стресс у руководителей, в отличие от других видов профессий, часто развивается незаметно для человека и обнаруживается им тогда, когда стресс достиг большей силы. Потому и необходима его ранняя диагностика, которая может быть сделана оперативно и индивидуально.

Литература

1. Толстой Л.Н. Смерть Ивана Ильич / За что? Л.Толстой. М: Гослитиздат, 1950 (Образцовая тип. им. Жданова). 80 с.
2. Цвейг С. Избранные произведения в 2-х томах. М. 1957.

УДК 37.01

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аладьева Н.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: aladjeva73@mail.ru

В отличие от других видов коллектива взрослых педагогический является моделью, по которой школьники (в основном старшие) формируют своё представление о коллективе взрослых. Они чутко улавливают взаимоотношения учителей, характер отношений конкретного учителя к деятельности – профессиональная оценка, к школьникам и отношение между учителями и родителями. Отсюда перед педагогическим коллективом стоит важнейшая задача – самосовершенствование и саморазвитие коллектива как в профессиональном, так в межличностном отношении, в культуре общения между учителями, учителями и школьниками, и их родителями. Не будет преувеличением сказать, что нередко эта задача вообще не решается, либо она просто игнорируется. Небезызвестно, педагогические коллективы в обществе занимают второе место по конфликтности. Напомним: 2/3 семейных конфликтов возникают на почве школьного обучения детей. Наконец, учащиеся иногда намеренно вовлекаются в конфликты учителями в целях решить проблему между собой или с родителями.

На вопрос: «Что должно быть запрещено учителю в общении с учащимися» старшие школьники (9-11 классы) ответили: «Не унижать школьника, а говорить «на равных»; «Не оскорблять»; «Не жаловаться родителям»; «Не «пилить», не ругать при всём классе». И прочее.

Другая особенность педагогического коллектива состоит в том, что ему необходимо оказывать своё влияние на окружающую среду, т.е. создавать образовательное пространство школы. Примеров тому достаточно много - «Школа - центр воспитательной работы в микрорайоне», «Школа - для всех» и т.д. Это важно для развития педагогического коллектива потому, что школа, как никакая другая организация, имеет естественные связи с окружающей действительностью (школа - семья) и, если она не воздействует на последнюю, то эти связи начинают эксплуатироваться другими организациями – различного рода центрами развития, клубами, спортивными учреждениями, «педагогика» которых нередко резко отличается от школьной».

Следующая особенность педагогического коллектива всем хорошо известна, только она часто упускается из вида при управлении им. Она – в том, что в основном коллективы дамские. Потому психологический климат в коллективе характеризуется повышенной эмоциональностью, повышенной (иногда резко) чувствительностью к малейшей несправедливости, повышенному тону в общении, особенно между руководителями и учителями, ранимостью – даже справедливое замечание, сделанное грубо, приводит к бурной негативной реакции. Не секрет также, в дамском коллективе некоторые учителя могут утрачивать черты женственности (фамильярность в обращении друг к другу, например). На эту особенность коллектива руководителям необходимо обращать внимание ещё по тому, что они (коллективы) могут переориентироваться в поведении с деловых на межличностные отношения, что часто приводит к конфликтным ситуациям, а затем и к конфликтам.

Отсюда следует вывод для управления: при внимательном уважительном отношении к учителям необходимо укреплять деловые отношения между ними (об этом несколько позже).

Сложившийся в коллективе психологический климат определяет «лицо» всей школы, её имидж в окружающем её пространстве и потому необходимо уделять особое внимание выработке своих, собственных традиций в школе. Например, даже таких, как: громко не разговаривать; не делать замечаний учителям в присутствии третьих лиц; не говорить в школе о болезнях, неурядицах в семье; совместно с родителями празднование каких – либо знаменательных событий, а не только проведение отдельных мероприятий со школьниками.

Наконец, молодые специалисты и их «внедрение» в педагогический коллектив. Многие, с кем приходилось общаться, руководители школ отмечают отличную подготовку молодых специалистов в теоретическом и методическом отношениях, несколько хуже они подготовлены к внеклассной работе и с родителями. Выпускники вузов не подготовлены к общению с учителями: они (молодые специалисты) до 80% сложных ситуаций в межличностных отношениях с учителями, учениками и их родителями оценивают как неожиданные, непредвиденные ими. Данный факт весьма печален, ибо все это служит барьером в адаптации выпускников к школе. Отсюда, задача руководителей педагогического коллектива состоит в создании благоприятных условий для утверждения молодых специалистов в коллективе как личности. Для этого некоторые руководители используют теоретическую подготовку выпускников на заседаниях методических объединений, в работе педагогического совета, т.е. адаптируют выпускника к коллективу на деловой основе.

Однако на практике можно наблюдать и иные пути адаптации: выпускники самостоятельно проявляют инициативу во внедрении новаций в работу своего коллектива, но инициатива их в коллективе, ещё хуже администрацией, воспринимается в качестве ломки устоявшихся традиций, стереотипов в деятельности школы и, естественно, отвергается и тем самым снижается мотивация человека к педагогической работе.

Наблюдается и другой способ адаптации выпускников: молодой специалист принимает сложившийся стиль работы в коллективе внешне (молча) с тем, чтобы безболезненно войти в коллектив и тем обеспечить эмоциональное благополучие (вспомним стрессы). Руководители школы довольны молчаливым поведением вновь пришедшего. Но! Такая тишина обманчива (впрочем, как и любая другая в человеческих отношениях!?), ибо скоро у него снижается активность деятельности, развивается состояние самоуспокоенности, инициатива уже не проявляется в работе и мы слышим от руководителя классическое: «Они ничего не хотят делать!», «Их нельзя заставить чего - либо сделать!» И лишь немногие руководители задают себе вопрос: «Почему?» К сожалению, вопрос часто оказывается риторическим.

Случается иногда и так, что молодые специалисты и внешне, и внутренне соглашаются со стилем работы коллектива в целом или отдельных учителей-наставников (в некоторых школах эта традиция сохранилась). Такой вариант адаптации вновь пришедших сотрудников в коллективе, ещё хуже, чем прежние, так как педагогический коллектив в своём развитии, без «притока свежих сил» с их взглядами, интересами, новшествами, познаниями в научной подготовке, начинает как бы «затвердевать» и постепенно превращается в «болото» с позицией людей: «Я делаю своё дело, и ты меня не трогай».

УДК 332

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Алтухова Н.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: nnaa1606@mail.ru

Учитывая, что в соответствии с действующими стандартами высшего образования, в общей трудоемкости дисциплин самостоятельная работа студентов составляет половину, а иногда и более. Использовать это время максимально продуктивно для студентов может и должно помочь применение дистанционной поддержки образования.

Следует разделять собственно дистанционное образование и его дистанционную поддержку. Дистанционное образование реализуется, преимущественно, в форме вебинаров. Контроль текущей успеваемости при такой форме обучения проводится в форме тестирования, опроса, решения задач или выполнения тематических работ либо онлайн, либо путем отсылки готовых материалов обучающимся в адрес преподавателя. То есть, такая форма обучения не предполагает (или не обязывает) встреч преподавателя и обучающегося. Эта та форма обучения, о которой говорится в 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Форма дистанционной поддержки образовательного процесса (ДПОП) предполагает именно поддержку традиционной формы обучения, в которой присутствуют:

1 очная лекция;

2) самостоятельная работа обучающегося с материалам лекции и дополнительным материалом;

3) практическое занятие, на котором закрепляется материал через осуждение, дискуссию, заслушивание рефератов и эссе, разбора ситуационных заданий, а также происходит текущий контроль качества усвоения материала с помощью опроса, тестирования, решения задач, разгадывания тематических кроссвордов и т.д.

Дистанционная поддержка направлена, в основном, на рациональную организацию самостоятельной работы студента.

В законодательстве нет конкретных определений ни дистанционного обучения, ни дистанционной поддержки обучения. Однако указано, что использовать его можно при различных «формах обучения или при их сочетании, при проведении учебных занятий, практик, текущего контроля успеваемости, промежуточной, итоговой и (или) государственной итоговой аттестации обучающихся» [3].

Таким образом, форма дистанционной поддержки, в сочетании с традиционной формой обучения. Вполне легитимна и имеет право на существование и применение в высших учебных заведениях.

Как уже было сказано, дистанционная поддержка образовательного процесса призвана сделать самостоятельную работу студента более организованной и более продуктивной.

Нельзя не отметить, что многие преподаватели, ощутив необходимость диалога и обратной связи со студентами во внеучебное время, уже пользовались возможностями Интернета, например, социальной сети «ВКонтакте», для предоставления учебно-

методических материалов, получения от обучающихся текстов рефератов, обнародования вопросов к экзамену, да и просто для активного диалога со студентами.

Однако платформа дистанционной поддержки учебного процесса имеет ряд неоспоримых преимуществ по сравнению с социальными сетями – она предполагает ритмичность и последовательность взаимодействия преподаватель-обучающийся, в ней есть элемент обязательности, нет отвлекающих факторов, есть возможность группового взаимодействия.

А. Ломов, рассматривая дидактическое содержание ДПОП, выделяет следующие ее функции: организационная, информационная, образовательная, развивающая, воспитывающая, мотивационная, оценочно-результативная, коммуникативная [1, с. 92].

Рассмотрим возможности и преимущества использования ДПОП, позволяющие реализовывать перечисленные функции.

1. Преподаватель обеспечивает обучающихся необходимыми учебно-методическими материалами. Для этого в ДПОП на платформе Moodle существует ресурс «файл» - к теме занятия можно прикрепить файл любого формата – текстовый, медиа, видео, презентацию, файл в формате PDF, таблицы Excel и так далее. Целесообразно также выкладывать основной материал лекции в виде текста или презентации. Кроме того, есть элемент курса «гиперссылка», позволяющий разместить ссылку на материалы в сети Интернет. Реализовываются информационная и образовательная функции.

2. Информационная и образовательная функции осуществляются также через возможность ознакомить студентов заранее с содержанием курса, чтобы они ощутили общую логику построения учебного курса. Это можно сделать как в описании тем курса, так и с использованием ресурса «файл».

3. Появляется возможность дистанционного взаимодействия студента и преподавателя во внеаудиторное время – с помощью такого элемента курса, как «задание», (позволяет преподавателям добавлять коммуникативные задания, собирать студенческие работы, оценивать их и предоставлять отзывы), позволяющего реализовывать такие функции ДПОП, как развивающая, оценочно-результативная, мотивационная. Использование этого элемента позволяет обеспечивать прозрачность оценивания, что повышает уровень доверия студентов к преподавателю.

4. Отличным примером выполнения коммуникативной функции является элементы «форум», «опрос», «анкета». Особенно хотелось бы отметить возможности «форума» - на нем студенты могут задавать вопросы как преподавателю, так и своим однокурсникам. Если организовать несколько форумов (по организационным вопросам, по вопросам изучаемой темы, по вопросам оценивания), подключаются организационная, образовательная, развивающая и воспитывающая функции. «Опрос» и «анкета» позволят преподавателю лучше узнать своих студентов, их научные и образовательные склонности, их мнения по разным вопросам. Причем есть возможность проводить опросы оперативно, с обсуждением, с аргументацией.

5. У элемента «глоссарий», на первый взгляд, только информационно-образовательная функция, но если подключить студентов к заполнению словаря терминов, дат или исторических личностей, включаются мотивационная (соревновательная) и воспитывающая составляющие.

В таком взаимодействии и диалоге Ф. Мухамидзянова с соавторами выделяет такие особенности:

- активная позиция обучающегося в процессе деятельности (обучения, исследования);
- равноправие личностей обучающего и обучаемого;
- совместное решение проблемы;
- игра, диалог, работа в микро-группах;
- допустимость существования и принятие противоположных точек зрения [4, с. 38].

Можно к данному перечню добавить также здоровую соревновательность, мотивацию на успех в сочетании с умением признавать свои ошибки.

Таким образом, целью и критерием успеха применения дистанционной формы обучения становится обучающийся, его любознательность, мотивированность к обучению, его успеваемость, профессиональная эрудиция, развитие профессиональных компетенций и социальных качеств личности.

Однако, если подготовленный курс дистанционной поддержки не будет развиваться, наполняться новыми учебными материалами, новыми инструментами коммуникации, упражнениями и средствами оценки, если он застынет и закостенеет в неподвижности, теряя интерес и любознательность студентов, то никакие новые технологии не помогут ему сохранить его инновационный дух, и все преимущества данной формы образования постепенно утратятся.

Поэтому необходим не принудительный «охват» поголовно всех преподавателей обязанностью создавать такого рода курсы, необходимо приветствовать лишь основанную на искреннем интересе и энтузиазме инициативу педагога. Тем более, что проверенная временем форма традиционного обучения, в которой многие педагоги являются истинными профессионалами, должна по-прежнему оставаться главенствующей в образовательном процессе. А возможные формы дистанционного обучения – это лишь подспорье, инновационная поддержка формы традиционной. Такое мнение многие сочтут дискуссионным, или вообще ошибочным, однако автор будет рад возникновению подобной дискуссии.

Литература

1. Ломов А.С. Дистанционная поддержка в процессе подготовки студентов высших учебных заведений // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 88-94.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 29.12.2012] // Собрание законодательств РФ. 2012. № 3(ч.1).
3. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 г. N 2 // Российская газета. 16.04.2014. № 86/
4. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения / Ф.Ш. Мухаметзянова [и др.] // Открытое образование. 2016. Т. 20. № 3. С. 36-42.

УДК 378.147.88

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Боровая М.А., Скворцова А.А.
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия
E-mail: mborovaya@yandex.ru

Современное образование диктует новые требования к подготовке студентов высших учебных заведений, которые заключаются в том, что приобретение только специальных знаний не достаточно для того, чтобы быть конкурентоспособным специалистом, необходимо развивать такие способности личности, которые в наибольшей степени раскрывают ее индивидуальность и творческий потенциал. Одной из важнейших задач профессионального образования становится подготовка молодых людей к успешной жизни в

обществе и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере.

Общие тенденции в сфере развития образования на международном (Болонский процесс), общероссийском (федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», национальная доктрина образования в Российской Федерации) и региональном уровнях (например, закон «Об образовании в Чувашской Республике») направлены на подготовку профессионалов для основных сфер человеческой деятельности в современной социо- и поликультурной среде. В Концепции развития образования РФ до 2020 г. подчеркивается, что «возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности» [2, с. 1].

Личность учителя, его профессиональная компетентность, социальная зрелость и духовное богатство являются наиболее важными условиями обеспечения эффективности процесса обучения и воспитания. «Педагог – ключевая фигура реформирования образования. «В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К.Д. Ушинский). Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все это характеристики деятельности успешного профессионала-педагога» [4].

Качество образования будущего учителя и уровень сформированности его профессиональной компетентности являются социальными критериями состояния и результативности процесса образования, его соответствия потребностям современного общества в формировании и развитии профессионально-личностной компетентности специалиста. В профессиональном стандарте педагога профессиональная компетентность определяется как способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач [4].

Компетентным является тот, чья деятельность, поведение адекватны появляющимся проблемам. Таким образом, компетенция – это не просто знания и умения, хотя компетенция проявляется именно в знаниях и умениях, это способность устанавливать и реализовывать связь между «знанием-умением» и ситуацией. Главное в компетенции – мобилизовать знания и умения для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации, т. е. готовность действовать в новой ситуации.

Первыми шагами в формировании компетентностей, по мнению специалистов, является обучение «жизненным навыкам» (справляться со своими личными проблемами; управлять своим временем; читать инструкции, соблюдать правила; оформлять деловую документацию) и «надпредметным умениям» (обрабатывать и систематизировать информацию в различных знаковых системах; писать тексты и выступать на публике; осуществлять деловую коммуникацию; быть инициативным, предлагать нестандартное решение проблем, уметь аргументированно отстаивать свою точку зрения).

Формирование перечисленных компетентностей у студентов происходит в первую очередь на теоретическом уровне, но в реальности основная их часть формируется именно на практике. Поэтому процесс профессионального становления студентов (будущих учителей) в педагогических учебных заведениях немыслим без учебной педагогической практики. Подчеркивая ее важность, известный педагог П.П. Блонский писал, что «педагогике невозможно научить книгами… Также необходима практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознающая» [1, с. 165].

Педагогическая практика студентов играет важную роль в учебно-воспитательном процессе и по праву считается одной из ведущих форм подготовки будущих учителей. «В системе профессиональной подготовки учителя педагогическая практика выполняет различные функции, в том числе: *обучающую* (актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных педагогических

задач); *развивающую* (развитие познавательной и творческой активности будущих учителей, развитие педагогического мышления); *воспитывающую* (формирование социально-активной личности учителя, устойчивого интереса к профессии учителя); *диагностическую* (проверка уровня профессиональной направленности будущих учителей, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности)» [3, с. 4].

Педагогическая практика для студента является сложным и ответственным этапом на пути к профессии учителя. Студент во время практики является участником двух видов деятельности – учебной и профессиональной, выступает объектом (в учебной) и субъектом (в профессиональной), воспроизводящей (в учебной) и творческой (в профессиональной), ведущей (учебной) и вспомогательной (профессиональной). При этом педагогическая деятельность, в отличие от учебной, требует от студентов применения принципиально иных целей и средств осуществления. В период практики студенты входят в новую для себя социальную роль, непосредственно осуществляют профессионально-педагогическую деятельность, которая требует творческого подхода, поэтому необходимо сформировать у них установку поиска нетрадиционных способов решения учебно-воспитательных проблем в каждом конкретном случае школьной жизни.

В то же время в педагогической практике студентов изначально присутствуют факторы, препятствующие творческой деятельности будущего учителя. К их числу относятся неуверенность студентов в своих силах, привязанность к определенным схемам, чрезмерно сильная концентрация внимания на своих переживаниях и т. д. Необходимо научить студентов нейтрализовать действие этих факторов. Педагогическая практика должна носить личностно-ориентированный, творческий характер и способствовать выработке индивидуального стиля педагогической деятельности. Ее главным итогом должна быть твердая убежденность студентов в правильности сделанного выбора – стать учителем.

Как же организована педагогическая практика студентов историко-филологического факультета Чувашского государственного педагогического университета? Непрерывную педагогическую практику у студентов историко-филологического факультета Чувашского государственного педагогического университета предваряет пассивная практика. Она проводится на 3–4 курсах один раз в неделю с отрывом от учебных занятий. Пассивная педагогическая практика студентов университета является частью педагогической практики и проводится в целях приобретения студентами навыков профессиональной работы, углубления и закрепления знаний и компетенций, полученных в процессе обучения методикам преподавания отдельных дисциплин. В ходе практики студенты знакомятся с условиями организации деятельности образовательного учреждения, педагогическим коллективом, нормативной документацией учреждения; посещают уроки учителей-предметников; наблюдают за педагогической деятельностью учителей и выявляют индивидуальные психологические особенности учеников; выделяют приоритетные направления работы со школьниками (работа с коллективом класса, его отдельными группами, индивидуальная работа, педагогическая помощь «трудным детям», поддержка одаренных учеников). Пассивная практика организуется на базе лучших школ города, в которых на 4–5 курсах студенты будут проходить непрерывную педагогическую практику. Первичное знакомство со школой помогает студентам быстрее адаптироваться к школе. Таким образом, студенты нашего факультета проходят педагогическую практику на трех курсах обучения, т. е. значительное время их учебной деятельности посвящено работе в школе в качестве учителей-предметников.

Многолетнее руководство педагогической практикой студентов, наблюдение за их работой в школе, анализ итогов практики позволяет сделать следующие выводы. Грамотно организованная практика способствует профессиональному самоопределению студентов. Разрыв в профессиональных знаниях и профессиональных умениях, трудности применения теоретических знаний для решения практических проблем требует внесения корректив в

содержание и процесс педагогического образования. Теоретические знания студентов должны быть доведены до уровня технологичности. Для достижения этой цели в вузовском образовании целесообразно использовать такие средства, как моделирование педагогических ситуаций, решение педагогических задач, укрепление межпредметных связей и связи обучения с педагогической практикой. Повышению эффективности педагогической практики (и, следовательно, педагогического образования) способствует более тесное сотрудничество методистов-преподавателей вуза с учителями-предметниками, курирующими работу студентов.

В соответствии с приоритетными направлениями развития Чувашского государственного педагогического университета, историко-филологический факультет в рамках договорных отношений реализует программу стратегического сотрудничества со школами г. Чебоксары и Чувашской Республики. Факультет формирует устойчивую сеть партнеров-работодателей, заинтересованных во взаимовыгодном сотрудничестве в области подготовки высококвалифицированных кадров.

Одна из важнейших форм взаимодействия факультета и работодателя – анкетирование работодателей о качестве специалистов, подготовленных на факультете. В ближайшие планы факультета входит размещение на сайте анкеты «Вуз-факультет-работодатель: обратная связь». Результаты анкетирования позволят повысить процесс подготовки квалифицированных специалистов и бакалавров в условиях высшей школы, а также обеспечат обратную вязь работодателей с факультетом по качеству предоставляемых образовательных услуг. В частности, в анкете руководителям организаций будет дана возможность высказать свои требования к уровню профессиональной подготовки соискателей.

В целях популяризации профессии учителя и повышения качества подготовки студентов к работе в сфере образования факультет организует участие ведущих учителей-практиков, представителей Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики в научно-практических конференциях, круглых столах, научных семинарах и мастер-классах, проводимых на факультете.

Например, ведущие учителя-методисты МБОУ «СОШ № 54 с углубленным изучением отдельных предметов», МБОУ «СОШ № 20» г. Чебоксары, сетевой Федеральной инновационной площадки Открытого института «Развивающее образование» (ОИРО) провели серию мастер-классов для студентов историко-филологического факультета на профильной смене «РИТМ» для одаренных детей с 2 по 8 ноября 2013 г. на базе ДОЛ «Золотой колос».

15 апреля 2014 г. на факультете состоялся круглый стол «Педагогическая профессия – современные взгляды и оценки» с участием ведущих педагогов школ Чувашской Республики. Так, выступавшая заместитель директора по УВР Яльчикской СОШ Маркова М.В. отметила особый статус в современном обществе профессии педагога, сложность и противоречивость деятельности учителя, но вместе с тем и ее уникальность.

17 апреля 2015 г. на факультете была организована работа педагогической лаборатории «Живая практика» с участием Н.В. Ятрушевой, учителя истории МБОУ «СОШ № 47», и М.Н. Гасановой, учителя истории МАОУ «Гимназия № 5» г. Чебоксары. Студенты увидели, как на уроках истории можно организовать игровую деятельность учащихся, поучаствовали в проведении источниковедческих игр и игр-викторин.

Большой положительный эффект по решению обозначенной задачи имеет организация встреч участников школьного образовательного процесса со студентами факультета в рамках работы педагогической мастерской учителей социогуманитарных дисциплин, прошедшей 30 марта 2016 г. уже в шестой раз. На этот раз работа мастерской была посвящена проблеме внедрения ФГОС в средней школе. Педагоги-новаторы школ гг. Чебоксары, Новочебоксарска, Цивильска, Шумерли и других городов Чувашской Республики продемонстрировали свои творческие разработки в преподавании истории и обществознания в форме мастер-классов. В

качестве активной аудитории, «школьников», выступали студенты. Завершилась работа мастерской подведением итогов, реализованным посредством демонстрации технологии рефлексии на уроках истории и обществознания.

Таким образом, одной из важнейших составляющих содержания образования на современном этапе является подготовка компетентного, конкурентоспособного специалиста. В целом современные условия развития системы образования свидетельствуют о необходимости формирования инновационной системы подготовки специалистов, основанной, прежде всего, на практико-ориентированном подходе и обеспечивающей эффективное развитие креативности будущих педагогов через обогащение содержания образования собственным жизненным опытом, включение студентов в деятельность по решению профессиональных задач, обеспечение проблемного характера образовательного процесса.

Литература

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. М., 1971.
2. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf (дата обращения: 15.09.2016).
3. Педагогическая практика студентов исторического факультета: учебно-методическое пособие / сост. Григорьева Л.Г. Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. И.Я. Яковлева, 2006.
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: http / http://минобрнауки.рф/documents/3071 (дата обращения: 15.09.2016).

УДК 08

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО МОЛОДЕЖИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

Взаимодействие России с мировым образовательным пространством создает объективные предпосылки для переосмысления процессов подготовки отечественных специалистов с точки зрения повышения качества и конкурентоспособности образовательных услуг, предоставляемых российскими вузами. Научно-исследовательская работа студентов и аспирантов является одной из важных составляющих системы качества образования. Объем и структура знаний - это только часть качественных характеристик современного образования. Поэтому важнейшей составляющей в процессе формирования будущих специалистов в системе высшего образования является научно-исследовательская работа студентов (НИРС). В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. Российская система образования способна конкурировать с системами образования ведущих западных стран. Во всем мире университеты играют лидирующую роль в развитии науки. На базе университетов выполняется значительная часть фундаментальных исследований. Новейшие тенденции развития университетской науки связаны с ее растущим вкладом в экономический потенциал общества, увеличением объемов ее финансирования бизнесом, созданием в массовых масштабах малых исследовательских и технологических фирм, бизнес-инкубаторов, научно-образовательных холдингов, технопарков, центров инновационного развития.

На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится движущей силой экономического роста страны, повышения эффективности и конкурентоспособности ее экономики, что делает образование одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния населения, благополучия каждого гражданина Российской Федерации. Главной задачей государственной образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его традиций и достижений при условии соответствия последних актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Укрепление и развитие научного потенциала вузов - одно из стратегических направлений развития отечественной системы образования и формирования современного социально-экономического потенциала России. Вузовская наука представляет собой мощный модернизационный ресурс развития всей системы образования, обеспечивающий сочетание ценностей фундаментального образования и возможностей гибкого реагирования на потребности в кадрах для продвижения актуальных научных направлений и наукоемких технологий, развитие интеллектуальных способностей будущих специалистов и молодых ученых на основе овладения ими методологией научного исследования, воспроизводство научных школ посредством вовлечения в научную деятельность студенческой молодежи. Вузовская наука является одним из ключевых элементов научного потенциала страны, определяющей гарантии и условия подготовки высококвалифицированных специалистов. Главная цель развития вузовского сектора науки состоит в том, чтобы трансформировать его в крупную составляющую всей экономики страны, одновременно содействуя повышению уровня отечественного образования.

В решении задачи сохранения и восполнения интеллектуального потенциала России ключевая роль должна принадлежать общественно-государственной системе содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи. Правовые основы функционирования системы, базирующиеся на взаимодействии органов государственной власти и управления с общественными объединениями, вытекают из положений Конституции РФ, Гражданского кодекса РФ, законодательства об общественных объединениях, а также законодательных и нормативно-правовых документах в области государственной молодежной политики. Цели и принципы такой политики являются общими для всех уровней государственной власти и управления, а реализация мер в данной области осуществляется органами государственной власти и управления на основе федеральных, региональных и ведомственных нормативных актов и целевых программ. Поддержка талантливой молодежи и молодежных объединений, является одним из приоритетных направлений социально-экономической политики российского государства, которое и определяет гарантии, общие принципы, содержание и меры государственной поддержки молодежных и детских общественных объединений, включая предоставление льгот при пользовании имуществом, находящимся в государственной собственности, а также меры ответственности должностных лиц. Ни одно, даже самое богатое и технологически высокоразвитое государство не может решить аналогичные задачи только своими силами. Только там, где реализуется разумная государственная политика, нацеленная на содействие тем общественным организациям, которые добровольно, систематически и в основном безвозмездно осуществляют работы в нужных государству направлениях, выступая в качестве генеральных подрядчиков, достигнуты определенные успехи.

В СССР и Российской Федерации накоплен уникальный опыт организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС), который до настоящего времени остается невостребованным. Эволюция развития систем управления организацией НИРС характеризуется следующими временными периодами: период создания органов управления НИРС (Всероссийский совет по НИРС, республиканские, Москвы и Ленинграда) (1967 - 1971 гг.), период стабильной работы, роста и стабилизации показателей, унификации

мероприятий, долгосрочного планирования (1971 - 1987 гг.), период реформирования структуры управления, попыток внедрения мер экономического стимулирования научных исследований и создания фондов поддержки научно-технического творчества молодежи (НТТМ) (1987 - 1990 гг.), период полной деструкции системы управления организацией НИРС (1990 - 1997 гг.), период попыток восстановления части утраченных позиций в связи с тем, что в течение длительного времени в Российской Федерации принципиальных различий в структуре органов управления НИРС не наблюдалось, а изменения, происшедшие в конце 1980-ых годов, способствовали улучшению механизма материального обеспечения НИРС. Поэтому следует детально остановиться на анализе устройства двух последних организационных структур, существовавших до периода полной деструкции системы организации НИРС.

До 1990 года Минвуз России осуществлял координацию этой работы через Республиканский совет по научной работе студентов высших и учащихся средних специальных учебных заведений, созданный в 1971 году и преобразованный в 1989 году во Всероссийский межведомственный совет НТТМ высших и средних специальных учебных заведений. Президиум ВМС НТТМ находился в ведении Хозрасчетного научного объединения Минвуза России - органа управления научными учреждениями в системе высшего образования. ВМС НТТМ был создан приказом-постановлением Минвуза РСФСР, Секретариата ЦК ВЛКСМ, Президиума Республиканского комитета профсоюза работников народного образования и науки для решения задач повышения качества подготовки специалистов и содействия массовому участию молодежи в ускорении социально-экономического развития страны, объединения усилий заинтересованных министерств и ведомств, планирования и координирования этой работы. В структуру совета входили президиум, отделы, секции и зональные сектора. Базовыми организациями являлись для президиума совета - ХНО Минвуза РСФСР; для отделов, секций и зональных секторов - структурные подразделения Минвуза РСФСР, министерств и ведомств, а также ведущие высшие учебные заведения. Совет имел следующую структуру: а) отделы - организационный и информационно-методический, всероссийских и межвузовских массовых мероприятий, студенческих бюро, вузовских и межвузовских центров, по работе с молодыми учеными и специалистами, международного научно-технического сотрудничества, поиска и профориентации талантливой молодежи, б) секции - учебных заведений Минобразования РСФСР, учебных заведений Минздрава РСФСР, учебных заведений Минкультуры РСФСР, средних специальных учебных заведений, общественных наук, вечерних и заочных вузов. В числе базовых организаций отделов и секций совета находились следующие структурные подразделения министерств и ведомств РСФСР: Главное управление учебных заведений Минвуза РСФСР, Главное управление преподавания общественных наук и идейно-воспитательной работы Минвуза РСФСР, Республиканский учебно-методический центр по высшему и среднему специальному образованию при Минвузе РСФСР, Управление международного сотрудничества Минвуза РСФСР, Главное управление высших, средних педагогических учебных заведений и повышения квалификации Минобразования РСФСР, Главное управление учебных заведений Минздрава РСФСР, Отдел науки Минкультуры РСФСР. Базовыми организациями зональных, в соответствии с экономико-географическим делением России, секторов являлись Восточно-Сибирского - Иркутский государственный университет, Волго-Вятского - Горьковский государственный университет, Дальневосточного - Дальневосточный политехнический институт, Западно-Сибирского - Томский государственный университет, Поволжского - Куйбышевский авиационный институт, Северо-Западного - Новгородский политехнический институт, Северо-Кавказского - Северо-Кавказский научный центр высшей школы, Уральского - Уральский политехнический институт, Центрального - Ярославский политехнический институт, Центрально - Черноземного - Воронежский государственный университет. В состав совета,

состоящего из 24 человек, входили руководители структурных подразделений министерств и ведомств, перечисленных выше, 5 ректоров и 2 проректора по научной работе высших учебных заведений, ответственный секретарь - доцент одного из высших учебных заведений, 3 заместителя председателя совета - руководители ЦК ВЛКСМ, РК профсоюза работников образования и науки, ХНО Минвуза РСФСР. Возглавлял совет председатель - первый заместитель министра высшего и среднего специального образования РСФСР. Совет руководил и координировал работу отраслевых министерств и ведомств, в ведении которых находились учебные заведения, зональных секторов, республиканских автономных, краевых, областных и вузовских советов по НИРС, используя в этих целях цементирующий элемент - унифицированную систему организационно-массовых, организационно-методических, научно-методических, информационных и других мероприятий, предусмотренных пятилетними комплексными программами развития НИРС.

В рамках последней, действовавшей до 1989 года программы, только на всероссийском уровне проводились предметные олимпиады и конкурсы по специальностям и профессиональному мастерству (42 наименования), конкурсы работ по естественным, техническим и гуманитарным наукам (51 раздел), тематические выставки научно-технического творчества молодежи (1-2 в год), студенческие научные и научно-практические конференции (15 - 20 в год), смотры-конкурсы студенческих конструкторских бюро и научно-производственных отрядов, смотры-конкурсы на лучшую организацию НИРС в вузах, научно-методические семинары (совещания) по вопросам развития НИРС и НТТУ (4-5 в год), научно-исследовательские работы по организационно-методическим вопросам научного и технического творчества, комплексные проверки состояния НИРС и НТТУ в системе. Наряду с вышеперечисленными ведомствами, курирующими работу секций совета, участие в реализации программы принимали Минсельхоз, Минрыбхоз, Минчермет и другие ведомства союзного подчинения, имевшие подведомственные учебные заведения. Таким образом, структура управления организацией НИРС в рассматриваемый период носила в основном вертикальный характер с некоторыми горизонтальными межотраслевыми связями, однако связи эти были обусловлены исключительно интересами сферы образования. Жесткой централизации в системе управления организацией НИРС не существовало, и центральный аппарат не имел возможности вмешательства в содержательную деятельность нижестоящих структур, план работ которых содержал, как правило, более расширенный перечень мероприятий. Регулярное общение организаторов работы с творческой молодежью на организационных и научно-методических семинарах позволяло не только выработать общие принципы функционирования элементов системы, но и формировать долгосрочные программы мероприятий.

В конце 1980-ых годов по инициативе ЦК КПСС начались работы по созданию Единой общественно-государственной системы научно-технического творчества молодежи (НТТМ), концепция формирования которой существенным образом повлияла как на содержательную работу с молодежью высших и средних профессиональных учреждений в этой сфере, так и на существовавшую организационную структуру органов управления НИРС. В 1986 году политическим руководством СССР были предприняты меры по осуществлению выработанного XXVII съездом КПСС стратегического курса на интенсификацию народного хозяйства, ускорение научно-технического прогресса, всемерного развития инициативы и новаторского поиска молодежи, нацеленного на решение важнейших проблем общественного производства. Как полагало руководство страны, активизация и координация всех заинтересованных министерств и ведомств, региональных и местных органов государственного управления в целях совершенствования всей работы по вовлечению молодежи в активную творческую деятельность, отвечающую уровню современных требований, возможны путем создания жестко централизованной организационной структуры, экономически автономной и самодостаточной. Решением ЦК

КПСС от 25.06.1986 года был одобрен концептуальный документ - «Положение о структуре и руководящих органах Единой общественно-государственной системы научно-технического творчества молодежи», который кардинально изменил традиционно сложившиеся взаимосвязи в системе организации НИРС.

В начавшемся процессе реформирования отечественной экономики, ключевое место принадлежало решению следующих взаимосвязанных задач: ускорению научно-технического прогресса; осуществлению радикальной экономической реформы; усилению социальной ориентации экономики. Их решение требовало качественно новых форм организации, принципиально новых экономических механизмов. Советским правительством было заявлено о необходимости решительно отказаться от господствовавших долгие годы технократических подходов, устоявшихся стереотипов в экономическом мышлении, демонтировать административно-бюрократическую систему руководства народным хозяйством, преодолеть инертность людей, уравниловку. Важнейшими задачами, без решения которых немыслимо развитие рынка, являлись раскрепощение творческой энергии и инициативы трудящихся масс и создание действенных механизмов трудовой мотивации и социальной активности. Предполагалось, что без этого не будет ускорения научно-технического прогресс (НТП), который нельзя сводить только к наращиванию числа ЭВМ, мощности оборудования, созданию машин и других «железок», поскольку НТП - это процесс вовлечения все большего числа людей в активную творческую и интенсивную работу. Было заявлено также о необходимости отказаться от традиционного толкования социальной политики как политики, реализуемой вне сферы труда, поскольку вряд ли будут достигнуты ее цели на справедливой основе, если из поля зрения выпадает то обстоятельство, что удовлетворению потребностей людей должна предшествовать их эффективная трудовая деятельность.

Огромное значение имел вопрос о роли и месте молодежи в развитии НТП. Система была призвана выполнять следующие задачи: воспитывать у молодежи чувство гордости и высокой личной ответственности за уровень развития отечественной науки и техники, всемерно развивать творческую инициативу юношей и девушек, содействовать их массовому участию в решении вопросов, направленных на ускорение экономического и социального развития страны; вовлекать молодых людей в активную работу по поиску эффективных, передовых, нестандартных решений научных и технических проблем во всех сферах производства; содействовать внедрению и широкому использованию в народном хозяйстве новейших достижений науки и техники, изобретений, разработок молодых новаторов и молодежных творческих коллективов, укреплять и развивать материально-техническую базу НТТМ, готовить кадры организаторов НТТМ и др. Некоторые попытки решать поставленные задачи предпринимались ранее. Еще в начале 1960-ых годов образовалась первая в стране внедренческая фирма «Факел», объединившая молодых ученых Академгородка Новосибирска. Несколько позже появились советы молодых ученых и специалистов (СМУСы), временные творческие молодежные коллективы (ВМТК), молодежные лаборатории на предприятиях. Однако эти структуры оказались нежизнеспособны, поскольку всякие попытки проявить инициативу в противовес сложившемуся хозяйственному механизму отторгались государственной системой. Самые ценные работы молодых ученых и специалистов не получили широкого распространения в хозяйственной практике. По данным Госкомизобретений, не более одного процента работ, демонстрировавшихся на выставках технического творчества молодежи, внедрялись в производство.

Родившись в ходе горбачевской перестройки, система НТТМ в то же время являлась активной частью механизма ее реализации. По существу она выступала как форма альтернативной экономики, как вызов существующей системе. Ее основа - мобильные самоорганизующиеся творческие самоуправляющиеся коллективы. Их должна была

отличать гибкость, работа на конкретный заказ, на решение реальных производственных проблем. Сущность устройства системы НТТМ заключалась в следующем. Основными экономическими субъектами системы выступали центры НТТМ, создававшиеся в соответствии с Положением о центре НТТМ, утвержденном постановлением ГКНТ СССР, Госплана СССР, Госкомтруда СССР, Минфина СССР, Секретариата ВЦСПС, Секретариата ЦК ВЛКСМ от 28.01.1987 года № 19/9/73/27/1-11/138/11а. Их задачей, наряду с основными функциями, было финансовое наполнение соответствующих фондов НТТМ. Центры НТТМ, несмотря на многочисленные требования общественности, создавались только на районном и городском уровнях.

Отличительной особенностью деятельности центров НТТМ как новой формы хозяйствующих субъектов являлось то, что они вели научные исследования и разработки, тематика которых находилась на стыке отраслей знаний и производств и не являлась профильной ни для одной из научных организаций этих отраслей. В этой связи НТТМ выступало как прообраз качественно новой системы организации межотраслевой научно-технической деятельности, способствовавшей эффективному использованию накопленного потенциала. Центры НТТМ изначально попадали в рамки жестко поставленных задач, действовали на основе полного хозрасчета и самофинансирования. Со временем деятельность большинства центров НТТМ существенно изменилась в сторону «зарабатывания любым путем», т. е. научная составляющая их работ постепенно к концу 1980-ых годов снизилась.

Одной из важнейших сторон, характеризующих социально-экономическую эффективность системы, являлась привязка центров НТТМ к регионам страны, что предполагало усиление территориально-отраслевой сбалансированности экономики, активизировало научно-техническое творчество в районах, где имелся острый дефицит высококвалифицированных кадров. Система НТТМ внесла некоторую новизну в творческую деятельность коренных национальностей, представители которых порой не могли найти соответствующие их профилю институты в своей республике. Отчисляя финансовые средства в региональные фонды, центры НТТМ создавали экономическую основу для финансирования инициативных и поисковых научно-технических исследований в конкретных регионах и развития социальной инфраструктуры региона. Так, за 1988 год центрами НТТМ Москвы в городской фонд НТТМ было перечислено 1,8 млн. рублей. Этих средств было достаточно для открытия и финансового обеспечения функционирования более 100 компьютерных центров.

Одной из важнейших задач, определенных в положении о структуре и руководящих органах системы НТТМ, являлось развитие самодеятельного технического творчества, повсеместное расширение сети клубов, кружков НТТМ, молодежных любительских объединений, бюро, секций, творческих молодежных коллективов. Анализ работы системы НТТМ показал, что за один год работы успешно функционирующие центры накапливали достаточное количество средств для собственного технического и социального развития, а также для существенного вклада в решение вышеназванной задачи. Центры НТТМ использовали в своей деятельности не только новые организационные формы, но и новый экономический механизм, во многом отличный от традиционно применяемого в отраслевых НИИ и КБ. Ведущую роль для центров НТТМ играли разработки рационализаторов и изобретателей, которые до создания системы НТТМ за редким исключением не находили практического применения. Эта часть системы НТТМ стремительно развивалась в течение двух лет. С сентября 1987 года по январь 1989 года число центров НТТМ увеличилось с 30 до 500, а стоимость заключенных договоров возросла с 3,5 до 850 млн. рублей. Количественный состав ВТК во всех регионах страны достиг 600 тыс. человек.

Другой составляющей системы НТТМ являлись координационные, отраслевые и другие советы, являющиеся по отношению к центрам структурами, аккумулирующими часть

их дохода и направляющими финансовые потоки на цели создания системы НТТМ. Ключевую роль в управлении системой НТТМ играл Всесоюзный координационный совет НТТМ, созданный постановлением Совета Министров СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от 13.03.1987 года №321. Нижестоящие советы НТТМ - республиканские (краевые, областные) координационные советы, отраслевые советы, городские (районные) координационные советы и советы НТТМ предприятия, учреждения, организации - создавались на основании соответствующих типовых положений, утвержденных постановлением Всесоюзного координационного совета НТТМ от 27.03.1987 года №1 П. Совместным постановлением Государственного комитета СССР по народному образованию и Президиума ЦК профсоюза работников народного образования и науки от 30.10.1989 года № 814/33 были утверждены положения о Всесоюзном совете по НТТ учащейся молодежи (НТТУМ), типовые положения о республиканском (городском) совете по НТТУМ, положение о совете по НТТУМ учебного заведения, а также персональный состав ВС НТТУМ.

На основании вышеупомянутых положений Постановлением Совета Министров РСФСР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ от 14.09.1987 года № 372 был создан Всероссийский координационный совет НТТМ, а приказом-постановлением Минвуза РСФСР, Секретариата ЦК ВЛКСМ, Президиума РК профсоюза работников народного образования и науки РСФСР от 31.03.1989 года/29.03.1989 года/10.04.1989 года №№ 101/64/5а/30 - Всероссийский межведомственный совет НТТМ высших и средних специальных учебных заведений, о структуре которого говорилось выше. Вышеупомянутые отраслевые советы организационно не были связаны. В составе ВС НТТУМ не было ни одного представителя Минвуза РСФСР, его решения и решения его учредителей противоречили действующим в тот период нормативным документам ЕОГС НТТМ. В частности, постановление Госкомитета СССР по народному образованию и Президиума ЦК отраслевого профсоюза от 25.09.1990 года № 623/40 «Об утверждении Типового положения о центре НТТМ учебного заведения» содержало требования финансовых отчислений на счет ВС НТТУМ, предоставления статистической отчетности и прочее. В письме Гособразования СССР от 22.11.1990 года №93-19-51 в органы управления образованием союзных республик и председателям республиканских советов по НТТУМ, в РСФСР такого совета никогда не существовало, функционировали аналогичные РС НИРС и ВМС НТТМ вузов и ссузов, содержались требования о переучете действующих центров НТТУМ и перечислении денежных средств на счет ВС НТТУМ. Таким образом, создатели ВС НТТУМ пытались наделить его частью прав юридического лица, что впоследствии во многом определило прекращение его деятельности. В действительности этот совет не мог обладать полномочиями, изложенными в положении о нем. Все рабочие функции совета исполнялись Московским инженерно-физическим институтом на основании приказа ректора от 11.07.1990 года №332. В связи с особенностями организационно-экономического устройства ЕОГС НТТМ, в соответствии с которыми ни Всероссийский, ни республиканские (краевые, областные) координационные, ни отраслевые советы НТТМ не могли пользоваться финансовыми ресурсами системы, до 1990 года работа этих советов не была эффективной. Только в 1990 году было принято Положение о Всероссийском координационном совете НТТМ, и с этого времени начали предприниматься попытки устранить негативные тенденции в организации НИРС в высшей школе РСФСР.

Рассмотрим организационные особенности и структуру данного органа управления системой НТТМ. ВКС НТТМ возглавлял заместитель Председателя Совета Министров РСФСР, а его заместителями наряду с представителями учредителей - ЦК ВЛКСМ и ВЦСПС - являлись вице-президент Академии наук СССР, заместитель председателя Комитета по делам изобретений и открытий при ГКНТ СССР, первый заместитель председателя Госплана РСФСР, заместитель председателя Госагропрома РСФСР. Ответственным секретарем совета являлся проректор по научной работе одного из высших профессиональных учебных заведений. Среди 19 членов совета - пять заместителей министров ключевых министерств,

три начальника управления, ректор одного из вузов, заместители руководителей всесоюзных общественных организаций. Несмотря на то, что Всероссийский координационный совет НТТМ был создан 14.09.1987 года, положение о нем было принято только 14.03.1990 года и утверждено заместителем Председателя Совета Министров РСФСР 24.03.1990 года. До этого момента говорить о каком-либо влиянии данного совета на развитие НИРС и НТТМ не представляется возможным. На первом заседании ВКС НТТМ нового состава, утвержденного постановлением Совета Министров РСФСР от 31.01.1990 года №30, состоявшемся 14.03.1990 года, отмечалось, что, несмотря на значительные капитальные вложения в народное хозяйство, отдача их продолжает оставаться невысокой. Ориентация инвестиционной политики на перспективные направления научно-технического прогресса, интеграция всего научно-технического потенциала республики для решения ключевых экономических проблем осуществлялось крайне медленно. Предполагалось, что одним из важнейших условий экономической реформы является создание принципиально новой экономической среды, элементом которой должна была стать ЕОГС НТТМ, включающая в себя как самостоятельные хозяйственные единицы - центры НТТМ - так и региональные органы - координационные советы управления системой в целом и ее звеньями.

В качестве первоочередных рассматривались задачи усиления государственной поддержки тем областям деятельности системы НТТМ, которые требовали централизованного подхода, развития системы НТТМ как формы воспитания молодежи, привлечения ее к активной творческой деятельности. Впервые с момента создания ЕОГС НТТМ отмечалась излишняя коммерциализация деятельности ряда центров НТТМ, их уход от научно-технических разработок в индустрию развлечений, снижение процента молодых людей в составе ВТК, неурегулированность взаимоотношений центров НТТМ с учреждениями, предприятиями, организациями, на базе которых они были созданы и функционировали. На решение этих задач и должна была быть направлена деятельность Всероссийского и региональных координационных советов НТТМ. На этом же заседании отмечалось, что во Всероссийском межведомственном совете НТТМ высших и средних специальных учебных заведений проводится большая организационная работа по обеспечению единства учебного процесса и научно-технического творчества молодежи для решения задачи обеспечения народного хозяйства высококвалифицированными специалистами, создана и функционирует система приобщения студентов и учащихся к научной, конструкторской, проектной и другим формам творческой деятельности, но несовершенство существовавшей нормативно-правовой базы не позволяло в полной мере реализовать возможности системы НТТМ в высшей и средней специальной школе. ВКС НТТМ одобрил создание межвузовских центров НТТМ и поручил в месячный срок подготовить положение о них и нормативов отчислений средств от их доходов в фонды советов НТТМ учебных заведений, областных (краевых) и Всероссийского координационных советов НТТМ.

Формирование экономических условий для развития НТТМ в высшей школе стало возможным после утверждения решением президиума ВКС НТТМ от 11.05.1990 года № 1П Положения о межвузовском (вузовском) центре НТТМ и нормативах отчислений от его деятельности. Основными задачами данных центров являлись: укрепление связи учебного процесса с научными исследованиями, повышение на этой основе качества подготовки специалистов, поиск и поддержка способной и творчески одаренной молодежи, широкое привлечение учащейся молодежи к решению актуальных научных и технических проблем в соответствии с профилем будущей специальности, укрепление и развитие материально-технической базы НТТ студенческой и учащейся молодежи. Хозяйственная деятельность межвузовских центров НТТМ строилась на форме хозяйственного расчета, основанного на нормативном распределении дохода, полученного после возмещения из выручки затрат, включая оплату труда членов ВТК. Межвузовским центрам НТТМ ежегодно утверждались

следующие экономические нормативы отчислений из дохода: в фонд ВКС НТТМ, в фонд областного (краевого, республиканского) КС НТТМ, в фонд научно-технического и социального развития центров. Межвузовские центры НТТМ имели право самостоятельно использовать средства фонда научно-технического и социального развития, в том числе на финансирование затрат на проведение собственных разработок, на поощрение патентоведческой, рационализаторской и других работ студентов и учащихся, а также определять порядок премирования штатных работников из средств единого фонда оплаты труда.

Существенную роль в интеграцию учреждений высшей школы РСФСР в ЕОГС НТТМ сыграл Всероссийский межведомственный совет НТТМ высших и средних специальных учебных заведений. Президиум ВКС НТТМ поддержал его предложение о создании при советах НТТМ вузов фондов НТТМ, предназначенных для развития НИРС, обеспечения деятельности студенческих конструкторских и технологических бюро, других общественных объединений молодежи, и постановил, что межвузовские (вузовские) центры НТТМ распределяют средства, предназначенные для отчисления в фонды областных, краевых, республиканских (автономных) координационных советов НТТМ, в соответствии с установленным нормативом следующим образом: 75 % средств перечисляется в фонды советов НТТМ учебных заведений, в которых созданы молодежные творческие коллективы, оставшиеся 25 % - в фонды соответствующих координационных советов НТТМ. ВМС НТТМ вузов и ссузов являлся организацией, проводящей значительный объем работ, направленных на обеспечение творческих способностей студенческой молодежи, специалистов и преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, и пользовался репутацией структуры, способной изменить принципы организации ЕОГС НТТМ в пользу высшей школы. На ВМС НТТМ и его региональные структурные подразделения были возложены функции по организационному и методическому обеспечению работы региональных координационных советов НТТМ, что позволяло устранить недостатки в деятельности органов ВЛКСМ в данной работе и усилить роль высшей школы в дальнейшем развитии системы. Деятельность ВКС НТТМ носила ярко выраженный межведомственный характер, но упор в работе министерств и ведомств по развитию системы НТТМ делался на высшие и средние специальные заведения. При рассмотрении вопроса «О работе отраслевых советов НТТМ министерств здравоохранения и культуры РСФСР» было установлено, что преимущественное развитие научная деятельность молодежи получила в высших учебных заведениях (вузах культуры и искусства, театральных и педагогических институтах, консерваториях) и научных учреждениях - НИИ культуры Минкультуры РСФСР и Академии наук СССР, проектном институте «Спецпроектреставрация», республиканских библиотеках, музеях РФ, а работа Минздрава РСФСР в области развития НТТМ была сосредоточена в рамках секции учебных заведений Минздрава РСФСР Всероссийского межведомственного совета НТТМ высших и средних специальных учебных заведений в соответствии с Комплексной программой развития научно-технического творчества студентов высших и учащихся средних специальных учебных заведений РСФСР на XII пятилетку.

Решения, принятые Президиумом ВКС НТТМ, позволили приступить к созданию в вузах РСФСР экономических условий для развития НИРС. В достаточно короткий период времени в высшей школе были созданы предпринимательские структуры, позволившие существенным образом изменить отношение к проблеме организации НИРС. Так постановлениями ВКС НТТМ был создан Республиканский межвузовский научно-технический центр «Прогресс» (г. Новосибирск, НЭТИ), Республиканский инновационно-исследовательский центр альтернативных педагогических технологий (г. Кострома, КГПИ), Учебно-научно-внедренческий центр (УНВЦ) НТТМ Технологического института целлюлозно-бумажной промышленности (г. Санкт-Петербург), УНВЦ «Аякс» при Санкт-Петербургском институте физической культуры им. Лесгафта, УНВЦ «РИСУ» при БГТУ

(Военмех) (г. Санкт-Петербург), УНВЦ «Вариант» (г. Владимир, ВПИ), Республиканский головной специализированный Центр по охране труда и природы «Антисмог» при Ярославском политехническом институте, другие вузовские центры. В течение некоторого времени межвузовские центры НТТМ оказывали определенную поддержку советам по НИРС учебных заведений. В работе отдельных, например, «РИСУ» при БГТУ принимало участие более 250 студентов, велись перспективные научно-технические разработки, но в условиях существенных изменений в структуре государственной власти, упразднения Всесоюзного координационного совета НТТМ, многократной реорганизации органов управления образованием и наукой основная их часть прекратила существование.

До середины 1980-ых годов в СССР, РСФСР и большинстве союзных республик функционировала достаточно стройная, организационно оформленная, методически оснащенная система организации научно-исследовательской работы студентов и учащихся, осуществлявшаяся под патронажем Гособразования СССР, Минвуза РСФСР, органов управления образованием союзных республик. Основную содержательную работу со студенческой и другой учащейся молодежью осуществляли соответствующие советы - Всесоюзный совет по научной работе студентов, Республиканский совет по научной работе студентов высших и учащихся средних специальных учебных заведений РСФСР, зональные сектора РС НИРС, краевые, областные, республиканские (автономные), Московский и Ленинградский аналогичные советы по НИРС, а также соответствующие советы по НИРС учебных заведений, связанные между собой административной системой управления высшей и средней специальной школы, системой показателей учета и отчетности, системой организационно-массовых мероприятий, поощрения и подготовки кадров организаторов НИРС. Довольно значительную роль в организационной структуре системы играл ЦК ВЛКСМ (отдел студенческой молодежи), несколько меньшую ВЦСПС, ЦС ВОИР, ВСНТО. Эти организации не вмешивались в содержательную работу по организации НИРС. Их функции заключались в большей мере в констатации достигнутых успехов и поощрении организаций и отдельных организаторов системы.

С принятием основных документов ЕОГС НТТМ ситуация в традиционной системе организации НИРС качественно изменилась. Последовавшие в 1989-1990 гг. политические события усугубили ситуацию, что и привело в конечном итоге к ее упадку. К числу основных причин упадка системы организации НИРС в СССР можно отнести следующие: ошибочность принятия политического решения о создании в стране Единой общественно-государственной системы НТТМ без учета существовавшего многолетнего опыта организации работы со студенческой и учащейся молодежью в системе высшего и среднего профессионального образования, возложение функций по организационному и финансово-экономическому обеспечению системы НТТМ на структуры ВЛКСМ, которые оказались не приспособленными к решению методических и организационно-методических задач, ущербность системы экономической поддержки научного и технического творчества молодежи, не позволившая создать организационную цепь «молодежь - учебное заведение - район (город) - область (республика в составе РСФСР, край, автономная область) - зональный сектор - РСФСР - СССР», устранение органов управления образованием от участия в системе НТТМ, сокращение штатного и внештатного аппарата управления НИРС в республике, зональных секторах, базовых вузах областных (краевых, республиканских) советов по НИРС, конкретных учебных заведениях на начальном этапе функционирования системы НТТМ и немедленное прекращение деятельности отраслевых советов НТТМ в министерствах и ведомствах СССР и РСФСР после принятия решения о ликвидации Всесоюзного координационного совета НТТМ, несовершенство нормативно-правовой основы функционирования как системы НТТМ в целом, так и центров НТТМ в частности, что породило массу злоупотреблений в этой сфере и привело к перетеканию огромных финансовых ресурсов в сферу бизнеса, далекого от целей создания системы НТТМ, общий

неблагоприятный фон политических и экономических процессов, повлекший, наряду с развалом СССР, реорганизацию, ликвидацию, государственных органов управления, включая органы управления образованием. Организации, осуществлявшие под патронажем органов управления образованием работы по развитию НИРС (Всесоюзный, Всероссийский и нижестоящие советы по НИРС), не являлись юридическими лицами, в связи с чем упразднение или реорганизация соответствующих министерств приводила или к полному прекращению деятельности в этой сфере, или к частичной утрате осуществляемых ими функций. Последствия распада ЕОГС НТТМ, и, как следствие, упадка системы организации НИРС, целесообразно рассматривать в двух аспектах - содержательном и правовом.

Содержательная работа в традиционном понимании организации НИРС, осуществлявшаяся в РСФСР Республиканским советом по НИРС, а с марта-апреля 1989 года Всероссийским межведомственным советом НТТМ высших и средних специальных учебных заведений, практически прекратилась после завершения работ по реализации Комплексной программы развития научно-технического творчества студентов высших и учащихся средних специальных учебных заведений РСФСР на XII пятилетку. Начиная с января 1990 года до середины 1992 года никаких систематических мероприятий в сфере НИРС не проводилось, исключение составляет серия рабочих совещаний у министра образования РСФСР и научно-методические семинары организаторов НИРС в регионах России. Первые попытки восстановить работы в этой сфере были предприняты Комитетом по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ при участии Фонда научно-технической, инновационной и творческой деятельности молодежи России в середине 1992 года. В постановлении Комитета от 28.05.1992 года № 29 отмечалось: «С целью дальнейшего развития научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Российской Федерации Комитет по высшей школе Миннауки России считает целесообразным продолжить проведение конкурсов на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам». Студенческие предметные олимпиады и конкурсы по специальности вновь стали, проводиться в России в соответствии с приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию от 09.03.1995 года № 345. С 1999 года Минобразование РФ начинает публиковать сводные планы научных мероприятий, в которых мероприятия по развитию научно-исследовательской работы студентов и учащейся молодежи представлены конференциями, семинарами, форумами, школами, проводимыми подведомственными учебными заведениями в текущем году.

Анализ информационных, распорядительных и итоговых документов, изданных министерством в рассматриваемый период, позволяет сделать вывод о том, что до восстановления в минимальном объеме работ по организации НИРС, осуществлявшихся до 1990 года в соответствии с Комплексной программой развития НИРС на XII пятилетку, было еще далеко, поскольку работы, осуществляемые Минобразования, не носили системного характера, не предусматривали общественной составляющей, призванной обеспечить преемственность и вертикальность мероприятий в сфере НИРС.

К середине 1990-ых годов восстановление прежней структуры научного творчества студенческой молодежи с ее административными и другими ресурсами не представлялось возможным в связи с существенными изменениями в законодательстве и крайне недостаточными материальными средствами, хотя практически вся содержательная работа в этой сфере осуществлялась энтузиастами НИРС безвозмездно. После демонтажа ХНО Минвуза, самого министерства и структуры НИРС актив организаторов НИРС с целью сохранения многолетних наработок в этой сфере учредил общероссийское общественное объединение, явившееся правопреемником Фонда научно-технической, инновационной и творческой деятельности молодежи России, Всероссийского координационного совета научно-технического творчества молодежи при Правительстве РФ, Всероссийского

межведомственного совета научно-технического творчества молодежи высших и учащихся средних специальных учебных заведений, которое к концу 1990-ых годов являлось единственной общероссийской общественной организацией, осуществляющей деятельность в этой сфере и опирающейся на сохранившиеся традиции и актив организаторов НИРС.

В решении задачи сохранения и восполнения интеллектуального потенциала современной России ключевая роль должна принадлежать общественно-государственной системе содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи – системе НТТМ. Нормативно-правовыми основами создания и функционирования системы НТТМ являются Конституция Российской Федерации, федеральные законы, нормативно-правовые акты Правительства Российской Федерации, нормативно-технические акты министерств и ведомств Российской Федерации. Не затрагивая законодательства об общественных объединениях и некоммерческих организациях, в котором присутствуют аналогичные нормы, остановимся на констатации основных положений законодательства в области государственной молодежной политики. Именно в этой плоскости следует, на наш взгляд, искать наиболее приемлемые подходы в рассматриваемой сфере. Соглашением «О совместной деятельности по созданию Общественно-государственной федеральной системы содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи Российской Федерации» 28.10.1999 года между Минобразования РФ и Общероссийской общественной организацией «Национальная система развития научной, творческой и инновационной деятельности молодежи России «Интеграция» были предусмотрены совместные усилия по созданию элементов подобной системы, что позволяет сделать определенные выводы. В Российской Федерации существовала законодательная основа для создания системы НТТМ, имелись, во-первых, нормативно-правовой акт Правительства Российской Федерации, одобряющий идею создания такой системы, во-вторых, гражданско-правовой акт об отношениях органа исполнительной власти и общероссийской общественной организации, декларирующий целесообразность ее создания и определяющий некоторые отдельные меры по улучшению организации работы с творческой молодежью.

Таким образом, нормативно-правовые основы функционирования системы НТТМ отчасти уже существуют, но для создания полноценного механизма управления требуется осуществление ряда первоочередных мер. К ним относятся: разработка Положения о системе НТТМ, предусматривающего ключевую роль как основных государственных заказчиков - Минобрнауки России и Росмолодежи, так и общественных объединений в создании на базе ведущих научных и образовательных организаций структурных элементов системы, в координации работ с научной молодежью и детьми, склонными к научному и техническому творчеству на федеральном и региональном уровнях, подготовка постановления Правительства РФ «О мерах по созданию общественно-государственной системы содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи и стимулированию научных исследований молодежи», что может существенным образом изменить порядок взаимодействия Минобрнауки России, как основного координатора работ с научной молодежью, с федеральными структурами и региональными органами управления с возложением на министерство функций, содействующих деятельности научных и образовательных организаций, общественных объединений, специализирующихся в области научно-технического развития детей и молодежи, проведению совместных с ними организационно-массовых мероприятий по поиску и поддержке талантливой молодежи, разработке механизмов стимулирования деятельности в этой сфере, способствующих повышению престижа научного творчества, качеству образования, притока наиболее подготовленных категорий молодежи в научную сферу, восстановление деятельности Межведомственной комиссии по содействию творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи Российской Федерации, созданной постановлением Правительства РФ от 13.01.1995 года № 32 и распоряжением Правительства РФ от 28.04.1995 года № 590-р, в

качестве высшего органа управления системой НТТМ, установление перечня основных федеральных организационно-массовых и других мероприятий, осуществляемых в рамках системы НТТМ, разработка положений о них, предусматривающих предпочтительное или обязательное проведение федеральных, региональных и начальных (на уровне образовательных организаций) отборочных туров, увязка мер поощрения талантливых молодых ученых, студентов, обучающихся с результатами, достигнутыми при проведении организационно-массовых и других мероприятий, проводимых в рамках системы НТТМ (соискатели обязаны быть победителями как минимум федеральных организационно-массовых мероприятий - научных конкурсов, конференций, смотров и т.п. и рекомендоваться к поощрению коллегиальным органом), формирование долгосрочного федерального плана мероприятий (на 3-5 лет) содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи с включением перечня региональных (на уровне федеральных округов) мероприятий. Особый вопрос - организация работы со старшеклассниками. Поддержать интерес юношества к научным исследованиям возможно через систему организационно-массовых, обязательно систематических, ежегодных мероприятий, осуществляемых в рамках системы НТТМ.

Министерству необходимо определить в какой форме привлечь к данной работе другие ведомства, и на какие общественные структуры опереться как на генерального партнера. Основной принцип при этом должен состоять в следующем - претендовать на государственную поддержку в этой сфере должны только те субъекты, деятельность которых направлена на поиск и поддержку талантливых обучающихся не в интересах конкретной образовательной организации, а всех вузов. Причем вопросы оценки качества работы, составов всевозможных экспертных советов и т.п. должны контролироваться Министерством достаточно строго.

Таким образом, вся содержательная работа в сфере содействия молодежи России в творческом и научно-техническом развитии, включающая формирование структурных элементов федеральной системы, организацию их работы с конкретными категориями детей и молодежи, взаимодействие с органами исполнительной власти и подведомственными им учреждениями и организациями, а также запуск экономического механизма, компенсирующего произведенные затраты, должна осуществляется единым подрядчиком работ в лице конкретной общероссийской общественной организации, права и обязанности которой регулируются нормами гражданского права и договорными отношениями с субъектами системы, при этом другие общественные объединения, специализирующиеся на конкретных формах творческого и научно-технического развития, могут выступать в качестве субподрядчиков работ. Органы государственного управления непосредственно, через систему договорных отношений осуществляют контроль за исполнением государственного заказа, определяют научно-методические принципы организации процессов обучения и воспитания молодежи, стратегические пути дальнейшего развития системы. При этом вопросы межведомственной координации данной работы и взаимодействия с Президентом, Правительством, органами законодательной власти находятся в ведении Межведомственной комиссии, обеспечивающей эффективное взаимодействие общества и государства.

Важнейшей проблемой на сегодняшний день остается стимулирование субъектов предпринимательства, содействующих решению обсуждаемых задач. Возможные пути решения состоят в следующем. Полномочные органы государственной власти устанавливают квоту на получение на счет базовой организации Межведомственной комиссии суммы, необходимой для реализации годовых мероприятий системы НТТМ. Основные средства формируемого фонда используются в системе образования - кузнице будущих научных кадров, плательщиками по квоте могут быть только предприятия, осуществляющие деятельность в науке и научно-техническом обслуживании, по итогам года

государственные контрольные органы осуществляют обязательную проверку целевого использования средств.

С учетом опыта, накопленного в СССР и Российской Федерации, в вопросах функционирования централизованных структур управления НИРС и сведений о деятельности общественных объединений, специализирующихся в этой сфере, представляется целесообразной следующая структура управления организацией содействия детям и молодежи России в творческом и научно-техническом развитии. Высшим органом управления системой НТТМ является Межведомственная комиссия по содействию творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи, действующая на основании Положения об общественно-государственной системе содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи Российской Федерации. Во главе комиссии - министр образования и науки России. В составе комиссии - заместители министров заинтересованных министерств и ведомств, руководители крупных производственных и других предприятий, руководители общероссийских общественных объединений. Состав комиссии утверждается Правительством Российской Федерации. Этот вариант наиболее предпочтительный с точки зрения сроков реализации, эффективного контроля со стороны государства за привлечением материальных и иных ресурсов для обеспечения жизнедеятельности системы, но достаточно сложен в реализации с точки зрения делопроизводства.

Второй вариант. Министерство образования и науки России, другие заинтересованные министерства и ведомства, общероссийская общественная организация заключают долгосрочное соглашение (договор) «О совместной деятельности по созданию и развитию общественно-государственной системы НТТМ» и самостоятельно утверждают Положение о структуре и руководящих органах общественно-государственной системы, создают Межведомственную комиссию, а также определяют генерального подрядчика работ, поручая ему формирование вертикальной структуры управления системой и реализацию организационно-массовых и других федеральных мероприятий. При этом права и обязанности подрядчика работ определяются рамками договора. В качестве исполнительного органа управления может выступать общероссийская общественная организация, действующая на основании Устава и полномочий, делегированных ей федеральными органами государственного управления в соответствии с соглашениями (договорами) о сотрудничестве по созданию общественно-государственной системы содействия творческому и научно-техническому развитию детей и молодежи. На основании этих соглашений создаются отраслевые отделения общественной организации, действующие на основании положений, утверждаемых Правлением организации по согласованию с федеральными министерствами и ведомствами. На уровне федеральных округов, на базе ведущих вузов создаются филиалы организации, которые осуществляют научную, информационную и организационно-методическую работу. Необходимость проведения организационно-массовых и организационно-методических мероприятий на уровне федерального округа определяется Межведомственной комиссией. Филиалы не обладают правами юридического лица и действуют на основании типовых положений. На уровне субъекта Российской Федерации организационную и научно-методическую работу с детьми и молодежью осуществляют региональные отделения организации. Региональные отделения организации выполняют функции ранее существовавших краевых, областных, республиканских советов по НИРС, с особенностями, предусмотренными их уставами. Региональные отделения могут действовать как на основании единого Устава организации, так и на основании собственного Устава, утвержденного Правлением организации. Региональные отделения являются юридическими лицами, создаются на базе одного из ведущих вузов, формируют фонды развития НТТМ на основе типового Положения об их порядке образования и использования, утверждаемом совместным решением (приказом)

Минобрнауки России и Правлением организации и наделены правом создавать предприятия для целей реализации поставленных задач и пополнения фондов НТТМ. Региональные отделения организации являются региональными структурами системы НТТМ и объединяют молодежь и преподавателей (сотрудников) организаторов НТТМ научных и образовательных организаций, на уровне которых создаются первичные отделения, действующие на основании единого Устава организации либо собственного Устава, которые могут обладать правами юридического лица и создавать фонды НТТМ **(**НИРС**),** либо не иметь этих прав.

В последнем случае вся хозяйственная деятельность, связанная с осуществлением научными и образовательными организациями работ по поддержке НТТМ, осуществляется ими самостоятельно. В первом случае постоянно-действующим коллегиальным органом отделения является совет по НТТМ (НИРС), чьи решения обязательны для исполнения членами организации. Во втором - тот же совет, но уже только с рекомендательными функциями.

Научно-исследовательская деятельность вуза регулируются федеральным законам «Об образовании в РФ» и другими нормативно-правовыми актами, которые определяют, что участие во всех видах научно-исследовательских работ, конференциях, симпозиумах, представление работ для публикации, бесплатное пользование услугами научных подразделений, свободное развитие личности есть неотъемлемое право каждого студента.

Государственная политика по поддержке научной деятельности студентов, аспирантов и молодых преподавателей вузов призвана обеспечить условия для их участия в процессе обучения, приобретения научных и профессиональных знаний, развития своих духовных и физических качеств.

Однако в данной сфере деятельности сегодня нет четких целевых ориентиров на конкретный результат, не продуманы критерии и механизмы мотивации и стимулирования участников научного творчества, отсутствуют планирование и надлежащий контроль за организацией НИРС и реализацией исследовательских разработок и проектов студентов и аспирантов. Необходимо осуществить действенную систему преемственной подготовки кадров: выявить и отобрать наиболее талантливых студентов для обучения в аспирантуре, подготовить студентов по программе ассистентов, поддержать молодых преподавателей.

Активное привлечение к научно-исследовательской работе студентов и аспирантов, развитие наук посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся являются одними из основных функций и задач вуза в области научно-исследовательской деятельности.

Научная деятельность вуза рассматривается как непременная составная часть процесса подготовки специалистов. Единство учебного и научного процессов обеспечивается, в том числе за счет привлечения студентов к участию в научно-исследовательских работах, проведения на базе научных и научно-производственных подразделений разнообразных форм активной учебной работы, например, дипломного и курсового проектирования, учебной и производственной практики, целевой подготовки студентов и других форм подготовки специалистов.

Основными субъектами научно-исследовательской деятельности в вузах являются студенты, аспиранты и молодые преподаватели вуза.

Научно-исследовательская работа студентов является продолжением и углублением учебного процесса и организуется непосредственно на кафедрах, в лабораториях, научных, конструкторских и проектных подразделениях высших учебных заведений, в студенческих научно-технических объединениях (конструкторские и иные бюро, центры, НИИ и т.п.). Руководство научными исследованиями студентов осуществляют профессора, доценты, преподаватели вуза, а также аспиранты.

В вузе различают: УНРС - учебно-научная работу студентов; УИРС - учебно-исследовательская работу студентов и НИРС - научно-исследовательскую работу студентов.

Непосредственное участие студентов в проводимых вузами научно-исследовательских, научно-технических, проектных и других работах обеспечивается через организационные формы и мероприятия системы НИРС, которые подразделяются на: научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс; научно-исследовательскую работу, выполняемую во вне учебное время (сверх или вне учебных планов); научные, научно-технические, организационно-массовые мероприятия, в т.ч. состязательного характера, стимулирующие развитие системы НИРС и приобщение студентов к творчеству (студенческие научные конференции, семинары, студенческие олимпиады, конкурсы и т. п.), одновременно определяющие результативность и эффективность собственно научного труда студентов (публикации, авторство в научных отчетах, авторские свидетельства, патенты, реализуемые на практике разработки, награды на состязательных мероприятиях и т. д.).

Научно-исследовательская работа, включаемая в учебный процесс, предусматривает: выполнение учебных заданий, в том числе в период производственной и учебной практики, лабораторных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ, содержащих элементы научных исследований или имеющих реальный научно-исследовательский характер; изучение теоретических основ методики, постановки, организации выполнения научных исследований, планирования и организации научного эксперимента, обработки научных данных в курсах - «Основы научных исследований» и «Основы научного и технического творчества», которые могут включаться в учебный план за счет часов, находящихся в распоряжении вуза.

Научно-исследовательская работа, выполняемая студентами во вне учебное время (сверх или вне учебных планов), организуется в формах: работы в студенческих научных семинарах; участия студентов группами или в индивидуальном порядке в выполнении госбюджетной или договорной тематики, в работах по творческому содружеству, в рамках государственных, межвузовских или внутри вузовских грантов, а также индивидуальных планов преподавателей, выполняемых на кафедрах и в научных учреждениях вуза; работы в студенческих научных и научно-технических объединениях - студенческих научных обществах, конструкторских, проектных, технологических, научно-информационных, переводческих, экономических и других бюро, в творческих мастерских и студиях, центрах научно-технического творчества, НИИ и т. п.

Студенты, включаемые в число исполнителей научно-исследовательских работ, проводимых кафедрами и научными подразделениями вуза, составляют рефераты по специальной литературе, овладевают навыками проведения эксперимента и обработки полученных результатов, проектируют и изготовляют наглядные пособия, лабораторные установки и технические средства обучения, участвуют в разработке и отладке программ для ПК, принимают участие в разработке деловых игр по имитационному моделированию практических ситуаций и явлений. Задания студентам, привлекаемым к выполнению указанных работ, должны предусматривать исследовательские, творческие элементы.

НИРС, включенная в учебный процесс, и НИРС, осуществляемая во внеучебное время, позволяет повысить качество подготовки молодых специалистов и уровень их научных достижений и результатов, более полно использовать в высших учебных заведениях интеллектуального потенциала студентов и аспирантов, мобилизовать творческие способности и более эффективно использовать новаторский потенциал студентов.

Система научного творчества вузовской молодежи - одно 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 работ, развитие способностей к научному и техническому творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и будущей жизнедеятельности.

Система научно-исследовательской работы в вузе, как едином учебно-научно-производственном комплексе, является неотъемлемой составной частью подготовки квалифицированных специалистов, способных творческими методами индивидуально и коллективно решать профессиональные научные, технические и социальные задачи, применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса, быстро ориентироваться в меняющейся социально-экономической ситуации современной России.

Основными целями системы научного творчества студентов, аспирантов и молодых преподавателей в вузах являются: создание и развитие условий (правовых, экономических, организационных, ресурсных и т. д.), обеспечивающих возможность для каждого молодого исследователя реализовать свое право на творческое развитие личности, участие в научных исследованиях - полноценное, равное и доступное для каждого в соответствии с его способностями и потребностями, обеспечение единства образовательного (учебного и воспитательного), научного и практического процессов с формированием и развитием творческих способностей, улучшением профессионально-творческой подготовки, совершенствованием форм привлечения молодежи к научным исследованиям.

Основными задачами функционирования системы научного творчества являются: создание предпосылок для самореализации личностных творческих способностей вузовской молодежи; создание благоприятных условий для развития и функционирования различных форм научного творчества, базирующихся на отечественном и зарубежном опыте, результатах научных исследований молодежи; обеспечение прав студентов на участие в научных исследованиях, практических разработках и техническом творчестве; обеспечение условий для выявления наиболее одаренных студентов, аспирантов и докторантов и развития их способностей и талантов; содействие всестороннему развитию личности студента и аспиранта, формированию их объективной самооценки, приобретению навыков работы в творческих коллективах, приобщению к организаторской деятельности; развитие способности использовать научные знания и быстро адаптироваться при изменении ситуации, готовности к повышению квалификации и переподготовке; предоставление студентам, аспирантам и молодым преподавателям возможности испробовать свои силы в решении инновационных задач по различным направлениям науки и техники, опубликовать значимые результаты исследований.

Система научного творчества вузовской молодежи позволяет наиболее полно реализовать индивидуальный подход в обучении и воспитании, дифференцированность при подготовке специалистов. Обучение в вузе и аспирантуре с систематическим, методически обеспеченным, целенаправленным участием в научной деятельности - эффективный способ и средство формирования и развития у студентов и аспирантов творческой мотивации, ответственности, активной жизненной созидательной позиции.

Современными подходами к организации научного творчества вузовской молодежи являются, во-первых, организационно-деятельностный подход**,** осуществляемый посредством привлечения студентов к научной работе, начиная уже с первого года обучения в вузе. Вполне естественно, что задачи, стоящие перед первокурсниками и учащимися старших курсов, различны.

Во-вторых, системно-функциональный подход при овладении студентами 1-3 курсов основами методологии и методики научного исследования, углубление знаний в той или иной области, а также формирование и дальнейшее развитие научно-познавательных интересов. Системный характер подготовки будущих специалистов предполагает, что все виды и формы познавательной деятельности должны включать комплекс учебно-исследовательских заданий. С целью приобщения студентов и аспирантов к научной деятельности используются следующие учебно-исследовательские задания: подбор научной литературы по определённой теме, составление аннотации отдельных первоисточников, их реферирование; сравнение различных точек зрения, подходов к одной и той же проблеме;

обобщение, систематизация знаний, полученных из разных источников (составление таблиц, схем, диаграмм, моделирование и т.д.); определение путей использования проблемного подхода в обучении и этапов разрешения проблемной ситуации в учебном процессе (подготовка проблемной ситуации, формулирование проблемы, выдвижение гипотезы и др.). Результаты выполнения таких заданий оформляются в виде научных рефератов, докладов, сообщений по научным и научно-методическим проблемам. В процессе изучения различных учебных дисциплин студентам, как правило, приходится писать рефераты. Целесообразно заслушивать доклады по рефератам на лекциях, семинарах, научно-практических конференциях по итогам учебного года.

В-третьих, использование компаративного подхода посредством установления внутрипредметных и межпредметных связей.

В - четвертых, использование эвристического подхода в процессе формирования исследовательских умений в ходе самостоятельной работы студентов и аспирантов на семинарах, лабораторных и практических занятиях. Более того, возможности приобщения студентов к НИРС в учебное время заложены в любой дисциплине учебного плана. В лекционные курсы следуют включать информацию о результатах научных исследований последних лет, создавая при этом атмосферу творческого обсуждения научных проблем в различных отраслях наук.

В - пятых, применение личностно-деятельностного подхода. Во всех видах учебных занятий студентам и аспирантам следует предлагать задания проблемно-исследовательского характера, требующие глубокого анализа знаний, полученных не только на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, но и в процессе самостоятельной работы над основной и дополнительной литературой. Такого типа задания необходимо планировать уже на первом курсе и постепенно усложнять в каждом индивидуальном случае при освоении специальных дисциплин.

На четвертом курсе в ходе подготовки к написанию дипломной работы студенты самостоятельно проводят обоснование, выделяют объект и предмет, строят рабочую гипотезу, формулируют цель и задачи исследования, составляют план работы, определяют систему методов. Далее студенты изучают научную литературу, собирают эмпирический материал, обрабатывают его, делают выводы и обобщения.

В целях повышения результативности участия вузовской молодежи в научном творчестве необходимо иметь в виду, что, составляя тематику научных исследований, следует исходить из наиболее актуальных проблем развития науки и образования на современном этапе. Приоритетными направлениями модернизационных процессов в образовательной сфере являются: организация профильного и дифференцированного образования; оптимизация объема учебной нагрузки за счет использования научно обоснованного отбора содержания образовательной деятельности; гуманизация, гуманитаризация, информатизация отечественного педагогического образования; разработка активных форм и методов обучения - развитие тематики научных исследований с участием студентов за счет выполнения работ по решению задач, связанных с реальными потребностями общества и производства; организация конкурсов на лучшие студенческие научные, дипломные и курсовые работы, магистерские диссертации; организация студенческих и аспирантских олимпиад; повышение результативности организационно-массовых, в том числе состязательных мероприятий; содействие образованию и деятельности творческих объединений студентов, аспирантов и молодых преподавателей, различных организационно-правовых форм и их привлечение к решению практических задач; выявление и использование положительного опыта научно-исследовательской работы в современных условиях.

Научно-исследовательская работа студентов и аспирантов включает разнообразные формы.

Конференции. Межвузовские конференции, которые позволяют не только быть в курсе последних достижений науки, но и способствуют общению студентов и аспирантов различных вузов и регионов между собой. Междисциплинарные научно-практические конференции формируют у вузовской молодежи способность к видению проблемы с точки зрения смежных наук, и понимания языка различных дисциплин, к выработке единой системы понятий.

Кружки, круглые столы. На кафедрах высших учебных заведений может проводиться работа студенческих и аспирантских исследовательских групп под руководством молодых преподавателей или заведующего кафедрой. Целями деятельности кружков может являться разработка инновационных проблем науки, над которыми в данный момент работает весь коллектив кафедры или отдельные преподаватели.

Сборники, статьи, тезисы конференций в соответствии с направлениями научной деятельности. Результаты научно-исследовательской работы могут публиковаться в научных журналах вуза, регулярных и специальных научных изданиях, сборниках научных работ студентов и аспирантов.

Конкурсы (вузовские, региональные, общероссийские, международные). Ежегодно в вузах России проводятся конкурсы на лучшую научную работу студентов в рамках Открытого конкурса на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях Российской Федерации. Наиболее талантливые студенты награждаются дипломами вуза и дипломами Министерства образования и науки, а также медалями. Тезисы студенческих научных работ публикуются в сборниках студенческих работ вузов.

Стажировки, экспедиции. Значительно стимулирует исследовательскую деятельность студентов и аспирантов участие в научных экспедициях. На основе материалов, полученных в результате данных исследований, могут быть написаны дипломные и кандидатские работы, а также статьи по актуальным проблемам отраслей науки. Особенно эффективным является практика стажировок научной молодежи в ведущих научных центрах России.

Студенческие и аспирантские производственные объединения, малые исследовательские и технологические фирмы, бизнес-инкубаторы, научно-образовательные холдинги, технопарки, центры инновационного развития. Наиболее эффективны с точки зрения развития научной работы вузовской молодежи, студенческие и аспирантские рабочие структуры, например конструкторские бюро, действующие в ряде технических вузов России, на базе которых совместно с молодыми преподавателями проводится научная работа по проектам. Используя в той или иной степени данные формы работы со студентами и аспирантами в рамках научно-исследовательской деятельности, вузы России могут не только сохранять хороший уровень научных исследований, но и осуществлять действенную систему преемственной подготовки кадров.

В ходе научного творчества формы организации научных исследований могут меняться. Целесообразным может быть использование индивидуальных форм работы со студентами и аспирантами, что позволит реализовать на практике индивидуально-дифференцированный подход к обучению и научной деятельности. Однако, в связи с последующим вовлечением в научно-исследовательскую работу значительного числа студентов и аспирантов, такая форма организации оказывается малоэффективной.

Более того, у молодежи может возникнуть необходимость творческого общения. В данных условиях требуется такая форма организации научной работы, которая бы сочетала в себе индивидуальные и коллективные начала.

Такой формой организации научно-исследовательской работы может быть проблемная группа. Преимущества проблемной группы связаны с возможностью одновременного руководства творческой деятельностью нескольких студентов и аспирантов,

с осознанием последними цели научной деятельности как единой и требующей объединенных усилий всего коллектива.

Научно-исследовательская работа студентов и аспирантов в проблемных группах преследует следующие цели**:** приобретение опыта научно-исследовательской деятельности; развитие умения работать в творческом коллективе и стремления к постоянному обмену мнениями и опытом; воспитание творческого отношения к порученному делу; развитие навыков работы с научной и научно-методической литературой; формирование умений проведения экспериментальных исследований; формирование умений обрабатывать полученные результаты, делать творческие доклады, писать тезисы, статьи.

В проблемную группу, ведущую научные исследования по конкретной теме, целесообразно включать не более пяти человек с учетом их психологической совместимости.

Успех выполнения коллективной работы и формирование научно - исследовательских умений и навыков находятся в прямой зависимости от качественного выполнения индивидуальных научно-исследовательских заданий, которые определяются комплексом отношений: взаимосвязь, взаимопонимание, взаимозависимость, взаимопомощь. У молодых исследователей работа в творческом коллективе организует человека, во взаимоотношениях появляются высокая сознательность и самостоятельность.

При групповой (коллективной) работе над общей темой следует добиваться, чтобы каждый ее участник внес посильный вклад в общее дело. Научная работа идет более успешно, если разрабатывающие тему студенты и аспиранты видят ее научную значимость и практическое применение.

Одной из таких групп может быть научный кружок. Научные кружки могут охватывать студентов и аспирантов разных курсов, поэтому необходимо планировать работу, учитывая разные уровни научной подготовки: 1 уровень - формирование навыков подготовки рефератов. Это могут быть рефераты обзорного или обобщающего характера. Следует обратить особое внимание на умение работать с научной литературой, оформлять список использованных источников, выделять главное, делать выводы. 2 уровень - формирование навыков выполнения курсовых работ. Для этого студенту необходимо уметь не только выполнять работу реферативного характера, но и самостоятельно анализировать монографическую литературу, делать соответствующие выводы.

Студенты старших курсов и аспиранты под руководством научных руководителей могут попробовать себя в качестве ведущих таких кружков.

Как и в любом учебно-воспитательном процессе, в научно-исследовательской работе принцип конструктивного сотрудничества преподавателей аспирантов и студентов предполагает в качестве ведущего исследовательский тип взаимодействия, где студент и аспирант выступает как соисполнители в разработке определенной научной проблемы, а научный руководитель выполняет роль наставника и консультанта.

Взаимодействие научного руководителя со студентами и аспирантами в процессе научного исследования

Руководитель

Студенты, аспиранты

Наблюдение

Направляет, организует и планирует деятельность студентов и аспирантов по наблюдению

Проводят наблюдения самостоятельно по плану

Предэспериментальный срез

Обсуждает со студентами и аспирантами материалы, необходимые для проведения среза и подведения его итогов

Проводят его самостоятельно по материалам. Анализируют полученные материалы и подводят итоги

Гипотеза

Выдвигает гипотезу, показывает студентам и аспирантам, как это надо делать

Принимают участие в формулировке гипотезы

Эксперимент

Оказывает помощь студентам в создании эксперимента материалов, которые будут положены в основу эксперимента. Постоянно поддерживает связь с аспирантами в период проведения эксперимента, помогает усовершенствовать методы экспериментальной работы, вносить дополнения, изменения, если в этом появляется необходимость.

Создают экспериментальные материалы, отбирают испытуемых, фиксируют ход эксперимента. Проводят усовершенствование экспериментальных материалов, вносят, если необходимо, дополнения, по согласованию с руководителем

Постэкспериментальный срез

Обсуждает со студентами и аспирантами материалы и средства, которые необходимы для фиксации итогов экспериментальной работы

Проводят самостоятельно фиксацию итогов экспериментальной работы

Оптимизация

Проверяет правильность выполнения работы студентами и аспирантами по оптимизации

Проводят количественную обработку в сочетании с качественным анализом итоговых экспериментальных материалов.

Проводят оптимизацию, отобрав на основе обработки данных, полученных в результате эксперимента

Модификация

Проверяет правильность выполнения работы студентами и аспирантами по модификации

Проводят усовершенствование экспериментальных материалов, если в ходе опытной работы потребовалось внести какие-либо изменения, дополнения

Объективизация

Проверяет сделанные студентами и аспирантами выводы и рекомендации и помогает окончательно сформулировать их

Самостоятельно формулируют выводы, создают рекомендации, которые могут быть использованы в практике учебного процесса

Более подробно структура научно-исследовательской деятельности вузовской молодежи выглядит следующим образом.

Сначала с помощью преподавателя определяется область исследования и в пределах этой области выявляется проблема.

Затем собираются факты, используя такие методы исследования, как наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы.

Далее, установив проблему исследования, молодые исследователи изучают и обобщают имеющийся научный задел, знакомятся с основной литературой по данному вопросу. Научный руководитель дает список рекомендуемой литературы по данной проблеме и контролирует самостоятельную работу, так как именно уровень теоретической подготовки во многом обусловливает успех научного творчества.

Установив научно-исследовательскую проблему, следует переходить к следующему этапу - действиям по созданию ядра научного эксперимента. Здесь осуществляется подготовка предэкспериментального среза, намечаются пути его регистрации, проводится предэкспериментальный срез.

Далее вместе с преподавателем начинающие исследователи формулируют гипотезу, после чего переходят к проведению научного эксперимента, смоделировав условия и систему проведения эксперимента, готовят необходимые экспериментальные материалы.

По окончании научного эксперимента проводится постэкспериментальный срез, при подготовке которого моделируются пути его регистрации.

Переходя к следующему этапу - к деятельности по оптимизации, молодые исследователи обрабатывают полученные данные, выбирают оптимальный вариант.

Далее они переходят к действиям по объективизации эксперимента или его описанию; документально оформляют проведенное исследование, формулируют полученные выводы.

Для более успешного привлечения студентов и аспирантов к научным исследованиям, проводимым в вузе с целью дальнейшего рекрутирования в научное сообщество наиболее способных и талантливых из них, многие вузы России создают различные программы и подразделения.

С целью активизации научной деятельности молодежи в ряде высших учебных заведений организованы лаборатории научного творчества.

Научно-исследовательские задачи, которые решаются в лабораториях, состоят в том, чтобы не только привить молодежи интерес к самообразованию, но и выработать творческий научный подход к предстоящей профессиональной деятельности, сформировать исследовательские умения и навыки у будущих молодых ученых.

Содержание и функции лаборатории научного творчества

Виды деятельности

Функции лаборатории

Учебная

овладение навыками методической деятельности
овладение навыками творческой деятельности
овладение навыками проведения эксперимента
получение первых самостоятельных результатов

Методическая

обобщение опыта
перенос опыта
овладение методическими приёмами
формирование собственного опыта

Творческая

овладение элементами реконструкции учебной деятельности
проверка новаторского опыта
формирование собственного творческого подхода

Исследовательская

умение ставить цели, определять гипотезу и задачи научно-исследовательской деятельности
овладение методами научного исследования
постановка эксперимента
умение делать научно-обоснованные выводы
внедрение результатов исследования

В результате деятельности лабораторий научного творчества стали активно развиваться элементы самоуправления. Так, в каждой лаборатории были избраны советы во главе с председателем, которые стали руководящим органом. На регулярных заседаниях советов обсуждаются планы работы, заслушиваются отчеты о работе отдельных студентов, аспирантов и проблемных групп, принимаются организационные и другие решения.

Не менее эффективно научное творчество вузовской молодежи может осуществляться на базе Учебно-научных центров (УНЦ). Так, благодаря Федеральной целевой программе «Интеграция науки и высшего образования России» в структуре ряда российских вузов сложилась эффективная система учебно-научных центров. Целью работы УНЦ является разработка научных проблем в соответствующих областях знаний и научно-методического обеспечения высшего педагогического образования на основе внедрения фундаментальной науки в учебный процесс. Задачами деятельности УНЦ являются: организация и проведение исследований по приоритетным направлениям современной науки; улучшение качества подготовки специалистов, бакалавров и магистров за счет привлечения их к научной деятельности. Учебно-исследовательские задачи, которые решаются в Учебно-научных центрах состоят в том, чтобы не только привить студентам и аспирантам интерес к самообразованию, но и выработать творческий научный подход к предстоящей профессиональной деятельности, а также сформировать исследовательские умения и навыки у будущих молодых ученых. На базе функционирующих центров (УНЦ) отрабатываются наиболее эффективные формы интеграции фундаментальной науки и учебного процесса, проводятся научные конкурсы, конференции, семинары, круглые столы для студентов, аспирантов и молодых преподавателей.

В современной высшей школе накоплен большой опыт разработки и внедрения новых форм учебного процесса в целях активного привлечения к фундаментальным научным исследованиям студентов, аспирантов и докторантов. Экспериментально - техническая база Учебно-научных центров постоянно используется для выполнения студенческих курсовых и дипломных работ, кандидатских и докторских диссертаций. Необходимо отметить роль центров в увеличении количества студентов, принявших участие в конкурсе на лучшую научную работу, ежегодно проводимом в вузах.

Немаловажными для студентов, аспирантов и молодых преподавателей, являются навыки построения собственной карьеры. Вузы, учитывая современную экономическую ситуацию, должны предпринимать шаги в обучении молодежи тому, как моделировать свою карьеру. Современные методы работы с молодежью в рамках вуза должны опираться не только на активизацию и развитие её научного и творческого потенциала, но и должны быть направленными на то, чтобы будущие специалисты могли еще в период обучения начать строить свою профессиональную и научную карьеру.

Исходя из проведенного анализа организации научно-исследовательской деятельности вузовской молодежи в современных условиях основными подходами к организации научного творчества являются: организационно-деятельностный, системно-функциональный, компаративный, эвристический и личностно-деятельностный. Осуществление задачи активизации научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов и молодых преподавателей позволяет подготовить творческих специалистов, большая часть которых связывает свою жизнь с профессиональной научной деятельностью, пополняет ряды профессорско-преподавательского состава, активно делает карьеру на производстве и, главное, сохраняет и приумножает свой потенциал на длительный период. Отмечая острый дефицит высококвалифицированных научных и педагогических кадров и испытывая заинтересованность в углубленной подготовке специалистов, высшим учебным заведениям России необходимо искать новые пути привлечения студентов к научной деятельности. Именно от работы с творческой молодежью, усиления эффективности НИРС зависит научно-практический потенциал вуза и развитие регионов страны.

Государственная политика по поддержке научной деятельности студентов, аспирантов и молодых преподавателей вузов призвана обеспечить условия для их участия в процессе обучения, приобретения научных и профессиональных знаний, развития своих духовных и физических качеств.

Однако в данной сфере деятельности сегодня нет четких целевых ориентиров на конкретный результат, не продуманы критерии и механизмы мотивации и стимулирования участников научного творчества, отсутствуют планирование и надлежащий контроль за организацией и реализацией исследовательских разработок и проектов студентов и аспирантов.

С целью активизации научной деятельности необходимо осуществлять системный подход к организации и управлению научно-исследовательской работой вузовской молодежи. Наиболее результативным в развитии научно-исследовательской работы в вузах является сочетание учебных и внеучебных методов работы. НИРС, включенная в учебный процесс, и НИРС, осуществляемая во внеучебное время, позволяет повысить качество подготовки молодых специалистов и уровень их научных достижений и результатов, более полно использовать в высших учебных заведениях интеллектуального потенциала студентов и аспирантов, мобилизовать творческие способности и более эффективно использовать их новаторский потенциал.

Для наибольшей эффективности научного творчества необходимо привлекать к научным исследованиям молодежь, начиная с младших курсов, мотивируя и поддерживая интерес не только к будущей профессии, но и к передовым достижениям научной мысли в изучаемой области.

Немаловажным условием эффективности научно-исследовательской деятельности является планирование работы, учитывая разные уровни научной подготовки студентов и аспирантов различных курсов. Используя в той или иной степени все многообразие форм работы в рамках учебно-научной, исследовательской и внеучебной деятельности вузы России могут сохранить традиционную систему преемственной подготовки кадров.

В современных условиях наиболее действенной является такая форма организации научного творчества вузовской молодежи, которая сочетала бы в себе индивидуальные и коллективные начала. Преимущество такого сочетания связано с возможностью одновременного руководства творческой деятельностью нескольких студентов и аспирантов, а также осознания последними цели научной деятельности как единой и требующей объединенных усилий всего коллектива.

Для более успешного привлечения молодежи к научным исследованиям, проводимым в вузе с целью дальнейшего рекрутирования в научное сообщество наиболее способных и талантливых эффективным, является создание различных программ и подразделений, лабораторий, в рамках которых могут проводиться научные изыскания под руководством преподавателей кафедр. Это позволяет выработать творческий научный подход к предстоящей профессиональной деятельности, сформировать исследовательские умения и навыки у будущих молодых ученых.

В целях дальнейшего совершенствования ресурсного и методического обеспечения научно-исследовательской работы в вузе, повышения качества научной и творческой деятельности студентов, аспирантов и молодых учёных, развития самоуправления и организационных структур вузовской молодёжной науки необходимо разработать и внедрить в практику ряд нормативно- методических документов: Положение о конкурсе научных работ молодых учёных и студентов, Положение о конкурсе научных работ преподавателей и сотрудников**,** Положение о совете молодых учёных**,** Положение о совете по науке**.**

Таким образом, современная система организации научного творчества студентов, аспирантов и молодых преподавателей должна опираться не только на активизацию и развитие научного и творческого потенциала, но и должна быть направлена на то, чтобы молодежь могла еще в период обучения начать строить свою научную карьеру.

УДК 372.881.111.1

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Дорогих Р.В.
Филиал МГУ им. М.В.Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: dorogikh78@mail.ru

При подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, преподаватель должен ознакомить их с профессиональными проблемами, которые могут возникнуть в процессе работы. Каждый этап подготовки требует выполнение упражнений, так как упражнения связаны с решением определенной задачи и овладением определенного содержания. В преподавании и изучении иностранных языков упражнения занимают ведущее место и считаются самостоятельной методической категорией и основной единицей обучения иностранным языкам.

Прежде чем рассмотреть сущность системы упражнений, обратимся к определению самого понятия «упражнение» в методике обучения иностранным языкам. Упражнение – это специально организованное в учебных условиях многократное выполнение отдельных операций, действий или видов деятельности с целью их усовершенствования и овладения материалом.

Навыки и умения формируются в упражнениях. М.Р. Львов дает следующее определение упражнений: «Упражнение – это вид учебной деятельности, которая ставит студентов перед необходимостью многократного и вариативного использования приобретенных знаний в различных связях и условиях». Судьба упражнений, которые выполняет студент, очень велика: они занимают около 80% учебного времени [2, с. 217].

Необходимо выделить следующие составляющие упражнений: задача (то, на что направлено упражнение), задание (формулировка задания для студентов, описание последовательности действий в соответствии с формой и содержанием деятельности); содержание упражнения (языковой и речевой материал, с которым выполняется действие), методы и приемы действия (способы выполнения упражнения, а также способы контроля и самоконтроля), средства (наглядные, например, таблицы, ТСО и т.д.). Независимо от вида, упражнение должно соответствовать поставленной цели, иметь достаточное количество материала и инструкцию к выполнению упражнения, чтобы не тратить неоправданно много времени и не вызывать утомление студента.

Успешность формирования навыков и умений речевой деятельности зависит от правильности выбора упражнений, а также их последовательности на отдельно взятом занятии и при изучении курса (система упражнений).

Система упражнений, которая используется для формирования профессионально коммуникативной компетентности студентов, имеет большое значение.

Создание рациональной системы упражнений является ключом к решению проблемы обучения иностранным языкам. Важность системы упражнений заключается в том, что она обеспечивает:

1) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру формируемого навыка или определенного умения;

2) необходимую последовательность упражнений;

3)логическое расположение учебного материала и взаимосвязь его компонентов;

4) систематичность выполнения определенных упражнений;

5) взаимосвязь различных видов речевой деятельности.

Вопрос о логическом построение системы упражнений является наиболее проблемным в методике. Чтобы решить в какой последовательности и в каком соотношении должны быть представлены упражнения необходимо учитывать большое количество факторов. При создании системы упражнений необходимо учитывать следующие аспекты: адекватность упражнений, их соответствие намеченной цели и условиям ее достижения, взаимосвязь упражнений.

Чтобы подобрать упражнения для различных компонентов системы, следует определить типы упражнений по определенным критериям.

Приведем основные и дополнительные критерии, по которым определяются типы упражнений.

Направленность упражнения на прием или выдачу информации:
рецептивные;
репродуктивные;
рецептивно-репродуктивные;
продуктивные;
рецептивно-продуктивные.

Коммуникативность:
коммуникативные;
условно-коммуникативные;
некоммуникативные.

Характер выполнения:
устные;
письменные.

Участие родного языка:
одноязычные;
двуязычные (переводные).

Функция в учебном процессе:
тренировочные;
контрольные.

Место выполнения:
аудиторные;
домашние;
лабораторные.

(Критерии 1-2 - основные; 3-6 - дополнительные).

Рассмотрим типы упражнений, определённых по 1 и 2 критериям, так как они являются важными при составлении системы упражнений.

В рецептивных упражнениях студент воспринимает вербальную информацию, а затем показывает, что он узнает, различает грамматические структуры и т.д., понимает устное или письменное высказывание.

В репродуктивных упражнениях студент воспроизводит полностью или с изменениями воспринятый им учебный материал.

В продуктивных упражнениях студент самостоятельно воспроизводит высказывания разных уровней (от предложения до текста) в устной или письменной форме.

Рассмотрим типы упражнений по критерию «коммуникативность».

Коммуникативные упражнения рассматриваются как специально организованная форма общения.

В условно-коммуникативных упражнениях предусматриваются речевые действия студентов в ситуативных условиях. Основные определяющие качества данного типа упражнений – наличие речевого задания и ситуативности.

В некоммуникативных упражнениях учащиеся выполняют действия с языковым материалом вне ситуации речи, сосредоточивая внимание лишь на форме (порядок слов в вопросительных предложениях, употребление вспомогательного глагола).

Характер упражнения должен соответствовать тем навыкам и умениям, которые формируются с их помощью.

Общеизвестно, что для овладения любой деятельностью, в том числе и речевой, необходимы знания, на основе которых формируются навыки и развиваются умения.

Знание языкового материала может быть достигнуто благодаря использованию различных приемов, а именно:

1. Помощь преподавателя, которая дополнено текстом учебного пособия.
2. Различные визуальные опоры: ситуативные, таблицы, схемы, рисунки.
3. Контекст, специально подобранные примеры, система речевых образцов.
4. Наблюдение грамматического явления в тексте или в специально подобранных предложениях.

Выполнение речевых упражнений осуществляется поэтапно, в системе, которая отражает стадии формирование навыков и умений. При этом, под навыками понимаем отработанные операции, или комплекс операций, то есть речевую деятельность, которая достигла высшей степени совершенства. Умение рассматривается как способность человека, которая становится реальностью в результате развития навыков и речевой практики выражение конкретных мыслей.

Итогом работы с языковыми упражнениями становится понимание студентами закономерностей употребление грамматических форм или дифференциальных признаков, характерных для языкового материала; практическое использование лексико-грамматического материала в речи благодаря многократной тренировке и автоматизации употребления языкового явления в речи.

Лексические упражнения направлены на формирование навыков правильного употребления лексики в устной и письменной форме.

Обучение лексике проходит ряд этапов, которые охватывают несколько занятий. На начальном этапе выполняют упражнения формирующие навыки и умения использовать звукобуквенные соответствия. Для этого преподаватель разрабатывает тексты, содержащие новую лексику. Чтение подобных текстов дает возможность студентам сформировать навыки произношения, помогает определить правила сообщения данного слова с другими словами в связном тексте. Следующая задача - это научиться соотносить новые слова с предметами и употреблять новую лексику в различных ситуациях общения. С этой целью выполняют следующие упражнения: студенты называют предметы с помощью визуальных опор, составляют предложения и отвечают на вопросы, дополняют предложения, распределяют слова по тематическим группами, описывают рисунки, составляют рассказы .

В работе над лексикой важное место занимает текст. Он представляет собой основу для подготовки студентов к свободному владению речи.

Упражнения на понимание содержания и сути прочитанного обучают находить в тексте структурно-семантические связи. Для достижения этой цели осуществляют следующую работу: студентам предлагают определить основные предметы о которых идет речь в тексте, установить причинно-следственные отношения, определить взгляд автора на описанную проблему, выявить логическую цель действия, сопоставить полученную информацию в тексте с тем, что уже известно, оценить главные события и факты, выразить свое отношение к прочитанному.

Профессиональные тексты имеют информативно-познавательную и тренировочно-коммуникативную направленность, что дает преподавателю возможность осуществлять коммуникативно-ориентированный подход в обучении. Для этого преподаватель может использовать разноуровневые задания, учитывающие предварительную подготовку

студентов, а также развивают самостоятельность и творческие способности каждого студента во время работы над специальными профессиональными текстами [1, с. 42].

Литература

1. Коновалова Л. Формувати фахову компетентність разом із життєвою (Різнорівневі завдання за професійним спрямуванням у процесі вивчення англійської мови у вищих медичних навчальних закладах I–II рівнів акредитації) // Іноземні мови в навчальних закладах. 2011. №1. С. 42-47.
2. Львов М.Ф. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. 1991. 223 с.
4. Чистякова А.Б. Русский язык для иностранных студентов / А.Б. Чистякова, Э.Н. Джурко, И.П. Петренко. Харьков: Константа, 2004. 609 с.
5. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения ИЯ: Хрестоматия. / Сост. А.Леонтьев. М. 1991.

УДК 37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Зубкова М.А.
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет»
E-mail: m.a.zubkova@gmail.com

Современное высшее образование в России развивается в русле мировых тенденций. Инновационные процессы и процессы модернизации, протекающие в современном образовательном пространстве, предоставляют безграничные возможности для применения современных информационных технологий при изучении иностранных языков. Широкий спектр компьютерных учебных материалов позволяет внедрять информационно-коммуникационные технологии в различные формы обучения (аудиторную, внеаудиторную, дистанционную, комбинированную) [2, с. 4], что позволяет не только совершенствовать навыки владения иностранным языком, но и формировать коммуникативную культуру будущих специалистов технического профиля.

В данной работе приводится краткий обзор использования методики ментальных карт на практических занятиях по иностранному языку для студентов технических специальностей.

В последнее время методика ментальных карт (mind maps) и майндмэппинг (технология работы с ментальными картами) получила широкое распространение среди педагогов-практиков, так как работа над созданием «Ментальной карты» способствует:

- повышению мотивации к овладению иностранным языком;
- снижению трудностей в восприятии сложных языковых явлений;
- эффективному усвоению учебных единиц;
- выбору учебного материала в соответствии с направлением подготовки студентов;
- формированию коммуникативной культуры;
- реализации индивидуальных образовательных траекторий;
- активизации мыслительной деятельности (анализ, выделение общего и частного, принятие конструктивных решений);
- организации активной поисковой деятельности при индивидуальной, групповой и коллективной работе;
- развитию творческих и интеллектуальных способностей студентов;
- созданию психологически комфортной образовательной среды.

Ментальная карта (мыслительная карта, диаграмма связей, ассоциативная карта, интеллект-карта) – способ изображения структуры знания в виде диаграммы визуально организованной информации; предназначена для представления слов, идей, задач, связанных между собой и расположенных по радиусу вокруг ключевого слова или идеи. Это графический инструмент, содержащий ключевое слово или образ, и второстепенные идеи, которые исходят от центральной идеи. Элементы карты располагаются интуитивно согласно важности понятия и сформированы в группах, подразделениях и зонах.

Ментальные карты являются альтернативой конспектированию, записи, пометкам и т.п. Графический метод представления информации позволяет аудитории лучше запомнить и усвоить излагаемый материал, позволяет обобщать, структурировать и упорядочить крупные блоки материала для эффективного восприятия и запоминания необходимой информации.

Данный метод позволяет создать индивидуальный продукт отдельного человека или одной группы.

Суть методики ментальных карт – выделить основное понятие, из которого затем происходит ответвление задач, идей, отдельных мыслей, необходимых для исполнения определенного проекта или замысла. Как основную, так и более мелкие ветви, можно делить еще на несколько ветвей-подпунктов [2, с. 293].

Следует отметить, что междисциплинарный характер задач методики ментальных карт позволяет преподавателю разработать такую ментальную карту, которая отвечала бы целям, задачам и требованиям конкретной специальности. Данную методику можно использовать в самых различных ситуациях и с разными целями, а именно: развитие творческого мышления и мозговой штурм (сбор, анализ, осмысление и структурирование идей, индивидуально или в группе), информационный менеджмент (управление, структурирование и организация), планирование (задач, целей), презентация (план доклада, текста), организация (организация деятельности), визуализация (изображение связей) и т.д.

Следовательно, данная методика позволяет создавать карты не только преподавателю, но и студентам. В ходе совместной работы, студенты самостоятельно выделяют главное, проводят ассоциации, предлагают средства для создания карты, а преподаватель только направляет. Отличительной чертой ментальных карт является возможность постоянного усовершенствования и корректировки, например, при увеличении лексического запаса учащихся. В процессе составления ментальных карт учащиеся тренируют мышление, развивают креативность и критическое мышление. Этот вид работы облегчает процесс усвоения информации на занятии, делая обучение увлекательным и продуктивным.

Дисциплина «Иностранный язык» является средством коммуникации в устной и письменной форме. Основной акцент в методике преподавания иностранного языка ставится на развитие умений общаться и на формирование иноязычной коммуникативной компетенции [1]. Одним из эффективных средств развития данных умений является именно использование ментальных карт. При изучении лексики на иностранном языке данная методика позволяет студентам технического профиля быстро запоминать новые термины и понятия. Как правило, ключевое понятие находится в центре карты, от него идут остальные элементы (лексические единицы). Карту можно дополнить любым графическим материалом (схемы, таблицы, фото, видео и аудио материал и т.д.), а также откорректировать и дополнить при необходимости. В процессе самостоятельной работы студенты активно используют изученные ментальные карты при повторении пройденного материала. В ходе создания собственной метальной карты студенты анализируют, обобщают и систематизируют информацию, устанавливают причинно-следственные связи, учащиеся выделяют главное, концентрируются на основных понятиях и аспектах, формулируют выводы, выстраивают план действий и самостоятельно принимают решения, что позволяет быстро структурировать и запоминать главную информацию, а также воспроизводить ее в дальнейшем.

В настоящее время разработан ряд программ и Интернет приложений, позволяющих быстро составлять всевозможные виды ментальных карт для различных целей (Веб-сервисы: Mindomo, MAPMYself, также известный как Mapul, MindMeister, Mind42, Bubbl.us, SpiderScribe). Современный студент активно пользуется данными программами в процессе изучения иностранного языка, как в аудитории, так и за её пределами.

В ходе учебного процесса 2015/2016 года в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Севастопольский государственный университет» активно применялась методика создания ментальных карт на занятиях иностранного языка. Будущие инженеры-механики (специальность «Эксплуатация судовых энергетических установок»), экономисты (специальность «Экономика», «Менеджмент») 1 и 2 курсов обучения достаточно эффективно использовали предложенную методику [5].

В состав экспериментальной группы вошли студенты первого года обучения. Нами были сформированы 2 группы студентов: контрольная и экспериментальная. Анализ полученных результатов обработанных с помощью методов математической статистики, позволил сделать вывод об эффективности применения методики использования ментальных карт. Уровень владения языком у студентов, применяющих данный метод, был выше.

В качестве примера приведём одну из ментальных карт, разработанных студентами 1 курса обучения по специальности «Экономика» ФГАОУ ВО «СевГУ» под руководством преподавателя английского языка, к.пед.н., Фоминых Н.Ю., созданную с помощью веб-сервиса Mindomo (www.mindomo.com). В оригинале, представленная ментальная карта интерактивна, например, при наведении курсора на символическое изображение появляется дополнительная информация. Начальный вид ментальной карты представлен на рисунке 1. Доступ к ментальным картам, разработанным студентами в ходе опытно-экспериментального внедрения можно получить по ссылкам: Job Hunting (https://www.mindomo.com/ru/mindmap/job-hunting-43ec11620a2946258d7488c244149d31), Emails (https://www.mindomo.com/ru/mindmap/1541432cd1704794829eed4df97eff4f), Problem Solving (https://www.mindomo.com/ru/mindmap/8e64fed756b4402bbeae6db9bcca717f).

При работе с ментальной картой студенты не испытывают трудностей при восприятии материала, появляются визуально четкие ассоциации. Поэтапное раскрытие карты стимулирует учебно-познавательную деятельность, что позволяет обучающимся предполагать, что должно быть на следующем этапе. Данная методика позволяет оптимизировать имеющиеся знания студента, помогает создать ассоциативные связи и, таким образом, спроецировать следующий уровень карты.

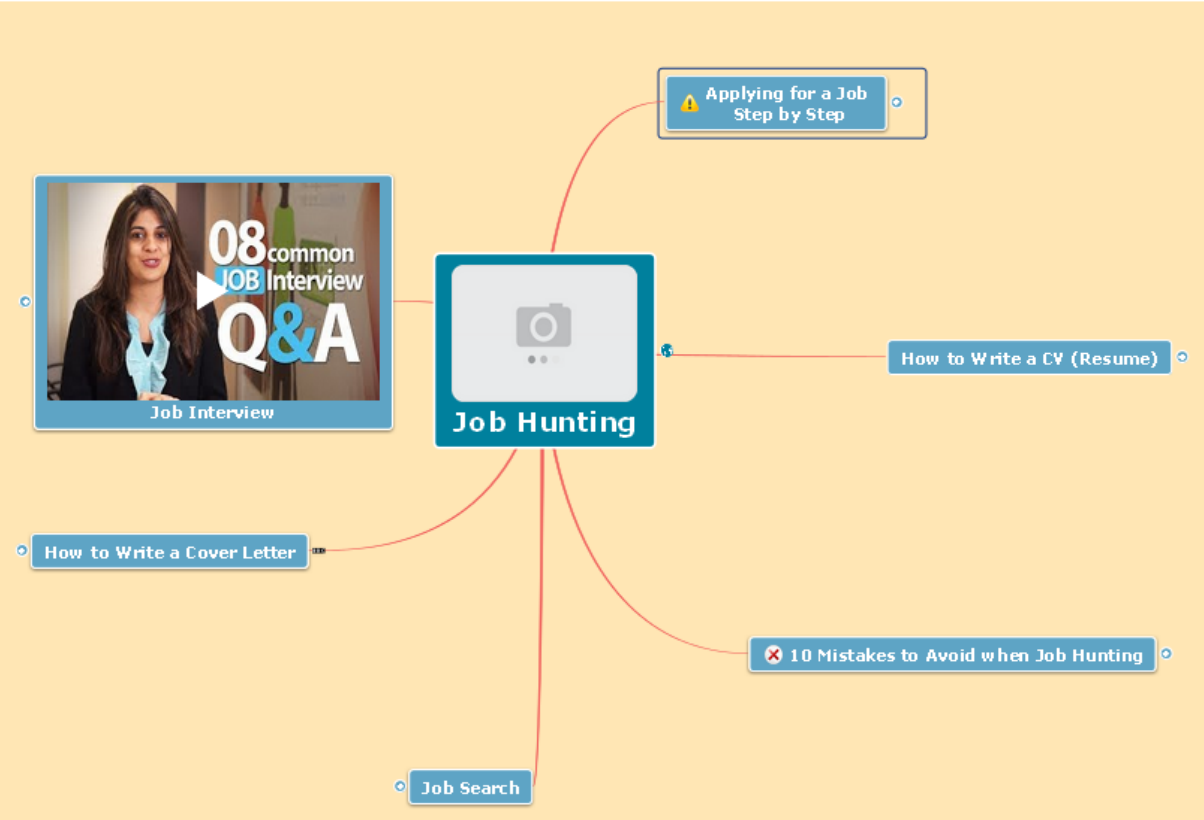


Рисунок 1. Пример вида ментальной карты, составленной студентами по теме «Job Hunting»

Подводя итог, следует отметить, что применение методики ментальных карт в системе высшего профессионального образования при изучении иностранного языка способствует быстрому запоминанию информации, повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка. Ментальные карты также позволяют отбирать учебный материал в соответствии с направлением подготовки студентов, дают возможность сформировать навык работы со справочной литературой, пособиями, и другими источниками с целью овладения новыми языковыми средствами, увеличения объема знаний профильно-ориентированного характера (например, терминологии), а также формировать у них коммуникативную культуру. Стоит отметить, что в процессе создания карт студенты имеют выбор индивидуальной, групповой или коллективной работы. Опыт использования рассматриваемой методики убеждает в целесообразности использования ментальных карт при обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку.

Литература

1. Баранова Е.Н. Компетентностный подход в иноязычной подготовке специалистов / Е.Н. Баранова // Русский язык в межкультурной коммуникации: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию кафедры практического русского языка ИвГУ. Ф.Ф. Фархутдинова (отв. ред.). – Иваново, 2012. – С. 122–128.
2. Бовтенко М.А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – Новосибирск. 2005. – 112 с.
3. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е. А. Самсонов. – 4-е изд. – Мн. : Попурри, 2008. – 304 с.
4. Вельс А.Е. Трудности обучения лексике английского языка в школе / А. Е. Вельс // Молодой ученый. – 2013. – № 11. – С. 9-13.
5. Business Skills: концепция построения учебного пособия / Дорогих Р.В., Зубкова М.А., Фоминых Н.Ю., Платухина Е.А., Бубенчикова А.В., Мысак И.И. // Научная конференция «Ломоносовские чтения» – 2015: тезисы докладов. – Севастополь, 2015. – С. 99–101.

УДК 159.9:37.015.3

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Кожевникова Л.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: lida-89@mail.ru

В современном информационном обществе возникают новые требования перед системой образования и воспитания, в частности, предусматривающие формирование человека нового типа. Это связано с высокой конкуренцией на рынке труда и быстрыми темпами развития общества в целом. Среди причин появления таких требований можно выделить интенсивное воздействие на современную цивилизацию, и молодежь в частности, внешних факторов: лингвистическая глобализация, массовая культура, своеобразное воспитание Интернетом и философия коммерциализации. Это породило кризис ценностей и современному молодому человеку в огромных потоках информации все сложнее найти актуальный и ценный совет, таким образом, находя себя. Анализ последних исследований и публикаций указывает на то, что для современной молодежи характерны противоречивые ценностные ориентации и установки. Представители молодого поколения проявляют в большей степени индивидуалистические тенденции, стремление к материальному благополучию, что сопровождается оттеснением на задний план ценностей духовного саморазвития, общественно значимых ценностей, таких как альтруизм и взаимопомощь.

Одной из основных задач современного образования ученые называют содействие стремлению личности проявить себя, стимулирование деятельности, содержание и характер которой будет удовлетворять их интересы и побуждать к самореализации в течение всей жизни. В прошлое уходит система образования, которая базировалась на традиционном подходе - передаче суммы знаний, умений и навыков без всякого акцентирования внимания на развитие и совершенствование учащегося. Современность ставит образование в условия необходимости создания для учащихся, студентов возможностей для выявления источников саморазвития и самоорганизации личности, будущего специалиста.

Образовательная среда должна способствовать развитию личности, её структурных основ, которые помогут поднять уровень ее культуры, сориентируют на достижение высоких нравственных идеалов, проявление творческой активности. Образование, как важный социальный институт, осуществляющий функцию трансляции ценностей, привлекает личность к ценностям социума, культуры, помогает ей освоить их. Образовательная среда представляет собой систему педагогических и психологических условий и влияний, которые дают возможность не только раскрыться ещё непроявившимся интересам и способностям, но создают условия для развития уже проявившихся навыков учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [4, с. 68].

Юношескому возрасту присуща своеобразная кризисная насыщенность, которая характеризуется резкими и существенными психологическими сдвигами и изменениями личности, а развитие приобретает бурный стремительный характер. Отделение от семьи, выход из статуса школьника, осознание своей самостоятельности, ослабление внешнего контроля способствует более активному формированию ценностей подростка.

Школа и высшее учебное заведение являются стартовой площадкой для интеграции выпускников в сложную социальную жизнь, ведь именно в школьные и студенческие годы происходит активный процесс формирования ценностных ориентаций. Поэтому так важно, чтобы система образования не ограничивалась осуществлением «образовательных услуг», а

представляла собой единый, неразрывный процесс, включающий в себя обучение, воспитание и просвещение.

Ученый О. Никифоров предлагает рассматривать ценность образования с трех позиций: как ценность государственную, ценность общественную и личностную. Первые две ценности образования отражают коллективную, групповую значимость этого культурного феномена, и в советский период отечественного образования именно они выступали во многих педагогических концепциях на первый план. В последнее время приоритет отдается личностной ценности образования, индивидуально мотивированного, пристрастного отношения человека к уровню и качеству своего образования [3, с. 12].

Ряд опытно-экспериментальных работ отечественных ученых доказывают необходимость создания личностно-ориентированного образовательного процесса, позволяющего реализовать имеющийся потенциал каждого учащегося, условий, направленных на активизацию творческой, созидательной деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса с учётом требований времени, а также повышенного внимания к подготовке педагогических кадров в учебных заведениях и к обеспечению профессионального и духовного роста работающих преподавателей.

Подготавливая молодое поколение к работе в новых социально-экономических условиях, учебное заведение должно формировать у него четкие ориентиры жизнедеятельности, умение отделять истинные ценности от мнимых, воспринимать и оценивать сложные, противоречивые явления и процессы, происходящие в российском обществе. Необходимо устранить разрыв между целями системы образования и требованиями, которые предъявляет общество.

Роль некоего проводника в образовании выполняет преподаватель, которому принадлежит значительная роль в процессе социализации личности. Являясь не просто транслятором ценностей, но и их интерпретатором, педагог наполняет их новым содержанием. Как в школе, так и в вузах должна быть разработана четкая система нравственного воспитания молодого поколения, что, в свою очередь, поможет сформировать у молодого человека ориентацию на базовые ценности: гуманное отношение к людям, осознание обязательств перед самим собой, коллективом, своей страной, неприятие несправедливости, стремление повысить свой жизненный потенциал, верность долгу, уважительное отношение к своей семье, к старшим. Необходимо повысить ответственность преподавателей за формирование культурно-нравственного облика молодого человека.

Основными характеристиками ценностных ориентаций является их содержание и степень сформированности иерархической структуры. Характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных целей, планов, которые зависят от задач, определяемых объективными условиями жизни и ценностными ориентациями учащегося. Жизненные планы молодежи формируются на основе ее представлений об объекте выбора, с учетом значимости для нее профессионального самоопределения, а также самого труда. Профессиональная подготовка в вузе не должна ограничиваться только передачей определенных знаний и формированием профессиональных навыков. Она должна иметь тесную связь с профессиональной ориентацией личности, с формированием определенной системы ценностей, которая характерна для представителей той или иной профессии.

Молодежь проходит этапы социализации через институт образования, и во многом именно образование формирует молодого человека как личность, - дает ряд сложившихся ценностей человечества. Эти ценностные ориентиры в процессе дальнейшей социализации усваиваются и трансформируются в зависимости от требований времени. По этой причине дисфункции в сфере образования способствуют распространению культурных дисфункций общества, появлению кризисов в духовной сфере.

Система образования является ключевым моментом в социализации человека и ценностные ориентации будущих поколений во многом зависят от нее. Образование

способно не только поддерживать на должном уровне ценности общества, но и обогащать их.

Литература

1. Кузнецова Е.Г. Основные направления психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ценностей подростков / А.Г. Кузнецова, О.А. Щербинина // Актуальные вопросы индивидуально-типологических особенностей личности в обществе: материалы научных статей. Оренбург: ОГУ, 2010. С. 222-235.
2. Мерзлякова С.В. Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13. Астрахань, 2006. 170 с.
3. Никифоров О. Представления о ценности образования / О. Никифоров // Научно-культурологический журнал. 2006. С. 11-19.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. М.; СПб.: Питер, 2007.

Ясвин А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М., 1997. С. 106–110.

УДК 377

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

При оценивании профессиональной компетентности педагогических работников традиционно опираются на общеметодологические подходы, в частности, системный и деятельностный подходы.

Системный подход предполагает трансформацию явлений от абстрактного содержания к конкретному, выявление в объекте разнокачественных связей и их взаимодействие, единство анализа и синтеза событий, логический и сравнительно-исторический анализ, синтез структурно-функциональных и генетических представлений об объекте. Он является основным при оценивании профессиональной компетентности учителя: подвергаются анализу внутренние и внешние связи и отношения объекта оценивания - учителя, рассматриваются все элементы и составляющие компетентности с учетом их места и функции в целом.

Системный подход характеризуется принципами целостности, структурности, взаимозависимости, иерархичности, множественности и историзма.

Принцип целостности отражает специфику свойств системы, зависимость каждого элемента, свойства и отношения внутри системы от его места и функции внутри целого.

Принцип структурности позволяет представлять (описывать) системы как структуры через раскрытие совокупности связей и отношений между ее элементами, обусловленность свойств системы характером элементарного состава, связями и отношениями в ней.

Принцип взаимозависимости внешних и внутренних факторов системы объясняет формирование и проявление свойств, взаимодействующих со средой, первопричины развития системы.

Принцип иерархичности предполагает рассмотрение объекта как:

- самостоятельной системы;
- элемента системы более высокого уровня;
- системы более высокого иерархического уровня по отношению к ее элементам.

Принцип множественности описания системы означает необходимость создания множества моделей для описания системного объекта. При этом каждая из них раскрывает

лишь определенный ее аспект. Моделирование – ведущий метод системного исследования, по отношению к которому все методы выступают как частные.

Принцип историзма требует изучения развития системы и ее элементов в динамике.

Деятельностный подход предполагает рассмотрение исследуемой профессиональной компетентности учителя в рамках деятельности, ее генезиса, эволюции и развития. Деятельность, как форма активности человека, выражающаяся в его исследовательском, преобразующем и практическом отношении к миру и самому себе, является ведущей категорией деятельностного подхода. Деятельность - способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования природы и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с потребностями, целями и задачами. Для осуществления преобразования человеку необходимо изменить идеальный образ своих действий, замысел деятельности. Осознанное, рефлексивное отношение к миру позволяет человеку реализовать свою функцию субъекта деятельности, активно преобразующего мир и себя на основе процессов культуросозидания и овладения общечеловеческой культурой. Преобразовательная деятельность включает как идеализацию, так и реализацию замысла, что является фактором развития рефлексивных способностей человека.

Деятельностный подход основывается на принципах:

- самоопределения участников совместной деятельности на преобразовательные действия, направленные как на систему педагогической деятельности, так и на самого себя;
- технологичности, предусматривающий согласование абстрактных норм (подходов, принципов, целей) с конкретными нормами деятельности (планами, методиками, методами и приемами);
- рефлексивности, предусматривающий рефлексивно-деятельностную организацию процесса управления преобразованиями;
- опоры на субъектный опыт, позволяющий управлять развитием индивидуальной и коллективной деятельности на основе реконструкции и синтеза субъективного опыта, учета зон актуального и ближайшего развития;
- коммуникативности, диалогичности, фиксирует обязательное условие развития деятельности на основе рефлексии и согласования индивидуальных и социальных целей;
- управляемого развития («выращивания»), предполагающий управление педагогической деятельностью, строящееся на схемах ситуационного, рефлексивного управления как самой деятельностью, так и процессом ее преобразования.

Педагогическая деятельность – один из видов деятельности, выражающийся в целенаправленном развитии обучающегося, овладение им основами культуры, всестороннем развитии его способностей. Успешность педагогической деятельности оценивается, в основном по ее результатам.

Оценивание профессиональной компетентности учителя опирается и на общепедагогическую методологию. Актуальными подходами являются антропологический и личностно-деятельностный.

Антропологический подход рассматривает бытие человека в образовании, проявление его родовых качеств, его самоценность как творческой и свободной личности. Педагоги являются носителями знаний, культурных норм и эталонов в сфере образования, а образовательный процесс направлен на становление родовых качеств личности воспитанника. Антропосистемы (учащийся, педагог, ученический и педагогический коллективы и др.) – открытые, саморазвивающиеся личностные и социальные системы. Педагог – антропотехник, владеющий средствами, «инструментами» управления процессом становления человека в образовании.

Основные положения методологии личностно-деятельностного подхода заложены и раскрыты в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Личность – субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с

другими, определяет характер этой деятельности. Использование методологии личностно-деятельностного подхода придает результатам оценки профессиональной компетентности учителя социально и личностно значимый смысл, выявляет мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы и перспективы конкретной личности, учитывает прошлый опыт, личностные особенности в субъект-субъектном взаимодействии. Данная методология способствует структурированию этапов, основных и промежуточных результатов развития профессиональной компетентности педагогических работников.

При оценивании профессиональной компетентности учителя используются частнопедагогические методологические подходы, одним из которых, как наиболее актуальный, является акмеологический. Он основан на принципах акмеологии, которая исследует творческие периоды в жизни человека, этапы зрелости, сопровождающиеся повышением эффективности профессиональной деятельности, профессионализм зрелых людей, закономерности психического развития личности в период расцвета (акме), многовершинность процесса восхождения к успеху. В основе акмеологического подхода лежит положение «быть в полном цвете, на высшей ступени развития». Описание методов, форм и приемов оценивания при использовании акмеологического подхода отражены в трудах А.А. Бодалева, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.П. Ситник и др. Оценивание профессиональной компетентности учителей рассматривается в контексте целостного совершенствования их личности. При этом важно определить движущие силы развития профессиональной компетентности учителя (объективные и субъективные), влияющие на его развитие. Чем ближе объективные и субъективные движущие силы, тем выше вероятность достижения вершин профессиональной деятельности. Оценивание профессиональной компетентности педагогических работников при акмеологическом подходе основывается на определении степени развития тех проявлений профессионального саморазвития, которые являются «акмеологическими инвариантами» и обеспечивают успех профессиональной деятельности.

На современном этапе развития науки оценивание профессиональной компетентности учителя опирается на количественную и качественную методологии, методологию теории измерений, теории оценивания, положения квалитологии и, в частности, квалиметрии.

Педагогическая квалиметрия имеет в арсенале количественный и качественный методологические подходы. Количественное измерение – это процедура приписывания чисел некоторым характеристикам объектов в соответствии с определенными правилами. Это определение появилось в результате формального обобщения опыта количественных измерений, широко распространенных в физике и других естественных науках, но его на протяжении многих лет брали за основу и при трактовке представлений об измерениях в образовании.

Точность количественных оценок определяется способами и инструментами, применяемыми для их получения. Для удобства оценочные суждения выражают в виде баллов по выбранной на основе экспертных соглашений шкале. Количественные шкалы обладают более высокой объективностью и поддаются определенным математическим операциям.

Измерения подразделяются на физические, характерные для естественных наук, и нефизические – в эмпирических науках. Потребность в нефизических измерениях сформировалась и развивается в педагогике, психологии, экономике и социологии. Данные отрасли науки нуждаются в отражении на шкале оценочных суждений с последующей их фиксацией и сопоставлением. Отличие измерений зависит от объектов, подвергающихся оценкам. В физических измерениях присутствуют реальные объекты. В эмпирических все оцениваемые характеристики носят в основном скрытый характер, препятствующий непосредственному измерению. В силу латентности оцениванию подвергаются не сами характеристики, а их эмпирические референты – наблюдаемые признаки характеристик.

Выбор таких референтов происходит интуитивно, поэтому их соответствие латентным характеристикам нуждается в тщательном доказательстве, проводимом на основе экспертного и статистического анализа эмпирических результатов измерения.

В 80-х гг. XX в. появилась современная теория измерений, строящаяся на более строгой аксиоматической основе и значительно расширяющая традиционные представления об измерениях в образовании. Педагогическое измерение, в том числе оценивание профессиональной компетентности, трактуется как конструирование любой функции, осуществляющей изоморфное отображение некоторой эмпирической структуры в соответствующим образом подобранную числовую структуру, которая представляет собой шкалу оценок качества профессиональных достижений или других конструктов, являющихся целью измерения. Результаты позволяют устанавливать не только количественные отношения между объектами, но и проводить любые, в том числе качественные оценки.

В количественном методологическом подходе преобладают нормативные предписания, находящие свое практическое отражение, например, в нормах выполнения тестов, а для измерений используются стандартизованные шкалы.

В рамках количественного подхода выделяется методологический подход, получивший название позитивистской парадигмы.

Качественный подход к оцениванию основывается на факторном анализе результатов тестирования. По данным факторизации проводится многомерное шкалирование, результаты которого позволяют объединять группы характеристик, суждений и др. Им присваиваются символы или числа. Эти оценки имеют качественный характер, так как они получаются путем привлечения экспертов.

Качественный методологический подход характеризуется большей описательностью. В его рамках функционирует конструктивистская парадигма, которая связана с оцениванием в ряду педагогической компетентности творческих аспектов, когнитивных и коммуникативных навыков.

Связь между количественными и качественными оценками устанавливается на основе традиционно сложившегося разделения их на две группы: классифицирующие или сравнительные оценки относят к категории качественных, метрические – считаются количественными и более точными. Качественные показатели определяются субъективно как суждения эксперта и часто содержат ошибочный компонент.

В прагматической методологии измерений содержатся элементы количественных и качественных подходов. Подход характеризуется использованием совокупности методов и средств измерения. Применяются математические модели, статистические таблицы и графики, но полученные числа подвергаются последующей качественной интерпретации для анализа и использования в управлении качеством образования.

Современная практика оценивания профессиональной компетентности учителя основывается на методологии измерений, позволяющей сочетать данные на количественном и качественном уровнях измерений. Для отражения идеи совмещения количественных и качественных уровней измерения отечественными учеными введено представление о бипарадигмальной методологии – системе принципов, способов функционирования и форм научной организации теоретической и практической деятельности в условиях сочетания количественных и качественных уровней измерений, а также учение об этой системе, закладывающее научный базис интеграции результатов измерений различных уровней при их шкалировании и использования в образовании. Измерения профессиональной компетентности учителя, основанные на бипарадигмальной методологии, включают сочетание и взаимное влияние качественных и количественных подходов: в рамках планирования измерения, на стадии сбора данных, при анализе данных для формулировки выводов и их интерпретации.

УДК 378.147:407(=20)

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНТНОГО ЧИТАТЕЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА

Корж Т.Н., Барабанова Г.В.
Гуманитарно-педагогический институт Севастопольского государственного университета, Севастополь, Россия
E-mail: chiave@yandex.ru, korzhtatyana@yandex.ru

Что является целью обучения иностранному языку (ИЯ) в средней школе и в вузе на современном этапе?

Цель – «то, ради чего нечто существует», по утверждению Аристотеля, предвосхищаемый результат деятельности и одновременно критерий, определяющий последовательность или даже систему действий человека. Известно, что И.П. Павлов в своей последней, посмертной статье утверждал, что главное отличие человека от животного – в целеполагании. Каждый учитель начинает план урока ИЯ с определения целей (учебная, воспитательная, образовательная и развивающая). Четкое осознание целей деятельности весьма важно и для общества, и для индивидуума, так как цель как закон определяет способ и характер деятельности и учителя и учащихся. Здесь уместно напомнить слова С.Ф. Шатилова, который писал, что «при определении практических целей следует учитывать два факта, а именно: цели должны быть социально важными, максимально высокими, но реально достижимыми в заданных условиях» [4, с. 49].

Однако иерархия целей обучения ИЯ в неязыковом вузе представляет собой довольно пеструю размытую картину, определяемую направленностью вуза, количеством часов, отводимых на изучение ИЯ, наличием или отсутствия переводных методик и т.д., что особенно видно в Программах по ИЯ для того или иного вуза. Перелистывая эти Программы, можно прийти к странному выводу, что кафедры ИЯ российских неязыковых вузов имеют довольно слабое представление о том, где и когда их выпускники будут использовать свои знания и умения в ИЯ. Особенно ярко это заметно при определении целей обучения иноязычному профессионально-ориентированному чтению (ПОЧ).

В СССР, начиная с 1974 года, с момента выхода докторской диссертации С.К. Фоломкиной «Методика обучения чтению на английском языке в средней школе» чтение, как деятельность по извлечению информации рассматривалась в качестве цели обучения в средней школе, а затем и в неязыковом вузе. Извлечение информации рассматривалось в методике обучения иноязычному чтению, как результат определенных учебных действий обучаемого с текстом. Как известно, С.К. Фоломкиной была предложена классификация видов чтения по способу извлечения информации. В школьную, а затем и в вузовскую методику внедрилось в качестве основной цели обучения чтению обучение видам чтения: ознакомительному, поисковому, просмотровому и изучающему. Кратко напомним, что эти термины означали.

Просмотровое чтение (*«о чем?»)* направлено на получение самого общего представления в целом о содержании читаемого.

Ознакомительное (*«что»* автор сообщает), – чтение про себя и для себя, без установки на запоминание или воспроизведение. Результат – понимание основного содержания.

Изучающее чтение (*«как»* автор сообщает информацию) должно было приводить к полному, стопроцентному и точному пониманию всех фактов, содержащихся в текстах.

Поисковое чтение (*«где?»*) читающий ищет в тексте конкретную информацию.

Мыслилось, что эти четыре «вида» чтения позволят «обеспечить решение практически всех наиболее частых задач обращения студента к печатным источникам, возникающих в связи с его коммуникативными, познавательными и эстетическими потребностями» [3, с. 25]. Фактически под видом чтения понималась группа приемов в зависимости от задачи обучения чтению, или, как мы сейчас бы сказали, стратегия взаимодействия читателя с текстом.

Существовала и другая точка зрения. Так, М.В. Ляховицкий еще в 1981 году высказал сомнение в выделении в неязыковом вузе самостоятельных типов чтения по критерию конечных целей самого читающего и предлагал делать основной акцент на саму сложность текста, которая и должна определить, в конечном счете, методику обучения. С.Ф. Шатилов прямо писал: «Целью обучения чтению является формирование умений чтения, а не обучение видам чтения (поисковому, изучающему), которые являются лишь средством для достижения этой цели» [4, с. 88]. Тем не менее, до сих пор в ряде Программ неязыковых, особенно технических вузов по ИЯ в качестве цели обучения ПОЧ обозначено обучение видам чтения.

Европейские стандарты предусматривают в качестве минимального уровня владения английским языком для бакалавра уровень B2 – «independent user» (независимый пользователь), который для такого вида речевой деятельности как чтение включают следующие умения:

- понимать аутентичные тексты по специальности из разных источников, в том числе и из специализированных журналов;
- определять позицию, намерение и замысел автора письменного текста;
- понимать детали в текстах, характерных для таких профессиональных жанров как реклама, инструкция, спецификация;
- понимать аутентичную академическую и профессиональную корреспонденцию;
- различать социальные регистры письменного общения и их связь с намерениями коммуникантов;
- читать и интерпретировать графы, карты, рисунки, диаграммы и т.д.

Всего перечисляется десять умений, непосредственно относящихся к речевой деятельности чтения. Именно эти умения выдвигаются в качестве одной из целей обучения английскому языку в неязыковом вузе. (Кстати, на формирование такого уровня чтения согласно Болонской системе требуется от 400 до 800 часов!)

Другими словами, уже в стенах инженерного вуза должно быть сформировано чтение как средство обучения, то есть, зрелое ПОЧ на ИЯ, которое в самом общем виде мы определяем как практическое овладение этим видом речевой деятельности в интересах профессии. Это означает, что иноязычное чтение должно стать средством получения информации в целях ее последующего использования в профессиональной деятельности.

Впервые сам термин «зрелое чтение» появился в советской методике в конце 60-х годов, когда в качестве одной из важнейших задач обучения ИЯ в средней школе было поставлено обучение чтению и пониманию иностранных текстов без словаря. Под зрелым чтением понималось «такое чтение, при котором внимание читателя сосредоточено на содержании текста и не отвлекается языковой и технической сторонами. Понимание при этом носит непосредственный характер». В зрелом иноязычном чтении в сознании читателя соединяются уровень понимания читаемого, интерпретация понятого и прагматическая цель чтения, причем цель чтения является ведущим фактором.

Очевидно, что взрослый читатель, студент, будет по-разному читать и воспринимать иноязычный научно-технический текст, в зависимости от того, надо ли ему будет отвечать на вопросы преподавателя к прочитанному на оценку или использовать текстовую информацию в будущем докладе на научную конференцию, писать реферат или пройти тестирование и так далее. Каждая из перечисленных ситуаций прочтения требует своей интерпретации (отметим, кстати, что под интерпретацией читаемого мы понимаем вынесенность

результатов смыслового восприятия во внешний план), а характер интерпретации определяется уровнем понимания, то есть фреймом, используемым читателем в качестве опоры при извлечении информации.

В методическом аспекте общая схема формирования когнитивной стратегии у студента при профессионально-ориентированном чтении видится следующей.

Предтекстовый этап.

Цель: Предтекстовое введение языкового материала.

Коммуникативная задача: формирование тематического терминологического минимума.

Учебные действия:

Включение информативной основы, фоновых знаний студентов по данной теме для контекстуализации текста в целом.

Упражнения типа: 1) вопросно-ответная беседа *What do you know about …*; 2) составление лексической (семантической) карты текста посредством инструкции *Make up the lexical map for …*; 3) “мозговой штурм”, интернациональная лексика и т.д.).

Самостоятельное чтение аутентичного учебного текста А; Коммуникативная задача: первичная семантизация текста.

Работа с текстом.

Цель: учебное аудиторное чтение текста А.

Коммуникативная задача: смысловое восприятие читаемого.

Учебные действия:

Контекстуализация коммуникативных фрагментов текста на уровне предложения.

Текстовые упражнения типа: 1) выборочный перевод коммуникативных фрагментов с терминами, так называемое синтагмированное чтение; 2) выбор правильного/неправильного утверждения; *Prove or refute the following statements using the text*; 3) текстовые упражнения на основе множественного выбора типа *Complete, Give the synonym (antonym)*; 4) беседа по содержанию прочитанного и т.д..

Компрессия текстовой информации текста на уровне коммуникативных блоков.

Цель: компрессия текста.

Коммуникативная задача: глубинное понимание читаемого.

Упражнения типа: 1) составление плана текста; 2) поиски топиковых фраз; 3) создание précis; 4) тезирование; 5) пересказ по плану и т.д.

Послетекстовая работа.

Цель: трансформация текстовой информации с целью «встраивания» новой информации в информативную основу читателя.

Коммуникативные задачи: 1) перенос сформированных навыков зрелого чтения, 2) создание студентами вторичных текстов.

Учебные действия:

самостоятельное чтение аутентичного учебного текста В; Текстовые упражнения типа: 1) синтагмированное чтение; 2) выбор правильного/неправильного утверждения; *Prove or refute the following statements using the text*; 3) беседа по содержанию прочитанного.

создание студентами вторичных текстов.

Упражнения типа: 1) диалогизация; 2) пересказы; 3) аннотирование; 4) составление резюме; 5) письменные композиции; 6) рецензии, сравнительный анализ авторов, текстов, идей; 7) интервью; 8) реферат.

Создание студентами вторичных текстов на базе авторского обогащает концептуальную систему читателя. Только в этом случае чтение, выражаясь словами

классика, становится «лучшим учением», трансформируясь из цели обучения в средство научения.

Если технология коммуникативного обучения позволяет студентам технического вуза овладеть ИЯ на уровне, достаточном для адаптации в стране изучаемого языка, в обществе иностранцев, то когнитивный подход дает в руки студента инструмент для научения, превращая ИЯ в такое же средство постижения мира, как и РЯ.

Ряд экспериментальных исследований показал, что в идентичных условиях зрелые читатели читают одинаково, независимо от того, какое письмо (алфавитное, слоговое, иероглифическое и т.п.) используется в том или ином языке, родной это язык или иностранный. Это послужило причиной того, что зрелое чтение на РЯ, которое изучено достаточно полно, используется как своего рода эталон при обучении ИЯ, а зрелый компетентный читатель в американской методике взят за образец читателя иноязычного текста.

Так как этап овладения техникой чтения на ИЯ всего лишь условие для возможности свершения самого иноязычного чтения. Этот этап долен быть как можно скорее пройден. Далее успех чтения, его мотивация будет определятся содержанием текста.

Парадигма компетентностного подхода, доминирующего в российской образовательной системе, включает в себя категорию языковой личности, под которой вслед за Ю.Н. Карауловым понимается личность, выраженная в языке, отражающая через язык картину мира и определяющая процессы восприятия и понимания.

То, что центром обучения языку, в том числе и иностранному, является личность обучаемого, – аксиома. Но что происходит с личностью изучающей ИЯ в интересах профессии? И какого читателя мы должны формировать в процессе обучения профессионально-ориентированному чтению на ИЯ?

Так как этап овладения техникой чтения на ИЯ всего лишь условие для возможности свершения самого иноязычного чтения. Этот этап долен быть как можно скорее пройден. Далее успех чтения, его мотивация будет определятся содержанием текста, ибо понимание – условие, цель и результат чтения. Читатель следит, прежде всего, за развитием мысли и уже под этим углом зрения воспринимает слова текста, независимо от языка текста.

Дальнейшая практика в иноязычном чтении должна проводится только на аутентичных, реальных текстах, взятых из оригинальных источников. Любой такой текст в учебной аудитории неизбежно приобретает учебный характер (О.Д. Кузьменко). И тут незаменима роль текстовых упражнений. Под текстовым упражнением мы пониманием синтетическое упражнение поискового характера, задания которого коррелируются с информацией текста и коммуникативная задача которого направлена на смысловое содержание читаемого [1, с. 53]. Именно текстовые упражнения формируют хорошего читателя.

Но что такое хороший читатель и чем же отличается зрелый, опытный читатель от начинающего, незрелого? Хотя, казалось бы, любой человек, даже не преподаватель, не специалист в области чтения, легко отличит хорошего читателя от слабого, на деле выясняется, что здесь столько же точек зрения, сколько авторов. Начнем с того, что оказалось нелегким отыскать определение, что такое хороший читатель. Единственное определение нашлось у Ф. Смита: «a person who is able to make optimal use of all the redundancy available in a passage of text» («человек, который способен оптимально использовать всю избыточность, имеющуюся в тексте») [5, с. 213]. Он же отмечает высокую скорость чтения, характерную для зрелого читателя.

Фактически, главным качеством умения читать, которое позволяет достичь адекватного понимания, является гибкость, которая по мысли С.К. Фоломкиной является ничем иным как способностью читающего варьировать скорость чтения [3, с. 31]. Гибкость

показывает, прежде всего, как читатель умеет пользоваться своими лингвистическими знаниями (текстовой избыточностью) для понимания конкретного текста.

Мотивы и цели коммуникации лежат в других видах деятельности – практической, производственной, научной и т.д. В учебных условиях неизбежен этап обучения учебному чтению, во время которого студент, решая учебные задачи, осваивает не только терминологию и лексико-грамматический минимум, но и специфику жанра, свою социально-лингвистическую роль (иными словами, формирует собственную коммуникативную читательскую компетенцию).

В итоге, в сознании читателя адекватно, хотя, скорее всего аппроксимировано, отражается языковая картина мира в определенной сфере профессиональной деятельности. А.А. Леонтьев рассматривал процесс обучения как процесс формирования инвариантного образа мира. Так как отражение мира возможно только через язык, то одновременно в сознании читателя будет формироваться языковая картина мира. Воспринимая текст, читатель так или иначе включает его в свой индивидуальный внутренний смысловой контекст, находя ему свое место или место определенным смысловым единицам текста, сопоставляет воспринимаемое и через это сопоставление интерпретирует текст и выявляет его смысл.

Межкультурная коммуникация, осуществляемая посредством текста по специальности, рано или поздно приведет к формированию вторичной языковой личности. Вторичная языковая личность, формируемая в процессе профессионально-ориентированного чтения на ИЯ, не является аналогом языковой личности на РЯ. Один и тот же человек может хорошо владеть языком как системой, но не быть в состоянии адекватно представлять свои знания на уровне речевой деятельности. В этом и будет состоять особенность формирования вторичной языковой личности в модели обучения специалиста новой информации.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

I. Центром обучения ИЯ в том числе и в неязыковом вузе является личность обучаемого, а процесс обучения представляет собой процесс формирования образа мира в сознании обучаемого, опосредованного языком.

II. Межкультурная коммуникация, осуществляемая обучаемым посредством профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке неизбежно приведет к формированию вторичной языковой личности.

III. Вторичная языковая личность студента, изучающего иностранный язык в интересах профессии, не есть аналог языковой личности, формируемый посредством РЯ, как в сфере профессиональной деятельности, так и в сфере речевой деятельности, и особенно в уровнях владения языком.

IV. Задачей преподавателя ИЯ в неязыковом вузе является в имеющихся реальных условиях обучения сформировать у своих обучаемых языковую картину мира, аппроксимированную насколько это возможно к языковой картине мира на РЯ.

V. Среди условий формирования такой языковой личности назовем использование аутентичных иноязычных текстов в качестве учебных, интерактивную методику овладения ИЯ, нацеленность студентов неязыкового вуза на интерпретацию понятого текста через создание вторичных текстов, обязательное использование новой информации в последующей практической деятельности студентов.

VI. Когнитивно-коммуникативная характеристика читателя иноязычного профессионально-ориентированного текста выразиться в формировании компетентного читателя, то есть читателя, успешно использующего как избыточность текста, так и собственные фоновые знания.

Литература

1. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе: монография / Г.В. Барабанова. Симферополь: Таврия, 2003. 256 с.

2. Корж Т.Н. Обучение аннотированию профессионально-ориентированных текстов (когнитивно-коммуникативный подход) / Т.Н. Корж. Севастополь: РИБЕСТ. 2015. 163 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие для педагогических институтов, 2-е издание, дораб. / С.Ф. Шатилов. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
5. Smith F. Understanding Reading (A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read). NY, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. 239 p.

УДК 159.9

ПРОДУКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Макарова Е.Н.
ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский Государственный педагогический институт»,
Владикавказ, Россия

Изменения в системе образования, связанные с введением ФГОС НОО, выдвигают качественно новые требования к формированию и становлению педагога-личности в области образования, повышают требования к аутопсихологической компетентности педагога. Под аутопсихологической компетентностью понимается полное и глубокое знание себя как личности, своих особенностей мышления, своеобразия характера, умение развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать необходимую для педагогической деятельности обстановку путем изменения своего внутреннего состояния, создавать волевую установку на достижение значимых результатов.

Продуктивный анализ профессиональной деятельности педагогов РСО-Алания начального образования и личностного роста как алгоритм формирования показывает несколько стадий становления профессионализма педагога от самопреобразующей деятельности к операционно-технической, от внешних материализованных действий к внутренним психологическим. Поэтому считаем, что основную тенденцию акмеологического развития современного педагога необходимо строить на самопознании и саморефлексии.

Позитивное саморазвитие профессионализма строится на совершенствовании когнитивной деятельности – приемы концентрации внимания, фильтрации информации, гибкости мышления, креативной деятельности; мотивационной деятельности посредством самоосознания, самосовершенствования, анализа и синтеза построения деятельности, умения четко видеть поставленные цели и делегировать их по степени достижения. Основы рефлексии и саморефлексии с методами коррекции в ходе профессиональной деятельности и личностного роста, а также трансцендентальные педагогические технологии помогают личностному становлению педагога-профессионала. Рефлексия выступает как способ самопознания, самооценки, самоанализа и самосовершенствования личности. Само изучение и самовыявление причинно-следственных связей становления личности педагога начального образования позволяет выработать критерии успешности построения акмеологической стратегии развития аутопсихологической компетенции посредством личностных ценностей, анализа причинно-следственных связей, самосовершенствования и мобильности. Данная технология самоанализа профессионализма педагога начального образования, основанная на рефлексии, является универсальным средством реагирования как на профессиональные аспекты деятельности, так и на личностные. Следовательно, современный педагог должен обладать рефлексивной деятельностью на высоком уровне и поэтому, рассматривая рефлексию как педагогическую технологию, мы, прежде всего, должны выработать условия

и методы обучения рефлексии педагога начального образования. Все этапы рефлексии имеют интуитивную подоплеку, которая в свою очередь зависит от личностного развития, от составляющих аутопсихологической компетентности, профессионализма, творчества, общего психологического «портрета» педагога. Тренинги личностного роста и развития, а также формирование и развитие деловой коммуникации позволяет овладеть данными технологиями в совершенстве.

Саморегуляция и саморазвитие личности строится на самосовершенствовании личности, то есть осознании выбранных целей; анализе возможностей как объективных, так и субъективных; осознанного выбора путей самосовершенствования. Выходом данной деятельности служит удовлетворение личностных потребностей путем достижения поставленных целей и получение положительного результата посредством своей деятельности. Данный личностный позитив неразрывно переходит в окружающий аспект педагога, таким образом, по цепочке каждый предыдущий успех ведет за собой последующий, что целиком и полностью положительно сказывается на всей жизнедеятельности педагога. Выявление педагогом слабых и сильных сторон своей личности, знание собственных особенностей характера, мышления, темперамента, позволяют совершенствовать аутопсихологическую компетентность и формировать в себе новые качества, умения, что, несомненно, приводит к грамотному построению стратегии акмеологического развития. Актуализация внутреннего аутопсихологического потенциала способствует выработке индивидуального, креативного стиля работы педагога, эффективной стратегии построения карьерного роста.

Деловая целеустремленность строится на личностных потребностях – мотивации и жизненных целях, сформированных в большей степени под влиянием социальных аспектов. Овладение педагогом методикой личностного роста позволяет ранжировать потребности и цели на долгосрочные и краткосрочные, формировать четкие задачи, находить рациональные пути их решения при стабильной уверенности в достижении поставленной цели и правильности выбора методов ее достижения.

Мотивация состоит из двух составляющих: внешняя мотивация (потребность в реализации социальных требований: заработная плата, похвала руководителей, возвышение среди коллег, участие в профессиональных мероприятиях и т.д.) и внутренняя мотивация (осознания того, что достижение поставленной цели необходимо для самого педагога, чтобы овладеть новыми знаниями, умениями и впоследствии передать все это обучающимся и коллегам). Таким образом, внешняя мотивация способствует реализации материальных целей, а внутренняя мотивация – моральных ценностей, в любом случае, строится мотивация успеха. Мотивация успеха тем сильнее, чем в большей степени выражено развитие уверенности в себе, независимости суждений, самостоятельности действий, в четком понимании суждений. А адекватное самовыявление сильных и слабых сторон личности, умения оперировать суждениями, составлять планирование и находить рациональные пути реализации, способствуют не только формированию положительной самооценки и уверенности в себе, но и акмеологическому развитию личности педагога, росту индивидуальности и креативности.

Успех профессионализма непосредственно связан с повышением аутосензитивности, а именно снижением абсолютных и дифференциальных порогов чувствительности к психическим процессам личности самого педагога и его эмоционального состояния, жизненного ориентирования, ценностных восприятий окружающего мира и общества. Повышение адаптации к конкретной ситуации и собственной деятельности, а также восприятие деятельности окружающих и влияния социальных аспектов способствуют саморазвитию и развитию аутопсихологической компетентности, что ведет к акмеологическому развитию целостности личности педагога. Этому способствует обучение средствам управления психическим состоянием педагога начального образования.

Укрепление «силы личности», центрирование «Я» как усиление общего личностного потенциала является координирующим аспектом саморазвития и обозначения дальнейшего личностного роста педагога[2].

Таким образом, акмеологическая стратегия развития педагога позволяет фокусировать аутопсихологическую компетентность в области педагога-профессионала, то есть выявить целостность индивидуальных и профессиональных качеств педагога, проследить высший уровень его развития аутопсихологической компетентности и факторов, влияющих на детерминанты, а также дающих толчок в развитии и стимуляции мотивации деятельности. Все это строится на аутопсихологических процессах самопознания, самоуправления, самокорректировки, саморефлексии, самомотивации, самореализации и самоактуализации.

Литература

1. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2004.
2. Амирова Л.А., Багишаев З.А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // Alma mater. 2004. № 1. С.55-60.
3. Балдынюк Д.И. Системное исследование культуры общения педагога. Автореферат диссертации. Тбилиси, 1968.
4. Батчева Х.Х-М. О профессиональной культуре учителя: Сб. науч. тр. // Развивающаяся личность в системе высшего образования России. Ч. 2. Ростов н/Д., 2002.
5. Бородулина Е.М., Портнова А.Г., Каган Е.С. К вопросу об измерении уровня развития акмеологической компетентности личности педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С.341–344.
6. Варламова Е.П., Степанов С.Ю Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1997. № 5.
7. Гусева А.С., Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей человека: методы и технология. М., 2000.
8. Деркач А.А Акмеологические основы профессионала. М.; Воронеж, 2004.

УДК 374.7

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В РОССИИ

Смирнова Л.А., Ляско М.В., Ляско Ю.А., Кириенко В.А., Бирюкова Е.А.
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
E-mail: luda008@rambler.ru, lyasko_marianna@rambler.ru, winter-berry@mail.ru

Социокультурная адаптация – форма взаимоприспособления этнических групп к другой социокультурной среде на основе обмена духовными практиками, возможностями и результатами деятельности. Она включает в себя три аспекта: социально-психологический, профессиональный и этнокультурный (Шпак Л.Л.).

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в российских вузах определяется в первую очередь задачами дальнейшего эффективного их обучения как будущих специалистов. Успешная адаптация способствует быстрому включению студентов в учебный процесс, что позволяет решать проблему сохранения контингента учащихся.

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки, поэтому успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов является неотъемлемой частью решения задачи адаптации. Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую заинтересованность овладением знаниями, умениями и навыками. Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают

испытывать трудности, которые имеют существенные отличия от трудностей российских студентов.

В первую очередь это *недостаточное владение русским языком*. Одной из основных задач современного образования является воспитание личности, способной к активной и эффективной деятельности в полиэтнической среде, обладающей развитым чувством уважения и понимания различных культур. Таким образом, формирование культуры межнационального общения, навыков межкультурной коммуникации – главная составляющая поликультурного образования в целом.

Адаптация (от средневекового латинского adaption - приспособление) - интегральное, многогранное явление, имеет множество толкований и рассматривается в различных областях науки.

Социокультурная адаптация подразумевает приспособление индивида (или группы) к условиям новой социокультурной среды, к новым ценностям, ориентациям, нормам поведения, традициям так, чтобы успешно существовать в новом окружении. Адаптация к образовательному процессу обеспечивает адекватное взаимодействие объекта с социальной и интеллектуальной средой вуза, формирование новых качеств личности, профессиональную идентификацию, предполагает формирование нового социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости будущей профессии.

По нашему мнению, адаптация к образовательной среде вуза – одна из форм приспособительного поведения человека, и имеет те же компоненты, что и любой другой адаптивный процесс. Важно отметить, что ценностные ориентиры учащихся прошлых лет расходятся со студенческими мотивационными доминантами настоящего времени. Необходимо отметить, что в период студенчества происходит процесс регулирования, накопления, сохранения получаемых знаний и их проецирование на практическую деятельность. Это период сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Н.М. Пейсахов определяет все мотивы обучения как профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации. В большинстве случаев ведущее место занимают профессиональные мотивы, потом – познавательные и наконец, мотивы социальной идентификации. С этим трудно не согласиться, ведь иностранные студенты, приезжающие учиться в России, в первую очередь хотят реализовать профессиональные мотивы и только около 5% реализуют свои познавательные мотивы.

Социокультурная адаптация - сложный многоплановый процесс взаимодействия личности и новой социокультурной среды, в ходе которого иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения. Молодые люди, приехавшие на учебу в нашу страну из других государств, оказываются в очень непростой ситуации. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности - учебу в высшем учебном заведении, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству.

Трудности, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране, могут быть сгруппированы следующим образом:

- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности, «вхождением» в новую среду, психоэмоциональным напряжением, сменой климата и т.д.;
- учебно-познавательные трудности, связанные, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного

процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, привития навыков самостоятельной работы;

- социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства вуза; преодолением языкового барьера в решении коммуникативных проблем, как с преподавателями, так и в процессе межличностного общения внутри межнациональной учебной группы, на бытовом уровне. Необустроенность жилищных условий и быта, отсутствие привычного комфорта мешают студентам сосредоточиться на учебе. Им приходится самостоятельно себя обслуживать: ходить в магазин, готовить, стирать и т.д. У студентов возникают проблемы при сопоставлении цен и расчета расходов. Культурные традиции и региональные особенности играют немаловажную роль в формировании адаптационных навыков у иностранных студентов. Слабое знание особенностей русского менталитета и норм этикета зачастую приводит к конфликтам студентов-иностранцев с местным населением. Процесс аккультурации требует достаточно длительного времени.

Важную роль в ходе социкультурной адаптации выполняют агенты адаптации. Они помогают субъекту овладевать ситуацией, т.е. предоставляют необходимую информацию, помогают в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и пр. Для иностранных студентов такими агентами являются: деканат по работе с иностранными студентами, преподаватели вуза, коллектив студенческой группы, соотечественники и другие иностранные граждане. Бытовые условия, в которых живут студенты, непосредственно влияют на успех приспособления к новой обстановке. Привыкание к русской пище для студентов также является существенной проблемой. Также немаловажным фактором в процессе адаптации к социокультурным условиям выступает длительность проживания в стране. Важным условием успешной социокультурной адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде можно считать организацию межличностного взаимодействия и взаимопонимания между преподавателями и студентами, студентами - представителями разных культур внутри группы, факультета. Процесс адаптации к новой социокультурной среде протекает как в рамках учебной деятельности, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что способствует ускорению данного процесса, а также формирует речевую и социокультурную компетенцию.

Огромную роль в формировании образа и адаптации студентов-иностранцев играет интернет. С помощью различных социальных сетей студенты могут просматривать сайты сразу с переводом, общаться с русскими однокурсниками, читать различные новостные ленты, формируя определенный целостный образ в сознании студента. А также можно применять площадку MOODLE, где широко используются активные элементы – организация общения между пользователями, например, как форум или чат, где можно обсудить материалы, задать вопросы преподавателю или одногруппникам, поделиться своим мнением и критикой. Так, например, на платформе кафедры РКИ МПГУ существует форум, где студенты могут поделиться своими впечатлениями от экскурсий, посоветовать местные достопримечательности другим слушателям.

Таким образом, адаптация студентов иностранцев к образовательной среде - это комплексное явление. Успешность процесса адаптации обеспечивает адекватное взаимодействие иностранных студентов с социокультурной и интеллектуальной средой вуза, психоэмоциональную стабильность, формирование новых качеств личности и социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости традиций будущей профессии.

Литература

1. Смирнова Л.А. Использование электронной обучающей среды MOODLE для изучения русского языка иностранными студентами, «Международное и Российское образование: билингвальный детский сад и начальная школа». М., 2016.

2. Тартынских В.В. Роль языка формирования межкультурной компетенции у студентов-иностранцев. М., Вестник университета, 2013.
3. Морозова А.В. Русский язык как иностранный в системе образования: мотивация обучения языку и инновационные управленческие решения. Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия. РУДН. - М., 2014.
4. Большая советская энциклопедия. М., 1982.
5. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб.,1995.
6. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб.,1993.

УДК 82

СООТНОШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Сорокина Е.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: amila@mail.ru

Содержание профессиональной компетентности педагога любой специальности определяется квалификационной характеристикой и представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображающую научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Квалификационную характеристику можно охарактеризовать как свод обобщенных требований к педагогу на уровне личного теоретического и практического опыта.

Педагогические умения являются совокупностью последовательно развертывающихся педагогических действий, часть из которых может носить автоматизированный характер (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях. Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога.

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, еще А.С. Макаренко показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности.

Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации - это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой.

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целен и технологии деятельности. Педагогическое мастерство - это сплав личностно- деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Итак, профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается педагогами.

Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее реальном процессе

профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Наше исследование показало, что такое единство есть выражение гуманитарной культуры педагога, характеризующей цельность его облика.

Теоретическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому неведомым достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить или, по-другому, в конструктивных и гностических умениях, которые относятся к группе внутренних (идеальных) умений.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к свое деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее объективной характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало тривиальным. Однако не менее известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего си творческого начала.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

Следовательно, опыт творческой педагогической деятельности – возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею (гипотезу), обнаружение способа воплощения замысла и идеи – приобретается при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

УДК 81.347.78.034

О НЕКОТОРЫХ КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Теплова Л.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: liubovteplova@mail.ru

Повышение качества образования заявлено в качестве одной из основных задач концепции развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы [1]. Данная

задача может быть решена только при совершенствовании всех составляющих системы образования, в том числе учебников и прочих учебно-дидактических материалов.

Анализ учебников и учебно-методической литературы и обнаруженные в ходе него ошибки и неточности в пособиях, предназначенных для использования в образовательном процессе, свидетельствует о том, что вопрос качества учебно-дидактических материалов остается одним из актуальных [2, 3].

В данной работе предпринимается попытка проанализировать и классифицировать проблемные моменты в учебных пособиях по английскому языку для специальных целей, рекомендованных к использованию в высших учебных заведениях. Приводимые ниже примеры взяты из учебных пособий, вышедших из печати в последние два года (2014 – 2016). По этическим соображениям, мы не указываем ни авторов, ни названия данных пособий, ни названия издательств, где эти пособия выпущены, поскольку целью данной работы является не составление перечня замечаний и недочетов, а формулирование некоторых подходов к разработке критериев оценки учебно-дидактических материалов, что в конечном итоге должно способствовать повышению их качества.

Анализ учебных пособий показывает, что допущенные в них ошибки и неточности представляют собой явления как лингвистической, так и логической природы.

Одной из наиболее распространенных лингвистических ошибок является неправильная формулировка определения понятий (дефиниции), в то время как важность данного элемента в процессе формирования и передачи знаний сложно переоценить.

Классическим и наиболее частым видом определения является родовидовое определение, которое предполагает отнесение дефинируемого понятия к определенному роду, а затем описание его видовых признаков [4]. С лингвистической точки зрения понятия, относящиеся к одному роду, описываются словами, относящимися к одной части речи.

Авторами учебников предлагаются такие дефиниции, которые не удовлетворяют данному требованию, например:

abundance – when there is more than enough of something;

В данных дефинициях отсутствуют слова, по которым можно было бы определить родовую принадлежность дефинируемого понятия. Встает вопрос о том, что было выбрано в качестве источника данных определений. Современные информационные технологии предлагают практически безграничные возможности реферативного поиска благодаря свободному доступу к различным словарям, научным статьям и иным академическим изданиям. Задача автора учебного пособия заключается не только в поиске определения к термину, но и его оценке. Обращение к словарям, даже не специализированным, позволяет найти определения, вполне отвечающие указанному выше требованию:

abundance – the situation in which there is more than enough of something [5];

abundance – an oversufficient quantity or supply [6];

Дефинирование прилагательных и глаголов осуществляется по такому же принципу: ключевое слово в дефиниции прилагательного – прилагательное, глагола – глагол. Вместе с тем в ходе анализа встретились такие определения:

superfluous – more than you need or want;

insoluble – that cannot be solved or explained;

desirable – smth. that is desirable is worth having or doing;

to vary – if several things of the same type vary, they are different from each other;

В двух последних примерах в качестве дефиниции представлена предикативная единица, а определяемое слово повторяется в определении.

Следует обратить внимание на тот факт, что эти дефиниции были использованы как материал для упражнения на поиск соответствия между дефинициями и терминами (***Match the terms and their definitions***). Подобный материал является неграмотным с лексикографической точки зрения. Кроме того его использование в упражнениях указанного

типа является абсолютно нецелесообразным. Студенту нет необходимости задумываться над содержанием текста дефиниции, достаточно выполнить формальное сравнение дефиниции и термина (*ср. well-being – the well-being of a country is the state in which it is strong and doing well*).

Второй разновидностью лингвистических ошибок является смешение в одном упражнении заданий на формообразование и словообразование.

To understand the relationship between these _____ (vary), economists use graphs to _____ (vision) interpret and explain complex ideas. Since economists take snapshots of data, a graph of these _____ (datum) points helps illustrate _____ (move) and trends over time.

KEY:

To understand the relationship between these ***variables****, economists use graphs to* ***visially*** *interpret and explain complex ideas. Since economists take snapshots of data, a graph of these* ***data*** *points helps illustrate* ***movements*** *and trends over time.*

В трех случаях из четырех в данном упражнении перед студентами ставится задача предложить производные от слов, данных в скобках, а в одном – форму множественного числа (*datum – data*).

Логические ошибки обнаруживаются в упражнениях, предполагающих выполнение операции сравнения и выбора (*matching*), однако общее основание для сравнения представленных слов отсутствует. Проиллюстрируем это положение приведенным ниже примером.

Choose the correct word for each definition

1. someone who believes in their own abilities and so does not feel nervous or frightened; *2. to tell somebody that you like or admire something they have done, their appearance, etc.; to be related, to combine, to match each other*	*a) to compliment* *b) to pretend* *c) breath* *d) confident* *e) posture*

Для выбора определения к слову *to tell* достаточно установить значение всего лишь двух слов (*to compliment, to pretend*), т.к. только они являются глаголами. Упражнение было бы более целесообразным, если бы и в левой и в правой колонках были представлены слова, относящиеся к одной части речи. Подобное же наполнение упражнения снижает когнитивную активность студентов, поскольку им предстоит осуществлять выбор между двумя опциями, вместо, предположим задуманных авторами, пяти.

Если составители пособия стали перед собой задачу формировать у студентов навык различения частей речи по формальным показателям (в данном случае наличие прииннфинитивной частицы *to*), то они своей цели добились.

Подобная ошибка характерна и для ряда упражнений, выполнение которых предполагает составление словосочетаний, например:

Find word partners between the two lists of words (A and B)

A	*B*
1. resource *2. completing* *3. production* *4. hypothetical* *5. vertical\horizontal* *6. socially* *7. fully*	*a. employed* *b. allocation* *c. desirable* *d. axis* *e. rate* *f. economy* *g. alternatives*

Наполнение упражнения вызывает вопрос, нацелено оно на становление понимания формально-грамматической связи слов или лексико-семантической. С формальной грамматической точки зрения наречия *socially* и *fully* могут сочетаться только с адъективными формами (*employed* и *desirable*), которые опознаются как таковые опять же по формальным признакам. Все остальные элементы данного упражнения предполагают рассуждения о лексико-семантической сочетаемости слов.

К логическим ошибкам также следует отнести такое наполнение упражнения, где студентам предлагается выполнить задание в условиях неоправданного дефицита имеющейся в их распоряжении информации.

Use the collocations to complete the sentences

In Figure 5.1. we have the price of bills on the _____ and the stock of bills on the _____. (vertical axis/horizontal axis).

KEY

In Figure 5.1. we have the price of bills on the vertical axis and the stock of bills on the horizontal axis.

Упражнение содержит ссылку на рисунок, однако сам рисунок в пособии отсутствует, что делает результат упражнения неоднозначным.

Рассмотренные выше ошибки, встречающиеся в учебных пособиях, их классификация и анализ могут служить основой для разработки некоторых критериев оценки учебно-дидактических материалов. К таким критериям могут относиться: формулировки определений, отсутствие смешения заданий на слово- и формообразование в пределах одного упражнения, наличие общего основания для сравнения в соответствующих упражнениях. Безусловно, данный перечень представляет собой только одну из попыток контролировать качество учебных пособий и должен дополняться и расширяться в дальнейшем на основе критического анализа.

В условиях огромного потока учебных материалов преподавателю необходимо обладать некоторыми навыками «методической экспресс-диагностики» предлагаемых упражнений и их наполнения. Указанные критерии вполне могли бы быть использованы для этой цели.

Литература

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы // http://минобрнауки.рф
2. Кисельникова С.В., Кокорева О.Г. Дидактические основы обеспечения качества образования // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. – С. 79-80;
3. Якушев М.В. Оценка эффективности учебника в обеспечении качества образования // Материалы Международной научной конференции «Методики и технологии обеспечения и оценки качества образования», Украина, Киев, 26 – 28 июня 2013 г.
4. Ивин А. А. Логика: Учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Ивин. —М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. — 336 с
5. Cambridge English Dictionary // http://dictionary.cambridge.org/
6. The Random House Dictionary of the English Language

УДК 37.06

РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЖЕСТОКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Фоменко И.И.
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,
Ставрополь, Россия
E-mail: irinaivanovnafomenko@yandex.ru

Подростковая жестокость, в силу присущего подросткам максимализма, имеет самые острые проявления, что показывает анализ преступности несовершеннолетних [6]. Для того, чтобы предотвратить самые негативные проявления подростковой жестокости необходима в специально-организованная профилактическая работа. Педагоги, семья, социальное окружение подростка – активные агенты социализации подростка, которые формируют личность, влияют на мотивы и поступки. Осуществление нравственного выбора подростка в пользу сочувствия, понимания, самокритики, примирения, человеческого достоинства и отказ от жестокости, оскорблений, бравады представляет для ребенка объективную и субъективную трудность [1; 6] даже при активной поддержке родителей и педагогов. Выявленная неблагоприятная динамика правонарушений с проявлением жестокости, совершённых подростками [4; 5], требует научного анализа и разработки мер по оздоровлению практики воспитания и перевоспитания детей.

Л.С. Выготский доказал, что высшие психические функции (регулирующие поведение) имеют культурно-историческое происхождение, зависят от социальных норм [2]. В силу этого, специально организованное социальное окружение подростка, например, в образовательном учреждении, имеет особое значение для развития его личности, усиления социально-положительных качеств, коррекции и профилактики социально-негативных. Это тем более уместно, что подросток проводит в школе значительную часть времени.

Руководствуясь результатами исследований «проблемы интересов» в переходном возрасте Л.С. Выготского, психологических особенностей подростков, представленных Ж.Ж. Пиаже и Д.Б. Элькониным, отметим, что самопознание и самоутверждение – важнейшие черты личности подростка. Стремление подростка выделиться и самоутвердиться в некоторых случаях реализуется в форме жестокого поведения, что может быть связано, с подражанием взрослым с криминальным прошлым и/или с жестоким поведением, старшему товарищу с противоправными и рискованными поступками и др. Эти факты мы учитывали, разрабатывая программу профилактики жестокого поведения подростков в образовательном учреждении. Вместе с тем, «психическая жизнь ребенка подчиняется иным … законам, чем у взрослых. … нельзя непосредственно переносить то, что … у взрослых, на детей» [7, с. 16].

Кроме этого, мы руководствовались данными Е.А. Кабалиной [4] о том, что раннее выявление особенностей ребенка, неблагоприятных факторов воспитания повышает эффективность коррекционных программ.

Осуществление профилактической работы в школе регулируется нормативными документами различного уровня, в них указаны цели и задачи профилактической работы, её субъекты, их права и обязанности и др. Наличие таких документов показывает актуальность профилактики жестокого поведения подростков. Следование правовым нормам обеспечило правомерность нашей программы профилактической работы в образовательном учреждении.

Программа профилактической работы жестокого поведения подростков была разработана и применена в МБОУ гимназии «Интеллект» г. Ессентуки. В основе профилактики жестокого поведения подростков лежит формирование у них устойчивого отрицательного отношения к жестокости и жестокому поведению, осознание их

неприемлемости. Для реализации программы профилактики потребовались следующие меры:

- диагностика социально-негативных качеств подростков на ранних стадиях их формирования;
- коррекционная работа с подростками, обладающими индивидуальными особенностями, повышающими риски их агрессивного и жестокого поведения;
- проведение первичной (общей для всех учеников гимназии), вторичной (для подростков со склонностью к жестокому и рискованному поведению) и третичной (для подростков, совершивших жестокие поступки) профилактики;
- вовлечение в профилактическую работу всего педагогического, ученического и родительского коллектива школы.

Цель программы: создание благоприятной социально-психологической, социально-педагогической среды развития гармоничной личности подростка.

Для достижения данной цели необходимо повышать психолого-педагогическую компетентность родительского и педагогического коллективов школы, повышать уровень коммуникативной культуры учащихся, непрерывно развивать нравственные силы учащегося и его эмоционально-волевые качества. Отличительной чертой программы являются выявление на ранней стадии факторов жестокого поведения подростков.

В структуре программы три основных блока:
разрабатываются индивидуальные планы;

1. Диагностика факторов жестокого поведения подростков.
2. Комплексная коррекция социально-психологических и социально-педагогических факторов жестокого поведения подростков, при необходимости.
3. Профилактика жестокого поведения подростков.

Для того чтобы профилактические мероприятия не носили формальный характер весь учебно-воспитательный процесс ориентирован на самопознание, саморазвитие, самовоспитание, самореализацию подростков.

Диагностические мероприятия начитаются с составления социального паспорта каждого ученика и класса, образовательного учреждения. Это позволяет изучить социальный портрет коллектива школы в целом. Для диагностики семейных факторов жестокого поведения подростков осуществляется ежегодное посещение каждой семьи, систематические опросные и тестовые обследования родителей и учеников.

Так, родители были обследованы при помощи опросника «Анализ семейного воспитание», теста-опросника родительского отношения (ОРО). Было выявлено, в целом, удовлетворительное состояние семенного воспитания детей, но в некоторых случаях отмечено осложнение детско-родительских отношений под воздействием кризиса подросткового возраста, сложностей, вызванных изменением состава семьи или болезнью одного из членов семьи и др. Факторов семейного воспитания, напрямую провоцирующих жестокое поведение подростков, не выявлено.

На следующем этапе – изучение межличностного взаимодействия школьников-подростков – поводились наблюдения за поведением в урочной и внеурочной работе детей, социометрическая диагностика; использовались опросник Басса-Дарки (выявляет агрессивность), шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, Фрейбургская анкета на выявление склонности к агрессивному поведению, тест «Склонности к риску», «Шкала враждебности» Кука-Медлей.

Установлено, что при внешне благополучной ситуации (по результатам наблюдений классных руководителей), существуют отдельные параметры склонности подростков к жестокому поведению. При стечении неблагоприятных факторов теоретически возможно жестокое поведение тех или иных несовершеннолетних. В этой ситуации проведена индивидуальная коррекционная работа – помощь в восстановлении благополучия семьи,

коррекция установок и стереотипов реагирования на сложную ситуацию подростка, осуществление адресной социально-медико-психологической помощи.

С учётом диагностики профилактическая работа включала направления: работа с педагогами по их подготовке к реализации программы; работа с родителями (повышение психолого-педагогической компетентности); работа с учащимися по предупреждению жестокого поведения. Подготовка педагогического коллектива включала изучение нормативных документов, специальной литературы, прохождение курсов повышения квалификации, проведение совещаний, мастер-классов, методических совещаний, участие в региональных социальных программах и проектах, самообразование. Для повышения продуктивности профилактической работы с педагогами проводились тренинги социальных умений и практикумы педагогических действий, деловые и ролевые игры, программы ненасильственного воспитания [3; 4], направленных на профилактику насилия в школе. Это могут быть деловые и ролевые игры. С целью профилактики насилия в подростковой среде также эффективными окажутся тренинги социальных умений и реализация программ ненасильственного воспитания, спроектированных на основе технологии гуманистического воспитания.

Работа с родителями осуществлялась в традиционных формах: родительские собрания, беседы, консультации, встречи с инспекторами по делам несовершеннолетних. В рамках работы с подростками использовались следующие меры: организация постоянного педагогического контроля и надзора за занятостью ребёнка, тематические классные часы, проведение диспутов и дискуссий по вопросам нравственного выбора и нравственных поступков, встречи с работниками правоохранительных органов о правонарушениях и правовой ответственности. Самопознанию, самоактуализации и самореализации способствовала организация в гимназии ученического самоуправления. Кроме того, профилактика жестокого поведения напрямую связана с пропагандой и распространением здорового образа жизни. Составляющими ЗОЖ являются исключение вредных привычек (они факторы возникновения жестокости), социально-положительное взаимодействие с людьми, соблюдение «экологии человеческих отношений», культуры и безопасности интимных отношений. В рамках программы проводились «дни здоровья», участие в краевом конкурсе «Школа-территория здоровья и без наркотиков», спортивных секциях гимназии.

Важной частью профилактики стало вовлечение подростков в общественно-значимую деятельность (в т.ч. в социальные проекты – осенняя ярмарка, встречи с ветеранами и др.). Это позволяло формировать и развивать их социальный опыт, повысить собственную социальную значимость, формировать навык конструктивного социального взаимодействия, повышать свою правовую грамотность.

Итогом работы данной программы стало полное искоренение ситуаций жестокого поведения подростков, обучающихся гимназии. Этот факт позволяет рекомендовать данную программу к широкому применению в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы.

Литература

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Суменко Л.В. Свобода и достоинство как аксиологические детерминанты процессов воспитания и социализации личности // Научный журнал «Вестник Академии права и управления». М., № 1 (13), 2016 с. 3-8.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
3. Казанская В. Подросток: социальная адаптация: Книга для психологов, педагогов и родителей.-СПб.: Питер, 2011. 288с.
4. Ображиев К.В. Преступность несовершеннолетних в современной России: основные криминологические параметры // Правовая инициатива. №2/2015. С. 124-129.

5. Суменко Л.В. Нравственный выбор как трудная жизненная ситуация старшеклассников// Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы российского образования в контексте задач духовно-нравственного воспитания молодёжи». Ростов-на-Дону. № 1(26). 2014. С. 153-158.
6. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов (Сб. раб.). Составитель и ред. М.М.Решетников. СПб.; В.-Е. Институт Психоанализа, 1995. 483 с.

УДК 378.147.88

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Ясенева Е.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: eyaseneva@yandex.ru

Сегодня в новых социально-экономических условиях наблюдается повышение интереса к научному исследованию.

Между тем стремление к научной работе все чаще наталкивается на недостаточное овладение исследователями системы методологических и методических знаний. Этот факт существенно снижает качество выполнения научных работ, не позволяя их авторам в полной мере реализовывать свои возможности.

Для начинающих исследователей очень важно не только хорошо знать основные положения, характеризующие научную работу, но и иметь хотя бы самое общее представление о методологии и методике научного творчества. Как показывает современная учебная практика высших учебных заведений, у таких исследователей на первых шагах к овладению навыками научной работы больше всего возникает вопросов именно этого характера.

Всякое научное исследование – от творческого замысла до окончательного оформления научного труда осуществляется индивидуально. Однако возможно определить общие методологические подходы к его проведению.

Современное научно-теоретическое мышление стремится проникнуть в сущность изучаемых явлений и процессов.

Это возможно при условии целостного подхода к объекту изучения, рассмотрения этого объекта в возникновении и развитии, т.е. применения исторического подхода.

Изучать в научном смысле – это значит вести поисковые исследования, как бы заглядывая в будущее. Очень важно в этом случае быть научно объективным. Нельзя отбрасывать факты в сторону только потому, что их трудно объяснить или найти им практическое применение. Дело в том, что сущность нового в науке не всегда видна самому исследователю. Новые научные факты и даже открытия из-за того, что их значение плохо раскрыто, могут долгое время оставаться в резерве науки и не использоваться на практике.

Развитие идеи до стадии решения задачи обычно совершается как плановый процесс научного исследования. Науке известны и случайные открытия, но только плановое, хорошо оснащенное современными средствами научное исследование надежно позволяет вскрыть и глубоко познать объективные закономерности в природе.

Научное исследование – это целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий.

Характеризуя научное исследование, обычно указывают на следующие его отличительные признаки:

- это обязательно целенаправленный процесс, достижение осознанно поставленной цели, четко сформулированных задач;

- это процесс, направленный на поиск нового, на творчество, на открытие неизвестного, на выдвижение оригинальных идей, на новое освещение рассматриваемых вопросов;
- оно характеризуется систематичностью: здесь упорядочены, приведены в систему и сам процесс исследования, и его результаты;
- ему присуща строгая доказательность, последовательное обоснование сделанных обобщений и выводов.

Объектом научно-теоретического исследования выступает не просто отдельное явление, конкретная ситуация, а целый класс сходных явлений и ситуаций, их совокупность.

Цель, непосредственные задачи научно-теоретического исследования состоят в том, чтобы найти общее уряда единичных явлений, вскрыть законы, по которым возникают, функционируют, развиваются такого рода явления, т.е. проникнуть в их глубинную сущность.

КЛУБ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

УДК 801.733

КОГНИТИВНЫЕ ЯВЛЕНИЯ И ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТОВОЙ СИТУАЦИИ «СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА»

Багумян Е.В.
Филиал МГУ им. В.М. Ломоносова в г.Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: bagumian@list.ru

Тематическая лексика является средством передачи мысли в виде своеобразной «упаковки» [Чернейко 2001: 41] как статической, так и динамической информации, воплощенной в тексте [Торсуева 1991: 66] в виде определенных текстовых ситуаций. Именно через слово осуществляется выход к разнообразным структурам представления информации [Кубрякова 1991: 96], концептуальным моделям.

Текстовую ситуацию «*Социальная защита*» можно представить в виде соответствующего мегафрейма (суперфрейма), основными компонентами которой являются актантные и функционально-результативные узлы. К актантным узлам относятся: ОБЪЕКТ УЩЕМЛЕНИЯ, ОБЪЕКТ ЗАЩИТЫ, СУБЪЕКТ УЩЕМЛЕНИЯ и СУБЪЕКТ ЗАЩИТЫ. Факторно-результативными узлами выступают: ХАРАКТЕР УЩЕМЛЕНИЯ, ФОРМЫ ЗАЩИТЫ, ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ, ПОСЛЕДСТВИЯ УЩЕМЛЕНИЯ/ ЗАЩИТЫ.

Заполнение узлов мегафрейма (суперфрейма) зависит от стиля текста, в котором вычленяется анализируемая текстовая ситуация. В юридических и публицистических текстах наблюдается использование различных видов номинации: с помощью тематической лексики, сгруппированной вокруг ключевого слова, называются составляющие узлов концептуальной модели. В художественных текстах используется, в основном, дескрипция: основная и/или фоновая.

В процессе анализа языкового материала, в котором воплощена текстовая ситуация «*Социальная защита»*, были выявлены базовые, внутриузловые, внутрифреймовые и межфреймовые когнитивные трансформации и явления. К базовым явлениям относятся поляризация, высвечивание/затемнение узлов мегафрейма (суперфрейма), наблюдаемая во всех функциональных стилях текстов; дистанционная локализация языкового материала при заполнении узлов в художественных текстах. Внутриузловыми явлениями выступают объектная интерференция и оценочный результативный дуализм. Объектно-субъектная трансформация, объектно-субъектный дуализм, факторно-результативный дуализм, дуализм ХАРАКТЕРА УЩЕМЛЕНИЯ и СУБЪЕКТА УЩЕМЛЕНИЯ; дуализм ФОРМ ЗАЩИТЫ и ПОСЛЕДСТВИЙ ЗАЩИТЫ рассматриваются как внутрифреймовые процессы. Объектный дуализм, субъектный дуализм, объектно-субъектная трансформация, дуализм ХАРАКТЕРА УЩЕМЛЕНИЯ и ФОРМ ЗАЩИТЫ, полидуализм являются межфреймовыми трансформациями.

Таким образом, результатом исследования текстовой ситуации «Социальная защита» является установление ряда когнитивных процессов и явлений, специфика которых зависит от характеристик используемого функционального стиля текста.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука. 1991. С. 82–137.
2. Торсуева И.Г. Детерминированность высказывания параметрами текста // Вопр.языкознания. 1991. №1. С. 65–74.

3. Чернейко Л.О. Металингвистика: хаос и порядок // Вестник Московского университета. Сер. Филология. М.: МГУ. 2001. №5. С. 40–43.

УДК 372.881.1

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Болдова Т.А.
Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия
E-mail: bos1173@mail.ru

Информационные и коммуникативные технологии, облачные технологии, мультимедиа, иноязычная коммуникация в сети ставят перед преподавателем университета вопросы использования новых технологий в учебном процессе, специфики их применения при изучении иностранных языков, а также вопросы заинтересованности студентов в повышении уровня владения иностранным языком. При этом остаются и проблемы методических разработок управления индивидуальной работой студентов. Необходимо определить принципы, на основе которых проходит обучение в мультимедийном окружении:

-принцип комплексности содержания обучения, основанного на аутентичности материалов интеракций-заданий;

-принцип интеграции обучения и реальной жизненной деятельности с представителями поликультурного мира в диалоге разных культур, культурных позиций и ценностей;

-принцип ориентации на познание концептосфер современной культуры, их глобальности и самобытности;

-принцип автономии обучения в условиях меняющейся внешней среды;

-принцип кооперативного обучения, базирующийся на приоритетах языковых и культурных контактов;

-принцип содержательно-ориентированного познания;

-принцип компетентностно-ориентированного познания, базирующийся на внешнем результате реальной практической деятельности и на внутреннем результате как личностном опыте.

В качестве содержательного компонента определяются знания, умения в структуре гипертекстовых компетенций, подлежащих формированию в процессе обучения иностранным языкам с помощью сети и, текстовой материал сети. Языковый материал включает в себя структуры тезауруса и его словарных статей в гипертекстовом варианте. Текстовой материал опирается на сетевой дискурс, включает аутентичные интеракции, материалы, задания, частично представленные преподавателем, частично отобранные самими студентами в процессе самостоятельно поисковой коммуникативной деятельности в сети. Должен быть разработан комплекс заданий, который по своей природе полифункциональный. Процессуальный компонент способствует реализации целей обучения и реализуется на основе коммуникативно-деятельностного метода обучения, и осуществляется в процессе коммуникативной деятельности в сети. Формой обучения рассматривается самостоятельная, поисковая, исследовательская, коммуникативная деятельность в рамках семинаров. Важным компонентом являются технологии интерактивного обучения в основе работы с гипертекстами, которые будут составлять основу методических рекомендаций. В данной ситуации прогресс студентов оценивается по их участию в дискуссиях, по письменным работам на рабочих карточках, которые

накапливали материалы, собранные и проанализированные студентами по результатам их участия в работе коммуникативных выходов в сеть.

Студенту необходимо самостоятельно изучать и совершенствовать иностранный язык на основе новых технологий, решать учебные задачи по проектированию, созданию и управлению ресурсами информационно-образовательной среды с использованием облачных технологий, как новой стадии развития интернета, от простых инструментов открытого доступа до сложных технологий совместной работы над проектами. В ходе учебного проекта студент обращается к сетевым диалогам, текстовым описаниям, составляющим профессиональные дискурсы, поэтому необходимо показать на примерах, как освоить профессионально и личностно-значимый опыт, предлагаемый университетами Европы. На аудиторных занятиях продемонстрировать многообразие иностранных сайтов сети, виртуальных лекций и семинаров, раскрывая специфику процесса обучения и изучения иностранных языков с использованием новых технологий. Возможность проведения на базе сайтов сетевых проектов поможет студенту в решении лингвистических и профессиональных задач, сделает доступным систематизацию его учебных достижений при формировании е-портфолио, будет способствовать проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации в сети.

Изучая иностранный язык с помощью облачных сервисов Google, студент сталкивается с целым рядом трудностей. Он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные продукты (рефераты, курсовые работы, дипломные работы), совместные мультимедийные презентации в модульной динамической обучающей среде (Moodle) в режиме реального времени, интерактивно взаимодействовать в сети (в блогах, на форумах, в чатах). Выполнение интерактивных заданий требует приобретения умений вести сетевой дискурс на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлексию и анализ. Поэтому преподаватель заранее знакомит студентов с типами интерактивных заданий, дает рекомендации к выполнению этих заданий. Он обращает внимание, что в интерактивном взаимодействии разные участники (один студент – группа студентов – профессор и т.п.), демонстрирует разделение функций при выполнении заданий, если запрашивается помощь в сетевых проектах у иностранных студентов, как носителей изучаемого языка. Преподавателю рекомендуется обратить внимание студентов на новые необычные для них явления лингвистического характера, имеющих место в текстах блогов, чатов, форумов. Следует объяснить студентам, как включаться в различные виртуальные проекты совместной работы преподавателей немецких университетов с тем, чтобы понять различные приёмы преподнесения материалов лекций, семинаров, отдельных сообщений. Для тренировки выполнения определённых учебных действий в сети, студент получает ряд домашних заданий по конкретной теме профессиональной направленности. Студент постепенно набирает опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, что необходимо для совместного исследования учебной задачи и проектирования её решения, например, дизайн-проектирование конкретных гипертекстовых макетов в сети с использованием веб-альбомов. После выполнения заданий студент может восстановить ход своей работы, последовательность действий, отслеживая свой рейтинг в сети, а также оценки и комментарии к своим проектам от других студентов. Общение с иностранными партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания, вступлению в виртуальные профессиональные сообщества, что в дальнейшем расширит языковой опыт студентов и сделает доступным индивидуальные и профессиональные установки других людей через сетевые дискуссии, виртуальные игры, виртуальные консультации при использовании тематических блогов. Студенты овладевают приёмами, позволяющими решать и профессиональные задачи с помощью сети. Это приёмы входить в ресурсы виртуальных профессиональных сообществ, в интерактивный сетевой диалог, как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую студентов к совместному

обретению нового языкового опыта. Успехи в осуществлении общения в виртуальной реальности с носителями изучаемого языка мотивируют студента к продолжению регулярной работы в сети, которая способствует развитию лингвистических и профессиональных умений, социальной ориентации, позволяет оценить достижения студентов, касательно сформированных умений (в языковом и содержательном плане).

Наряду с конкретными примерами, представляется ценным организация самоконтроля и самооценки достижений студентов в сети. Для этого рекомендуется сравнивать свою самооценку с оценкой, как преподавателя, так и партнёров по иноязычному общению. Следует заметить, что развитие умений общаться в сети на иностранном языке развивает у студента способность включения в сеть по индивидуальным потребностям, а не только по заданию преподавателя. Перед студентом стоит задача не только детально изучить структуру сети, структуру и компоненты различных текстов, но и представить их в движении, в функциональных коммуникативных связях. Так как сетевые дискурсы образованы текстами различного уровня и качества, то мультимедийные дискурсы интересны тем, что они та среда, которая ведёт к пониманию процесса обучения иностранным языкам с использованием новых технологий. Такая виртуальная среда позволяет обучать на текстах, которые готовы к усвоению студентами, но при определённой их когнитивной деятельности. Текст, который создал студент, полезен как для него, так и для других, так как используется при шлифовке умений сетевого общения, для обеспечения правильности понимания письменной речи на иностранном языке. Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность текстов и мультимедиа), тем большую роль играет сетевое взаимодействие носителей языка и наших студентов. Студент оттачивает свои умения создавать собственные учебные тексты, комментарии к ним, сетевые диалоги, которые почти одновременно используются другими студентами в процессе проектной работы в сети. Поэтому для студента важно признаваемое качество собственного текста носителями изучаемого языка. В ходе учебного проекта студент создает собственный продукт, использует дидактические тексты, их фрагменты, иллюстрации, видео- и аудио материалы, чтобы передать содержание изучаемой темы, представляя тем самым своё видение изучаемой проблемы. Студенты обмениваются вариантами найденной гипертекстовой информации, формируя группы, так называемых, оптимистов и скептиков, каждая из которых выражает и развивает разделяемую её участниками точку зрения. Далее студенты анализируют изменения общей позиции и предлагают тексты, как опыт понимания тех или иных аспектов изучения иностранного языка. Так, динамика создания собственного реферата может быть представлена в виде следующих этапов.

Первый этап: «первоначальное накопление», когда идёт сетевой поиск, появляются отдельные тексты, фрагменты текстов и изображений, необходимые в учебном проекте.

Второй этап: «критический анализ» интенсивного поиска, дальнейшая систематизация и оценка накопленных данных, оценка возможности использования тех или иных материалов.

Третий этап: «внедрение» собственного реферата, как личного опыта работы в сети посредством действий активного конструирования на основе облачных технологий с использованием электронных многоязычных словарей, монтажа видео- и аудиозаписей, интерактивной доски online, редактирования цифровых изображений и цифровой живописи и т.п.

Четвертый этап: «синтетический», когда студент использует все возможные коммуникативные технологии и получает консультации преподавателей европейских университетов с помощью Moodle, а также оценки других студентов относительно учебного проекта.

Таким образом, происходит формирование умений критического мышления в условиях работы с большими объёмами информации, формирование умений

самостоятельной работы в сети, совершенствование умений находить и интерпретировать связь между отечественной методикой и немецкой дидактикой преподавания иностранных языков, развитие умений устанавливать и поддерживать контакты в социальном контексте сети.

Литература

1. Болдова Т.А. Монография. Обучение студентов иностранным языкам на основе гипертекстов / Болдова Т.А.- Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2016. - Изд. второе, переработанное. - 409с.

УДК 008

ИМЕНОВАНИЯ СЛАВЯНСКИХ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫХ СОЛЯРНЫХ БОЖЕСТВ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Денисенко Е.Н.
Московский институт открытого образования, Москва, Россия
E-mail: olenaden@gmail.com

Идея проявления исходного смысла слов в современном языке приобрела особое значение в современной науке. Во многих случаях для него источником является миф. Миф в мифологическом сознании представляет собой определенную реальность [4]. Для него характерна персонификация всей природы. Миф дает всем предметам окружающего человека мира имена, зашифровывая эти предметы на особом эзотерическом культурном языке. Любое мифологическое имя значимо не само по себе, а в контексте целостной мифологической реальности. Потому предмет, получивший мифологическое имя, на подсознательном уровне становится предметом мифа, имеющим для человека первостепенное значение.

На протяжении всей истории верований славяне поклонялись солнцу: либо самому светилу, либо его представителям, либо предметам, явлениям, персонам, несущим в себе светоносное начало. Процесс жизни человек связал с благодатным солнечным светом. Ярче всего солярный культ отразился в праздниках в честь возрождения природы, на которых жгли колеса и костры, символизируя этим приобщение к солнцу и его теплу, жарили яичницу, видя в яйце знак солнца, пекли блины, лепешки и т.д.

Боги солнца в славянском язычестве представляют силы Прави. В славянской мифологии Правь – верхний, небесный мир. Это идеальное место – макрокосм, где господствуют законы справедливости и чести. С исходным смыслом в современном языке связаны номинации: правильный (как в Прави), справедливый (с Правью), правило, правый (по Прави) и др. С солнцем связан и рай – Вырей, Ирий. Фактически, описание райской страны является идеализированным изображением весенней природы, убранной в зелень и цветы, которое на земле невозможно без дождей и весеннего солнца. Потому заоблачный Ирий представлялся страной с вечнозелеными садами под теплыми солнечными лучами. Эти представления не изменились и при христианстве, когда языческий Ирий в народных поверьях стал отождествляться с христианским Эдемом и все чаще именоваться раем. Так, например, согласно русским поверьям, рай насажен у небесной криницы, вокруг которой пахучие цветы и ягоды, яблоки, фиги, миндаль, всякие овощи, и прекрасно поют птицы [8, с.199].

Солнце было не просто почитаемым божеством. Оно выступало в качестве животворящей силы, творящей законы, которым подчиняются все живые существа. Солнце ходило составной частью в родоплеменные отношения. Еще в 12 в. восточные славяне продолжали считать солнце космическим членом своего рода, именуя себя внуками Даждьбога, что нашло отражение в «Слове о полку Игореве». Четыре князя – участники

похода – именуются как «четыре Солнца». Родственные отношения с солнцем описаны в сказке «Солнце, Месяц и Ворон Воронович» из сборника А.Н. Афанасьева, в которой солнце сватается к земной девушке, берет ее в жены, а тесть наведывается к зятю-Солнцу в гости.

Одно из древнеиндийских имен солнечного божества – Savitar. У славян известна богиня Сива (ср. сивый – сияющий, ясный), однако развернутых сведений о ней не сохранилось. С именами древнеиндийского бога и древнеславянской богини ученые связывают название части света Север, что служит подтверждение теории Тилака о полярном происхождении индоарийских народов и полярной родине. Имя Сива с учетом его смысловой нагрузки является составной частью имени солнечного коня Сивки-бурки. В науке актуальной является версия, по которой имя Сива этимологически связано с именем Шива, происходит от него по смыслу и по функциям. Все значения санскр. **ziva* («благо», «счастье», «добрый», «дружественный», «благосклонный») по определению должны быть экстраполированы на функциональные особенности славянского божества. Однако, по дошедшим поверьям, основным в восприятии Сивы стали и собственные атрибуты богини, выраженные в единстве созидательных и разрушительных сил и воплощении космической энергии. Косвенным подтверждением связи Шивы и Сивы являются имена верховных божеств у других народов: урартский бог Солнца iwini, хеттский бог iu-nu и др. [1, с.113,114].

В славянской мифологии встречается целый сонм солнечных богов или богов плодородия, мирно сосуществующих в одно и то же время. Солнце – супруга Месяца, который время от времени уходит от нее к заре Деннице, из-за чего супруги ссорятся и начинается гроза. В то же время Солнце – Даждьбог выступает супругом Луны, а Денница оказывается сестрой или дочерь Солнца и возлюбленной Месяца. Есть Ярило, бог весеннего солнца, с которым также связан Купало, появлявшийся на свет только в день летнего солнцестояния. В многообразных родственных, дружеских или враждебных отношениях состояли славянские солярные боги или его представители Яровит, Световит, Утрабог, Зарнач, Хоревит, Боревит, Триглав и др.

Д. Шеппинг пишет, что имена и личности божеств играют самую второстепенную роль в мифологии, делая такой вывод на том основании, что слишком много сходных в общих чертах божеств носят различные имена и имеют различные атрибуты [9, с. 111]. Одно имя может менять значение, обретая другой атрибут и другие описательные прилагательные, создавая тем самым иное «понятие-образ», связанное с новым эмоциональным восприятием и требующее иного поведения. Но именно эти «частности», сопутствующие «основному» имени, позволяют наряду с множеством других существовать мифологическому имени. И именно они объяснят многообразие и символичность этих имен [6, с.104].

Один из наиболее древних богов солнца Хорс в большей степени известен юго-восточным славянам, где солнца много, где оно царит над всем остальным миром: в «Слове о полку Игореве» Хорс упоминается в связи с Тмутараканью. Князь Всеслав, пробираясь ночами в Тмутаракань «великому Хорсови волком путь перерыскаше» – успевал до восхода солнца. Предполагается, что южный город Корсунь получил название от имени бога солнца (изначально Хорсунь). Имя Хорса, как полагают, восходит к скифо-сарматскому языку (ср. совр. осетинск. хорз – хорошо, хор – солнце). Б.А. Рыбаков связывает происхождение наименования Хорс с древнескифским (сколотским) периодом, однако В.В. Седов ограничивает иранское (скифо-сарматское) влияние на антов периодом черняховской культуры (2-4 вв.). Хорс – божество, не имевшее человеческого облика и представлявшееся просто золотым диском. От древних корней –хоро- и –коло-, означавших круг – солярный знак солнца, образовались слова колесо, хоровод (хождение по кругу), хоромы (круговая застройка двора), хорошо (по кругу) и др. Скифы-пахари, по одной из теорий, праславяне, жившие именно на юге, называли себя потомками солнца/бога солнца – сколотами. Самый известный сколотский царь носил имя Колоксай – «царь солнечного народа/народа,

происходящего от солнца». Хорсу посвящены два крупных славянских языческих праздника, которые также связаны со Световидом, Ярилой-Яровитом и др., - дни летнего солнцестояния в июне, когда с горы к реке обязательно скатывали тележное колесо, символизируя откат солнца на зиму, и декабре, когда чествовали Коляду, Ярилу и др. Коляда – диминутив от коло – солнце-младенец, который представлялся мальчиком или девочкой. 25 декабря/месяца студеня начинается поворот солнца на весну. С Коляды, захваченного в плен злой ведьмой Зимою и превращенного ею в волчонка (синоним волка – лютый, ср. праслав. название самого сурового месяца зимы – лютый), снимают волчью шкуру и сжигают на огне, символизирующим весеннее тепло. Коляда является во всем блеске своей красоты.

Поздние упоминания о солнечных космических языческих богах характеризуются наличием персональных имен и, как правило, «свиты» из божеств и духов, содействующих делам и предназначению наподобие земных царей: человек, от века к веку усложняясь творил богов по образу и подобию своему.

Одним из таких богов был Сварог, который в мифах представлен как бог, пославший людям клещи, благодаря чему они научились обрабатывать железо. Огонь славяне называли сварожичем. Даждьбог в «Слове о полку Игореве» - «огонь Сварожичь». Там же Сварог упоминается как бог неба (санскр. स्वर्ग; svarga - небо). Он олицетворение неба и создатель мира. Со Сварогом связаны, по мнению ученых, слова свара, свариться — ругаться, браниться, быть как небо в ненастье. По мифам, Сварог расколол облака стрелами молнии и зажег факел солнца, своим могучим мечом поражает демонов тени. В то е время Сварог находит радость в несчастье другого. Традиционно он представляется в виде старухи, задирающей своих внуков. В последнее время встречается мнение о невозможности существования Сварога в мифологической традиции. В качестве аргумента приводятся практически отсутствие упоминания имени Сварога в источниках в отличие от олицетворенного огня Сварожича, вероятность ошибочной интерпретации переписчиком имени «Сварожич» как «сын Сварога», хотя имя Сварожич не может быть патронимом [3, с. 46-48]. Однако другие исследователи проводят параллели между Сварогом и огненным духом Рарогом [5]. Сварожич – сын Сварога и то, что он управляет пантеоном совместно с Даждьбогом, – намерение отца Сварожича. Дар Сварога – молния – вверен именно ему. Он бог очага и дома и известен своим верным советом и пророческой силой. Он – бог простого воина, дорожащего миром, бог силы и чести. С солярность Сварожича связывает также определение «палящий».

Отчасти каждому из главных племенных языческих богов были присущи солярные признаки. Боги позднеславянского язычества – верховные родовые боги разных племен функционально имели много общего. Они несли в себе и мужское родовое начало и солнечную, космическую силу. Даждьбог – один из наиболее известных богов восточнославянских племен. Это бог дающий, податель земных благ, в то же время бог, охраняющий свой род. Он дал человеку по космическим меркам все главное: солнце, тепло, свет, движение природы и календарное движение. Даждьбог – бог лета, счастья, плодородия. Вероятно, Даждьбог больше, чем бог солнца, он обозначал весь белый свет.

Ярило, Ярила в мифологии солнечный бог пробуждающейся природы и плодородия, символ сексуальной мощи и покровитель растительного мира. Он «представлялся чрезвычайно близким к античным культам умирающего и воскресающего бога плодородия, весенней «ярой» плодоносящей силы вроде культа Диониса» [7, с.420]. Исследователи дают различные версии происхождения имени Ярило. Производя его от санскр. ar, греч. Ερ – «действие возвышения, движения вверх», одни ученые (М. Мюллер) находили соответствие между слав. Ярило и санскр. árvān («быстрый, стремительный, бегущий» - эпитеты солнца), сближая с греч. Ἔρως. Другие видели в имени санскр. ṛnōmi «воздымаюсь», греч. Αἴρω «поднимаю» (Н. Кареев), третьи находили те же звуки в слав. «ярый», «яриться» и видели в корне –яр- значение «стремительности, быстроты, силы, света, весеннего или восходящего

солнца». Поэтому Ярило характеризовали как «распространяющийся весенний или утренний солнечный свет, возбуждающий растительную силу в травах и деревьях и плотскую любовь в людях и животных, юношескую свежесть, силу и храбрость в человеке» [2, с 79]. Сохраняя за предложенными толкованиями относительное правдоподобие, ученые достоверно устанавливают только общность имени Ярило со словом «ярый» – «белый». По мнению М.Фасмера, имя происходит от рус-цслав. Яра – «весна», родственного словам ярь (яровой хлеб). Ярые пчелы (первый рой в улье летом), яровик (животное или растение этого года) и др.; восходит к праслав. корню *jarъ, родственному авест. yārə «год», готск. Jēr «год». В.В. Иванов и В.Н. Топоров имя Ярило возводят к корню *jar, с которым соотносятся представления о яри как о высшем проявлении производительных сил, обеспечивающем максимум плодородия, прибытка, урожая. Корень встречается в словах, связанных с идеей плодородия и расцвета жизни (яровая пшеница, ярочка – молодая овца); тот же корень означает гнев, пыл (яростный, ярый – сердитый или пылкий, яркий).

Наименования солярных богов как лексическая микросистема в рамках знакового подхода исследуется фрагментарно, несмотря на то, что солярная антропонимическая лексика является перспективной для исследования как с точки зрения изучения истории и этнографии славянского мира, в том числе семиотики народной культуры славян, так и с целью конкретизации моделирования праславянской лексической системы, как в аспекте общих вопросов изучения символики солярности в славянском континууме, так и в области выявления универсальных и индивидуальных черт солярной лексики как общей славянской семантической микросистемы.

Литература

1. Демин В.Н. Тайны русского народа. В поисках истоков Руси. М.: Вече, 1997. 560 с.
2. Ефименко П. Записки Императорского Русского Географического Общества по отд. этнографии, 1868, Т. I. С.79-112.
3. Зубов Н. И. Научные фантомы славянского Олимпа // Живая старина. М., 1995. № 3 (7). С. 46-48.
4. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Академическая книга, 2008. 303 с.
5. Мифологический словарь/ гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
6. Пашинина Д.П. Неопределимость мифа и особенности организации мифопоэтической картины мира// Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. №6. М., 2001. С. 88-107.
7. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. М.: Наука, 1994. 2-е изд. 790 с.
8. Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии. М.: АСТ, 2004. 622 с.
9. Шеппинг Д.О. Мифы славянского язычества. М., Изд. центр «Терра», 1997. 239 с.

УДК 008

МИФОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ РУССКОЙ МАСКУЛИННОЙ МЕТАФОРЫ

Козубенко И.И.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: kozubenko.irina@gmail.com

Одним из наиболее актуальных способов представления культуры в языке является метафора. Метафора для исследователей является интересным и неоднозначным явлением. Если на протяжении длительного времени ею, в основном, занимались литературоведы, языковеды интересовались ею лишь в аспекте проблемы значения, то в последние десятилетия в лингвистике возник особый интерес к онтологии метафоры и ее сущности. Дж. Лакофф и М. Джонсон называют метафору фундаментальным чувством, помогающим понимать мир. Для ученых метафора – это средство оформления реальности.

Гендерная метафора возникает и воспринимается на уровне осмысления и подсознания, и ее анализ дает возможность рассмотреть как сам процесс метафоризации, так и понять суть восприятия мужчины в отдельном этноязыковом континууме. Вторичные наименования, отличаясь языковой закрепленность и ассоциативность характера человеческого мышления, играют важную роль в формировании языкового образа мужчины и женщины. Гендерная метафора в определенной степени является отражением сложившихся стереотипов мужской и женской роли в обществе. Гендерные стереотипы – это культурно и социально обусловленные и прочно закрепленные в общественном сознании мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов [2, с.98]. Стереотипы сознания всегда культурно маркированы и детерминированы. Они определятся как «мифообразующие структурные элементы бессознательного» [3, с.120], состоящие из универсальных образов – персистентных компонентов культурного пространства. Стереотипы мужественности представляет собой набор фиксированных в культуре представлений, ожиданий, обусловленных принадлежностью к мужскому полу и находящих свое выражение в различных формулах языка, в том числе и в метафоре. Метафора, представляя собой универсальный способ мышления позволяет понять национально-специфическое видение мира. Она проходит период длительного формирования, консервируя в себе как культурную, так и языковую информацию: в ней отражаются особенности исторического развития языка, специфика культуры и менталитета определенной лингвокультурной общности. Метафора является основным способом формирования смысла наименований мужчины.

При выделении наиболее значимых «культурных» тем в русском языке А. Вежбицкая акцентирует внимание на любви к морали, репрезентируемых в наименованиях, значения которых свидетельствуют о склонности к крайним и категоричным моральным суждениям [1]. Подтверждением тому являются метафорические наименования мужчины, в значении которых отражается еще одно свойство русского языка, зафиксированное ученым – эмоциональность. Категоричность моральных суждений как со знаком «плюс», так и со знаком «минус», свойственная русскому языку, в маскулинной метафоре проявляется полно и ярко. Зафиксированы номинации мужчины с положительной оценкой. Однако в русском языке превалируют наименования с негативной коннотацией. Шкала пейоративной оценки колеблется от «нехорошо» до «очень плохо», что отражает еще одно свойство русского языка – гиперболизацию как положительных, так и отрицательных оценок.

Метафора по своей природе антропометрична. Она выделяет разные сущности, пропуская их через человека, соизмеряя мир с человеческим масштабом знаний и представлений, с системой национально-культурных ценностей. Большая часть метафор хранит национально-культурную информацию. В качестве основы для определения универсальных образов ученые рассматривают мифологию. Классические исследования мифа подчеркивают различия в функционировании мифов в древности и в современном обществе: «У современного индивида архетипы предстают как непроизвольные выявления бессознательных процессов, о существовании и смысле которых можно только догадываться, тогда как миф имеет дело с традиционными формами неизмеримой древности» [7, с.88].

Метафорические наименования мужчины, мотивированные зоонимами, антропонимами, названиями одежды, предметов быта и др., несут культурно-историческую информацию, нередко связанную с мифологией. Характеризуя мужчину как представителя биологического пола, выполняющего присущие ему социальные функции, язык создает собственно маскулинную метафору, в которой отражаются стереотипные этнокультурные представления. Наименования мужчины, метафорически координируемые с мифологией, в русском языке связаны с глубинными ассоциациями. Исходя из природы познания, человек демонстрирует способность воспринимать любой предмет многосторонне.

Вторичные наименования мужчины, мотивированные зоонимами, составляют в русском языке один из самых больших классов среди антрополексем с негативной коннотацией и часто имеют архетипическую семантику. Зооморфные метафоры базируются на ассоциации, аналогии, «похожести» человека и животного, однако нередко денотативные смыслы мотивирующей номинации деактуализируются. Примером могут служить маскулинные метафоры, мотиватором которых, являются номинации лошадей. Основа для метафоризации – биологические параметры животного (физическая сила, произведение потомства, возраст и др). Т.о., мужчина характеризуется с точки зрения физических качеств, темперамента, поведения и др. Он соотносится с конем через систему бинарных оппозиций «до : после», «старый : молодой», «жизнь : смерть», «день : ночь». Национально-культурное видение образа животного влияет на коннотативное значение вторичного наименования. Метафоры, в основе которых лежит образ коня, являются одним из экспрессивных средств, используемых для негативного оценивания мужчины.

Связь с архетипом отражает метафора *медведь* в значении «крупный, сильный, но неуклюжий человек, увалень». В результате субъективной избирательности мифологического мышления при формировании коннотата в центре внимания при такой номинации мужчины оказываются не основные, а факультативные признаки объекта – неуклюжесть и вес. *Медведь* является оценочно-экспрессивной метафорой, созданной на основе подобия, когда основной объект метафоры – то, что есть в мире, а вспомогательный комплекс – образно-ассоциативные черты квазистереотипа [5, с.202]. Дополнительное значение антрополексемы «малокультурный, невоспитанный, грубый человек» связано с ассоциацией места пребывания животного: медведь> лес> глушь> дикость> бескультурье> невоспитанность> необразованность и т.д.

Наименование *аспид* номинирует коварного, хитрого, злого человека (преимущественно мужчину). Национально-культурная коннотация в слове проявляется путем перенесения черт мифологического персонажа на человека. Аспид в христианстве сопряжен со злом. В Библии он символизирует смертного, погрязшего в грехах, или древнего страшного ядовитого змея, соблазнившего Еву отведать запретный плод, т.е. дьявола. Современного *аспида* с библейским сближает хитрость и коварство, в какой-то мере злость и вредность. Однако такие признаки, как скупость, алчность не были явными характеристиками христианского персонажа. Вероятно, в русском языке метафора имеет более глубокие славянские мифологические корни. В славянской мифологии аспид представлен живущим высоко в горах или на мрачном севере крылатым змеем, сходным со Змеем Горынычем и василиском, с двумя хоботами и всегда открытым обжигающим птичьим клювом. Аспид персонифицировался с внешними врагами славян. Змей совершает опустошительные налеты на деревни. Он жаден и ненасытен. Т.о., *аспид* в оппозиции «добро» : «зло», невзирая на мужское начало, представляет собой явное зло.

В употреблении метафор, мотивированных названиями собак, доминирует пейоративная оценка, сочетающаяся с ироничной или шутливой коннотацией. На глубинном уровне, по мнению исследователей, метафоризация связана с мифом о сакральном браке Неба и Земли, который на поверхностном уровне дал образ пса – нечистого животного, одного из инкарнаций дьявола как травестийную замену своего противника Громовержца [6, с.103]. При метафорическом переносе осложнение коннотативного образа приводит к трансформации его понятийного значения. Следует отметить, что в исследованиях данная номинация фиксируется в значении «заискивающий, подобострастный, грустный, подавленный».

Славянские мифы о быке послужили основой для создания символа «первобытного быка», олицетворяющего жизненную силу, власть, концентрацию мужского начала, плодовитость, дикую неуемную энергию. Переносное значение антрополексемы *бык* – сильный, сексуально активный, напористый, порой жестокий мужчина – является

констатацией и закреплением генетически сложившейся ассоциации. В семантике наименования имплицитно представлены основательность, тяжеловесность, прочность. Эксплицитно в метафоре пересекаются коннотации «сильный», «крупный», «здоровый» и «агрессивный», «тупой».

В более древних, чем евангельских, мифах о рождении первого света упоминается Теленок. Находясь в созвездии Большой Медведицы он, наряду с Коровой/Лосихой, является проводником в Ирий-Рай. Обладающий безгрешной душой, не владеющий знанием Теленок выступает в роли новорожденного сына языческого бога – Божича [4, с.32]. Наименования *теленок/телок* («безответный человек; молодой, неопытный юноша») соотносятся с разными ипостасями мифологического персонажа. В современном употреблении данные антрополексемы функционируют в снижено-отрицательном варианте. Вероятно, кроме традиционного снисходительного отношения славян к младшему по возрасту, в национально-специфическом видении мира присутствует отрицание неконтролируемого поведения и невежества.

Каждая метафора проходит несколько стадий. Обязательной является образная, характеризующаяся различной временной протяженностью и естественной завершенностью. В процессе метафоризации взаимодействуют знания о мире и создаваемые ими ассоциативно-образные представления, и то новое значение, которое становится неизменным итогом метафорического процесса. Примером тому могут служить наименования мужчин *гриб, мухомор, сморчок*. Лексемы, называющие грибы, а потому широкоупотребительные в современных славянских языках и диалектах, проявляют себя как мифологически значимые метазнаки, особенно актуальные для оппозиции «мужское» : «женское». Представления о грибах в каждом языке отражают один из наиболее архаичных слоев самосознания индивида. Исследователи славянских древностей различают по разным основаниям грибы мужские и грибы женские. По одной из классификаций, грибы мужские – это съедобные грибы, а грибы женские – «условно съедобные» или несъедобные (мухомор). В архаических представлениях о несъедобности грибы изначально ядовиты, т.е. несут смерть или приближают к ней. Т.о., *мухомор* как наименование мужчины представляет собой метафору, наполненную древнеславянской мифологической семантикой (ср. нем. *Fliegepilz* – евнух: досл. мухомор). Однако сморчок представляется грибом мужским, хотя и непригодным либо малопригодным к употреблению, т.е. как бы «плохим мужским», «недостаточно мужским» грибом. Следовательно, *сморчок* является метафорой, не только основывающейся на внешнем сходстве, но и имеющей более глубокие мифологические корни. Наименования *гриб, мухомор, сморчок* нередко сопровождаются определениями старый либо мхом поросший (от старости), что связано с представлением о старых грибах как непригодных и непродуктивных в качестве мужского начала. В славянской традиции, как и в европейской в целом, грибы связаны со смертью, а в метафорах *гриб, мухомор, сморчок* заключена семантика разрушительной силы тления. В этих наименованиях нашли отражение архаические дуалистические системы «добро: зло», «мужское : женское».

Литература

1. Вежбицкая А. Русский язык. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://philologos.narod.ru/ling/ wierz_ rl/ rl1.htm (дата обращения: 25.09.2016).
2. Кирилина А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации. Текст дисс. док. филол. наук. М.: МТЛУ, 2000. 330 с.
3. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М.: Наука, 1995. 408 с.
4. Потебня А.А. О мифическом значении некоторых поверий и обрядов// Чтения в императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете.1865 г. Кн. 2. М., 1865. 311 с.
5. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира// Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988. С. 173-204.
6. Успенский Б.А. Религиозно-мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии // Избранные труды. Т.2. М., 1994. С.53-128.

7. Юнг К.Г. Душа и миф: шесть архетипов. К.: «Port-Royal», 1996. 384 с.

УДК 81'42:811.111

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ПРЕЗИДЕНТА УКРАИНЫ В. ЯНУКОВИЧА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Кузина О.А.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: mojipisma@yandex.ru

В современном мире взаимоотношения между государствами часто зависят от личностных характеристик их лидеров. Это ярко проявилось на фоне политических событий 2013 – 2014 годов, из-за которых тема Украины доминировала в мировых массмедиа. Во время протестов в Киеве (так называемый Евромайдан, или Революция Достоинства) внимание СМИ было приковано к личности и действиям украинского президента В. Януковича. В англоязычной прессе большинство статей, освещающих тему украинского кризиса, также непременно давали определенную характеристику политическим решениям и действиям лидера Украины. В данном исследовании были проанализированы статьи с сайта ведущего британского издания The Times, основной темой которых был Евромайдан (21 ноября 2013 – 22 февраля 2014 годов).

Исследования медиадискурса в конце XX – начале XXI веков (Э.В. Будаев, А.П. Чудинов 2008, К. де Ландтсхеер 1991) свидетельствуют о том, что в период общественно-политических кризисов значительно увеличивается количество метафор в периодической печати, которые, как правило, используются для создания у читателя определенного образа объекта и стимулирования соответствующей реакции. В данной статье метафорический образ президента рассматривается с точки зрения когнитивного аспекта политической лингвистики. При таком подходе метафора рассматривается как инструмент познания человеком действительности, как «способ объективизации знаний о мире, который основан на способности человека вырабатывать новые знания за счет переноса уже существующего знания из одной концептуальной области в другую» [2; 52].

Самой популярной метафорической моделью, которая встречается в описаниях президента Украины, является модель «президент-марионетка». Приведем несколько ярких примеров.

Так, например, в самом начале протестов в центре Киева именно В. Януковича обвиняют в отказе от подписания соглашения об ассоциации с ЕС:

President Viktor Yanukovych has enraged progressives by rejecting a deal on offer from the EU for an Association Agreement that could lead eventually to EU membership. He appears to have buckled for the time being under threats from Mr Putin of a trade war with Russia had Ukraine signed the deal as scheduled later this week. (The Times 26.11.2013)

Отказом от подписания договора с ЕС В. Янукович разозлил прогрессивно настроенных представителей населения Украины. Поскольку прогрессивно настроенные представители украинского общества недовольны поступком президента, имплицируется мысль о том, что президент действует неправильно, так как его шаг не двигает государство вперед, не способствует развитию страны, не ведет к прогрессу. Во втором предложении этого примера мы видим, что В. Янукович сдался под напором В. Путина (to buckle - to become crushed or bent under a weight or force). В. Путин угрожал торговой войной, и в итоге В. Янукович уступил. То есть президент Украины в международных вопросах проявил несамостоятельность. Можно говорить о реализации метафоры президент-марионетка.

Выступая против политики президента, люди на главной площади Киева часто обвиняют его в том, что он продал Украину России:

The protesters are against attempts to bring Ukraine back into Moscow's orbit and argue that Mr Yanukovych aims to sell out Ukraine to Russia - a feeling which was made worse when Russia rewarded Ukraine's decision to back out of the EU trade deal by offering a huge credit line for Ukraine's gas imports this winter. (The Times 07.12.2013)

However, for the thousands who have swarmed through Kiev's streets for the past month, the real nature of the agreement was still to be revealed. They believe that President Yanukovych has sold out the country to secure his political survival and are calling for him to step down. (The Times 19.12.2013)

Protesters against President Yanukovych say that he has in effect sold Ukraine to Russia by agreeing to the terms of a $15 billion (£9 billion) loan rather than signing up for a European Union Association Agreement and a free trade pact. As a result, there is strong animosity against the Ukrainian leader and Moscow, which is seen as pulling the strings. (The Times 07.02.2014)

В данных примерах В. Янукович – это продавец, который продает Украину-товар России-покупателю. Делает это В. Янукович ради того, чтобы удержаться у власти (to secure his political survival). Россия вознаграждает президента за правильно принятое решение путем предоставления кредита. Так, выстраивается метафора «политика – это торговля». Поскольку В. Янукович получает вознаграждение от России за его действия, то данные примеры также способствуют закреплению образа В. Януковича как управляемого президента, президента-марионетки. Метафора «президент-марионетка» актуализируется также в последнем примере при помощи фразеологизма 'to pull the strings' (to control events or the actions of other people). Идиома оформляется в конце 19 века со значением "control the course of affairs". Этимологические данные связывают значение ФЕ с кукольным театром. (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=pull+the+strings).

Метафора подчеркивает, что В. Янукович является лишь инструментом в чужих руках: безвольным политиком, которым с легкостью управляют. Такое поведение президента вызывает отрицательное отношение народа: strong animosity (a strong feeling of opposition, anger or hatred).

Таким образом, президент Украины В. Янукович в период Евромайдана представлен в британской газете «The Times» как абсолютно несамостоятельный политик, действия которого легко координируются извне, причем, согласно новостным статьям, давление на украинского лидера оказывает преимущественно Россия.

Литература

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в политической коммуникации. М., 2008.
2. Пименова М.В. Концепт «Украина» (на материале российских СМИ). // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2007. Вып. 2 (22). С. 52–60.
3. Landtsheer Ch., de. Function and the Language of Politics. A Linguistics Uses and Gratification Approach // Communicatuon and Cognition. 1991. Vol. 24.) 3/4.
4. Online Etymology Dictionary. URL: www.etymonline.com (дата обращения 01.11.2016).

УДК 372.881.161.1

ОБОГАЩЕНИЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

Муратова М.Д.
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
E-mail: davlet.abatovich@mail.ru

Фразеологизмы считают самой трудной темой для иностранных учащихся. Последнее время интерес к изучению фразеологизмов набирает особый темп.

Предметом фразеологии как раздела языкознания являются исследования категорий фразеологизмов, на основе которых решается вопрос о сущности фразеологизмов как особых единиц языка, а также выявление закономерностей функционирования фразеологизмов в речи и процессов их образования. Однако в условиях наличия единого предмета исследований и, несмотря на многочисленные подробные разработки многих вопросов фразеологии до настоящего времени существуют разные точки зрения на то, что такое фразеологизм, каков объем фразеологии русского языка. Перечни фразеологизмов русского языка, предлагаемые разными учёными, настолько отличаются друг от друга, что с полным основанием можно говорить о различных, часто прямо противоположных, даже исключающих друг друга взглядов на предмет исследований, и о разнобое и путанице в научной терминологии, употребляемой для обозначения соответствующих понятий. Этим объясняется и нечеткость понимания задач, целей и самой сущности термина «фразеология», и тот факт, что нет достаточно конкретной единой классификации фразеологических оборотов русского языка с точки зрения их семантической слитности. Хотя наиболее распространённой (с уточнениями и дополнениями) является классификация В.В. Виноградова. Именно поэтому, наконец, многое в русской фразеологической системе только начинает изучаться.

Фразеологическое сокращение (идиомы) – это семантически неделимый фразеологический оборот, в котором целостное значение совершенно не соотносительно со значениями его компонентов. Наивысшая степень семантической слитности, которая характерна для этих фразеологических оборотов, обусловлена, во-первых, наличием во фразеологическом сращении устаревших и потому непонятных слов (бить баклуши, точить лясы); во-вторых, наличием грамматических архаизмов (спустя рукава, сломя голову); в-третьих, отсутствием живой синтаксической связи между компонентами фразеологического сращения (хоть куда, была - не была).

И волки сыты и овцы целы. Обычно эта поговорка толкуется так: «Обе стороны довольны результатом дела» [3, с. 114]. Есть две версии происхождения этой поговорки:

1.Поговорка исконно славянская, известная русскому литературному языку с XVII в. (др.-рус. Волки бы сыты, а овцы бы целы) ... Образ пословицы прозрачен, ибо отталкивается от хорошо известного в фольклоре метафорического противопоставления хищного волка и кроткой овцы, что способствовало её популярности. …Поскольку примирение волка и овцы принципиально невозможно, то ситуация, отражённая поговоркой, означает стремление к исключительно трудному (часто неосуществимому) компромиссу.

2. Объясняется тем, что прежде пастухи намеренно занижали приплод в стадах помещичьих овец. После пригона овец с пастбищ это помогало им отчитаться перед помещиком; хотя волки за лето поедали часть овец, но количество их оставалось прежним [7, с. 36].

В этой поговорке очень многое остается неясным. В первом этимологическом толковании говорится, что «…поскольку примирение волка и овцы принципиально невозможно, то ситуация, отраженная поговоркой, означает стремление к исключительно

трудному (часто неосуществимому) компромиссу». Что сказать? Компромисс между волком и овцой никогда не осуществится. А как быть с толкованием «обе стороны довольны результатом дела». Если говорить о волке и овце, то этого никогда не может быть: волк-то будет доволен, съев овцу, а овца…Нам кажется толкование поговорки говорит о помещиках и пастухах: они действительно могут быть довольны (пастухи наверняка довольны, помещики вроде бы довольны). То, что в поговорке изначально был заложен обман помещиков пастухами, забылось, на это наталкивает только этимологический анализ поговорки (вторая версия), который в какой-то мере проясняет суть «довольства» обеих сторон.

От ворот поворот – категорический отказ, отрицательный ответ на чью-либо просьбу, обращение. По поводу происхождения этого выражения также имеется две версии:

1. Выражение собственно русское, восходит к старинному русскому обычаю сватовства. Если предложение принимали, сватов приветливо встречали и сажали за стол, угощали. При заранее обдуманном отказе приехавших свататься не пускали в дом, и они вынуждены были «поворачивать от ворот».

2. Оборот образовался от пословицы От чужих ворот не стыдно делать поворот. Во втором толковании никак не объясняется идея отказа, а общий контекст (стыда) не лежит в основе этого оборота.

Надо отдать предпочтение первому этимологическому толкованию выражения.

Предыдущие размышления приводят нас к следующим выводам: внутренняя форма предвосхищает выводное значение фразеологизма. Внутренняя форма либо представляется как зримо представимый образ, либо вскрывается посредством этимологического анализа. Но в любом случае в образе внутренней формы фразеологизма должны содержаться и должны быть указаны признаки, мотивирующие выводное значение фразеологизма. Кроме того, должна быть учтена та концептуально-культурная среда, в которой мог появиться фразеологизм. В любом случае должен быть здраво и внятно описан переход от свободного сочетания, на основе которого возник образ, мотивирующий значение фразеологизма, функционирующего в современном русском языке.

Итак, в процессе своего становления фразеологизмы проходят сложный путь, их лексико-грамматический состав и семантика претерпевают различного рода изменения, среди которых могут быть намечены и некоторые общие тенденции. Проследить в полном объёме историю какого-либо фразеологизма весьма затруднительно, так как письменность не отражает в достаточной мере разнообразные случаи употребления фразеологизмов в живой разговорной речи. Это особенно касается фразеологизмов с разговорной или просторечной окраской, история которых по памятникам письменности старше XVIII века вообще не просматривается. Однако, опираясь на данные XVIII века и пользуясь логическим методом исследования (который в данном случае должен быть признан основным), можно всё же не только подметить частные преобразования, но выявить и некоторые общие закономерности формирования и функционирования фразеологизмов.

Номинация фразеологизмом какого-либо явления действительности начинается с того образа, который лежит в основе внутренней формы фразеологизма. «Образ в этом случае действует как когнитивная схема – структура знаний, содержащая в свёрнутом виде опыт взаимодействия человека с окружающим миром» [1, с. 25].

Фразеологизм обычно не обозначает, как принято думать, какое-то явление реальной действительности, а изображает его. Изобразительность фразеологического значения достигается наличием образной внутренней формы, которая и является образной составляющей плана содержания. Без внутренней формы (синхронно воспринимаемой как зримо представимый образ или восстанавливаемой этимологически) фразеологизмы не существуют. Актуальное значение фразеологизма обычно является единым или очень близким у говорящих на одном языке, внутренняя форма же может «видеться» по-разному.

Это-то и составляет большую проблему в описании семантики идиом. «Выявление инварианта внутренней формы и фиксация этого инварианта в модели значения идиомы – одна из важнейших задач семантического описания фразеология» [1, с. 22].

Дорожка от образа идиомы до выводного значения очень трудна для прохождения. Эту дорожку, как показывают мои многолетние наблюдения, может осилить не всякий идущий. А если уж пошел по этой дорожке, то «должны быть указаны признаки, мотивирующие выводное значение фразеологизма. Между внутренней формой фразеологизма (образом) и выводным (современным) значением должно устанавливаться смысловое отношение, понятное в настоящее время или вскрываемое этимологическим анализом, если оно забылось и не «просвечивает» в современном состоянии языка» [4, с. 17].

В любом случае должен быть здраво и внятно описан переход от свободного сочетания, на основе которого возник образ, мотивирующий значение фразеологизма, функционирующего в современном русском языке.

Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О Принципы семантического описания фразеологии // Вопросы языкознания №6. 2009.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Проблемы фразеологической семантики. Языковой центр. - СПб, 1996.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М, 1967.
4. Зимин В.И. Проблема верификации гипотез происхождения фразеологизмов // Фразеология. Вчера, сегодня, завтра. Межвузовский сборник научных трудов в честь 70-летия доктора филологических наук, профессора В.Т.Бондаренко. Тула, 2011.
5. Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М.: АСТ-ПРЕСС, 2009.
6. Обдуллаев А.Р. Фразеология: внутренняя форма единиц. Ургенч, 1996.
7. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. и др. Опыт этимологического словаря русского языка. М.: Изд. Русский язык, 1987. - 237 с.

УДК 81.373.4

КОНФЕССИОНИМЫ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Носенко И.Г., Дегтева И.В.
Дипломатическая академия МИД России, Москва, Россия
E-mail: irinadegteva@yandex.ru

В толковых словарях русского языка имеется значительное количество слов, входящих в религиозный дискурс ряда конфессий. Тот факт, что они включены в состав лексики толковых словарей, свидетельствует об их актуальности и задействованности в речевой коммуникации нашего современника. Тем более что эти слова, например, те, которые представляют религиозный дискурс православного христианства, существуют в языке уже более тысячелетия и во многом определяют историческую духовную культуру России.

В настоящей работе эти слова мы будем называть конфессионимами (от лат. *confessio* и греч. *onyma*). При этом термин «конфессионим» понимается в широком смысле слова, то есть как единица лексического множества того подъязыка, в рамках которого осуществляется отдельный дискурс той или иной конфессии (особые для данного вероисповедания наименования предметов, действий, отношений, обрядов и ритуалов, содержания богослужения, ключевых категорий и смыслов). В узком смысле под конфессионимами понимаются наименования приверженцев того или иного

вероисповедания по их принадлежности к конкретной конфессии: христианин, православный, мусульманин, буддист, католик, протестант и т.п. (в работах Дмитриева М.В., Исхакова Д.М, Макарова Г.М., Мокшиной Е.Н. и др.). Предлагаемое нами широкое понимание значения термина «конфессионим» («конфессионимы») удобно тем, что оно позволяет выделить в качестве предмета изучения весь специфический лексический состав дискурса отдельной конфессии.

В лексиконе толковых словарей русского языка представлены конфессионимы следующих наиболее известных и распространённых религиозных направлений:

1) *православие:* ангел, благовест, Бог, Богородица, Библия, епископ, звонница, икона, исповедь, митрополит, молитва, монастырь, монах, обитель, патриарх, храм, церковь и др.;
2) *католицизм:* аббат, конфирмация, костёл, ксёндз, месса, патер и др.;
3) *протестантизм:* кальвинизм, кирха, пастор и др.
4) *ислам:* Аллах, аятолла, ваххабизм, имам, Коран, муфтий, медресе, минарет, мусульманство, суннизм, шиизм, хадж и др.;
5) *буддизм:* Будда, пагода и др.;
6) *иудаизм:* иудаист, раввин, синагога и др.;
7) *индуизм:* брахман;
8) *ламаизм:* далай-лама.

Вполне естественно, что в наибольшем количестве представлены конфессионимы православного христианства, входившие в лексический состав еще с IX века.

Следует отметить тенденцию к увеличению числа конфессионимов в толковых словарях. Так, в Толковом словаре русского языка С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой (год издания 2000) не отмечены такие слова, как ваххабизм, далай-лама, иудаист, иудаистка, кальвинизм, хадж, тогда как в Современном толковом словаре русского языка (год издания 2004) они имеются в наличии.

Лексическое значение конфессионимов представляет собой весьма сложный семантический объект при попытках его интерпретации в толковых словарях, рассчитанных на неспециалистов. Это обусловлено спецификой смыслов, связанных с религиозным отражением действительности, внутренней системностью, набором особых конфессионных коннотаций. Всё это приводит к наличию погрешностей при описании значения конфессионимов.

Например, в Современном толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова семантика одного из ключевых христианских конфессионимов *Богородица* интерпретируется несколько неожиданно «как одно из имён Девы Марии»: «Богородица… [с прописной буквы]. В христианстве: одно из имён Девы Марии, непорочно зачавшей и родившей Иисуса от Святого Духа». Однако в этом же словаре значение слова *имя* определяется следующим образом: «Имя… 1. Личное название человека, даваемое ему при рождении». Если исходить из именно этого понимания семантики слова *имя*, то имён у Девы Марии было не несколько, а одно – единственное, данное ей при рождении её отцом и матерью, т.е. Мария. А словосочетания Дева Мария, Матерь Божия и сложное слово Богородица – это уже созданные в процессе становления христианства, формирования его специфического конфессионального дискурса священнонаименования Девы Марии, указывающие на её роль в Священном Писании, содержащие в своих коннотациях сакральные смыслы для христиан и являющиеся таким образом её конфессионимами.

На наш взгляд, употребление слова *имя* в качестве родового понятия, или архисемы, здесь неуместно. Вместо «одно из имён» следовало бы употребить «одно из священнонаименований».

Конфессионим *алтарь* фиксируется в Современном толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова в значении: «Алтарь…2. Восточная часть христианского храма (в

православной церкви отделена иконостасом)»; аналогичное толкование представлено и в Толковом словаре русского языка С.И.Ожегова и Н.Ю. Шведовой: «Алтарь…1. Восточная возвышенная часть христианского храма (в православной церкви отделённая от общего помещения иконостасом)». Однако известно, что основное назначение алтаря – проведение различных религиозных обрядов, а в символических толкованиях православного храма пространство алтаря уподобляется небу, раю, Святому святых храма, где во время литургии, как считается, верующим является сам Господь и сын Божий. Таким образом, в дефиниции данного наименования присутствует указание на расположение данной части храма и её вид, однако не учитывается функция алтаря как главного и сакрального места в храме.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой значение конфессионима *преподобный* определяется следующим образом: «Преподобный… Определение, прибавляемое обычно к именам монахов и пустынников, почитающихся святыми». В данном толковании никоим образом не указывается индивидуальное лексическое значение толкуемого прилагательного, состоящее в том, чтобы быть наименованием некоего признака (качество, свойства, особенности и т.д.). Вместо этого эксплицируется его синтаксическая функция в словосочетаниях, состоящих из имени монаха или пустынника, почитающихся святыми, и этого имени прилагательного. Очевидно, что указание на стандартную синтаксическую функцию прилагательного не является экспликацией его лексического значения и поэтому это толкование мы вынуждены признать неудовлетворительным.

При толковании наименований конфессий в Современном толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова отмечается непропорциональность представления информации в словарных статьях. Так, например, *буддизм* толкуется как «одна из мировых религий, основанная на учении о «четырёх благородных истинах»: страдание, его причина, освобождение от него (нирвана) и путь к такому освобождению. По имени Будда, данному легендарному основателю этого учения Сиддхартхе Гаутаме – сыну царя небольшого государства в среднем течении Ганга». Дефиниция, на наш взгляд, излишне детализирована, в то время как толкование конфессии *ислам* – «одна из наиболее распространённых религий мира, последователями которой являются мусульмане; мусульманство» – недостаточно отражает лексическое значение данного слова. Разная степень детализации толкований наблюдается также при интерпретации наименования *кальвинизм*: «Кальвинизм… Одно из протестантских вероучений, основанное Ж. Кальвином в XVI веке» и наименования *лютеранство*: «Лютеранство… Одно из основных направлений протестантизма». В последнем не отражены ни время возникновения этого крупнейшего протестантского вероисповедания, ни указание на происхождение слова от имени богослова Мартина Лютера.

Таким образом, к числу наиболее распространенных в толковых словарях недостатков интерпретации семантики конфессионимов, по нашим наблюдениям, можно отнести следующие: неучет особенностей значения конкретных конфессионимов, оценочность (трактовка с определенных нерелигиозных позиций), разная мера детализации при толковании.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. В толковых словарях русского языка имеется значительное число конфессионимов, то есть слов, составляющих базовый слой дискурса определенной конфессии.
2. В число религиозных направлений, конфессионимы которых зафиксированы в толковых словарях входят: 1) православие; 2) католичество; 3) протестантизм; 4) ислам; 5) буддизм; 6) иудаизм; 7) индуизм; 8) ламаизм.
3. Отмечается тенденция к увеличению числа конфессионимов в толковых словарях русского языка.

4. При толковании значения конфессионимов имеет место некоторое число погрешностей.

Литература

1. Дегтева И.В. Структурно-семантическая парадигма наименований одеяний служителей веры в русском и французском языках: дис. … канд. филол. наук: 10.02.20. Военный университет. М., 2012. 283 с.
2. Дегтева И.В., Кудинова Т.А., Никифорова Т.Л., Тараканова И.В., Шубина Д.Д. Современные проблемы лингвистики и лингводидактики. Материалы итоговой научно-практической конференции факультета славянской и западноевропейской филологии. М.: Прометей МПГУ, 2011. 216 с.
3. Дмитриев М.В. Конфессиональный фактор в формировании представлений о «русском» в культуре Московской Руси // Религиозные и этнические традиции в формировании национальных идентичностей в Европе. Средние века – Новое время. М.: Индрик, 2008. 304 с.
4. Носенко И.Г. О презентации русского слова в иноязычной аудитории. Методические рекомендации. М., 1983. 47 с.
5. Носенко И.Г. Речевые химеры в сфере официальных наименований // Humanum errare est. Материалы межвузовской конференции. М.: изд-во ДА МИД РФ, 2012. С. 49-51.
6. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
7. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 2000. 944 с.

УДК 81'342

ВЫБОР АКЦЕНТОНОСИТЕЛЯ ТЕМ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Фаустова Н.А.
Дипломатическая академия МИД России, Москва, Россия
E-mail: nina.faustova@mail.ru

Не все лингвисты имеют общее мнение о том, что следует брать за отправную точку при анализе интонации – движение тона на ударном, предударном или заударных слогах акцентоносителя или пограничных тонах единой интонационной фразы.

Не всегда ставится вопрос и о носителе акцентного пика и способах его выбора, особенно если речь идет не об одной словоформе, которая служит коммуникативным компонентом предложения – темой или ремой, а о коммуникативной составляющей, которая представляет собой сложную синтаксическую составляющую или даже две составляющие, не сводимые к одной.

Между тем есть и точки совпадения мнений при описании средств выражения коммуникативных значений. Так, например, единогласно считается, что тема высказывания маркируется подъемом тона.

Д. Болинджер, исследовав просодические свойства английского языка, выделил интонационный тип, маркирующий тему высказывания, и назвал его акцентом B [2, с.85]. Этот акцент характеризуется восходящей интонацией и соответствует ИК-3 в русском языке. Многие исследователи сходятся на том, что тема в английском языке выражается подъемом тона на ударном слоге словоформы, совершающемся с достаточно низкого уровня. В терминах автосегментной номенклатуры, распространенной в работах зарубежных интонологов, можно заключить, что тема, как правило, маркируется тоном L+H*, где L обозначает низкий уровень, а H – высокий, а звездочка говорит о том, что подъем фиксируется на ударном слоге. Н. Хедберг и Дж. Соса выделяют еще одну конструкцию для темы – тон H* – небольшой подъем на ударном слоге словоформы, совершающийся в высоком диапазоне частот, за которым следует падение [3, с.114].

В нашей статье за основу интонационных показателей коммуникативных значений берется движение тона на ударных слогах акцентоносителя темы, а также движение тона на предударных, а в некоторых случаях – и на заударных слогах. Вслед за Т.Е. Янко мы

рассматриваем интонационные явления на трех уровнях: выделяются тоны, акценты, интонационные контуры [1, с.543].

За основную единицу интонации берется акцент – двусторонняя единица, для которой релевантен ряд признаков, например, таких, как способность быть носителем некоторого значения, фиксация на определенном акцентоносителе, движение тона, темп и др. Понятие акцента близко понятию интонационной конструкции по Е.А. Брызгуновой. Акцент характеризуется наличием ударной (ядерной) части и заударной (периферийной) части.

Интонационные структуры, которые служат средством выражения коммуникативных значений, связаны с определенными словоформами-акцентоносителями, которые выбираются согласно определенным правилам. Интонационный контур представляет собой последовательность акцентов, которая организует речевой акт в целом.

Тоны служат различителями акцентов. Примерами тона могут служить восходящий и нисходящий тоны.

Каждый акцент характеризуется набором признаков, присущим только ему одному. Различительные признаки характеризуют конкретные акценты, а значит, и конкретные способы выражения коммуникативного значения. Тоны – не единственные различители акцентов. В набор различительных признаков входят:

- направление движения тона на ударном слоге акцентоносителя – восходящий, нисходящий, восходяще-нисходящий, нисходяще-восходящий, ровный тон;
- движение тона на заударных слогах – восходящий, нисходящий, ровный тон;
- модель реализации акцента в отсутствие заударных слогов – в зависимости от сегментной структуры акцентоносителя акцент может трансформироваться, и тогда вторая часть, приходящаяся в идеале на заударные слоги, может при их отсутствии опускаться или сдвигаться на ударный слог;
- интенсивность – контрастные коммуникативные компоненты могут характеризоваться большей интенсивностью, чем коммуникативные компоненты без контраста.

Наши наблюдения показали, что способы выражения темы в английском языке характеризуются существенным разнообразием.

Английская тема может маркироваться подъемом тона на ударном слоге акцентоносителя темы, что является характерной чертой выражения темы и в русском языке, ср. русский акцент типа ИК-3 (по Е.А. Брызгуновой) при реализации темы. При наличии заударных слогов в английском языке за подъемом на ударном слоге следует падение, которое совершается на заударных слогах многосложной темы. Например, в английском предложении *Yesterday me elder brother came to the JFK airport* подъем тона происходит на ударном слоге *yes-* [jes] (в курсорах), а последующее за ним падение приходится на заударные слоги *–terday*. Однако стоит отметить, что в английском языке такой редукции, как при русском ИК-3 нет, т.е. в английском языке падение на заударных совершается не так круто, как в русском и характеризуется более высокой интенсивностью.

Еще один рисунок, достаточно часто встречаемый в английском языке, - падение с предшествующим ему подъемом на акцентоносителе более чем однословной темы с подъемом на начальной словоформе темы (*worst)* и падением на конечной словоформе *(thing): The worst thing was that he said he wasn`t seeing anyone.*

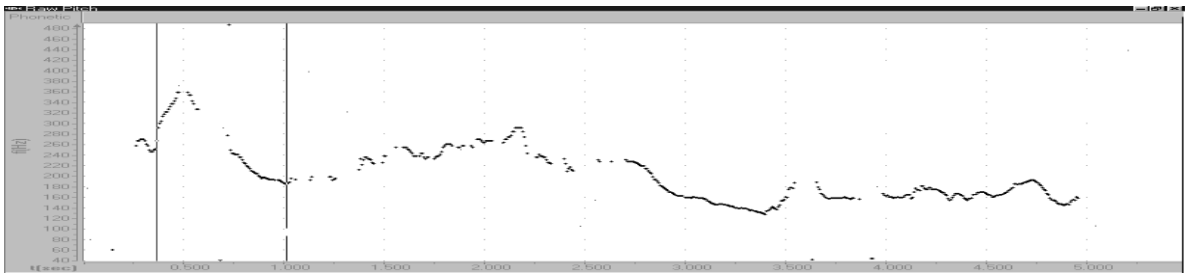


Рисунок 1. The worst thing was that he said he wasn`t seeing anyone and that …..

Наша гипотеза, объясняющая вариативность акцентирования темы, состоит в следующем: падение тона на акцентоносителе темы говорит о ее большем коммуникативном весе, чем в случае с подъемом, так как тема с падением по интонационному выражению равносильна цельному предложению, имеющему рему.

Контрастные темы также обладают целым набором просодических признаков. Контрастная тема выражается подъемом тона на акцентоносителе, контрастной коммуникативной составляющей с большим перепадом частот и большей интенсивностью, чем при обычной теме. Вслед же за контрастно выделенной словоформой идет интонационный спад, проявляющийся в пониженной интенсивности и в низком уровне частоты.

В предложении *Dan loves musicals. And what does Mary admire?* контрастной темой является словоформа *Dan.* Соответственно, ударный гласный словоформы *Dan* несет очевидный подъем.

Однако английский язык также широко использует и восходяще-нисходящее движение тона, происходящее на ударном гласном акцентоносителя контрастной темы. Так в примере *France is much or less homogeneous country that not say of the Netherlands presidency* на ударном слоге словоформы *France,* являющейся контрастной темой, совершается достаточно крутой подъем тона, но сразу после подъема на том же гласном [a] происходит падение, образуя восходяще-нисходящую интонацию.

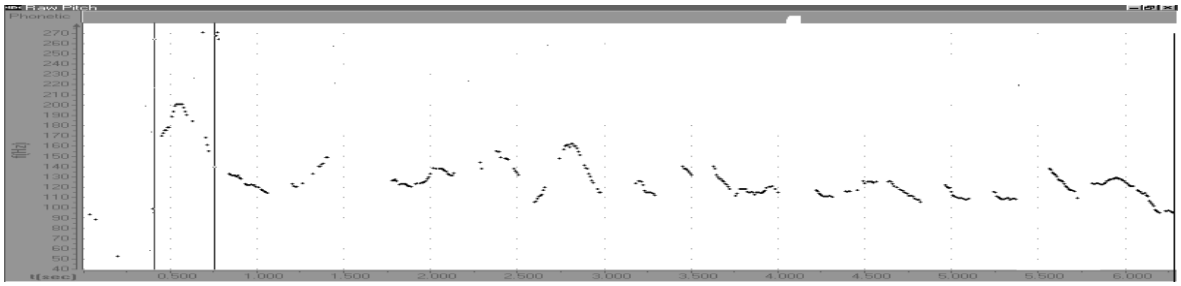


Рисунок 2. France is much or less homogeneous country that not say of the Netherlands presidency

Обратимся к сочетаниям контраста с темой в атрибутивных синтагмах с контрастом на прилагательном.

Выбор носителей акцентов в английском языке следует тому же механизму, что и в русском, за исключением выбора акцентоносителя в контрастных атрибутивных группах.

В качестве примера рассмотрим английское предложение *In a choice between American wines he prefers those from California.* Здесь словоформа *wines* перцептивно не воспринимается как интонационно выделенная. Она произносится на более низких частотах, чем контрастная тема, но все же не так низко как в русском языке, и обладает более высокой интенсивностью.

Итак, средством выражения темы в английском языке служат разнообразные интонационные структуры, связанные с определенными акцентоносителями.

Литература

1. Янко Т.Е. Датская интонация в сопоставлении с русской // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции Диалог 2005 по компьютерной лингвистике. Звенигород, 2005. С. 542-548.
2. Bolinger D. Contrastive Accent and Contrastive Stress // Language, 37. 1961. PP. 83-96.
3. Hedberg N. & Sosa J. The prosody of Topic and Focus in Spontaneous English Dialogue // Topic and Focus: Cross-Linguistic Perspectives on meaning and Intonation. Dordrecht, Springer. 2007. PP. 101-120.

УДК 372.881.161.1

ЭТАПЫ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Чубуков А.В.
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
E-mail: chuan61@mail.ru

Дисциплина «Практический курс русского языка» предназначен для изучения современного русского языка студентами-иностранцами. Каждый последующий курс повторяет, систематизирует и углубляет материал предыдущего курса. На всех курсах преподавание должно включать современные методы, приемы, средства обучения языку, способствующие достижению поставленных целей и задач. Для эффективного усвоения материала по всем разделам курса привлекаются аудио- и видеоматериалы, учебные, видовые и художественные фильмы, ролевые игры, современные учебники, словари, справочная и энциклопедическая литература. Необходимо использовать в учебном процессе материалы, связанные с последними достижениями в развитии современного общества.

Обучение аудированию как виду речевой деятельности на первом этапе обучения должно осуществляться с учётом психологических особенностей процесса восприятия на слух, таких как кратковременность, однократность воспринимаемой речи, объём оперативной памяти, скорость речи, трудности членения речевого поток, несовпадение ситуаций, в которых находятся говорящий и слушающий, отсутствие ассоциаций с графической формой (например, восприятие на слух имён, фамилий, географических названий). Перечисленные особенности восприятия и понимания на слух обусловливают разработку соответствующего комплекса упражнений для развития этих навыков. На втором этапе обучения учебным материалом для аудирования являются аутентичные записи дидактических текстов. Основной задачей обучения аудированию является развитие умения понимать любую новую комбинацию материала в новой ситуации, что достигается на основе принципа новизны, заключающегося в прослушивании ряда текстов, построенных на одном и том же языковом материале, но являющимся новым по содержанию и содержащим новую установку. Для обучения аудированию предлагаются тексты диалогического и монологического характера, отрывки из художественной литературы, интервью, лекции, содержащие до 5% незнакомых слов, о значении которых можно догадаться. Запись аудиотекста – в дикторском исполнении. Аудиотексты отражают литературно-разговорный, публицистический стили, а также обиходно-разговорный стиль речи. Кроме того, для овладения данным видом речевой деятельности используются фонограммы различных фильмов.

Процесс обучения говорению осуществляется в аспекте монологической и диалогической речи. На первом этапе обучения групповая работа (полилог – объединение говорящих в речевые группы (гомогенные, гетерогенные – не менее трех человек) целесообразна там, где требуется коллективный разум, взаимопомощь, творчество. Студенты

должны не только уметь высказать свое мнение по актуальной проблеме, но и внимательно выслушать собеседника, принять или не принять его точку зрения, адекватно отреагировать на его слова.

На втором этапе обучения монологические высказывания (сообщение, описание, рассказ, пересказ, рассуждение) должны отличаться логичностью, связностью, структурной и смысловой завершенностью, информативностью, адекватностью технических приемов ведения монолога (введение темы – развитие темы – удержание внимания). Диалогическая речь (диалог – расспрос, диалог – обмен мнениями, диалог - волеизъявление) должна адекватно реализовывать коммуникативные намерения; соответствовать языковым нормам функциональной сферы и ситуации общения (официальная – неофициальная); отличаться реальной обращенностью к собеседнику; обладать структурными признаками диалогического общения (вступление в общение – перемена ролей – поддержание разговора – коррекция и самокоррекция – завершение беседы).

Обучение чтению на 1-ом курсе проводится в тесной связи с изучением фонетики с целью отработки техники чтения, формирования умения адекватного понимания прочитанного, создания основ навыка чтения художественной литературы. Студенты овладевают произносительной нормой русского языка и основами интонации, акцентно-ритмической и темпорально-паузальной организации речи, а также навыками публичной речи. В этом отношении полезными оказываются заучивание наизусть и декламация перед аудиторией поэтических текстов (при этом отрабатываются наиболее трудные для произношения иностранными студентами звуки русского языка) и драматизация (разыгрывание на занятиях по ролям) прозаических отрывков, сопровождающихся комментарием лексических, грамматических особенностей текста. Учебным материалом для практики того или иного вида чтения являются:

- все тексты (монологические и диалогические) основной программы обучения;
- дополнительные тексты страноведческого, культурологического и проблемного характера.

Анализ художественных текстов на 1 курсе ограничивается изучением речевых портретов персонажей, в зависимости от того, как в речи отражается социальный статус персонажа, возраст, образование и индивидуальные черты характера.

Продуктивные виды чтения – ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее – нацелены на: осмысление сути прочитанного; выделение главных, узловых моментов содержания; уточнение конкретных сведений, данных, дат; контекстуальное раскрытие значений лексико-грамматических явлений; формирование основ навыка литературного перевода с русского языка на родной и наоборот.

На втором этапе обучение чтению проводится с целью дальнейшего развития навыков смыслового восприятия письменного текста. Практикуются виды продуктивного чтения: ознакомительное; просмотровое; поисковое; изучающее.

Студент должен уметь читать вслух логически правильно, выразительно, со скоростью, близкой к скорости чтения на родном языке.

Учебным материалом для практики того или иного вида чтения являются: текст основной программы обучения; дополнительные тексты страноведческого, культурологического и проблемного характера, соотнесенные с программой; отрывки из художественной прозы; журнальные и газетные статьи; рекламы и объявления.

Развитие навыков чтения художественной литературы сводится к решению таких задач, как анализ сюжетной линии произведения, составление личностных портретов персонажей, совершенствование навыка развития литературного перевода с русского языка на родной и наоборот.

Доминирующей формой отработки графической, орфографической и пунктуационной корректности письменной речи на первом этапе обучения является тематический диктант.

Студент второго этапа обучения должен уметь орфографически и пунктуационно правильно писать различные виды диктантов в пределах лексического минимума 1-2 курсов: орфографический, свободный, творческий. В диктанте на 200 полнозначных слов допускается не более 5-ти ошибок. Обучение письму направлено на развитие и совершенствование навыков продуктивного письма.

Целью обучения фонетике на 1-ом курсе является формирование артикулярно-перцептивной базы русского языка на сегментном и сверхсегментном уровнях. Овладение произносительными навыками осуществляется на основе сознательно-сопоставительного и имитационного методов путем постепенного приближения к оригинальным моделям. В качестве таких образцов-целей выступают отдельные звуки и звукосочетания, слова и словосочетания, высказывания и их части (напр., вводные слова), диалогические единства и абзацы монологических текстов и, наконец, завершенные тексты. В ходе учебного процесса фонетические явления объясняются, сопоставляются (в том числе и с фонетическими явлениями родного языка обучающихся) и отрабатываются в системах репродуктивных и коммуникативных упражнений. Изучаются просодические особенности связных текстов, включая образцы публичной речи, художественной прозы и поэзии. Целью обучения фонетике на втором этапе является дальнейшее овладение произносительными навыками на основе сознательно-сопоставительного и имитационного методов путем максимального приближения к оригинальным моделям. В качестве моделей выступают отдельные звуки и звукосочетания, слова и словосочетания, высказывания и их части, диалогические единства и абзацы монологических текстов, завершенные тексты.

Конечный этап обучения предполагает активное продуцирование изученных фонетических явлений в соответствии с условиями и целями речевого общения.

Обучение лексике проходит на основе лексико-семантических групп, что способствует лучшему запоминанию слов, поскольку последние, как известно, в нашем сознании существуют не изолированно, а ассоциативными группами. Подобная организация словаря позволяет: 1) обобщить словообразовательные модели; 2) выявить структурно-семантические особенности слов внутри каждой группы; 3) сопоставить семантический объем и стиледифференцирующий потенциал слов; 4) выявить наличие синонимов и антонимов; 5) определить сочетаемостные характеристики лексических единиц. Все методические этапы работы со словарем (введение – первичное закрепление – коммуникативное использование) реализуются через систему репродуктивных и продуктивных типов упражнений. В результате вырабатывается лексический навык, который и обеспечивает готовность к включению словарной единицы в последующую речевую деятельность.

На 2-ом этапе обучения перед студентами ставится задача овладения разнообразными средствами коммуникативно-ориентированной грамматики современного русского языка, обеспечивающими идиоматически правильное построение речи. С этой целью основное внимание уделяется грамматике слова, тем особенностям грамматического оформления лексических единиц, которые позволяют выделить основные типы коллокаций в языке речи.

Правильный выбор грамматической формы глагола в русском языке связан с типами союзов, имеющих указание на время, последовательность, одновременность и взаимную зависимость называемых действий или событий. Например, таких как *когда, как, до, после* и др. В процессе овладения нормативной, идиоматически правильной устной формой речи обращается внимание на функциональные и просодические особенности форм глаголов в диалогической речи, в письменной речи, в развертывании временной и тематической перспективы текста.

Третий этап обучения представляет собой в значительной степени наиболее важный и ответственный период в изучении русского языка. У студентов развивается способность не только пополнять и активизировать, но и анализировать свой собственный словарь, чему во

многом способствуют теоретические курсы. Это в свою очередь стимулирует интерес к литературе и языку и дает возможность лучшего понимания и оценки художественных произведений. Возрастает также интерес к истории России, как к ее прошлому, так и настоящему. Все эти сведения обогащают филологическое фоновое знание студентов, являющееся основой восприятия и изучения языка.

Овладение аутентичными способами речевой деятельности на русском языке на третьем этапе строится на основе сочетания коммуникативных форм работы, сознательно-системного, функционального и проблемного подходов. Основной единицей обучения является ситуативно-тематический комплекс, вокруг которого организуется работа студентов по овладению языковым (лексическим и грамматическим) материалом с учетом функциональных особенностей его употребления в речи носителей русского языка. Целью преподавания становится такой выбор материала и такие методы его подачи, которые обеспечили бы расширение и углубление филологического фонового знания, сосредоточили бы внимание студентов на основных единицах языка.

Студент должен уметь понимать на слух аудиотекст, отражающий литературно-разговорный, обиходно-разговорный стиль в пределах программной тематики в различных коммуникативных сферах. На третьем этапе обучения монологическим высказываниям студент должен уметь: логически четко излагать прочитанные или прослушанные оригинальные тексты в заданной коммуникативной сфере и речевой ситуации; доказательно излагать с учётом адресата и сферы общения мысли по заданной теме, проблеме, ситуации с использованием изученных речевых форм (описание, повествование, рассуждение). Обучающийся должен уметь вести диалог-беседу проблемного характера, диалог-дискуссию и групповой диалог-дискуссию, главным образом, на материале домашнего чтения и тематики устной речи, решая при этом определённые коммуникативные задачи (убедить собеседника, проинформировать его и т.д.) и отбирая адекватные их содержанию языковые средства.

Целью чтения художественного текста на 3-ем этапе является научить студентов читать текст «лингвистически вооруженным глазом», выработать у студентов умения и навыки лингвистического комментария, необходимые для глубокого и всестороннего исследования текста. Задачей чтения художественной литературы на 3-ем курсе является выявление и объяснение использованных в художественном тексте языковых явлений, их значении и употребления. Таким образом, создаются предпосылки для объективной интерпретации текста, адекватного восприятия художественного произведения как целого и раскрытия авторского замысла.

При анализе языкового материала студенты должны различать разные типы значений слов, разграничивать значение и употребление слова. При чтении художественного текста подвергаются анализу те экстралингвистические факты, незнание которых может привести к неадекватному пониманию текста. Номинативные единицы языка (слова, фразеологизмы, свободные словосочетания) должны быть раскрыты в присущих им фоновых и коннотативных значениях как языковые обозначения того или иного культурно-исторического (лингвострановедческого) содержания. Анализ лексики проводится с учетом различения речи персонажей, исторического контекста действия и социально-культурных характеристик персонажей. Студенты должны обращать внимание на особенности стиля автора, развитие сюжета, содержательно-концептуальную информацию в тексте и импликацию текста.

Студент должен уметь писать орфографически и пунктуационно грамотно в пределах выученного лексического минимума различные виды диктантов (орфографический, творческий, самодиктант) и изложение. Он должен также уметь реферировать и аннотировать тексты научно-популярного и общественно-политического характера и уметь вести записи лекций на русском языке.

Задача 3-его этапа состоит в том, чтобы развить у студентов способность не только расширять и активизировать свой словарный запас, но и всесторонне анализировать изучаемые лексические явления через установление системных отношений в языке, лексико-фразеологической сочетаемости, стилистической вариативности. Учебный материал, который обеспечивает расширение словаря, включает широкий спектр стилей и регистров современной русской речи – отрывки из художественной литературы, научной и публицистической прозы, статьи из прессы, образцы деловой и личной корреспонденции, интервью, доклады и дискуссии. Разнообразие учебных материалов и методы работы с ними призваны создать мотивированную основу изучения лексики с учётом коммуникативных интересов студентов и направлены на дальнейшее формирование языковой компетенции как в устной, так и в письменной формах речи. Анализ на морфологическом уровне предполагает выделение базовых морфологических оппозиций, характерных для письменной профессионально-научной речи – залога и наклонения.

Синтаксический уровень анализа основывается на изучении специфики синтаксического построения предложений и сверхфразовых единств, типичных для письменной русской речи.

На 3-ем этапе завершается углубленное изучение нормативного курса грамматики. Акцент делается на рассмотрении тех явлений, которые не изучались на первом и втором этапах. Главное внимание уделяется анализу грамматических явлений.

Полученные знания в области грамматики отрабатываются студентами в ходе ролевых игр, проведения дебатов. Умение грамотно использовать их закрепляется также в письменной форме (например, эссе). Порядок прохождения материала может варьироваться.

На 4-ом этапе практикуется и совершенствуется продуктивное (общее, детальное, селективное) аудирование, которое нацелено на развитие навыков адекватного восприятия смысла русской устной речи, при этом предпочтение отдается восприятию аутентичной (не студийно записанной) речи в жанре массовой коммуникации с последующей интерпретацией социокультурных реалий (спутниковое телевидение, радиопередачи, видеофильмы). Студенты должны уметь воспринимать и понимать просторечную, диалектную, официально-деловую лексику в объеме теле- и радиопередач, кинофильмов. От студентов требуется понимание культурного подтекста, юмора, социальных реалий, а также живой речи носителей языка в виде бесед, лекций, дискуссий – с последующим их обсуждением. Формы контроля аудирования могут быть одноязычными и двуязычными, как устными, так и письменными. С помощью родного языка проверяется детальное понимание большого по объему текста с большим количеством сложных языковых единиц. Контроль аудирования можно осуществить с помощью ТСО (аудиозаписи, видеофильмы) и визуальных средств (картинки, таблицы, схемы). Итоговый контроль проводится в форме теста.

Русская речевая деятельность студентов совершенствуется с учетом особенностей функционирования языковых явлений в речевом общении. Ситуативно-тематический комплекс является основной единицей обучения, вокруг которого выстраивается работа студентов по овладению языковым материалом. Монологическая речь должна характеризоваться содержательностью, структурной и смысловой завершенностью, логичностью, ясностью и связанностью, адекватностью технических приемов коммуникативного намерения, выразительностью. Типы монологических высказываний должны быть разнообразны и варьироваться в зависимости от их цели: повествование, описание, рассуждение, разъяснение, комментирование, резюме, аргументирование и их комбинации. Диалогическая речь должна: соответствовать языковым нормам функциональной сферы и ситуации общения (официальная – неофициальная); адекватно реализовывать коммуникативные намерения; отличаться реальной направленностью (к собеседнику); обладать структурными признаками диалогического общения (вступление в общение – перемена ролей слушающего/говорящего – поддержание разговора – коррекция и

самокоррекция – завершение беседы). Необходимо разнообразить типы диалогических высказываний: односторонний диалог – расспрос, двусторонний диалог (варьирование коммуникативных ролей, поддержание разговора, запрос дополнительной информации, обмен мнениями), а также диалоги комбинированного типа. Диалогические высказывания также должны соответствовать социокультурным нормам поведения в официальной – нейтральной – неформальной ситуациях общения.

На заключительном этапе обучения русскому языку в вузе происходит совершенствование навыков чтения художественного текста, восприятия подтекста и социальной значимости произведения, а также дальнейшее совершенствование поискового, просмотрового, экстенсивного видов чтения. Предполагается также овладение навыками функционального чтения специальной научно-гуманитарной и профессиональной литературы в ее национально-специфических формах. Студент должен воспринимать особенности формы и содержания художественного произведения (сюжет, жанр, форму презентации, эмоциональный регистр, идею, композицию); понимать как явно выраженную информацию, так и скрытую; извлекать лингвистическую, лингвострановедческую и идейно-образную информацию; делать выводы о событиях и персонажах; проникать в суть словесно-художественного замысла писателя и его творчества в целом; проводить лингвостилистический и лингвопоэтический анализ текста с использованием литературных терминов.

На занятиях, где материалом служит художественная проза, студентам предлагаются отрывки из романов, рассказов, пьес для лингвостилистического и лингвопоэтического анализа. Обсуждаются композиция произведения, «образ автора», соотношение авторской речи и речи персонажей. Чтение художественных произведений совмещается с изучением литературоведческих статей и последующим обсуждением выдвинутых в них положений**.** Происходит дальнейшее расширение лексического запаса за счет активизации слов и выражений, относящихся к области литературной теории.

К концу обучения студенты должны уметь выявлять лингвопоэтический элементы текста, используя данные лингвостилистического анализа. Основное требование – проведение лингвостилистического анализа, который предполагает дробление текста на компоненты, умение видеть особенности разных типов повествования, правильно оценивать тональность текста, переходить к лингвопоэтическому разбору текстов, что все вместе позволяет получить общее целостное представление о предмете. В центре внимания студентов должно быть лексическое многообразие значений слов - образы, символы, поэтические ассоциации и т.д. При анализе текстов студенты должны пользоваться специальной лексикой (словами и выражениями), относящейся к области литературной критики. Материалом являются произведения русской литературы XIX-XX веков, а также отрывки из произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др. При фронтальном и индивидуальном контроле может использоваться как устная речь, так и письменная (перевод трудных фрагментов, их анализ, аннотирование, реферирование, ответы на вопросы). При контроле умения извлекать основную и дополнительную информацию предлагается незнакомый текст от 2000 до 2500 печатных знаков. Время чтения составляет 20-25 мин.

Студенты совершенствуют навыки жанрового письма в его актуальных формах: личная переписка, деловое письмо, заявление, автобиография, контракт. На более высокий уровень переходят навыки творческого письма: умение написать аргументированное эссе с соблюдением его структуры и типа (формальное, неформальное) на одну из программных тем; реферативное исследование художественного произведения или группы произведений (комплексный лингвостилистический и лингвопоэтический анализ текста), используя приемы и терминологию, принятые в литературной критике. С целью проверки письменной речи проводятся сочинения, изложения, написание писем (личных, деловых), заполнение

анкет, написание эссе, анализ литературных произведений. К концу обучения студенты должны уметь: составить и написать аргументированное эссе объемом 3-5 страниц компьютерного набора по одной из обсужденных тем; составить деловой документ на основе изученных стандартов; составить и грамотно написать критический анализ группы произведений, объединенных одной темой.

Продолжается систематическое расширение и углубление как активного, так и пассивного словарного запаса студентов. В связи с задачей углубления лексических знаний и связанной с нею задачей дальнейшего развития коммуникативных умений студентов особое внимание должно уделяться реальному функционированию слова в речи. Используются типы контекстов, различающихся как по тематике и ситуации, так и стилистически. Слова при этом рассматриваются не изолированно, а как часть контекста, который связывает слово с другими не только некими смысловыми отношениями, но и вполне определенными структурными характеристиками. В качестве источника нового лексического материала привлекаются разнообразные аутентичные тексты высокой степени трудности (как письменные, так и записанные на аудио- и видеопленку). На базе употребления различных лексических и фразеологических единиц в этих текстах и с помощью словарей студенты должны уметь составить как можно более полную картину функционирования конкретных слов, словосочетаний, фразовых глаголов и т.д., соотнося эти единицы с другими единицами данного синонимического ряда, семантического поля или стилистической иерархии.

Студенты приобретают навыки стилистического анализа грамматических явлений в контексте различных видов/типов коммуникации, в разных формах речи, в различных функциональных стилях. Изучение грамматики осуществляется на материале художественных и литературоведческих текстов. При этом особое внимание уделяется стилистическому функционированию грамматических категорий. В целях развития навыков употребления в разговорной речи наиболее распространенных грамматических форм на занятиях также широко используются современные русские учебники и пособия по практической грамматике русского языка.

Тестирование в рамках коммуникативного системно-деятельностного подхода выполняет не только контролирующую, учетную и оценочную функции. Особое место в ходе реализации данного подхода приобретает коррегирующая функция – внедрение в процесс обучения необходимых исправлений, изменений и дополнений, что должно обеспечить более эффективное достижение стандарта владения иностранным языком, т.е. установленного для конкретного этапа обучения уровня в комплексе количественных и качественных критериев и показателей. Одним из важных требований к проведению тестирования является ограничение времени выполнения теста и соблюдение критериев оценки. Предлагаемые критерии оценки соответствуют общепринятым международным стандартам и сочетают в себе формализованные и экспертные принципы.

Правильные ответы, %	**Оценка**
100-96	10
95-91	9
90-86	8
85-81	7
80-76	6
75-71	5
70-66	4
65-61	3
60 и менее	2, 1

Высокая интенсивность обучения определяет следующие требования к подаче материала: она должна быть динамичной, организованной систематически, предполагать достаточное время на отработку всех изучаемых явлений и основываться на применении современных технологий. В этой связи преподаватель должен наряду с высоким уровнем теоретической подготовки в полной мере обладать навыками работы с современными техническими средствами обучения (персональный компьютер, Интернет, интерактивная доска и др.)

Курс включает лекционные и лабораторные занятия. Лекционные занятия следует проводить в мультимедийной аудитории с использованием специального интерактивного программного обеспечения. Лабораторные занятия могут проводиться как в обычной интерактивной аудитории, так и в компьютерном классе. На лабораторных занятиях студенты получают необходимые умения и навыки анализа лексических единиц с точки зрения их уровневой отнесенности, структуры и семантики, а также начальные навыки применения лингвогенетического метода. Студенты получают навыки работы с научной литературой, а также практические умения и навыки.

КЛУБ УЧИТЕЛЕЙ ПРЕДМЕТНИКОВ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

УДК 372.893

«С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ РОДИНА?» ПРОЕКТ: «МОЯ СЕМЬЯ»

Александрова С.С.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

Семья приносит полноту жизни, семья приносит счастье, но каждая семья является, прежде всего, большим делом, имеющим государственное значение.

А.С. Макаренко

Любовь к Родине начинается с любви к своим родителям, семье. Тёплые чувства, светлые воспоминания связаны у каждого из нас с отчим домом. В кругу семьи мы получаем первые уроки духовности и доброты. Именно в семье изначально закладываются, сохраняются и передаются нравственные ценности, которые становятся для человека базовыми, прививаются основы поведения, без которых невозможна гармоничная социальная жизнь: совместный труд, преданность, самопожертвование, терпение и уважение. В современных социально-экономических и социокультурных условиях семья продолжает оставаться одним из важнейших социальных институтов общества и одновременно одной из его важнейших ценностей. Однако, как отмечают многие исследователи, семья в настоящее время переживает кризисное состояние: ослабевают внутрисемейные и распространяются внебрачные связи, возрастает количество неполных семей, увеличивается количество детей, родившихся вне брака, ослабевает влияние семьи на становление и развитие личности ребёнка. Деструктивные явления, наблюдаемые в современном российском социуме, как, впрочем, и в благополучных западных странах, свидетельствуют о трансформациях в ценностных ориентациях человека, когда духовное содержание жизни вытесняется поисками материальных благ, достижений и удовольствий. Обозначенные проблемы настойчиво требуют поиска новых ориентаций, которые бы эффективно решали задачи физического и духовного здоровья человека. Семье и школе, как важнейшему государственному институту отводится в этом процессе особая роль.

Будущее России рождается в каждом доме, величие Отечества начинается с благополучия каждой семьи. Здоровая, крепкая семья - залог стабильности и процветания любого общества.

В ходе работы с кадетами нами выявлена проблема: у кадет 1 курса наблюдается бессистемность и (или) несформированность целостной картины о своём роде, фамилии, семейных традициях и ценностях.

Для изучения положения дел по данной проблематике был взята анонимная анкета. Результаты опроса, проведенного в октябре 2015г. (рис. 1) свидетельствуют о недостаточности знаний о предках третьего поколения, происхождении фамилии рода, об отсутствии системы знаний истории своей семьи. Результаты аналогичного исследования в марте 2016 года, проведённого с целью получения промежуточного результата в ходе реализации проекта, демонстрируют положительную динамику абсолютно по всем направлениям проекта.

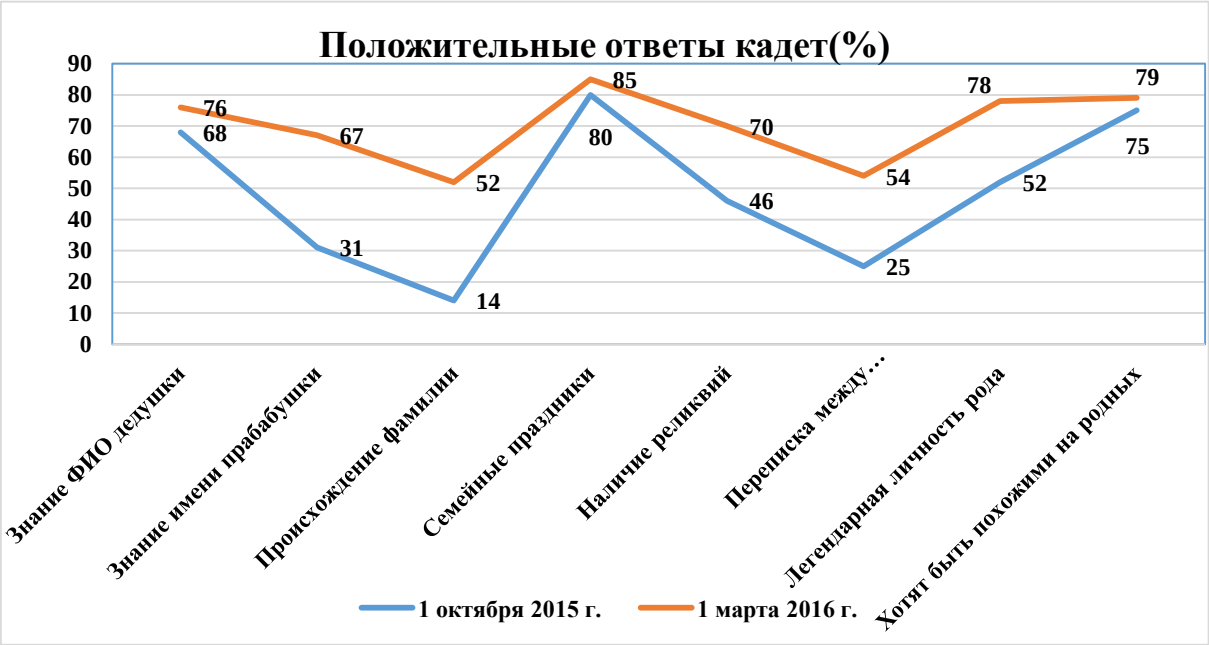


Рисунок 1. Сравнительный анализ анкетирования «Моя семья»

Объект исследования: семьи кадеты первого курса.

Предмет исследования: родословная кадет.

Цель: социализация кадет, формирование гражданской идентичности через осознание воспитанниками связи поколений, формирование семейных ценностей, формирование интереса к своей родословной, к истории своей семьи.

Цель и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих **задач:**

- определить понятийный аппарат исследуемой проблемы;
- формировать у кадет представления о семье, о ее роли в обществе и жизни каждого человека;
- развивать интерес к истории своих предков, своей родословной, истории создания и развития семьи;
- воспитывать чувства гордости, любви и уважения к членам семей - защитникам Отечества, и тем, кто внёс заметный вклад в развитие нашей Родины;
- вовлекать родителей в проектную деятельность с целью консолидации внутрисемейных отношений;
- адаптировать кадет первого года обучения в училище к жизни в закрытом государственном учебном заведении в условиях связи с семьёй через совместную творческую деятельность;
- укреплять отношения кадет и родителей опытом совместной проектной деятельности;
- формировать эмоционально-чувственную сферу семейной жизни;
- обучать кадет навыкам социального проектирования;
- создавать условия для коллективного руда;
- развивать положительные эмоции в процессе коллективной деятельности;
- изучить влияние работы над проектом на повышение статуса семейных ценностей для кадет - участников проекта.

Основу гипотезы исследования составило предположение о том, что в результате изучения своей родословной, истории возникновения и развития семьи, у кадет сформируются чувство причастности к прошлому нашей страны, патриотизм, представления

о семье как одной из главных ценностей, о её роли в жизни общества и жизни каждого человека, повысится статус семейных ценностей, адаптация кадет первого года обучения в училище в условиях постоянной связи с семьёй в условиях совместной деятельности пройдёт успешно.

В ходе исследования были использованы следующие **методы:**

- теоретические: анализ доступных источников информации, моделирование общей гипотезы исследования и проектирования результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы;
- эмпирические: диагностика, анкетирование, анализ творческих работ, наблюдение;
- статистические: оценка статической значимости гипотезы.

Планируемые результаты: сформированность у кадет представления о семье, ее роли в обществе и жизни каждого человека, повышение статуса семейных ценностей, исследование своей родословной и истории жизни своих предков; адаптированность кадет первого года обучения в училище к жизни в государственном учебном заведении через совместную творческую деятельность со своей семьёй, сформированность навыков творческой деятельности, развитие навыков публичных выступлений, развитие способности представлять результаты своей работы в форме сочинений, презентаций, рисунков, фотографий.

Формируемые универсальные учебные действия (в соответствии с требованиями ФГОС ООО):

Личностные: формирование интереса к изучению истории своей семьи, истории её развития; осознание необходимости знания своей родословной.

Предметные: формирование представлений о семье, её функциях, роли в жизни общества.

Метапредметные:

- познавательные: познакомиться с историей и традициями своей семьи, добиться более глубокого и прочного освоения темы «Моя семья», развивать интерес к активной творческой деятельности, сформировать навыки самостоятельной работы, умение работать в коллективе, аргументировано отстаивать свое мнение;
- регулятивные: понимать, принимать учебную задачу, использовать алгоритм поисковой деятельности, осуществлять самоконтроль и самооценку; развивать умение анализировать и сравнивать выступления своих одноклассников, осуществлять оценку и самооценку деятельности;
- коммуникативные: развитие и овладение опытом межличностной коммуникации; умение принимать и выполнять правила работы в группе; обосновывать выводы; активизировать навыки эмоционального общения с членами своей семьи.

Планируемые продукты проекта:

1. Книга нашей памяти. Сборник презентаций «У нас в семье герои были».
2. Праздник, посвящённый Дню Матери (видеоролик).
3. Концерт, посвящённый папам – День защитника Отечества (видеоролик).
4. Праздник, посвящённый мамам – 8 Марта (видеоролик).
5. «Семейная гостиная» - образовательное событие, посвящённое кадетским семьям (видеоролик).
6. Выставка рисунков «Моя семья» (буклет).
7. Виртуальный музей «Семейная реликвия» (буклет).
8. Выставка «Наши семейные поделки» (буклет).
9. Выставка «Моё родословное древо» (буклет).
10. Сборник сочинений, стихов, посвящённых семьям кадет.

Тип проекта:

- исследовательский, с элементами творческого;
- по содержанию: «ребёнок и его семья», «ребёнок-субъект проектирования»;
- внутриучилищный;
- коллективный: при участии кадет, их родителей, педагогов, воспитателей;
- среднесрочный (с октября 2015 г. по март 2016 г.);
- межпредметный: обществознание, история, русский язык, литература, изобразительное искусство, трудовое обучение, информатика;
- при поддержке воспитательного отдела и психологической службы «Севастопольского президентского кадетского училища»;
- состав проектной группы: 98 человек (кадеты первого курса, возраст: 11 лет).

Во время работы над проектом обучающиеся совместно с родителями составляли генеалогическое древо своей семьи, вели поиск родственников, изучали семейные альбомы, уточняли вместе с родителями имена, отчества и фамилии своих родных. Формы работ были избраны самостоятельно и представлены на практическом занятии.

Исследовательская работа «У нас в семье герои были», которая имела целью воспитание чувства гордости за историческое прошлое нашей страны, чувства ответственности, патриотизма, уважения к членам своей семьи, внесшим вклад в защиту и развитие нашего Отечества, дала возможность осуществить поиск информации о родных, внесших заметный вклад в защиту и развитие нашей страны, узнать неизвестные страницы жизни. В эту работу включились активно родители, что позволило привлечь в исследовании проблемы архивные материалы. Значительная часть полученной информации стала новой не только для кадет, но и для их родителей. Работа была представлена на практическом занятии в форме мультимедийной презентации. Организована работа по созданию сборника «Книга нашей памяти».

Воспитание интереса и уважительного отношения к истории своей семьи, хранению семейных реликвий, преданий; пониманию своего места и роли в семье способствовала работа по изучению семейных реликвий, преданий. Организована выставка в форме виртуального музея.

Формированию эмоционально-чувственной сферы семейной жизни содействовали творческие мини-проекты: сочинение, стихотворение, рисунок, семейная поделка, семейный календарь, а также семейные праздники, посвящённые родителям, семье.

В ходе реализации проекта были достигнуты следующие результаты:

1. Кадеты провели исследование, в основе которого лежало изучение своей родословной по следующим направлениям: составление генеалогического древа, знакомство с историей своей семьи через изучение истоков семейных традиций, истории появления семейных реликвий, осуществление поиска членов семьи, внесших заметный вклад в защиту и развитие нашей страны, что нашло отражение в продуктах проекта.
2. Проект осуществлялся в тесном, творческом сотрудничестве с родителями (законными представителями) кадет, что способствовало установлению между ними партнёрских, дружеских отношений, и что особенно важно в условиях обучения, воспитания кадет в определённом отрыве от семьи. Особенность и значимость темы обусловила совпадение интересов детей и взрослых по изучению родословной семьи: осуществлялась совместная работа по составлению семейного древа, совместное творчество, совместное исследование неизвестных страниц семейной истории, биографий и судеб семейных героев.
3. Проект носил не только исследовательский, но и творческий характер. Результатами творческой, проектной деятельности стали сочинения, стихотворения, рисунки, поделки, выпуски газет, семейные календари, праздники, посвящённые родителям, близким людям, семье.
4. Исследовательская работа, лежащая в основе проекта, требовала определённых усилий, основывалась на научных, теоретических, житейских знаниях и опыте. Большую

роль в этом играли организаторы проекта: преподаватели, воспитатели, которые координировали работу, обучали основам проектной деятельности, объединяли деятельность кадет. Такая деятельность формировала восприятие нового коллектива как своей общей кадетской семьи.

На основе вышесказанного можно сделать следующие **выводы:**

1. У кадет сформировалось понятие семьи, её роли и значения в жизни общества и отдельного человека.
2. Работа над проектом способствовала активизации интереса к истории своих предков, своей родословной, истории создания и развития семьи.
3. Воспитывалось чувство причастности к прошлому нашей страны, патриотизма, гордости и уважения к членам своей семьи, внесшим существенный вклад в защиту и развитие нашего Отечества.
4. Повысился статус семейных ценностей, понимание своего места в семье, повышению самооценки, формировалась эмоционально-чувственная сфера семейных отношений.
5. Работа над проектом способствовала укреплению семейных связей, сплочению семей через совместную деятельность.
6. Создавались условия для коллективной деятельности, формировались коммуникативные умения, сплачивался классный коллектив, формировалось представление об общей кадетской семье.
7. Тематика проекта, совместная творческая работа проектной группы, родителей способствовала адаптации к новым условиям жизни и обучения в училище кадет первого курса.

Приобретён опыт исследовательской, проектной деятельности, навыков творческой деятельности, опыт публичных выступлений, представления результатов работы.

Выводы основываются на диагностических данных.

Литература

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе [Текст] / А.В. Бычков. – М. : Б. и.], 2000.
2. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений [Текст] / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. - М.: Академия, 2005.
3. Новиков А.М. Образовательный проект: методология образовательной деятельности [Текст] / А. М. Новиков Д.А. Новиков. – М.: [Б. и.], 2004.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова. - М.: [Б. и.], 2004.
5. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М.: Аркти, 2003.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев. – М.: [Б. и.], 2005.
7. Сапронова О.В. Моя родословная. Создание генеалогического древа [Электронный ресурс] / О. В. Сапронова. – Режим доступа: http://nsportal.ru/hachalnaya-shola/vosptatelnaya-rabota/proekt-moya-rodoslovnaya-sozdanie-genealogicheskogo-dreva.

УДК 372.851

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5 КЛАССОВ ПО ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА» (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОГО ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА)

Аллагулова И.Н.
ФГКОУ Оренбургское президентское кадетское училище, Оренбург, Россия
E-mail: iron_1979@mail.ru

Принятие стандартов нового поколения в общем образовании способствовало активной интеграции урочной и внеурочной деятельности обучающихся [1, с.42]. В данной связи актуализируется вопрос о поиске, обоснованию и внедрению инновационных методик организации образовательного процесса. Инновационная методика организации внеурочной деятельности обучающихся понимается нами как процесс внедрения в образовательный процесс комплекса новых, активных методов обучения и воспитания, обеспечивающих качественный рост эффективности этого процесса, востребованного участниками образовательных отношений.

Организация внеурочной деятельности обучающихся классов по предмету «Математика», как обязательная образовательная составляющая, предусматривает расширение направлений деятельности обучающихся с целью их оптимального личностного развития путем актуализации и развития тех способностей, которые редко востребованы на уроках.

В Оренбургском президентском кадетском училище внеурочная деятельность по математике направлена на решение следующих стратегических задач:

- общеинтеллектуальное и общекультурное развитие кадет за счет формирования их математической культуры и грамотности;
- формирование и развитие творческих способностей кадет; логического и инженерного мышления;
- выявление, развитие и поддержка талантливых кадет, а также лиц, проявивших выдающиеся способности;
- военно-профессиональная ориентация воспитанников.

Внеурочная математическая деятельность осуществляется по нескольким направлениям, обозначенным в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования как приоритетные: военно-патриотическое и военно-спортивное, научно-техническое.

Научно-техническое направление представлено системой внеурочных мероприятий «Устный математический счет», включающей следующие модули:

- регулярные тренинги и чемпионаты (5-11 классы);
- игру «Математический удар» (5-6 классы);
- систему занятий для 5 класса по методике «Ментальная арифметика» [2, с.28].

Методика устного счета «Ментальная арифметика» в России является сравнительно молодой и в последний год набирает огромную популярность. В средствах массовой информации все чаще появляются сюжеты и статьи об очевидном развивающем эффекте этой японской методики, в основу которой положены арифметические вычисления на специальных счетах «соробан», которые еще называют «абакус», вследствие чего многие частные образовательные учреждения энергично включаются в тренировку детей по ментальной арифметике.

Методика реализуется поэтапно. Сначала дети учатся складывать, вычитать, умножать и делить числа непосредственно на абакусе, перебирая пальцами бусины. Затем они постепенно переходят на счет с помощью «ментальной карты» (картинки, изображающей абакус), концентрируя внимание только на «активных» (участвующих в вычислении) бусинах. На заключительном этапе дети перестают пользоваться ментальной картой, начиная визуализировать абакус и процесс передвижения бусин. Весь курс обучения рассчитан на 2 года занятий по 2 часа в неделю из расчета, что в первый год дети осваивают сложение и вычитание многозначных чисел на реальном и воображаемом абакусе, во второй год – умножение и деление.

Возрастная категория, рекомендуемая для достижения максимальных результатов в интеллектуальном развитии с помощью методики «Ментальная арифметика», обозначается в разных образовательных организациях по-разному: от 4 до 12 лет, от 4 до 14 лет, от 4 до 16 лет. Понятно, что это согласуется с особенностями психолого-педагогического развития, прописанными во всех учебниках по педагогике и возрастной психологии. Однако бытует мнение, ошибочно или сознательно навязываемое родителям, о том, что традиционный счет, изучаемый в школе, развивает только левое полушарие, в то время как ментальная арифметика развивает оба полушария одновременно.

Поясним, что в традиционном «школьном» счете дети выполняют арифметические действия с числами, представленными образом цифр, и поэтому говорить о невключенности правого полушария в этот процесс нельзя, хотя главная роль отводится действительно логическому мышлению, за работу которого отвечает левое полушарие. Обусловливается это, прежде всего, тем, что цифры – это математическая запись числа, посредственно создающая количественный образ. Например, число «пять» записывается цифрой «5», которая сама по себе количественное представление о числе не несет, но у большинства людей эта цифра подсознательно связана с картинками из детских учебников с изображением возле цифры «5» пяти предметов (яблок, пальцев и т.п.) Таким образом, цифра выступает в роли посредника между числом и количеством. И выполнение арифметических операций с числами, представленными наборами цифр, уводит от их количественного понимания в мир «сухих» математических символов и логических цепочек рассуждений.

При счете на абакусе вычисления происходят без таких посредников: каждому числу сопоставляется соответствующее ему количество бусин и действия с числами – это действия с их непосредственными количественными образами. Синхронное развитие левого и правого полушарий головного мозга при вычислениях с помощью абакуса очевидно: ребенок представляет числа образами бусин (активно правое полушарие) и делает логические расчеты (активно левое полушарие). В этой связи отметим, что ментальная арифметика является альтернативой обучения устному счету для детей, склонных более к гуманитарным наукам – детей с ведущим правым полушарием.

Мировой интерес к методике интеллектуального развития с помощью абакуса не обошел стороной и преподавателей Оренбургского президентского кадетского училища. В рамках летней учебной практики 2015-2016 года для кадет 5 классов было организовано 10 уроков по ментальной арифметике, на которых кадеты «познакомились» с абакусом, научились складывать и вычитать многозначные числа с помощью абакуса, узнали о поэтапной реализации и развивающем эффекте программы «Ментальная арифметика». На последнем уроке между кадетами был проведен мини-чемпионат по ментальной арифметике, включающий решение девяти примеров на сложение и вычитание с помощью абакуса. А после награждения победителей кадеты написали о своих впечатлениях и эмоциях, связанных с ментальной арифметикой. При этом многие изъявили желание продолжать заниматься ею на более серьезном уровне. Таким образом, ментальная арифметика заняла

свою нишу в системе внеурочной математической деятельности кадет первого президентского кадетского училища [3, с.42].

Цель внеурочных занятий первого года обучения по предмету «Ментальная арифметика» для 5 класса заключается в синхронном развитие левого и правого полушарий головного мозга каждого обучающегося. Задачи, решение которых сообразно данной цели, формулируются как:

1) формировать у обучающихся навык практического использования абакуса, математическую культуру;

2) развивать интеллектуальные и творческие способности обучающихся;

3) формировать универсальные учебные действия:

- личностные УУД (ориентированность на личностное саморазвитие);
- регулятивные УУД (механизмы запоминания информации, умения концентрировать, распределять и переключать внимание);
- познавательные УУД (умение осуществлять синтез прежнего личного опыта и новых знаний);
- коммуникативные УУД (грамотная речь, умение слушать и вести диалог).

После завершения обучения по данной методике обучающиеся должны достичь следующих результатов:

- личностные результаты: осознание возможностей саморазвития посредством занятий ментальной арифметикой;
- метапредметные результаты: развитие внимания, психических функций (памяти, образного мышления);
- предметные результаты: способность складывать и вычитать многозначные числа на абакусе.

Техническое оснащение занятий включает: демонстрационный (преподавательский) абакус, индивидуальные (ученические) абакусы, флеш-карты, видеоматериалы (мотивирующие и развивающие), настольные развивающие игры, интерактивная доска.

Тематическое и почасовое распределение уроков первого года изучения ментальной арифметики, их содержание изложено в таблице.

Отметим, что по своей структуре уроки организуются в соответствии с типичными занятиями по ментальной арифметике и включают:

- как интеллектуальную составляющую, так и двигательную, творческую, развивающую игровую в прочной связке;
- широкий диапазон сложности и трудоемкости заданий;
- понятные ребенку материальные образы (бусины как образы чисел) и связь с историей мира и страны (абакус, а в России счеты использовались в торговле, для простейших вычислений);
- направленность на порождение решения и преподнесение его вовне в конкретном и легко проверяемом самим ребенком виде – числовом результате. Как известно, при этом (действии, а не восприятии) в человеческом мозге приходит в движение (и упражняется, соответственно) зона Брока, управляющая планированием деятельности человека, а не зона Вернике (тоже важная и нужная), ответственная за восприятие и понимание сведений извне (и с аккуратно сложенными ручками на парте, конечно...) [4, с.62].

В качестве двигательной составляющей обучающимся могут быть предложены упражнения «Body Code» на развитие сосредоточенности, внимания, памяти и чувства ритма. Сначала ребята знакомятся с «кодовыми» обозначениями поз тела, а потом под ритм принимают соответствующие каждому коду позы.

Для развития внимания и памяти целесообразно проведение таких игр, как:

1. Игра «Инопланетяне – 1». Обучающимся несколько секунд показывают картинку с изображением нескольких инопланетян, затем картинка убирается и дается задание нарисовать одного из них.

2. Игра «Инопланетяне – 2». Преподаватель читает описание инопланетянина, после чего обучающиеся приступают к воспроизведению услышанного на рисунке.

При сопоставлении детских рисунков с портретом или словесным описанием инопланетянина учитывается наличие всех частей тела, их форма и соразмерность.

3. Игра «Муха». Потребуется доска с расчерченным на ней девятиклеточным игровым полем 3х3 и небольшая присоска (или кусочек пластилина). Присоска выполняет роль «дрессированной мухи». Доска ставится вертикально и ведущий объясняет участникам, что перемещение «мухи» с одной клетки на другую происходит посредством подачи ей команд, которые она послушно выполняет. По одной из четырех возможных команд (вверх, вниз, вправо и влево) «муха» перемещается соответственно команде на соседнюю клетку из исходного положения – центральной клетки игрового поля. Команды подаются участниками по очереди. Спустя некоторое время в игру вводится вторая «муха» и команды уже подаются обеим, но по отдельности.

4. Парная игра «Сделай, как я!» (с цветными счетными палочками). Играют парами. Первоначально у каждого участника по 6 палочек (начинаем с двух цветов). Один (ведущий) выкладывает из 6 палочек произвольную композицию, затем после команды «Смотри!» на одну-две секунды показывает ее партнеру. Партнер из своих палочек выкладывает точно такую же (с учетом цвета) фигуру по памяти. Затем дети меняются ролями. При успешном воспроизведении фигур количество палочек постепенно увеличивается до 10-12.

5. Упражнения «Флеш-карты». Каждому участнику не больше, чем на секунду, показывают карту с изображением числа, отложенным на абакусе, которое тот должен назвать. Отметим, что это упражнение пользуется у кадет наибольшей популярностью не только во время урока, но и на перемене.

Для развития творческих способностей обучающимся предлагаются для просмотра мультфильмы, к каждому из которых в определенные моменты задаются вопросы о предполагаемом развертывании событий, о возможных мыслях, характерах и именах героев, о смысле сюжета и наиболее подходящем под смысл названии мультфильма.

Отметим, что развивающий эффект методики «Ментальная арифметика» достигается уже при отработке действий сложения и вычитания на визуализируемом абакусе вне зависимости от уровня сложности, освоенного обучающимся (простое это сложение и вычитание или с использованием формул). Умножение и деление на абакусе – это следующая ступень для развития обучающихся, абсолютно освоивших сложение и вычитание, не являющаяся посильной для всех желающих.

Темы и содержание уроков ментальной арифметики

№ п/п	Тема урока	Кол-во часов	Содержание урока
1	Ментальная арифметика и абакус	1	Знакомство с ментальной арифметикой (видео) и строением абакуса. Набор чисел на абакусе, тренировка пальцев, визуализация набора чисел на абакусе с помощью ментальной карты и без нее
2	Простое сложение	2	Сложение чисел поразрядно, без перехода через «пятерку» на абакусе. Визуализация простого сложения с помощью ментальной карты и без нее
3	Простое вычитание	2	Вычитание чисел поразрядно, без перехода через «пятерку» на абакусе. Визуализация простого вычитания с помощью ментальной карты и без нее
4	Простое сложение и вычитание	1	Сложение и вычитание чисел поразрядно, без перехода через «пятерку». Отработка навыка
5	Сложение методом «Помощь брата»	2	Сложение чисел поразрядно с переходом через «пятерку» (с использованием состава числа 5) на абакусе. Визуализация сложения методом «Помощь брата» посредством ментальной карты и без нее
6	Вычитание методом «Помощь брата»	2	Вычитание чисел поразрядно с переходом через «пятерку» (с использованием состава числа 5) на абакусе. Визуализация вычитания методом «Помощь брата» посредством ментальной карты и без нее
7	Сложение и вычитание методом «Помощь брата»	2	Сложение и вычитание чисел с переходом через «пятерку» (с использованием состава числа 5). Отработка навыка
8	Сложение методом «Помощь друга»	4	Сложение чисел с переходом через разряд (с использованием состава числа 10) на абакусе. Визуализация сложения методом «Помощь друга» посредством ментальной карты и без нее

Литература

1. Аллагулов А.М. Новации в образовательной политике России: возможности интеграции общего и дополнительного образования в условиях перехода к стандартам второго поколения [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования: интернет-журнал РАО. М.: Российская академия образования, НПБ им. К.Д. Ушинского РАО, 2011. №1. С.42-47. URL: www.pmedu.ru (дата обращения: 28.08.2016).
2. Аллагулова И.Н., Денисова М.В. Реализация математического образования кадет в условиях классного коллектива // Классный коллектив в современной науке и практике образования: методология исследования, реалии и перспективы развития. Международная научно-практическая конференция. Оренбург, 17-20 мая 2016 г.: сб.статей / отв.ред. В.Г. Рындак. Оренбург, 2016. С.24-29.
3. Аллагулова И.Н. Особенности организации учебной деятельности кадет 5 класса по освоению ментальной арифметики в период летней учебной практики [Электронный ресурс] // Фрактал. 2016. № 4. С.40-47. URL: http://math.1pku.ru/wp-content/uploads/2016/06/fraktal_nomer4.pdf (дата обращения: 08.09.2016).
4. Гончар Д. Соробан – японский деревянный компьютер // Оригами. 2001. № 1 (27). С.61-64.

УДК 372.881.161.1

ПРОЕКТ «ПАМЯТЬ» – ГАЗЕТА СЕВАСТОПОЛЬСКИХ КАДЕТ

Алисейко Е.Н.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

Актуальность данной работы определяется сложившейся политической ситуацией в мире и обусловлена преобразованиями в общественной жизни нашей страны на современном этапе, переоценкой ценностей в сознании людей. Многие факторы в данной ситуации способствуют возрождению национальной культуры, осознанию важности патриотического воспитания и приводят к серьезным изменениям в сфере школьного образования.

Исходные положения современной методологии патриотического воспитания определены в основополагающих государственных документах – в Конституции РФ и Национальной доктрине образования в Российской Федерации. В основу современного российского образования положена идея исторической преемственности поколений, устойчивости в череде поколений ценностей, определяющих самобытное лицо отечественной культуры [2,3].

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения активно разрабатывалась учёными-философами (Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, В.С. Соловьев и др.). В отечественной литературе патриотизм рассматривается как государственная идея России (литераторы XVIII - XIX вв. М.В. Ломоносов, Ф.М. Достоевский, М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев; писатели XX века В.В. Маяковский, А.М. Горький, А.Н. Толстой, М.А. Шолохов, В.С. Распутин и др.).

Вопросы воспитания патриотизма рассматривались многими выдающимися педагогами XIX в., такими как П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, в XX в. это – А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейн, В.А. Сухомлинский; нашими современниками – В.И. Андреевым, Г.Н. Волковым, И.Я. Лернером, Б.Т. Лихачёвым, И.П. Подласым, В.А. Сластёниным и др.

Невозможно воспитать полноценного гражданина без формирования у него патриотических чувств, качеств, которые он сможет проявить в деятельности. Русский философ И. Ильин писал: «Никто не может указать другому человеку его Родину – ни воспитатели, ни друзья, ни общественное мнение, ни государственная власть. Патриотизм есть состояние духовное, и поэтому он может возникнуть только самостоятельно и в порядке автономии – в личном, но подлинном и предметном духовном опыте. Всякое извне идущее предписание может только помешать этому опыту или привести к злосчастной симуляции. Нельзя любить по принуждению или по чужой указке; любовь может возникнуть только «сама», в лёгкой и естественной предметной радости, побеждающей и умиляющей душу» [1].

Истоком патриотического воспитания является переживание сопричастности Родине, укорененности своей индивидуальности в соборной личности народа, в семейном предании. Так устроен человек, что значительная часть его характера, его особенностей обусловлена его предками, его народом. Каждый является в первую очередь носителем семейного и родового характера, и уже потом – характера индивидуального. В семье человек учится жить общей жизнью, сопрягать в единстве разные характеры, разные судьбы, разные жизненные направления и интересы.

Мы считаем, что патриотизм необходимо прививать через любовь к истории своей семьи, что способствует связи поколений. Подвиги героев не должны стать для кадет всего лишь информацией в учебниках истории.

Выбор темы проекта научного общества кадет 5-х классов был обусловлен памятной датой в мировой истории – 70-летием победы в Великой Отечественной войне. В канун этого важного для нашей страны юбилея мы решили издать газету «Память», в которую вошли рассказы и стихотворения кадет 5-х классов о защитниках Родины, о родных и близких, переживших войну, о семейных традициях празднования Великой Победы. В газете также были опубликованы отзывы кадет о повести Валентина Катаева «Сын полка». Тексты были проиллюстрированы рисунками и фотографиями поделок кадет на военную тематику.

Работа по сбору материала началась в феврале 2015 года. Необходимо было отредактировать материал, выбрать главное, отобрать в семейных альбомах фотографии и перевести их в электронный формат. Ребята использовали в своей работе выписки из личных дел своих близких, наградные документы, личные дневники.

В апреле необходимо было защитить свою работу на редколлегии, представив свою работу на конкурс. Не все материалы были изданы, некоторым авторам было предложено доработать статьи для публикации в следующем номере.

Заключительным этапом проекта стало форматирование материала в специальной программе «Pablisher». За помощью мы обратились в инновационный отдел. Ребята самостоятельно размещали материал на страницах газеты, подбирая к нему иллюстрации. На этом этапе работы кадеты могли проявить свои творческие способности, совмещая их с техническими навыками.

Мы считаем, что в полной мере реализовали цели проекта, а именно:

- содействовали расширению знаний кадет о Великой Отечественной войне и развитию творческих способностей кадет;
- способствовали развитию коммуникативных навыков кадет;
- воспитывали патриотизм, уважение к истории своей страны, к подвигу старшего поколения.

Итак, мы связываем целенаправленность современного патриотического воспитания с идеей исторической преемственности поколений, с идеей устойчивости ценностных доминант отечественной культуры, которые не должны быть утрачены в процессе интенсивного взаимодействия с другими культурами в новом мире глобальных технологий. Мы считаем, что школа должна прививать ребенку понимание общего смысла и хода отечественной истории в контексте судеб родных и близких ему людей, его соотечественников.

Литература

1. Ильичёв И.О. О сущности, содержании и значении патриотизма / И.О. Ильичёв // Вестник российского философского общества. - 2002. - № 3. – С. 114.
2. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://constrf.ru/skachat-krf.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm.

УДК 372.881.111.1

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СРЕДСТВАМИ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАДЕТ СЕВАСТОПОЛЬСКОГО ПКУ

Бойко Л.И., Яковлев К.А., Оболенская О.В.
Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение
«Севастопольское президентское кадетское училище, Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

В настоящее время патриотизм является нравственной основой нашего государства и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности. Патриотическое воспитание - неотъемлемая часть всей жизнедеятельности российского общества, его социальных и государственных институтов, в частности семьи и школы [1].

Патриотизм является нравственной категорией, неотделимой от индивидуальных и гражданских качеств личности. На личностном уровне он выступает как важнейшая устойчивая характеристика человека, выражающаяся в мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. Патриотизм неотделим от гражданской идентичности, которая представляет собой осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе [4]. В основе гражданской идентичности лежит отождествление себя с обществом, государством и страной. Гражданственность ассоциируется с Родиной, Отечеством, патриотизмом [2].

Любой преподаватель как истинный патриот всегда использует воспитательный потенциал своего предмета и внеурочной деятельности. Учитывая специфику нашего образовательного учреждения, педагоги Севастопольского ПКУ не ограничены в возможностях влиять на развитие кадет как патриотов. Преподаватели Севастопольского ПКУ ставят своей целью создание условий для достижения кадетами сформированности следующих нравственных ценностей:

- отношения к Отечеству;
- отношения к социальному и природному окружению (на основе норм права и морали);
- отношения к преобразовательной / созидательной деятельности и творчеству;
- отношения к произведениям искусства;
- отношения к познавательной деятельности.

Под факторами успешности воздействия на формирование ценностных отношений понимаем последовательность, постоянство и вариативность содержания.

Для формирования гражданской идентичности и воспитания патриотизма как одного из выражений эмоционального переживания гражданской идентичности используем исторические и военно-исторические факты, военные факты новейшей истории и новостные сюжеты на военную тему (политинформация) на уроках английского языка. При воспитании уважения к истории, культуре и природе России в ходе многочисленных внеурочных мероприятий преподаватели знакомят кадет с историческими и культурными памятниками нашей родины, с природой нашей страны. Считаем необходимым систематически работать над формированием уважения кадет к самобытности других народов, их истории и культуре, развитием интереса к стране изучаемого языка.

На уроках английского языка используются такие приёмы и формы работы, которые помогают обучать и воспитывать кадет, учитывая гендерные различия в организации мыслительной деятельности. Для мальчиков характерны мотивы материального характера.

Они часто ставят перед собой жизненно важные цели, поэтому содержание мотивов носит общественный, мировоззренческий характер. Мальчики часто оказываются в ситуациях, требующих проявления силы, независимости, властности, стремления к соревнованию, поэтому они с большей охотой выполняют задания творческие, требующие выдумки, соревновательности, наблюдательности. С учетом выбора, который ребята сделали, придя учиться в кадетское училище, неудивительно, что военный английский является для них мощной мотивацией к изучению иностранного языка, а также способствует профориентации кадет.

«Севастопольское президентское кадетское училище» - это особое образовательное учреждение, где обучаются и воспитываются юноши в своеобразной социальной среде, которая имеет специфические особенности военно-морского образовательного учреждения.

Условия жизнедеятельности кадет в училище приближены к воинским, то есть они отличаются от условий обучения в обычной школе.

Российскому государству необходимы государственные служащие с высоким интеллектом, потенциалом, готовые осознанно нести ответственность за государственную безопасность страны. Эта необходимость находит отражение в концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года и в требованиях ФГОС, где ставится задача воспитания человека, способного учиться всю жизнь [3].

Идея непрерывного образования для успешной профессиональной деятельности является ведущей для кадета. Кадеты должны владеть таким набором компетенций, которые позволили бы им стать конкурентоспособными в своей будущей профессии.

Иностранный язык в системе образования кадет всегда занимал особое место. Сегодня он рассматривается и как средство общения в иноязычной среде, и как источник профессионального роста будущих военных. Учитывая специфику образовательного учреждения СевПКУ, преподаватели иностранного языка, помимо формирования и развития УУД, уделяют большое внимание процессу самоопределения относительно будущей профессиональной деятельности кадет. С этой целью в обучении английскому языку был введен военный компонент, реализация которого четко прослеживается, начиная с пятого класса. С первых дней пребывания в кадетском училище воспитанников приучают начинать урок с доклада дежурного преподавателю. Кадеты знакомятся с военными командами «Равняйсь!», «Смирно!» и другими.

Учитывая особый статус Севастополя, воспитанники в системе знакомятся с героическим прошлым города. К 70-летию победы в Великой Отечественной войны в СевПКУ каждый преподаватель вместе с кадетами готовил мероприятие на английском языке, посвящённое Великой победе. Кадеты совершили виртуальную экскурсию по городам-героям; отправились в Диораму на Сапун-горе, где провели небольшую экскурсию для одноклассников; исполняли песни о войне, читали стихи – словом, перелистали страницы Великой Отечественной войны.

Все темы, которые предлагает УМК «Spotlight» пересекаются и рассматриваются, в том числе, и с позиции реализации военного компонента. В качестве дополнительных пособий используются учебники Campaign, Navy Career Paths; English for the military.

Например, в 8 классе при изучении темы «Образование» кадеты изучают рода войск, военные профессии, единицы военной техники. Изучая тему «Еда и покупки», кадеты рассказывают о своём рационе питания, делают проекты, сравнивая свой рацион питания и рацион питания в Британском морском колледже. При изучении темы «Мода и стиль» реализация военного компонента предполагает описание формы первых дореволюционных кадет и сравнения её с современной формой кадет СевПКУ. Также воспитанники сравнивают свою форму с формой военнослужащих США.

В рамках предметной недели преподавателями английского языка было проведено мероприятие под названием «Свистать все наверх!» для кадет 8-го класса. Кадеты

самостоятельно подготовили интерактивную презентацию морских идиом и рассказали об истории их возникновения. Далее им было предложено задание на соответствие морских идиом, и кадеты с ним успешно справились. Воспитанники также продемонстрировали отличные знания военно-морского сленга и пословиц на английском языке. Наряду с этим восьмиклассники продемонстрировали хорошие навыки монологической речи, рассказывая о российских авианосцах, в частности об авианосце «Адмирал Кузнецов».

При проведении таких мероприятий заметно, как меняется мотивация воспитанников к овладению английским языком. Изучая военно-морскую тематику, кадеты понимают и осознают её значимость для их будущей военной деятельности, поэтому довольно сложная лексика осваивается ими без особых проблем. Кадеты также с удовольствием воспринимают и морской сленг, а при проведении КВНа во время недели английского языка одна из команд назвала себя «Sea Wolves» (Морские Волки), что тоже неслучайно.

Следует отметить, что кадетам нравится заниматься и проектной деятельностью. Все воспитанники делятся на группы и готовят проекты на военно-морские темы. Например, во время летней практики в СевПКУ кадетами были подготовлены проекты на следующие темы:

- «Севастополь-город-герой»;
- «Система военного образования»;
- «Влияние Крымской войны на жизнь Британии и английского языка»;
- «Даша Севастопольская. Души прекрасные порывы»;
- «Научные открытия Британии и их военная функция».

Традиционными стали и экскурсии в Севастопольскую Диораму, на Малахов Курган, где им предоставляется возможность самим продемонстрировать свои познания в области истории и английского языка.

В заключении необходимо отметить, что реализация военного компонента на уроках и внеурочное время позволяет развивать не только коммуникативные навыки кадет, но и существенно влияет на их самоопределение относительно их будущей военной профессии. Надо подчеркнуть, что военный компонент является мощным стимулом для поддержания у воспитанников интереса к изучению иностранного языка и способствует формированию личности с высокими нравственными устоями, способной служить государству и народу.

Практическое занятие «Приемы и методы реализации военно-патриотического воспитания средствами урока английского языка и внеурочной деятельности кадет Севастопольского ПКУ»

Целевая аудитория: 8-е классы.

Дата проведения: 12.03.2016 г.

Цель: реализация военно-морского компонента и военно-патриотического воспитания, профессиональная ориентация кадет и расширение их кругозора средствами иностранного языка.

Задачи:

Образовательные: освоить и обсудить значение военно-морских идиом; развивать умение монологической речи, закрепить лексический материал по темам «Военно-морские звания», «Боевые корабли ВМФ».

Развивающие: создать условия для развития фонематического слуха, памяти, мышления, логики, грамматических навыков, мотивации кадет, интереса к творческой деятельности.

Воспитательные: содействовать расширению кругозора обучающихся, ответственности, умению работать в сотрудничестве, **воспитывать патриотизм,** толерантное отношение к другим народам и культурам, обеспечить активную жизненную позицию, стимулировать интерес обучающихся к изучению профессиональной лексики в контексте военно-морской профориентации кадет.

Применяемые технологии: информационно-коммуникативного обучения, игровые технологии, технологии личностно-дифференцированного обучения, проектная технология, технология «Портфолио», системно-деятельностный подход.

Планируемые результаты:

Личностные

- Формирование устойчивой учебно-познавательной мотивации и интереса к учению.
- Формирование ответственного отношения к обучению, а также готовности к саморазвитию и самообразованию.

Предметные

- Совершенствовать умения обучающихся в употреблении изученной лексики.
- Создать условия для формирования коммуникативной компетенции в условиях групповой деятельности.
- Развивать и совершенствовать у обучающихся навыки устной речи**.**

Метапредметные

Познавательные УУД

- Создать условия для развития умения осуществлять поиск информации в видеофильме, тексте.
- Развивать умение выделять главную информацию в дополнительных источниках.
- Формировать умение анализировать, синтезировать и сравнивать информацию.

Коммуникативные УУД

- Формировать умение строить устное высказывание в соответствие с коммуникативной задачей.
- Формировать умение формулировать свое мнение в зависимости от коммуникативной задачи.
- Закреплять умение работать в группах.

Личностные УУД

- Взаимодействовать со сверстниками, развивать способность принимать чужое мнение.
- Осознание своей культурной идентичности на основе осознания «Я» как гражданина России.

Межпредметные связи: история, география, обществознание.

Формы работы: фронтальная, индивидуальная, групповая, полилог.

Ресурсы: Презентация PowerPoint, программа для создания / редактирования видео Camtasia, диспетчер рисунков Microsoft Office, проигрыватель Windows Media, использование специализированных web-ресурсов, редактор векторной графики CorelDraw.

Ход мероприятия:

1. Оргмомент. Вступительное слово преподавателя.

If you have a look at your desks, you will definitely notice these magazines under the title «All hands on deck». So, we’re going to run through this magazine completing different tasks and activities, discussing some hotly debated issues and finally you’ll get an opportunity to acquire the rank of the «Admiral of the fleet».

2. Политинформация о международной обстановке и реакции мировой общественности и граждан России.

3. Дискуссия о способах разрешения конфликтов в жизни кадет.

Teacher: As we have cleared out those conflicts usually influence both sides. Do you have any conflicts, cadets?

Cadet: Sometimes we have conflicts, but usually we get along well with each other.

Teacher: How do you manage them?

Cadets (possible answers): We talk a lot. We consult our psychologist. We learn to be tolerant. We are a team.

Cadet: Personally, I think that **a bad compromise is better than a good lawsuit**.

Teacher: I can't help agreeing with you. Ivan, do you think it is important to be a part of a team?

Cadet: It seems to me that it is vitally important for us to have a lot of friends, to celebrate each other's success, to support each other in difficult situations. It seems to me we are very lucky to study in one of the best cadet's schools. Cadets are very different here, but we have one thing in common - each of us love sea and some of us will make good sailors in the future, I'm sure.

4. Дискуссия. Обсуждение значений военно-морских идиом. Высказывания кадет о своем отношении к данному виду деятельности.

5. Аудирование. Просмотр видеофрагмента об американском авианосце «Нимитц» и выполнение заданий к нему. Взаимопроверка.

6. Доклад кадета о российском авианосце «Адмирал Кузнецов». Ответы на вопросы по докладу.

7. Защита проекта. Выступление кадета из параллели 7 классов, победившего в конкурсе проектов, посвященных известным военачальникам. Ответы на вопросы, обсуждение проекта.

8. Учебно-познавательная игра «Admiral of the Fleet».

9. Подведение итогов. Рефлексия.

Литература

1. Зотова Г. В. Патриотическое воспитание школьников средствами краеведения на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mognovse.ru/kdy-patrioticheskoe-vospitanie-shkolenikov-sredstvami-kraevede.html
2. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учеб.-метод. пособие / Под ред. О. Б. Даутовой, Е. Ю. Игнатьевой. – СПб. : КАРО, 2015. – 160 с.
3. Стандарты второго поколения. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е. С. Савинов. – 2-е изд. - М.: Просвещение, 2014. – 342 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 372.862

МЕТОД ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ООО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»

Баранник Д.Д., Кадыров Э.П.
ФГКОУ«Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: mitya.barannik@yandex.ru

Введение федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) является одним из ключевых элементов модернизации российской школы.

Идея, положенная в основу Стандарт нового поколения, заключается в следующем: «От признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать реальные задачи, уметь сотрудничать и работать в группе, быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда» [3].

Традиционное образование во многом было нацелено на формирование предметных знаний, умений и навыков. Выпускники школ отлично знали материал по предметам, однако не всегда умели работать в группе, грамотно осуществлять процесс коммуникации, вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения. При реализации ФГОС ООО акцент переносится на развитие личности ученика и главными становятся не предметные, а личностные и метапредметные результаты образования.

Введение ФГОС ООО позволит воспитать новое поколение, способное самостоятельно ставить и достигать цели, планировать свою деятельность и прогнозировать ее результаты, осуществлять рефлексию деятельности, работать с большим объемом информации, взаимодействовать в группе и разрешать возможные конфликты, что приведет к успешной социализации воспитанников.

Реализация ФГОС ООО влечет за собой применение инновационных технологий в обучении, требует методических изменений в структуре урока, направленных на повышение качества образования.

Инновационный подход к обучению решает предметные задачи, например: добиться формирования у воспитанников определенных компетенций, повысить их успеваемость, реализовать исследовательский или эвристический подход к изучению предмета.

Инновационная деятельность преподавателя технологии может быть направлена на качественное изменение содержания обучения, использование новых форм, методов, приемов и средств обучения. Остановимся на методах обучения, которые используются при освоении предметного курса «Технология». Под методом понимают систематически применяемый способ работы преподавателя с обучающимися, позволяющий ученикам развивать свои умственные способности и интересы, формировать свои знания и умения, а также находить им применение при выполнении практических заданий и творческих проектов [4]. Метод творческих проектов позволяет формировать в воспитаннике не только простого исполнителя трудовых действий, но и как творчески развитую личность, формируя его интеллектуальные, физические и другие качества в процессе создания объектов труда, имеющих практическую значимость.

Под методом проектов понимают способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Сам проект понимается как специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый обучающимися

комплекс действий по решению значимой для обучающегося проблемы, завершающийся созданием продукта [2].

Учебная деятельность построена таким образом, что воспитанники знакомятся с методом творческих проектов еще в начальных классах при освоении предмета «Технология». Поэтому после завершения курса в младшей школе и перехода в среднее звено воспитанник полностью готов к выполнению творческих проектов. Основная деятельность обучающихся в средней школе направлена на формирования знаний и умений о способах преобразовательной деятельности конструкционных материалов, таких как древесина и древесные материалы, металлы, пластмассы и т.д. Потому для выполнения творческих проектов целесообразно применять именно эти материалы.

Рассмотрим этапы реализации творческого проекта на примере изготовления изделия из древесины и древесных материалов на уроках технологи в 5 классе.

Первоначально следует сформировать у воспитанника желание в необходимости изготовления изделия, заинтересовать его в выполнении определенных действий. Для этого можно предложить изготовить подарочное изделия. Например, подарок на день рождения, к празднику 8 марта и т.д. В качестве изделий предлагаются рамка для фотографий, салфетница, подставка для книг, ажурная полочка и т.д. Как показывает опыт, школьники 5-6 классов с готовностью относятся к подобным идеям творческого и продуктивного характера, и готовы приступать к изготовлению чего-либо, когда-либо и в любых количествах. В силу своих возрастных особенностей воспитанники уже готовы к открытию и изучению нового, даже не взирая на факт отсутствия необходимого опыта в работе с инструментами и материалами. Именно поэтому им иногда бывает сложным самостоятельно определится с выбором творческого проекта. Исходя из существующих потребностей и возможностей в их реализации, задача преподавателя заключается в помощи ученикам с выбором объекта изготовления. Для этих целей возможно провести ознакомление с несколькими возможными вариантами изделий, предоставив для этого всю необходимую информацию. Нельзя недооценивать и демонстрацию изделий-аналогов на основе которых предлагается разработка творческого проекта. Это могут быть творческие проекты воспитанников предыдущего года обучения.

На следующем этапе по выполнению проекта предлагается произвести анализ возможностей по его изготовлению. Анализируя образец готового изделия, воспитанник сталкивается с проблемой недостаточного количества теоретических знаний или отсутствия информации о применяемых технологиях. Работа над изделием, на первый взгляд простым, может встретить ряд трудностей. Возникают вопросы из какого материала изготовлено изделие, какими инструментами и с применением каких технологий это осуществлено, как выполнить финишную обработку и т.д. Возникает необходимость в получении дальнейшей информации, что в свою очередь становится существенным стимулом к обучению. Осуществляя поиск ответов на поставленные вопросы, воспитанник с большим усердием изучает необходимую информацию, приобретает навыки по применению технологий, которые будут способствовать реализации проекта.

Особого внимания требует разработка самого процесса изготовления изделия, т.к. с технической точки зрения определяется четкая последовательность действий: предварительная подготовка материала, технологический этап и отделка готового изделия. Рассмотрим каждый этап процесса изготовления отдельно.

На первом этапе необходимо определится с материалом из которого будет изготавливаться изделие. В зависимости от выбранного проекта для изготовления могут быть использованы фанера или доска. На выбор влияют свойства этих материалов, с которыми воспитанники знакомятся на уроках технологии. Зная эстетические, физические и технологические свойства этих материалов и основываясь на требованиях, предъявляемых к готовому изделию, у воспитанников появляется возможность подобрать наиболее

подходящий материал. Причем к выбору они подходят вполне осознанно, опираясь на прочные знания, а не руководствуясь только предположениями. Так для изготовления плоских изделий хорошо подходит фанера, а для объемных – массив древесины.

Для реализации технологического этапа понадобятся не только теоретические знания, но и практические навыки в применении инструментов и технологий обработки древесины и древесных материалов. Ключевым компетенциями для обучающихся в пятом классе являются навыки работы с ручным лобзиком, пиление и опиливание древесины. Практические умения отрабатываются на учебных занятиях при изучении соответствующих тем разделов. Закрепление навыков будет реализовываться при изготовления проектного изделия. Таким образом, работа над творческим проектом становится логическим продолжением процесса обучения на уроках технологии.

Во время завершающего этапа выполняется отделка уже готового изделия. Как и при реализации первых двух этапов, опираясь на полученный опыт, воспитанникам предоставляется возможность самостоятельно выбрать способ окончательной отделки готового изделия. Существует несколько вариантов: шлифовка с последующей лакировкой, роспись по дереву, пирография. На выбор способа отделки существенное влияние оказывают требования к готовому изделию. Если изделие имеет утилитарный характер и будет активно использоваться в процессе эксплуатации – то допустимо остановится на простой отделке в виде лакировки, пропитки защитными маслами и т.д. Если же изделие должно быть эстетически привлекательным – то для повышения его эстетической значимости возможно применение дополнительных средств выразительности, с которыми воспитанники знакомятся на уроках изобразительного искусства. В подобном случае будет целесообразно применение росписи и пирографии или даже их комбинирование. Таким образом, при разработке проекта изделия и его дальнейшей реализации четко прослеживается принципы межпредметных связей.

Финальным этапом в работе над проектом является его защита и обязательная оценочная деятельность. Следует отметить, что этот этап должен носить преимущественно рефлексивный характер. Для воспитанника завершенное изделие уже является победой. Отметка за работу над проектом, отходит на второй план, уступая место признанию способностей и достижений воспитанника его одноклассниками и преподавателем. Итоговая отметка является определяющей при выставлении годовой отметки, т.к. при выполнении проекта обучающиеся используют знания, умения и навыки, полученные в течение всего учебного года.

Таким образом, проектная деятельность на уроках технологи, при ее умелой организации, становится ключевым фактором достижения требований ФГОС ООО к учебному процессу по предметному курсу «Технология» в основной и средней школе.

Литература

1. Евплова Е.В. ФГОС основного общего образования: проблемы и их решение [Текст] / Е.В. Евплова // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2014. - № 3. - С. 62 - 64.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб. пособие для вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. - М.: Изд. центр «Академия», 2002. - 272 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#ixzz4LXKupLdJ
4. Филатов О.К. Психология и педагогика. Ч. II. Педагогика [Текст] / О.К. Филатов: Учеб.-практ. пособие. – М.: МГТА, 2002. - 111 с.

УДК 372.87

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ СОВРЕМЕННОГО СТАРШЕКЛАССНИКА НА УРОКАХ ИСКУССТВА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Бросова К.Н.
Воронежский институт высоких технологий – АНОО ВО, Воронеж, Россия
E-mail: brosova.kn@mail.ru

Актуальность обращения к проблематике нравственного воспитания современного молодого поколения не вызывает сомнения, особенно в педагогических кругах. Кардинальные изменения в политической, экономической и духовной сферах повлекли за собой существенную деформацию глубинных нравственных оснований духовного мира человека. Более всего эти проблемы затронули наиболее уязвимую часть общества – молодежь.

Современным обществом осознается, что процесс духовно-нравственного формирования растущего поколения невозможен без приобщения к духовно-нравственным ценностям, заложенным в культурном наследии. Не случайно в основах законодательства Российской Федерации к культурным ценностям причисляются нравственно-эстетические идеалы, нормы и образцы поведения, национальные традиции, обычаи.

Изменения в системе образования в целом поставили перед педагогической наукой и практикой ряд серьезных задач, нацеливающих на воспитание гуманного, творческого, готового к диалогу с окружающими людьми человека. В их решении особую роль может сыграть искусство, обладающее мощным духовным и гуманистическим потенциалом. Современное художественное образование и воспитание способно и призвано обеспечить осуществление ряда задач, среди которых:

- приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства;
- реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов личности и общества;
- формирование культуры межнационального общения через изучение художественных традиций народов России;
- привлечение ресурсов художественного образования и воспитания в целях социально-культурной адаптации детей и подростков для профилактики асоциального поведения.

Кроме того, непрерывное художественное воспитание органично связано с ценностными мировоззренческими основаниями воспитания, к которым, в первую очередь, относятся художественно-эстетические каноны, нравственные нормы, готовность к диалогу с Другими (термин М.М. Бахтина). Искусство является основой формирования особого художественно – образного типа сознания, позволяющего, по мнению М.С. Кагана, воспринимать мир как «одухотворенную и очеловеченную ценность».

В процессе формирования нравственно-эстетических идеалов органично сочетаются и взаимодействуют нравственное и художественное образование, что позволяет сформировать у старшеклассников ценностное отношение к жизни уже на этапе школьной социализации.

Рассмотрим факторы педагогического потенциала этого процесса:

1. Выстраивая личностно значимую систему нравственно-эстетических идеалов, старшеклассники значительно обогащают эмоциональный, эстетический и

культурный опыт, который впоследствии способен помочь ориентироваться в разнообразных жизненных ситуациях.

2. В процессе формирования идеалов они приобретают и укрепляют морально-нравственные представления, которые затем становятся регуляторами коммуникативного опыта и выстраивания взаимоотношений с другими людьми.
3. Личностно осознанная система нравственно-эстетических идеалов служит основой для формирования ценностных ориентаций, которые придают культуротворческую направленность личностным позициям, поведению, поступкам.
4. Нравственно-эстетические идеалы являются основой для обретения старшеклассниками исторического самосознания, национальной идентичности и одновременно ценностной позиции по отношению к другим культурам, что является необходимым для адаптации и социализации личности в современном поликультурном пространстве.
5. В процессе формирования нравственно-эстетических идеалов актуализируются потребности личности в самосовершенствовании. В данном случае действует следующий психологический механизм: осваивая и сравнивая существующие в эпохах нравственно-эстетические идеалы, старшеклассники обретают жизненно важные навыки конструктивного отношения к самому себе, навыки самооценки и понимания других, умение творчески и самостоятельно принимать решения.

Осознание и принятие необходимости изменения в себе становится импульсом для качественных сдвигов в личностном саморазвитии, так как учащиеся обретают опыт самоактуализации и ценностного самоопределения. Дело в том, что в процессе изучения произведений искусства в соотнесении с бытийными смыслами собственной жизни у старшеклассников формируется эмоционально-личностное отношение к авторским ценностям. Результатом становится интериоризация нравственно-эстетических идеалов, изменяются взгляды на себя, на других людей, на искусство, формируются убеждения, идеалы, складывается позитивная программа жизнедеятельности, то есть происходит духовно-нравственное, мировоззренческое, эстетическое, интеллектуальное становление личности.

Значимость актуализации проблемы нравственно-эстетических идеалов у старшеклассников связана с их возрастными особенностями. Ведущим направлением развития в этом возрасте является формирование личностной идентичности, открытие собственного «Я». Формирующий вид деятельности - рефлексия, самосознание, которое преимущественно устремлено в будущее. В старшем школьном возрасте усиливаются процессы духовно-нравственной автономизации личности, нравственного самосовершенствования, социально-психологической адаптации.

При этом психологи и социологи отмечают, что в связи с акселерацией современных старшеклассников растет разрыв между их физическим, умственным и нравственным развитием, падает уровень эмоционального опыта, определяющего развитость и глубину чувств и эстетического отношения. Вследствие этого развиваются пассивность, духовное потребительство, порождающее опасность раздвоения внутреннего мира, которое ведет к социальной и коммуникативной мимикрии, означающей подмену истинных целей и намерений участников общения, подмену смыслов и функций.

В этих условиях нравственно-эстетические идеалы у старшеклассников выступают и в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация в мире и стремление к достижению определенных целей неизбежно соотносятся с нравственно-эстетическими идеалами, вошедшими в структуру его личности. Они отражают внутреннюю готовность личности к совершению определенной деятельности по удовлетворению потребностей и интересов, указывают на ее направленность.

По своей структуре нравственно-эстетические идеалы, освоенные на уроках искусства, могут быть объективными (они созданы художниками, творящими в определенную историческую эпоху) и субъективными, связанными с индивидуализированным эстетическим вкусом, сознанием, нравственными установками, целеполаганием.

Такая диалектическая структура предполагает, что процесс формирования нравственно-эстетических идеалов может и должен быть целостным: одновременно старшеклассники обогащают свои знания и представления об идеалах различных эпох и культур и вырабатывают собственные идеалы, установки, цели, мировоззренческие и эстетические позиции, развивают эстетическое отношение.

Между тем столь ясная, казалось бы, задача имеет на практике множество препятствий для осуществления. Дело в том, что формирование нравственно-эстетических идеалов – процесс сложный, протекающий в различных сферах человеческой жизни. На него оказывают влияние объективные условия, целенаправленное воздействие общественных институтов, организации учебно-воспитательного процесса, его формы, методы, сознательное поведение людей, а также стихийные мотивы. Освоение социокультурного опыта происходит индивидуально, этот процесс связан с общей социализацией личности, которая осуществляется через активность субъективного мира человека, через его общение (межличностное, виртуальное, общение с искусством).

Проблема общения является одной из самых сложных в данном случае. Общение в старшем школьном возрасте практически не может быть управляемым, тем более что вместо общения межличностного, современные старшеклассники выбирают общение виртуальное (прежде всего – с компьютером), которое имеет иные функции и оказывает иное влияние на формирование личности. Между тем именно общение наиболее близко затрагивает сферу формирования нравственно-эстетических идеалов и развития ценностных ориентаций личности.

Кроме того, в этот период происходит активный поиск себя через различные роли, соотнесение перспектив с собственными возможностями, через обретение и укрепление основных мировоззренческих и целевых установок, усиливается желание обрести настоящего друга, собеседника, исповедника. Таким другом для них может стать произведение искусства.

Безусловно, транслируемый педагогом на уроках искусства высоко духовный нравственно-эстетический идеал во многом вступает в противоречие с господствующим в настоящее время прагматическими мировоззрением, ценностями массовой культуры, которая внушает представления о необходимости престижа, успеха, внешнего блеска, обладания материальным богатством.

Поэтому при планировании и организации педагогической деятельности по формированию нравственно-эстетических идеалов старшеклассников необходимо избегать формального подхода, авторитарного принятия решений, навязывания собственного мнения.

Основная задача педагога – создание на занятии и во внеучебной практике общения особой располагающей к диалогу, творческой самореализации каждого участника гуманистической среды воспитания. В такой среде мировоззренческие и эмоциональные установки старшеклассников формируются органично, путем вовлечения их в деятельность, которая усиливает и порождает определенные ценностные ориентации, имеет определенные цели и влечет за собой активное формирование нравственно-эстетических идеалов.

В такой среде общение получает активную эстетическую направленность, что позволяет развивать эстетическое восприятие мира в целом, создавать позитивный фон жизненной ситуации, открывать пути для творческого нестандартного подхода к освоению действительности.

Таким образом, можно заключить, что формирование нравственно-эстетических идеалов на уроках искусства – сложный многокомпонентный педагогический процесс, взаимосвязанный с развитием ценностных ориентаций, мотивов деятельности, с проблемами адаптации и социализации личности, формированием мировоззрения, выстраиванием коммуникативного поля, отношений с другими людьми, стремлением к культуротворчеству и самореализации в созидательной деятельности.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Бушманова Н.С.
ГБОУ города Севастополя «Средняя общеобразовательная школа №4 имени А.Н.Кесаева»,
Севастополь, Россия
E-mail:nata-bushmanova@yandex.ru

В настоящее время внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам. Перед современным учителем встает проблема поиска нового педагогического инструмента. В своей педагогической деятельности я пришла к выводу, что в современных условиях, учитывая большую и серьезную заинтересованность учащихся информационными технологиями, можно использовать эту возможность в качестве мощного инструмента развития мотивации на уроках английского языка.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей детей, их уровня обученности, склонностей. Изучение английского языка с помощью компьютерных программ вызывает огромный интерес у учащихся.

Существующие сегодня диски позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого ученика. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Подбор обучающих программ зависит, прежде всего, от текущего учебного материала, уровня подготовки обучаемых и их способностей.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает учащимся в процессе работы, оценивает их знание и развитие.

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности использования ИКТ-технологий на уроках английского языка.

Использование новых информационных технологий в преподавании английского языка помогает нам подобрать методические средства и приемы, которые позволяют разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для

обучающихся. Они также позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения детей, сформировать у них системное мышление.

Использование ИКТ позволяет перейти:

- от обучения как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития;
- от статической модели знаний к динамической системе умственных действий;
- от ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения;
- от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно волевой регуляции.

Являясь преподавателем английского, целью своей работы считаю формирование у обучающихся способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира.

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности происходит в формировании следующих составляющих:

- *речевой компетенции* (совершенствование коммуникативных умений в четырёх основных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме; умение планировать своё речевое и неречевое поведение);
- *дискурсивной компетенции* (умение строить своё высказывание в соответствии с заданной ситуацией общения);
- *языковой компетенции* (фонетика, лексика, грамматика, развитие навыков оперирования языковыми единицами в коммуникативных целях);
- *социокультурной компетенции* (знания о социокультурной специфике англоговорящих стран, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка);
- *компенсаторной компетенции* (умения выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче иноязычной информации);
- *учебно-познавательной компетенции* (развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению АЯ, удовлетворять с его помощью познавательные интересы в других областях знания).

Образовательное пространство в наши дни заполнено компьютерными обучающими программами, в разработке которых принимают участие опытные педагоги, программисты, психологи и дизайнеры. Они являются неплохим подспорьем в обучении и ориентируют обучающихся на свободный и самостоятельный темп обучения. Контроль знаний производится немедленно с гарантией перехода на новый уровень. Эффективность учебных занятий повышается при использовании мультимедийных учебных пособий на электронных носителях.

Именно ИКТ являются своеобразным универсальным средством, позволяющим эффективно развивать все вышеперечисленные составляющие коммуникативной компетенции.

Основными техническими составляющими, необходимыми для применения ИКТ являются **компьютер, проектор, интерактивная доска, интернет и компьютерные программы** (встроенные или на различных цифровых носителях).

Персональный компьютер (ноутбук, планшет). Без компьютера немыслимо использование ИКТ. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка раскрывает огромные возможности компьютера как эффективного средства обучения. Особенно комфортным является использование на уроке планшетов и ноутбуков, обеспечивающих мобильность.

Компьютерный проектор. В отличие от проектора, который мог передавать лишь статическое изображение на экран, современный компьютерный проектор может передавать любое изображение, которое воспроизводится на экране компьютера.

Интерактивная доска – самое современное и совершенное на данном этапе развития техники средство, представляющее настолько большие возможности для работы учителя и учащегося, что их трудно описать полностью. Для работы с интерактивной доской есть ряд программ, каждая из которых имеет свои нюансы и преимущества. В своей работе я пользуюсь программами интерактивных комплексов **«Active Studio»** и **«ActivelnspIre».** Суть программ в том, что они действительно позволяют взаимодействовать ученику и учителю с объектами на интерактивной доске. Все можно двигать, и картинки, и слова; изменить размер, цвет, форму объекта; сделать запись и сохранить ее, чтобы вернуться к ней позже; выйти в Интернет; послушать аудиозапись и посмотреть видео. Можно воспользоваться готовыми разработками, а интереснее составлять задания самим. Учащиеся перемещают слова, строят схемы, вписывают пропущенные буквы и т.д., тем самым подкрепляя аудио- и видео восприятие материала практическими действиями. Все это способствует формированию и совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции.

*Мультимедийные презентации (ММП)***,** в силу удобства и относительной простоты использования, очень широко применяются на уроках и учителем, и учеником. Создаваемые оригинальные учебные материалы хорошо мотивируют и нацеливают учащихся на успех.

Преимущества ММП заключаются в следующем:

- возможность осуществления аудио-, видео- и текстовой наглядности;
- возможность осуществления наглядной семантизации лексического, грамматического и фонетического материала;
- возможность осуществления опорной поддержки при обучении различным видам речевой деятельности;
- возможность осуществления интерактивного закрепления и тренировки изучаемого материала;
- осуществление эффективного контроля усвоения новых знаний и систематизации изученного материала;
- экономия и высокопродуктивное использование времени на уроке;
- обеспечение эффективности восприятия и запоминания учебного материала и активизация внимания всего класса;
- поощрение и стимуляция внеклассной самостоятельной работы учащихся;
- возможность использования элементов разработанных презентаций (таблиц, схем, графиков и т.д.) в качестве раздаточного материала;
- развитие творческих способностей, формирование компьютерной компетентности, повышение навыков рациональной организации учебной работы как учителя, так и учащегося;
- возможность создания индивидуальной мультимедийной библиотеки учителя и ее пополнения за счет обмена с коллегами.

Программа Power Point делает процесс обучения привлекательным и лёгким для понимания. Использование МПП PowerPoint в учебном процессе упрощает применение различных видов языковых и речевых упражнений: имитативных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных.

PPT можно использовать следующим образом:

Компьютерная лекция. В современном мире трудно уже представить, чтобы лектор (учитель) не опирался при своем выступлении на презентацию PPT. В ходе лекции сейчас используются информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Для большей эффективности их дополняют схемами, диаграммами, графиками, таблицами. Представленный ярким, нестандартным образом материал, останется надолго у учащихся в памяти, будет стимулировать их мотивацию и познавательную активность. Однако учителю необходимо помнить, что составление презентаций PPT имеет свои правила. Есть смысл изучить их до того, как приступать к работе, чтобы не превратить

свою презентацию в безвкусное, перегруженное информацией и анимационными эффектами недоразумение.

Урок-экскурсия, урок-путешествие. Хорошо продуманный урок-путешествие по одной из англоговорящих стран, с яркими фотографиями, картами, схемами маршрутов может стать незабываемым для учеников. Примером такого урока может стать разработанный мною урок-путешествие для учащихся 6 класса «Saving Animals».

Интегрированный урок. Предмет английский язык хорош тем, что он практически не имеет ограничений в плане интеграции с другими школьными предметами и даже может выходить за их рамки. Творчески работающий учитель сможет провести великолепный урок, объединив предмет английский язык и историю, музыку, биологию, экологию, искусство, географию, самопознание. Перечень предметов ограничивается лишь интересами учителя и его учеников. Так, интегрированный урок английского языка и экологии «The Earth is in Danger. Environmental Problems» в 10 классе позволил учащимся выразить свое отношение к проблеме загрязнения окружающей среды и найти пути выхода из грозящей человечеству катастрофы.

Урок - грамматический (лексический) тренинг. Здесь программа PPT предоставляет богатейший выбор инструментов для того, чтобы наглядно, при помощи движущихся объектов, звуковых и визуальных эффектов продемонстрировать учащимся правила и схемы, по которым происходит образование грамматических и лексических конструкций английского языка. Например, триггеры, при небольшом навыке работы с ними, позволят учителю легко создавать не только схемы, демонстрирующие определенные правила, но и составить множество разнообразных упражнений для закрепления, тренировки и проверки уровня усвоения материала учащимися. Элементы грамматического тренинга содержит разработанный мною урок «Welcome to London» (4 класс).

Урок-проект. Проекты учащихся могут преследовать различные цели и способы демонстрации конечного результата. Если в качестве результата проекта дети представляют презентации PPT, это позволит каждому ученику совершенствовать навыки работы с программой и проявить творчество. Подготовка проекта с использованием PPT (и других программ) учит детей применить все знания, полученные на уроках, материалы Интернета и других источников на практике, создавая свой собственный, неповторимый проект. Особенно ярким примером такого урока может стать урок-проект «Sounds of Music», проведенный мною в 11 классе.

Урок комбинированного типа. Это, пожалуй, самый распространенный тип урока, где PPT можно органично внедрить и при опросе домашнего задания, и при объяснении материала, для контроля понимания текста или аудиозаписи. Среди прочих уроков такого типа особенно успешным, на мой взгляд, является урок в 3 классе «Clothing».

Создание электронных пособий. Электронное учебное пособие требует от его создателя более продвинутого уровня владения программой PPT. Однако при определенном навыке не только учитель, но и ученик старших классов сможет с этим справиться. Так, совместно с учителем Акимовой Е.В., мною было создано электронное приложение к учебнику 5-го класса И.Н. Верещагиной и О.В. Афанасьевой, которое может стать одним из примеров такого применения PPT.

Таким образом, с уверенностью можно сказать, что программа PowerPoint дает возможность учителю создавать эффективные и высококачественные учебные материалы для выполнения конкретных учебных задач. Мультимедийные средства оказываются очень интересны учащимся, и они предпочитают этот вид работы другим традиционным видам деятельности.

Интерактивный комплекс «ActiveInspire» позволяет реализовать не только все вышеперечисленные возможности, которые предоставляет программа *Power Point.* «ActiveInspire» имеет более расширенные технические и наглядные возможности,

обеспеченные целым арсеналом удобных в использовании инструментов. Вот лишь некоторые из них: « волшебные чернила», «лупа», «шторка», «телеграфная лента», функция «контейнер», возможность создания бесконечного количества копий изображения или объекта и т.д. Учитель имеет возможность вставить мультимедийный объект (фильм, видеоролик, аудиофайл) непосредственно во флипчарт, а также выйти в Интернет по заготовленной ссылке. В распоряжении учителя большая библиотека картинок, которые удобно разделены по темам. При необходимости учитель может найти дополнительные изображения в интернет-библиотеке ресурсов программы *«ActivelnSpire»*. Объективно оценить знания учащихся поможет тестовая система программы. Демонстрацией тех возможностей, которые может предоставить данная программа может стать разработанный мною урок в 5 классе «Sports and games». Однако хочется отметить, что учитель должен тщательно взвесить целесообразность применения тех или иных инструментов программного комплекса *«ActivelnSpire»* на уроке, так как есть риск опуститься до уровня «красивости», эффектов ради эффектов. Все возможности программы должны быть использованы обоснованно.

Современные интернет-ресурсы дают возможность доступа к разнообразным источникам англоязычной информации, являются уникальной базой для создания информационно-предметной среды.

Развитие коммуникативной компетенции становится в несколько раз эффективнее при погружении учащихся в языковую среду. Именно Интернет предоставляет такую возможность и на уроке, и во внеурочной деятельности, и при самостоятельной работе учащегося. Один из самых элементарных вариантов применения Интернета – использование его как источника дополнительных материалов при подготовке к уроку. Интернет способен восполнить дефицит источников учебного материала. Объем и сложность материала необходимо варьировать и подбирать, исходя из уровня развития школьников на каждом этапе обучения.

Использование ИКТ в изучении английского языка способствует росту мотивации и энтузиазма у обучающихся, снижает неявку на уроки, а также расширяет возможности усвоения материала благодаря практике языкового общения, что, несомненно, вызывает удовлетворение от работы, где результат виден после каждого занятия. Кроме того, ИКТ также представляют собой мощный стимул к самообразованию обучающихся во внеурочное время, так как они делают самообразование увлекательным занятием и предоставляют большие возможности для получения разнообразной страноведческой информации, что в свою очередь способствует углублению имеющихся знаний и расширению кругозора.

В заключение хотелось бы отметить, что технологический прогресс совершенствует средства, которые можно использовать в обучении. Нельзя отрицать роль ИКТ в образовательном процессе, а возможность использования ИКТ становится востребованным на рынке труда знанием. Как бы то ни было, ИКТ остаются средством, которое надо использовать соответствующим образом в соответствующей образовательной среде, но которое ни в коем случае не должно заменить процесс обучения и преподавания. ИКТ неизбежно станут всё более и более распространёнными в образовании и будут активно применяться в ориентированном обучении.

Литература

1. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л.П. Владимирова. ИЯШ, №3, 2013. С. 33-41.
2. Нелунова Е.Д. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе / Е.Д. Нелунова. Якутск, 2006.
3. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и филология / Р.К. Потапова. СПб., 2014.
4. Сафонова Е.П. Современный урок иностранного языка / Е.П. Сафонова. М., 2011.
5. Ушакова С.В. Компьютер на уроках английского языка / С.В. Ушакова. ИЯШ, №5, 2014. С. 40-41.

УДК 372.893

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ – УСЛОВИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КАДЕТ

Горюнов Ю.А., Некрытый Е.В.
Оренбургское президентское кадетское училище, Оренбург, Россия
E-mail: zaboj2007@yandex.ru

Российская Федерация – государство с богатой историей, культурными традициями и особой системой ценностей, обеспечивающих многонациональное и многоконфессиональное единство. По словам президента Российской Федерации, патриотизм – это наша национальная идея, утратив патриотизм, связанные с ним национальную гордость и достоинство, мы потеряем себя как народ, способный на великие свершения.

Действительно, патриотизм является духовным ориентиром и важнейшим ресурсом развития современного российского общества. Его историческая миссия заключается в том, что он как духовный ориентир современных поколений граждан России возрождает и развивает в их чувствах, сознании, поступках, мотивах и смыслах деятельности героическое прошлое России, основанное на приобщении к боевым и трудовым традициям, историческим свершениям в борьбе за свободу и независимость Отечества, учёте многогранных исторических, этнографических и культурных корней развития российского общества, духовного опыта Победы в Великой Отечественной войне и самоотверженности воинов в послевоенных вооружённых конфликтах. Таким образом, патриот – это человек, любящий свое отечество, преданный своему народу, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины.

Весь ресурс, накопленный за героические годы борьбы и труда, обладает богатейшим воспитательным потенциалом. Он является основой разработки, апробации и внедрения инновационных технологий на кафедре истории, обществознания и искусства, формирования у кадет идеалов патриотических ценностей служения Отечеству и, прежде всего, готовности к его защите. Сила и эффективность патриотического воспитания определяется тем, как глубоко идея Родины овладевает личностью, насколько ярко видит человек мир и самого себя глазами патриота.

На наш взгляд, является недопустимой современная трактовка понятия «патриотизма» не как чувства любви и уважения к Родине, а любви только к своей семье, уважение к своему этносу или конфессии. Эта позиция, на наш взгляд, является недопустимой. Целое, разделенное на части, подобно разбитому блюду – оно теряет свои качества. Каждый гражданин должен считать себя прежде всего жителем России, а уже потом русским, татарином, украинцем или любой другой национальности.

В соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан на 2016-2020 годы», принятой 30 декабря 2015 года, преподаватели кафедры истории и искусства Оренбургского президентского кадетского училища поставили следующие задачи:

- продолжить разработку методических пособий и рекомендаций в области патриотического воспитания в современных условиях инновационных методов работы с каждым кадетом;
- исследовать и использовать педагогические средства и подходы к патриотическому воспитанию кадет;
- изучать и обобщать передовой опыт в области патриотического воспитания с целью его внедрения в практику этой деятельности;

Конкретным педагогическим средством, ориентированным на формирование патриотизма, гражданской идентичности кадет, стал училищный проект, разработанный

преподавателями кафедры истории и искусства «Исторический марафон «Победа!» Данное мероприятие стартовало 18 апреля 2015 года – в День воинской славы России и в преддверии юбилея Победы в Великой Отечественной войне. Марафон длился 14 дней и 18 часов. Такие цифры не случайны: Великая Отечественная война продолжалась 1418 дней.

Одним из первых массовых мероприятий в рамках проекта стало участие кадет во Всероссийском мультимедийном проекте «Имя Победы». В русской истории военное служение и военный долг всегда имели почти священное значение. Выбрать одного военачальника, наиболее ярко прославившего русское оружие, – эту задачу решало все население России.

На сцену концертно-спортивного зала вышли финалисты всероссийского голосования – Александр Невский, Александр Суворов, Федор Ушаков, Михаил Кутузов и Георгий Жуков. Они дали старт кадетскому голосованию, которое длилось почти два месяца. В ходе него кадеты отвечали на вопрос: «Сколько имен у Победы?» Оказалось, много. Она вмещает в себя имена великих полководцев – от Александра Невского до Георгия Жукова. У нее имя казненного, но не сломленного в фашистских застенках поэта Мусы Джалиля, гордое и героическое – Крым, вернувшееся в родную речь на правах родного. Оно знает имена Память, Слава, Вера в Справедливость.

Все эти дни участники проекта, а ими стали все кадеты, изучали имена талантливых русских полководцев и историю их побед. Для рассказа о них преподаватели кафедры истории использовали самые разные методы и ресурсы, в том числе театрализованные постановки с элементами игры с использованием интересных видеоматериалов. Такая методика учитывает возрастные особенности подростков. Ведь именно в этот период ребятам свойственно отождествлять себя с героями книг, пьес, воспринимать образцы поведения и стиль жизни. Благодаря старанию юных актеров-кадет выдающиеся русские полководцы представлялись живописными и драматичными.

Прямое и интернет-голосование на сайте училища и в специально созданной для этого группе «ВКонтакте» выявило предпочтения – Георгий Константинович Жуков.

В рамках данного этапа проекта кадеты выбирали не только лучшего полководца, но и оценивали рисунки своих товарищей. Начала свою работу выставка рисунков на тему «Война – глазами детей» в художественной картинной галерее юных художников на первом этаже. Рисунки нарисованы под впечатлением стихов и литературных произведений о войне, воспоминаний – рассказов ветеранов, художественных фильмов, батальных картин и фронтовых песен.

Все работы, представленные на выставке, – сюжетные и тематические композиции, рассказывающие о сражениях, работе в тылу, праздновании победы, а также портреты полководцев и солдат, иллюстрации к рассказам и воспоминаниям ветеранов о войне наполнены большой искренностью, страстностью, восхищением людьми, стойко выдерживающими нечеловеческие испытания, проявивших в этой борьбе лучшие человеческие качества. Чувствуется, что авторы рисунков были потрясены мужеством, нравственной высотой и благородством духа наших людей – обыкновенных людей, вынужденных взяться за оружие для защиты своей Родины, своих соотечественников. В работах – прямота и честность художественного видения, желание быть предельно откровенными и точными.

Однако фотографическая точность в передаче деталей и подробностей была вторичной, а первичным – художественное осмысление изученного на уроках истории материала, проникновение в суть явления или характера и его эмоциональное освоение и оценка. От правды учебника к художественному открытию через душевное переживание – так выглядела работа над картинами и рисунками к этой выставке. Поэтому каждый автор с полным основанием мог сказать – это и моя война.

Увидеть эти работы, прикоснуться взглядом к переживаниям, чувствам наших ветеранов – это то малое, что наше поколение может сделать.

Несмотря на то что российский солдат отрубил головы фашисткой гидре семьдесят лет назад, уничтожить фашизм как явление до сих пор не удается. Теперь уже в новых головах гнездятся ростки этой человеконенавистнической философии, и в наши дни явление вновь приобретает масштабный характер.

Каковы признаки фашизма? Как бороться с этим злом? Именно этим вопросам было посвящено следующее мероприятие в рамках марафона – телемост между кадетами нашего училища и воспитанниками Ульяновского гвардейского суворовского училища. В ходе разговора были определены социальные корни фашистской идеологии, причины ее возрождения. Участники телемоста выразили решимость вместе противостоять возрождению «чумы человечества» в современном мире. По итогам двусторонней видеоконференции президентские кадеты и суворовцы приняли резолюцию, в которой подчёркивалось, что долг и задача воспитанников училищ как будущих офицеров, патриотов страны – сохранять межнациональный мир, обеспечивать достойные условия для всестороннего развития всех людей независимо от их этнической, конфессиональной или какой-либо иной принадлежности.

Именно в эти апрельские дни происходило освобождение Крыма от немецко-фашистских оккупантов. В связи с этим в рамках одним из этапов проекта «Марафон «Победа!» стал открытый урок «Крым и Россия. Мы – вместе!» Особое внимание преподаватели кафедры уделили военной истории: борьбе России с Крымским ханством и Турцией, которая держала Крым в вассальной зависимости, обороне Севастополя в ходе Крымской войны (1853-1856 гг.) и Великой Отечественной войны, героическому освобождению Крыма и Севастополя от немецко-фашистских оккупантов.

Завершился марафон «Победа!» единым уроком. На общеучилищном мероприятии были освещены основные события Великой Отечественной войны, а также испытания, выпавшие на долю советского народа на фронте и в тылу. Эмоциональный фон мероприятию создавали военные стихотворения и песни в исполнении как отдельных кадет, так и хора «Мы из будущего».

Богатейшую почву для военно-патриотического воспитания кадет представляет общеучилищный проект «От Руси к России». Так, например, учитывая то, что многие президентские кадеты в будущем планируют стать офицерами, перед началом очередного этапа проекта на всех курсах были проведены классные час на тему «История войн и конфликтов XVIII века». При характеристике событий акцент в них делался именно на сражениях, детальном анализе военного искусства и действий армий. Проводили занятия прошедшие специальную подготовку десятиклассники. Следует обратить особое внимание на то, что в ходе лекций и бесед кадеты старались не просто рассказать о событиях того времени, но и связать их с настоящим. Геополитика России – важнейшая часть многих занятий, и не только в рамках проекта.

Не вызывает сомнений тот факт, что российский офицер, защитник Родины должен ориентироваться в сложной социальной, политической, экономической, и, конечно, военной обстановке как внутри страны, так и на международной арене. Работа эта ведется ежедневно и не только на уроках. Под руководством преподавателей истории весь год кадет информируют о событиях в мире и стране: младших – в классах, старших – покурсно. Ни одна важная или знаменательная дата в календаре не остается незамеченной, будь то годовщина Нюрнбергского процесса, Сталинградской, Курской битв в ходе Великой Отечественной войны, Тоцкого ядерного взрыва, Дни воинской славы или санкции иностранных государств в отношении нашей страны. Отметим, что это не традиционное политинформирование для запоминания фактов и событий и получения «правильной» оценки. Наоборот, информация становится раздражителем, поводом для спора и дискуссии,

когда в поисках убедительной аргументации и весомых доводов приходит более глубокое осмысление материала. В споре рождается не только личная позиция, но и умение ее отстаивать. «Кто самый великий полководец в военной истории России?», «Так ли страшен современный фашизм?» Прием провокационной постановки вопроса творчески используется и на уроках, и в массовых познавательных мероприятиях, и в широких диспутах. Из таких вопросов и споров возник целый дискуссионный клуб «Историки спорят», на заседаниях которого обсуждаются актуальные и в наши дни проблемные вопросы: «Была ли трагедия 21 июня 1941 года предсказуемой и неожиданной?», «Кто победил в войне – антифашистская коалиция или страны Запада при второстепенном участии СССР?».

Следствием и логическим продолжением дискуссий стало возникшее на кафедре тьюторское движение. Отличительной особенностью объединения «России верные сыны» является то, что в роли тьюторов выступают кадеты старших курсов. Совместная подготовка старших и младших кадет способствует взаимному обогащению: активное использование знаний одних учащихся в целях повышения уровня информированности других. На протяжении всего учебного года кадеты обсуждают различные проявления героизма. Надо ли совершать героические поступки ценой собственной жизни, когда становится ясно, что никто и никогда не узнает о твоём подвиге и даже будут считать изменником? В частности, для ответа на этот вопрос кадеты одно из своих заседаний провели в музее татарского подворья в культурно-историческом комплексе «Национальная деревня», где встретились с родственниками единственного из советских писателей, удостоенного (посмертно) двух высших наград: звания Героя Советского Союза и Ленинской премии – поэта-оренбуржца Мусы Джалиля.

«А можно ли стать героем в несправедливой войне?» На этот вопрос кадеты искали ответ на заседании, посвященном подвигу русского воинства в годы русско-японской войны 1904-1905 годов.

Не могли участники движения обойти вниманием имена защитников Отечества вне времени – святых покровителей русского воинства. На заседании кадеты представили свои творческие работы, выполненные в различных формах: исторические исследования, публицистика, сочинения, изобразительное искусство. Образы святых покровителей русского воинства: Георгия Победоносца, Александра Невского, Федора Ушакова были представлены с точки зрения историка, литератора и художника. Интеграция позволила более глубоко раскрыть образы святых.

Уникальным с точки зрения источников базы стало заседание, посвященное героям Сталинградской битвы, «Нет национальности у подвига» (Герои Сталинградской битвы). Готовясь к заседанию, кадеты изучали военные документы, письма с фронта, обращались к литературным произведениям военных лет (А.Н. Толстой «Несокрушимая крепость»). Фронтовые письма являются, пожалуй, самыми уникальными и искренними массовыми свидетельствами того времени. Они отражают, по сути, весь спектр солдатской жизни в боевых и прифронтовых условиях, и поэтому особенно большое впечатление на участников и гостей заседания произвели письма с фронта, прозвучавшие на родном языке солдат – защитников Сталинграда.

Участники движения не только обращаются к подвигам давно минувших дней, но и встречаются с героями–современниками. Кадеты имеют возможность встречаться с непосредственными участниками тех событий, о которых лишь упоминается на страницах учебника истории: герой афганской войны А.Г. Соболев, участник чернобыльских событий Н.Г. Краснов, бывший сотрудник МВД А.В. Фисенко – орденоносцы, преподаватели нашего училища. Подготовка к встречам позволяет глубже разобраться в событиях современной российской истории, ответы на многочисленные вопросы кадет делают эти встречи эмоциональными, задевают душу.

На заседаниях исторических клубов нередко разворачиваются целые словесные баталии, следствием которых становятся яркие и глубокие по содержанию рефераты и исследовательские работы. Так, например, родившаяся в недрах тьюторского объединения «России верные сыны» работа Д. Ихнева «Дискуссионные вопросы о роли полководца в Отечественной войне 1812 года» стала победителем Всеармейской открытой научно-практической конференции «Ивашевские чтения», призером конкурса Министерства обороны РФ «Бородинское поле русской славы» и многих других очных и заочных конкурсов.

Одним из примеров военно-патриотического воспитания кадет стали заседания Дипломатического клуба, проводимые в форме круглых столов, по вопросам внешней политики Российской Федерации, национальной безопасности, истории дипломатических отношений.

Несмотря на то что открытие Дипломатического клуба Оренбургского президентского кадетского училища состоялось в октябре 2013 года, его деятельность по-прежнему является уникальной.

Наш Дипломатический клуб является первым и единственным в стране среди образовательных учреждений Министерства Обороны. Идейный вдохновитель клуба – начальник училища, д.и.н., профессор Татьяна Олеговна Машковская считает, что одна из основных целей нашего объединения состоит в том, чтобы подготовить кадет к осознанному выбору своей будущей профессии. Опыт, полученный при общении с сотрудниками дипломатических служб и представителями иностранных государств, позволит кадетам проводить собственный анализ и предлагать оценку по самым разным вопросам международных отношений Российской Федерации. Ведь дипломат – это прежде всего патриот своего государства. Он должен иметь живой ум, разностороннее образование, способен быстро сосредоточиться, проводить переговоры и приходить к решению задач любой сложности.

Юрий Шубин, кадет 4 курса, член дипломатического клуба отметил, что самое яркое его впечатление – это встреча с чрезвычайным и полномочным послом Швейцарии в России господином Пьером Хельгом, который высоко оценил Оренбургское президентское кадетское училище и деятельность Дипломатического клуба. Мы были рады провести круглый стол с официальным представителем Швейцарии, которая вот уже более 200 лет поддерживает дипломатические отношения с нашим государством.

Конечно же, подобные встречи были бы невозможны без практических занятий по риторике, истории, иностранным языкам, которые с нами проводят преподаватели кафедры русского языка и литературы, кафедры иностранного языка и кафедры истории и искусства.

На круглом столе, посвященном 70-летию со дня начала Нюрнбергского процесса, кадеты познакомились с обвинительным протоколом и ходом судебного процесса над фашистскими преступниками, а также с протоколами допроса рейхсмаршала Германа Геринга.

Для проведения подобных занятий кадетам необходимы знания дипломатического протокола, видов дипломатической переписки, дипломатического этикета, дипломатических рангов, принципов обработки информации, истории дипломатии и международного права.

Кадеты 4 курса не только внимательно следят за культурной жизнью нашего города, но и принимают активное участие в ежегодном фестивале «Дни японской культуры в Оренбурге», который проводится при поддержке Посольства Японии в России и правительства Оренбургской области. Здесь они не только знакомятся с традициями и обычаями Японии, но и учатся выстраивать межкультурный диалог с носителями иных культур.

Одним из главных кураторов и почетных членов Дипломатического клуба Оренбургского кадетского училища является глава регионального представительства МИД

РФ по городу Оренбургу Кузнецов Александр Никифорович. Благодаря его поддержке наши кадеты получили возможность проходить дипломатическую практику, максимально приближенную к реальным условиям. Встречи с военными атташе стран ближнего и дальнего зарубежья, членами парламента Республики Беларусь, полномочным послом Швейцарской Конфедерации.

Военно-патриотическое воспитание помогает формировать у кадет чувство гордости за себя, своих соотечественников, уважение к достижениям своей страны и историческим событиям прошлого. Особо стоит отметить деятельность преподавателей музыки и ИЗО, при помощи которых реализовываются общеучилищные выставки художественной галереи, «Смотр военно-патриотической песни», «Битва хоров».

Хотелось бы завершить нашу статью словами президента РФ В.В. Путина: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Мы, как бы долго ни обсуждали, что может быть фундаментом, прочным моральным основанием для нашей страны, ничего другого всё равно не придумаем. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Нам необходимо в полной мере использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе».

Литература

1. Агапова Г.В. Региональная система патриотического воспитания молодежи. Воронеж, Издательство Воронежского государственного университета, 2007. 224 с.
2. Владимир Путин: «Мы должны строить своё будущее на прочном фундаменте»//http://ruskline.ru/news_rl/2012/09/13/vladimir_putin_my_dolzhny_stroit_svoyo_buduwee_na_prochnom_fundamente (дата обращения: 01.07.2016).
3. Постановление правительства РФ от 30 декабря 2015 №1493 о Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» //http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf (дата обращения: 01.07.2016).
4. Словарь современного русского литературного языка. М.; Л.: Издательство АН СССР, 1959. Том 9.

УДК 372.8

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА

Гридчина Т.И.
ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа №17», Севастополь, Россия
E-mail:gridchina2014@mail.ru

Современный учитель в процессе не только сам становится исследователем, но и организует исследовательскую деятельность школьников. Она помогает обеспечить активную познавательную деятельность учеников, вовлекает в поиск решения сложных, проблемных вопросов, актуализируя знания, вырабатывая навыки анализа, умение абстрагировать, делать выводы, обобщать. Подготавливая, организуя, проводя исследовательскую деятельность учеников во внеурочное и внеклассное время по химии, педагог стимулирует творческую активность, эмоциональное восприятие, вовлекает их в научную работу, обучает самостоятельному поиску нестандартных решений возникших проблем. Поэтому проблема совершенствования внеклассной и внеурочной работы как средство развития исследовательской деятельности ученика на сегодняшний день является ***актуальной***.

Цель:

- дать определение понятиям внеклассная и внеурочная работа, исследовательская деятельность;
- показать место внеклассной и внеурочной работы в учебно-воспитательном процессе;
- раскрыть понятие, формы, виды, типы, задачи исследовательской деятельности;
- на конкретных практических примерах по химии показать возможности внеклассной и внеурочной работы как средства активации исследовательской деятельности.

Основные задачи работы:

- изучение психолого-педагогической литературы;
- анализ нормативных документов, методической литературы, перспективой опыта;
- подготовка библиографического описания;
- оформление работы.

Итак, в современной школе приёмам организации исследовательской деятельности учащихся должно уделяться особое внимание. Работа учителя в этом направлении не должна носить стихийный, бессистемный характер. Только продуманная, логически выстроенная система занятий, организующая исследовательскую деятельность учащихся, даст ожидаемые результаты. Ученик, вооружённый научными методами познания, сумеет обнаружить проблему и не только понять и изучить её, но и самостоятельно предложить нестандартное, креативное, оригинальное решение. Именно такой выпускник сегодня востребован обществом, именно он становится конкурентоспособным.

I. Внеклассная и внеурочная работа по химии и ее место в учебно-воспитательном процессе.

Обучение и воспитание составляет единый педагогический процесс, обеспечивающий формирование и всестороннее развитие личности учащегося. Опыт показывает, что педагогические задачи успешно решаются лишь при органическом сочетании учебно-воспитательной работы в ходе урока с целенаправленным воздействием на учащегося во внеурочное и внеклассное время, поэтому внеурочные и внеклассные занятия справедливо рассматриваются как важная составная часть работы школы [8, с.52].

Как известно, ***внеурочной работой*** по предмету называют такую учебную работу, которую учащиеся добровольно выполняют под руководством учителя во внеурочное время, сверх учебного плана. К ***внеклассной работе*** относят массовые мероприятия и др. Руководство со стороны учителя может быть как непосредственным, так и при помощи приглашенных для этой цели специалистов из других учреждений, студентов, учащихся старших классов.

Важной ***задачей*** внеурочных и внеклассных занятий по химии является развитие у учащихся умения самостоятельно работать с литературой и навыков экспериментальной работы в лаборатории. Наконец, существенный воспитательный элемент внеурочных занятий – выполнение общественно полезных заданий, в ходе которого у учащихся вырабатывается чувство ответственности, бережное отношение к материальным ценностям, уважение к труду [6, с.55].

Внеклассные и внеурочные занятия в большей степени, чем урок, приспособлены для развития у учащихся самостоятельности в работе, творческой самостоятельности и изобретательности; они позволяют глубже и конкретнее познакомить учащихся со многими вопросами химического производства, установить более тесную связь изучаемого теоретического материала с практикой его использования в производственных условиях, привить и развить многие ценные практические навыки и умения. Внеурочные занятия имеют отличные от урока формы организации, методы и содержание. Для такой работы учитель химии должен быть вооружен соответствующими знаниями. Следует отметить, что вопросами организации, методики и содержания отдельных форм внеурочной работы по химии в последние годы уделялось значительное внимание. Были проведены конференции и

совещания, изданы пособия по кружковой работе, специальные брошюры и статьи, приведенные в библиографии [2, с.61].

Внеурочную и внеклассную работу по химии необходимо планировать: перспективно на учебный год и более детально на полугодие и четверть.

II. Исследовательская деятельность учащихся.

Исследовать – подвергнуть научному рассмотрению в целях познания, выяснения чего-либо, изучать [10, с.32].

В основе исследовательской деятельности лежит важнейшая потребность в новой информации, новых знаниях, в новых результатах деятельности. Эта потребность является неотъемлемой составляющей личности [9, с.35].

Исследовательская деятельность (ИД) – это форма организации образовательной работы, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования [5, с.18].

По мнению А.В. Леонтович (2001), учебное исследование – это образовательный процесс, реализуемый на основе технологии исследовательской деятельности.

Отличительные ***признаки ИД:*** - практическая методика исследования; - собственный экспериментальный материал; - анализ полученных в результате исследования данных; - выводы по итогам исследования [3, с.20].

Исследовательская деятельность в педагогическом процессе бывает нескольких ***видов***:

1) *психологические исследования* (диагностика уровня развития ребят: интеллектуального, нравственного, эмоционально-волевого и пр.); наблюдение; беседы; опрос);

2) *поисково-рефлексивная деятельность* (выдвижение гипотез по поводу причин возникновения сложных ситуаций; определение объективных и субъективных условий, влияющих на данную ситуацию);

3) *проектировочные исследования* (обсуждение оптимальной педагогической позиции по отношению к ребятам; выработка коллективного решения о возможностях дальнейшей работы с учащимися);

4) *эмоционально-установочные исследования* (создание эмоционального настроя, актуализация проблемы, темы) [7, с.86].

Можно выделить несколько ***типов*** исследовательской деятельности в школе.

Первый – *научно-педагогическое* исследование (эмпирическое), оно представляет целостное осмысление своего опыта. Второй тип исследования – *прикладной*. Они решают ту или иную актуальную задачу жизни школы. Прикладные исследования могут быть четырех видов: диагностические, проектировочные, поисково-рефлексивные, эмоционально-установочные.

Основные ***задачи***, которые позволяет решать исследовательское обучение:

- приобретение навыка решения познавательных, поисковых, проектных задач исследовательским методом как одним из наиболее мощных методов построение представлений об окружающем мире и оценки достоверности этих представлений. В этом смысле освоение исследовательского метода – приобретение общей компетентности исследователя, в основе которой способность строить достоверные представления об окружающем;

- создание познавательной базы исследовательской компетентности – представлений об общей систематике знаний человечества, которая задаётся через сетку учебных предметов, определяемых базисным учебным планом;

- развитие базовых способностей личности к рефлексивному мышлению, аналитическому подходу, становлению субъективности;

- возможность ввести ребёнка в мир человеческой культуры через культуру научного сообщества, помочь освоить принятые здесь способы и нормы деятельности, воспринять на личностно значимом уровне образцы и ценности научного сообщества [4, с.103].

III. Возможности внеклассной и внеурочной работы как средства активации исследовательской деятельности.

Внеклассная и внеурочная работа по химии включает мероприятия, охватывающие не только учащихся, интересующихся химией, но и всех остальных.

К внеклассной работе относятся химические вечера, научно-практические и читательские конференции, дни, недели, месячники химии, экскурсии на химические предприятия, пропаганда химических знаний через стенную печать работа по профориентации учащихся путем встреч с работниками химических предприятий и учреждений.

К внеурочной работе относятся кружки, факультативы, химические олимпиады, индивидуальные занятия и т.д.

В организации внеклассной и внеурочной работы учитель опирается, прежде всего, на свой актив. С ними вместе он составляет план работы. Эти планы составляются перспективно на учебный год и более детально на полугодие и четверти. Планы должны быть согласованы с планами работы в школе. При их составлении необходимо учитывать межпредметные связи химии с физикой, биологией, географией, историей, литературой [1,с.50].

Выбор отдельных мероприятий, методика их проведения и содержание должно соответствовать подготовке учащихся и их возрастным психологическим особенностям. Следует подчеркнуть, что в такой работе, в которую вовлекаются также и учащиеся без четко определившегося интереса к той или иной области знания, большое значение имеет занимательность проводимых работ, элементы игры и театрализации. Особенно это относится к работе с учащимися младших классов. В восьмых классах учащиеся с увлечением готовят вечера занимательной химии на тему «От кремния до спички», «Чудеса алхимии», «Малахитовая шкатулка», «Химия в нашем быту», «Посвящение в химики» и др. Девятиклассники больше привлекают производственные вопросы, хотя в проводимых мероприятиях они все еще предпочитают видеть больше занимательности. Например, учащиеся активно участвуют в подготовке вечера на тему: «Из истории открытия элементов», «Фтор и его родственники» или конференции «Фтор, созидающий, разрушающий». В связи с изучением периодической системы и строения вещества хорошо проходят конференции, требующие более серьезной подготовки, например: «Периодическая система вчера и сегодня», «Заветные мысли Д.И. Менделеева и их претворение в жизнь», «Инертные газы и их применение» и др.

1. Организация в школе дней, недель, декад химии.

Дни, недели, декады химии проводятся в школе с целью пропаганды химических знаний среди учащихся. Это не только и не столько популярные лекции, занимательные беседы, это своеобразный праздник науки, подводящий итоги всей внеурочной и внеклассной работы по химии за продолжительный период. Проводятся эти мероприятия один раз в год, и готовиться к этому событию следует не менее трех месяцев. Штаб или совет по проведению дня (недели, декады) химии разрабатывает программу, в которой четко определяет, что будет делать каждый класс, кому поручить то или иное задании, какие лекции или беседы будут подготовлены и прослушаны, о чем будет идти речь на вечерах. В период проведения недели химии проводят конкурсы на лучшую газету, рассказ и школьную химическую олимпиаду.

2. Химические вечера.

В педагогической литературе химическим вечерам в средней школе уделяется значительное внимание. Тематические вечера, вечера вопросов и ответов, устные журналы и

другие аналогичные мероприятия пользуются успехом у учащихся, способствуют расширению их кругозора, являются средством пропаганды химических знаний.

Химические вечера в школе должны быть тесно связаны с программой. Важно учитывать возрастные особенности учащихся.

Успех вечера зависит от ряда причин: разработки темы, качества отбора материала, оформления помещения и конечно, от самих исполнителей. С чего начинать подготовку к вечеру? Ответственный за его проведение намечает состав участников, знакомит их с темой, совместно с ними отбирает нужный материал и составляет подробный план подготовки к вечеру. Подбор материала – работа трудоемкая, и начинать ее надо задолго до репетиций.

Тематика школьных химических вечеров может быть самой разнообразной. Важно, чтобы их подготовка и проведения учащиеся познакомились с интересным внепрограммным материалом, чтобы они более глубоко заинтересовались химией.

По содержанию вечера можно классифицировать следующим образом:

1) по итогам изучения программных тем курса химии;

2) на различные общехимические темы (например, «Химия вокруг нас», «Химия и природа», «Наши друзья полимеры»);

3) вечера по истории химии, посвященные жизни и деятельности выдающихся ученых-химиков, знаменитым датам «химического календаря»;

4) межпредметные вечера (физико-химические, химико-биологические, информатико-химические);

Основные цели любого химического вечера в школе следующие:

1) привлечь внимание и возбудить интерес к химии у возможно большего числа учащихся;

2) стимулировать любознательность учащихся в некоторых сравнительно узких направлениях химической науки;

3) расширить кругозор учащихся.

С большим интересом проходят вечера в восьмых классах на тему «Химия в нашем быту». Разделившись на три звена, учащиеся подбирают материал и продумывают оформление своих выступлений на следующие темы: «Наш дом», «Наша пища», «Наша одежда». На сборе учащиеся первого звена рассказывают о материалах, с помощью которых строят дома, о масляных красках, обоях и пластиках. Учащиеся второго звена рассказывают о том, как делают различные материалы, искусственную шерсть, синтетический шелк, обрабатывают кожу. При этом показывают соответствующие образцы, вытягивают капроновые нити. Учащиеся из третьего звена рассказывают о том, как изготовляют наиболее важную для людей пищу: хлеб, молочные и мясные продукты, как консервируют. Вечер на эту тему может быть показан и родителям. На таком вечере его участники рассказывают о том, как и чем лучше вывести те или иные пятна, вычистить предметы домашнего обихода, как ухаживать за комнатными растениями, чем их надо подкармливать. Сообщения сопровождаются демонстрациями. К такому вечеру необходимо сделать стенды, посвященные отдельным вопросам бытовой химии, например, различные ткани, их распознавание и уход за ними, моющие средства, растворители и различные составы для выведения пятен, клеи и замазки, химические вещества, применяемые в пищевой промышленности.

Если на химическом вечере предполагается проводить опыты с веществами малоизвестными или совсем неизвестными учащимся, то в объявлении, которое сообщает о предстоящей викторине, следует предложить познакомиться со свойствами таких веществ и дать список литературы. Опыт показывает, что в таких случаях учащиеся охотно разыскивают нужную книгу и с интересом ждут на вечере вопросов, при ответах на которые они сумеют проявить эрудицию.

Вечера, посвященные итогам изучения программных тем курса химии, организуют, как правило, после изучения определенной темы курса химии в данном классе. На такие вечера приглашаются учащиеся только классов, работающих по одной программе.

3. Научно-практические конференции учащихся по химии.

Конференции учащихся как особая форма внеклассных и внеурочных мероприятий имеют свои особенности, наиболее отчетливо выступающие при сопоставлении их с химическими вечерами. Основной элемент конференции – доклады и сообщения учащихся. Они могут сопровождаться демонстративным экспериментом. В отличие от вечеров конференции проводят в строго академической обстановке. Доклады составляют таким образом, чтобы они могли стимулировать дискуссию. Задача учителя – помочь докладчикам таким образом подобрать материал и найти такую форму его изложения, которая максимально активизирует восприятие докладов всеми присутствующими.

Научно-практические конференции учащихся – важная составная часть в системе внеурочной работы. Содержание своих сообщений на конференции учащиеся черпают в значительной мере из научно-популярной литературы. Для участия в конференции целесообразно пригласить работников химических вузов.

Конференции могут быть посвящены или отдельным темам школьного курса химии или вопросам, выходящим за пределы школьной программы, но представляющим достаточно широкий интерес. Темой конференции может быть история какого-либо открытия и его дальнейшее развитие, промышленное получение какого-либо вещества и его использование в народном хозяйстве, жизнь и деятельность ученого.

Некоторые конференции целесообразно проводить совместно с учителями других дисциплин. Например, совместно с учителем физики можно подготовить конференции на темы «Атомная энергия и ее использование в мирных целях», «Электрохимические процессы в технике», «Использование высоких и низких температур и давлений в химической промышленности», «Химия и физика живого». В подготовке последней конференции должен принять участие и учитель биологии. С особым успехом проходят конференции на научно-производственные темы «Химия полимеров», «Материалы настоящего будущего», «Развитие цветной металлургии».

Основной элемент научно-практической конференции – доклады и сообщения учащихся. Они могут сопровождаться демонстрацией опытов и экспонатов.

Как мы видим, подобные внеклассные и внеурочные мероприятия не только становятся определённой программой исследовательской работы над какой-либо темой, но и позволяют осуществить индивидуальный подход к учащимся, организовать работу над разноуровневыми заданиями в группах.

Выводы

Практика нашей работы подтвердила, что одним из важных условий развития исследовательских умений школьников является внеклассная и внеурочная работа по химии. Данные работы по химии являются наиболее подвижными формами обучения и воспитания учащихся, содержание и методика которых определяется учителем и учащимися в зависимости от их интересов, опыта и возможностей учителя, производственного окружения школы. Внеклассные и внеурочные занятия с их разнообразием форм и методов создают для становления творческой личности благоприятные условия, позволяя не только ответить на возникающие у учащихся вопросы, но и существенно конкретизировать и расширить их знания как в области химической науки, так и в отношении научно-технических задач, ознакомления с профессиями и специальностями, связанными с химией и ее приложениями.

В результате аналитической деятельности мы раскрыли основные формы, виды, типы и задачи исследовательской деятельности, показали место и возможности внеклассной и внеурочной работы как средства активизации исследовательской деятельности.

Таким образом, изучая психолого-педагогическую литературу, анализируя нормативные документы, подготавливая библиографическое описание, мы установили, что для развития исследовательских умений должны быть созданы оптимальные условия.

Мы считаем эту проблему актуальной, перспективной и в дальнейшем будем развивать и совершенствовать данную тему на практике в школе.

В данной статье исследовательская деятельность учащихся представляется как логически выстроенная, проверенная на практике система работы учителя и учеников.

Литература

1. Байкова В.М. Химия после уроков // В помощь школе. Петрозаводск, «Карелия», 1974. 175 с.
2. Гольдфельд М.Г. Внеклассная работа по химии. М.: Просвещение, 1976. 191 с.
3. Дереклеева Н.И. Научно-исследовательская работа в школе. М.: Вербум-М, 2001. 48 с.
4. Леонтович А.В. Рекомендации по написанию исследовательской работы // Завуч. 2001. №1. С.102-105.
5. Макагон Е.В. Дидактика: Учебно-методическое пособие. Севастополь: Рибэст, 2004. 60 с.
6. Масленникова А.В. Материалы для проведения спецкурса «Основы исследовательской деятельности учащихся» // Практика административной работы в школе. 2004. №5. С. 51-60.
7. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. 2006. №3. С. 85-89.
8. Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. 272 с.
9. Счастная Т.Н. Рекомендации по написанию научно-исследовательских работ // Исследовательская работа школьников. 2003. №4. С.34-45.
10. Харитонов Н.П. Основы проведения школьниками исследовательских работ // Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. 116 с.

УДК 93/99: 37.022

ПРОБЛЕМЫ СООТНОШЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ, ОБЩЕСТВЕННЫХ ИДЕОЛОГЕМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

Проблема изучения истории является одной из самых противоречивых в процессе модернизации российского образования. В основе этого лежат, прежде всего, политические причины. Именно в изучении истории после 1991 года произошли кардинальные содержательные изменения по сравнению с другими учебными дисциплинами. В советское время цель изучения истории определялась потребностями политического воспитания граждан СССР для построения коммунистического общества, поэтому преподавание общественных дисциплин было частью пропагандистской работы, направленной на усвоение молодежью идей маркистско-ленинского учения, являвшегося официальной идеологией общества и власти. История рассматривалась как важнейшее средство обоснования истинности этой идеологии.

Такой подход определил характер и структуру изучения истории. В основных чертах она сложилась после принятия известного Постановления ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» в мае 1934 года, а появившиеся через несколько недель «Замечания тт. Сталина, Кирова и Жданова на конспекты учебников по истории СССР и новой истории» в большой мере расставили акценты в вопросах содержания исторического образования. Изучение истории было направлено, прежде всего, на получение исторических знаний, которые преподносились как точные, излагаемые в определенной последовательности. Обучение истории было ориентировано на запоминание определённой

версии развития исторических событий. Только такой курс истории мог обеспечить необходимую для молодежи доступность, наглядность и конкретность в изучении исторического материала, на основе которых возможны разбор, обобщение и анализ исторических событий, подводящие советского человека к марксистскому пониманию истории. Важной посылкой такого подхода было убеждение, что изучение истории нацелено то, чтобы извлечь из прошлого урок. Следует отметить, что взгляд на историю как хранилище уроков, приобрел широкое признание задолго до установления большевистского режима. И в послесталинское время, когда определенная часть общества уже сомневалась в содержании, вера в саму возможность брать у истории важные уроки не была подорвана. Более того, одним из элементов диссидентского подхода к истории было стремление защитить историческую память от мифов и фальсификаций, то есть заменить одни уроки истории другими.

На рубеже 1980-х - 1990-х годов была сформулирована задача реформирования исторического образования, её разрешение подразумевало внесение определённых изменений в содержание исторического образования, т.е. то, что называли «восстановлением исторической правды», «устранением фигур умолчания», «закрашивание белых пятен», а также поиски для внедрения в качестве методологической основы курса истории новой концепции, способной заменить дискредитированную по политическим соображениям марксистско-ленинскую методологию. Эту роль сыграла так называемая цивилизационная теория, которая должна была стать альтернативой марксистскому формационному подходу. Утверждение цивилизационного подхода в обучении истории проходило в условиях острых дискуссий, в ходе которых, в частности, неоднократно раздавалась критика вариативности в историческом образовании, звучала мысль, что внедрение цивилизационного принципа не выглядит убедительным.

Некоторые из участников обсуждений допускали возможность применения цивилизационного подхода, если отбросить религиозную оболочку цивилизационной теории А.Тойнби. Другие поддерживали мысль, что вряд ли разумно убирать как формационный, так и цивилизационный подход из учебного процесса. Но из всех глобалистских подходов почти не упоминался миросистемный, весьма влиятельный в западном обществознании. Не удивительно, что переход к преподаванию истории на основе концепции цивилизаций не был осуществлен последовательно. Содержание многих современных учебников показывает, что авторы в ряде случае «смешивают» цивилизационный и формационный подходы. Следует признать, что большинство современных авторов продолжает искать в прошлом уроки, которые следует довести до молодежи, и такой подход угрожает привести к новому типу избирательности. Одна из причин сохранения традиционного взгляда на функции исторического образования заключается в том, что в нашей исторической науке всегда господствовал объективистский подход, предполагавший, что получение объективного исторического знания возможно, а сама история развивается по линии прогресса в соответствии с объективными закономерностями исторического развития.

В советское время практически отсутствовали исторические труды, выполненные в рамках субъективистского подхода, односторонне рассматривавшегося как проявление кризиса в общественных науках. В условиях, когда определение путей модернизации истории и даже создание учебников понимается преимущественно как право и обязанность учёных - историков, это является немаловажным фактором. Формальная замена формационного принципа цивилизационным почти не поменяла сути дела, так как концепция цивилизаций также основана на объективизме. В современной политической и идеологической ситуации цели исторического образования понимаются учеными по - разному. Диапазон мнений широк - от утверждения, что **главная цель изучения истории** - привитие навыков критического мышления, позволяющих гражданину делать выбор в демократическом обществе, до другого подхода, при котором на первый план выдвигаются

патриотические ценности и государственнические традиции. При этом в целом наблюдается смещение акцента на развитие исторического мышления. Постепенно растет понимание, что история должна, прежде всего, развивать личность человека, способствовать формированию его индивидуальности, персональных и гражданских качеств, умению самостоятельно и критически мыслить. Такой подход предполагает, что в истории есть различные объяснения исторических явлений, и формирование у индивида критического мышления базируется на сопоставлении разных интерпретаций прошлого.

Интерес к прошлому существует с тех пор, как появился род человеческий. Этот интерес трудно объяснить одной человеческой любознательностью. Дело в том, что сам человек - существо историческое, так как растет, изменяется, развивается с течением времени, является продуктом этого развития. Первоначальное значение слова «история» восходит к древнегреческому термину, означавшему «расследование», «узнавание», «установление». История отождествлялась с установлением подлинности, истинности событий и фактов. В римской историографии это слово стало обозначать не способ узнавания, а рассказ о событиях прошлого.

Историография - это отрасль исторической науки, изучающая ее историю. Вскоре «историей» стали называть вообще всякий рассказ о каком-либо случае, происшествии, действительном или вымышленном. В настоящее время мы используем слово «история» в двух смыслах, во-первых, для обозначения рассказа о прошлом, во-вторых, когда речь идет о науке, изучающей прошлое. Предмет истории определяется неоднозначно. Предметом истории может быть социальная, политическая, экономическая, демографическая история, история города, деревни, семьи, частной жизни. Определение предмета истории субъективно, оно связано с идеологией государства и мировоззрением историка. Историки, стоящие на материалистических позициях, считают, что история как наука изучает закономерности развития общества, которые, в конечном счете, зависят от способа производства материальных благ. Этот подход отдает приоритет экономике, обществу в целом при объяснении причинности. Историки, придерживающиеся либеральных позиций, убеждены, что предметом изучения истории является человек (личность) в самореализации естественных прав, дарованных природой. Какой бы предмет ни изучали историки, все они используют в своих исследованиях научные категории - историческое движение (историческое время, историческое пространство), исторический факт, теорию изучения (методологическую интерпретацию).

Историческое движение включает взаимосвязанные научные категории - историческое время и историческое пространство. Историческое время движется только вперед. Каждый отрезок движения в историческом времени соткан из тысяч материальных и духовных связей, он уникален и не имеет себе равных. Вне понятия исторического времени история не существует. События, следующие одно за другим, образуют временной ряд. Существуют внутренние связи между событиями во временном ряду. Понятие исторического времени неоднократно менялось. Это нашло отражение в периодизациях исторического процесса. Почти до конца 18 века историки различали эпохи по правлению государей. Французские историки в 18 веке стали выделять эпохи дикости, варварства, цивилизации. В конце 19 века историки-материалисты разделили историю общества на формации: первобытнообщинную, рабовладельческую, феодальную, капиталистическую, коммунистическую. В 21 веке историко-либеральная периодизация делит общество на периоды - традиционный, индустриальный, информационный (постиндустриальный).

Под историческим пространством понимают совокупность природно-географических, экономических, политических, общественно-культурных процессов, протекающих на определенной территории. Под воздействием природно-географических факторов формируются быт народов, занятия, психология, складываются особенности социально-политической и культурной жизни. С глубокой древности возникло деление народов на

западные и восточные. При этом имеется в виду не принадлежность к Западу (Европа) или Востоку (Азия) в географическом смысле, а общность исторической судьбы, общественной жизни этих народов. Понятие «историческое пространство» нередко употребляется вне связи с конкретной территорией, например, христианский мир был синонимом Запада, а мусульманский - синонимом Востока.

Исторический факт - это реальное событие прошлого. **В исторической науке выделяются простые и сложные исторические факты.** Если первые сводятся к событиям, происшествиям - общепринятым истинам, то вторые уже включают в себя момент истолкования - интерпретации. **К сложным историческим фактам относятся такие, которые объясняют процессы и исторические структуры - войны, революции, крепостничество, абсолютизм.** В целях четкого разведения научных категорий необходимо говорить лишь о простых фактах - общепризнанных истинах. Все прошлое человечества соткано из исторических фактов, их множество. **Факт** - единичное событие из личной жизни одного человека. Конкретно-исторические факты мы получаем из исторических источников.

Под **историческими источниками** понимаются все остатки прошлого, в которых отложились исторические свидетельства, отражающие реальную деятельность человека. **Все источники можно разделить на группы - письменные, вещественные, этнографические, фольклорные, лингвистические, кинофотодокументы.**

Все прошлое человечества состоит из фактов, но для получения исторической картины требуется выстроить факты в логическую цепочку и объяснить их. Для этого существует понятийный аппарат истории.

Теории исторического процесса или теории изучения (методологическая интерпретация) определяются предметом истории. Методология есть учение о научном методе познания, а метод (от греч. methodos) - путь исследования, теории, учения, следовательно, интерпретация есть истолковывание. Теория является не столько логической схемой, поясняющей исторические факты, сколько системой основных идей в исторической отрасли знаний. Сами по себе исторические факты как фрагменты действительности ничего не объясняют. Только историк дает факту толкование, которое зависит от его идейно-теоретических взглядов. Что отличает одну теорию исторического процесса от другой? Различие между ними состоит в предмете изучения и системе взглядов на исторический процесс. Каждая теория из множества исторических фактов выбирает только те, которые вписываются в ее логику. Резкий переход в нашей стране в начале 1990-х годов с историко-материалистической на историко-либеральную теорию вызвал феномен «белых пятен» в изложении истории. В настоящее время идет процесс подбора фактов в русле историко-либеральной теории, связанных с деятельностью отдельной личности.

Исходя из предмета исторического исследования, каждая теория выделяет свою периодизацию, определяет свой понятийный аппарат, создает свою историографию. Каждая из теорий вводит специфические понятия, а общеупотребляемые - наполняет своим смыслом, например, понятия «государство», «классы», «демократия» и др. Различные теории выявляют только свои закономерности или альтернативы - варианты исторического процесса и предлагают свое видение прошлого, делают свои прогнозы на будущее. Истинными могут быть только факты истории, толкование которых всегда субъективно. Тенденциозно подобранные и выстроенные в заранее заданную логически-смысловую схему факты без объяснения и выводов не могут претендовать на объективную историю, а всего лишь являют собой пример скрытого подбора фактов определенной теории. Различные теории изучения, объясняющие реальные исторические факты, не имеют преимущества друг перед другом. Все они отражают различие мировоззрений, систем взглядов на историю и современное общество. Мировоззрение человека - это, прежде всего, совокупность сознания и психолого-биологических факторов, а идеология - система политических, правовых, нравственных, религиозных, философских взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются

отношения людей к действительности, следовательно, концепция - система взглядов на что-нибудь, основная мысль. Критика одной теории с позиции другой некорректна, так как подменяет мировоззрение, предмет изучения. Попытки создать общую, универсальную теорию, то есть объединить разные теории, а, следовательно, мировоззрения (предметы изучения), антинаучны, так как приводят к нарушению причинно-следственных связей, к противоречивым выводам.

По предметам изучения традиционно выделяют три теории изучения - религиозно-историческую, всемирно-историческую, локально-историческую. В религиозно-исторической теории предметом изучения является движение человека к Богу, связь человека с Высшим разумом, Творцом. Суть всех религий состоит в понимании кратковременности существования материального тела человека и Вечности души. В рамках религиозно-исторической теории существует несколько направлений - христианство, ислам, буддизм и др. С точки зрения христианства, смысл истории заключается в последовательном движении человека к Богу, в ходе которого формируется свободная человеческая личность, преодолевающая свою зависимость от природы и приходящая к познанию конечной истины, дарованной человеку в Откровении. Освобождение человека от первобытных страстей, превращение его в сознательного последователя Бога - основное содержание истории. Во всемирно-исторической теории предметом изучения является общемировой прогресс человечества, позволяющий получать по возрастающей материальные блага. Во главу ставится социальная сущность человека, прогресс его сознания, позволяющий создать идеального человека и общество. Общество обособилось от природы, и человек преобразует природу в соответствии со своими возрастающими потребностями. Развитие истории отождествляется с прогрессом. Все народы проходят через одни и те же стадии прогресса, только одни проходят прогрессивный путь развития раньше, другие - позднее. Идея прогрессивного общественного развития рассматривается как закон, как необходимость, неизбежность. Теория особую роль отводит научной категории историческое время.

Всемирно-историческая теория проецировалась на Англию, Германию, Францию 19 века и выявляла черты становления человечества в той форме, в какой это имело место в Западной Европе. Присущий данной теории европоцентризм сокращает возможности построения картины всемирной истории, так как не учитывает особенности развития не только иных миров (Америка, Азия, Африка), но даже так называемой европейской периферии (Восточная Европа и особенно Россия). Абсолютизировав с европоцентристских позиций понятие «прогресс», историки «выстроили» народы по иерархической лестнице. Сложилась схема развития истории с «передовыми» и «отсталыми» народами. В рамках всемирно-исторической теории изучения существуют направления - материалистическое, либеральное, технологическое. Материалистическое (формационное) направление, изучая прогресс человечества, отдает в нем приоритет развитию общества, общественных отношений, связанных с формами собственности. История представляется как закономерность смены общественно-экономических формаций, на стыках которых происходят революционные изменения. Общественно-экономическая формация - понятие, используемое для характеристики исторически определенного типа общества - первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального, капиталистического, коммунистического, в соответствии с которым определенный способ производства рассматривается как основа социально-исторического развития. Вершиной развития общества является коммунистическая формация. В основе смены формаций лежит противоречие между уровнем развития производительных сил и уровнем развития производственных отношений. Производительные силы есть система субъективного (человек) и объективного (вещество, энергия, информация) элементов производства, а производственные отношения - совокупность материальных, экономических отношений между людьми в процессе общественного производства и движения общественного продукта

от производства до потребления. Движущей силой развития общества является классовая борьба между имущими, владеющими частной собственностью (эксплуататорами), и неимущими (эксплуатируемыми), закономерно приводящая в конечном итоге к уничтожению частной собственности и построению бесклассового общества. Одни страны проходят стадии общественно-экономических формаций ранее, а другие чуть позднее. Пролетариат более прогрессивных стран (Европейский континент) помогает пролетариату менее прогрессивных стран (Азиатский континент).

Либеральное (модернизационное) направление, изучая прогресс как эволюцию человечества, отдает приоритет в нем развитию личности, обеспечению его индивидуальных свобод. Личность служит отправной точкой для либерального изучения истории. **Либералы считают, что в истории всегда есть альтернатива развития. Историко-либеральное направление выявляет в «своем» историческом процессе альтернативы развития, а историко-материалистическое в «своем» историческом процессе - закономерности развития.** А сам выбор, вектор прогресса, зависит от сильной личности - героя, харизматического лидера, человека, наделенного в глазах его последователей авторитетом, основанным на исключительных качествах его личности - мудрости, героизме, «святости». Если вектор прогресса истории соответствует западноевропейскому образу жизни, то это путь обеспечения прав и свобод человека, а если азиатскому, то это путь деспотии, произвола властей в отношении к личности.

Технологическое (модернизационное) направление, изучая прогресс человечества, отдает приоритет в нем технологическому развитию и сопутствующим изменениям в обществе. Человечество обречено на техническое развитие, проходя путь от выделения из животного мира до освоения пространств космоса. Вехами в этом развитии являются фундаментальные открытия - появление земледелия и скотоводства, освоение металлургии железа, создание конской упряжи, изобретение механического ткацкого станка, паровой машины и т.д., а также соответствующие им политические, экономические и общественные системы. Фундаментальные открытия определяют прогресс человечества и не зависят от идеологической окраски того или иного политического режима. **Технологическое направление делит историю человечества на периоды – традиционный (аграрный), индустриальный, постиндустриальный (информационный).**

Историко-либеральное направление, основой которого является прогрессивное, эволюционное развитие, придерживается такой же периодизации. Эволюция распространения фундаментального открытия как в рамках одной страны, так и за ее пределами получила название модернизации, которая является прогрессивным изменением.

В локально-исторической теории предметом изучения являются локальные цивилизации. Локальная цивилизация - регион мира, в котором развитие человечества проходит в особом, отличном от других регионов направлении, на основе собственных культурных норм и ценностей, особого мировоззрения, обычно связанного с господствующей религией. Каждая из локальных цивилизаций самобытна, слитна с природой и проходит в своем развитии стадии рождения, становления, расцвета, упадка и гибели. На смену погибшей цивилизации приходит другая цивилизация. Во главу теории ставится генетико-биологическая сущность человека и конкретной среды его обитания. Человечество составляет часть биосферы и изменяется вместе с ней. Не прогресс сознания, разума человека, а его подсознание, вечные биологические инстинкты - продление рода, зависть, стремление жить лучше, чем другие, жадность, стадность и д. р. определяют и неизбежно повторяют во времени ту или иную форму устройства общества. Не история повторяется на новом витке развития, повторяется биологический вид - человек во времени со своими постоянными биологическими инстинктами. В биосфере идет неуклонный круговорот жизненных циклов. Жизнь человека определяет среда обитания, а не прогресс. Теория особую роль отводит научной категории историческое пространство. В рамках

локально-исторической теории существует ряд направлений - славянофильство, евразийство, этногенез и др. Так, в начале 20 века в среде российской эмиграции возникло «евразийское» направление, содержащее идею об уникальности сложившегося на стыке Европы и Азии российского общества. У российской (евразийской) локальной цивилизации, в отличие от других, особый путь развития, российская духовность никогда не будет подавлена духовностью других народов, так как Россия - Великая страна от рождения.

Современное изучение истории направлено на самостоятельный научный поиск личности, способной аргументировано и цельно отстаивать выбранную теорию и понимающей, а, следовательно, и уважающей логику оппонента, придерживающегося другой теории. Прошлое, т.е. историю, изучить вообще невозможно, так как оно соткано из множества исторических фактов, логически связанных и не связанных между собой. Таким образом, рассуждения об истории человечества вообще (в целом) беспредметны, и прежде чем исследовать прошлое, необходимо определить предмет изучения.

В истории человечества несколько предметов изучения. Их выделение субъективно, а их объединение по сходным признакам приводит в итоге к трем, принципиально не схожим предметам изучения, а затем и теориям изучения, которые заключают разное понимание цели жизни, мировоззрения, нравственной позиции человека. Сторонники религиозно-исторической теории смысл пребывания человека на Земле видят в движении его к Богу, в победе духовной составляющей над материальной, плотскими страстями. Сторонники всемирно-исторической теории смысл жизни человека видят в стремлении его к материальным благам, зависящим от общемирового прогресса.Сторонники локально-исторической теории смысл жизни человека видят в продлении жизни, сохранении здоровья, обеспечивающееся единством человека и его среды обитания. Попытки создания универсальной теории изучения истории приводят к эклектике, объединению предметов изучения. Эклектизм (от греческого eklektikys - выбирающий) есть механическое соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов и т.п. Поэтому объединение предметов изучения антинаучно, так как утрачиваются причинно-следственные связи, и история прекращает свое существование как наука. Исходя из предмета исторического изучения, каждая теория предлагает свое понимание хода истории, определяет свой понятийный аппарат, создает свою историографию, предлагает свои выводы и делает свой прогноз на будущее. Таким образом, критика одной теории с позиций другой некорректна.

Изучение истории - это объяснение исторического процесса. Различные теории, объясняющие реальные исторические факты в их строгой причинно-следственной связи, не имеют преимуществ друг перед другом. Образованный человек вправе отдать предпочтение одной из теорий истории, но обязан знать и другие. Фактов прошлого множество. Из этого множества историки субъективно, для обоснования своей причинно-следственной логики хода истории, подбирают отдельные факты. Тенденциозно подобранные и заранее выстроенные в логически-смысловую конструкцию исторические факты без объяснений и выводов представляют скрытую теорию, лукавство историка с претензией на объективность. При употреблении понятий «тоталитарная система», «командно-административная система», «социализм», «общественно-экономическая формация», «модернизация», «пассионарность», «способ производства» необходимо давать соответствующие пояснения и ссылаться на теории, к которым они принадлежат. Современное изучение истории, прежде всего, строится на ранее полученных общеизвестных исторических фактах при изучении событийной истории. В то же время история как учебная дисциплина направлена на изучение нового фактического материала. Каждая теория выстраивает свою логику причинно-следственных связей, подбирая из множества только подходящие ей факты.

Во всемирно-исторической теории в рамках материалистического направления изучаются революции как резкий переход количественных изменений в качественные и закономерности прогресса как смена общественно-экономических формаций, а в

либеральном направлении - эволюция (постепенность) и альтернативы прогресса (цивилизованная или нецивилизованная), а также варианты в рамках одной из альтернатив. На осмысление, объяснение исторических фактов влияет мировоззрение людей разных эпох, ментальность людей разных стран, политические пристрастия. Представление историка о прошлом всегда идет в свете проблем, решаемых в его эпоху. Каждое новое поколение людей осмысливает факты прошлого в русле меняющегося их смысла жизни, отраженного в теориях изучения истории.

При изложении событийного материала необходимо учитывать научную категорию - историческое движение (время и пространство). Научная категория «историческое время» не допускает механического переноса (копирования) представлений нашего исторического времени на прошлое историческое время. Научная категория «историческое пространство» не допускает механического переноса (смешивания) исторического пространства разных регионов. Публичные политики, пропагандируя исторический опыт в русле своих идей, осовременивают события, игнорируя исторические законы времени и пространства. Исторический документ только воспроизводит или помогает реконструировать исторический факт, т.е. истину. Только теория поясняет события как факты прошлого, отраженные в исторических источниках. Никакой документ прошлого не может дать оценку историческим событиям, так как сам документ в различных теориях изучения истории получает различные объяснения.

В этом русле факты истории России 20 века получили разные объяснения со своими оценками и выводами. Согласно воззрениям христианских богословов, история 20 века является наглядным подтверждением концепции мироздания, которая утвердилась в христианстве. Православные мыслители никогда не признавали натуралистического равновесия в истории, напротив, главной его характеристикой они считали напряженное противостояние духа и материи, это, во-первых, и противостояние сил Добра и сил Зла, проявлявших себя как на уровне духа, так и на уровне материи, во-вторых. С точки зрения христианской мысли, человеку вменяется моральная ответственность. Он должен делать выбор между двумя мировыми силам, его судьба становится частью мировой судьбы. Христианская теория трактует 20 век в русской истории как время смут и потрясений, ставших результатом наступления сил Зла, их атак на православие. На рубеже 19-20 веков усилилось расцерковление русской жизни, оказалась окончательно утраченной симфония власти и религии. Императорская власть, подчинив себе церковь, добилась ее формализации и выхолаживания, снижения тонуса духовной жизни общества, что объективно подрывало и самую власть. В начале 20 века раскололось общественное сознание, им была утрачена цельность мировосприятия, характерная для православия. До этого времени церкви удавалось внедрять в сознание людей общие для подавляющего большинства идеалы и ориентиры. После того, как в 1900-1917 годах оформилась политическая система, голос церкви оказался заглушен. Все партии, почти без исключения, узкопартийные интересы ставили выше общегосударственных. Они зацикливались на какой-либо одной доминанте, будь то классовая борьба, либеральные права, аграрный или национальный вопрос. Тем самым «выдирались куски» из многосложной социальной деятельности, а итогом становилась фрагментация народного мироощущения, дотоле сохранившего цельность. Это с неизбежностью вело к общественной смуте, к разведению людей по разным сторонам баррикад. Пиком политического противостояния в российском обществе стала гражданская война, унесшая миллионы жизней. В 1917 году в России произошел общественный слом, после которого в общественном сознании утвердился марксизм - не в последнюю очередь потому, что ему удалось «оседлать» часть созидательной энергетики, исходившей от православия и инерционно еще жившей на уровне народного сознания, наполнявшего марксизм мессианским смыслом, связывающего его с идеями социальной гармонии. Однако

сама по себе марксистская теория в ее трактовке большевистскими теоретиками-эклектиками страдала западной механической рациональностью и талмудической зашоренностью.

Марксизм парадоксальным образом трансформировался в квазирелигигию, но духовная энергетика, подпитывавшая его, с течением времени «выветрилась», а марксизм - как любая религия без бога - тихо «скончался». На смену марксизму пришел радикальный либерализм - явление более бездуховное и низменное. Навязываемая им общественная модель строится на искусственной иерархии, эгоизме, потребительстве, является убогим подражанием тому, что уже пережито Западом. Радикал-либерализм вступил во фронтальное столкновение с советской системой, ставшей результатом постепенной трансформации марксистской доктрины на российской почве с ее историческими корнями, исходящими из православных традиций. В генетической памяти людей по-прежнему живы естественные нравственные чувства, что стало источником возрождения в конце 20 века Русской православной церкви, противопоставившей вековые этические заповеди вульгарно-социологическим схемам.

Согласно всемирно-исторической теории все народы мира проходят через одни и те же стадии прогресса, только одни проходят прогрессивный путь развития раньше, а другие позднее. Отсюда сложилась схема развития истории с передовыми и отсталыми, догоняющими народами. Абсолютизировав с европоцентристских позиций понятие «прогресс», историки «выстроили» народы по иерархической лестнице. Согласно историко-материалистическому (формационному) направлению в начале 20 века Россия представляла узел мировых противоречий, была «беременна» революцией. Закономерно в ней созрели предпосылки для двух революций - буржуазной и социалистической, которые и состоялись в 1905-1917 гг. Результатом революционного пути развития стало разрешение давно назревших противоречий, начало создания социально справедливого общества. В русле данного направления далее шло построение социализма как творческое воплощение на практике марксистско-ленинских идей. На этом пути выделялись этапы создания основ социализма, его полной и окончательной победы, развитого социализма, перехода к построению коммунизма. Достижением являлись кардинальные перемены в социально-экономической, политической, духовной сферах. Страна превратилась из аграрно-индустриальной в мощную индустриальную, одну из двух ведущих мировых сверхдержав. Теория базируется на том, что в основу этапов ставится уровень совершенствования производительных сил и изменение социально-классовой структуры общества. Перестройка, задуманная как обновление, совершенствование социализма переросла в контрреволюцию, превратилась в демонтаж социализма в результате действия внешних сил и отказа высшего политического руководства от идей марксизма-ленинизма. В последнее десятилетие 20 века Россия шла по пути регресса и возвратилась к «дикому» капитализму начала века.

В ракурсе историко-либерального (модернизационного) направления российская история 20 столетия представляется, как перманентное стремление государства подчинить себе человека ради самых благих целей, что ведет к колоссальной цене преобразований. Революции, войны, социально-экономические трансформации, которыми изобилует российская история, не привели к качественному улучшению жизни людей. Триада «государство-общество-человек» было обращено в сторону минимизации человеческих свобод. Гражданское общество, как в России, так и в СССР, не сложилось. В направлении господствует **тоталитарная концепция**, согласно которой в 20 веке возникли государства типа СССР, Германии, Италии, представляющие опасность для цивилизации и подчинившие своему жесткому контролю все общество. Тоталитарная концепция акцентирует внимание не на социально-политической системе, а на форме государственного управления. Прежде всего, на силовом объединении народа для быстрого достижения цели любой ценой, на наличии мобилизационной экономики, на особом режиме полувоенного времени. Такая форма государственного устройства возможна лишь при отрицании оппозиции в обществе,

отрицании существования самореализующейся личности и индивидуализма. С позиций марксистской теории тоталитарная концепция игнорирует классовую сущность государства, его идеологию, цель и задачи. Говоря об идентичности форм государственного строя в СССР, Германии, Италии, тоталитарная концепция оставляет в стороне разнородность их социально-политических систем и различие в конечной цели.

Либеральное направление считает, что в СССР было создано антидемократическое общество, полностью подчиненное государству, а человек превращен в своего рода «винтик» государственного механизма. Попытки либерализации, предпринятые в 1950-е гг., а затем во второй половине 1980-х гг. привели к крушению тоталитарной системы, поскольку эта система принципиально нереформируема и может быть только демонтирована. В СССР в связи с ликвидацией в 1920-30-е годы частной собственности самореализующаяся концепция развития не получила развития и страна пошла по нецивилизованному пути. В объяснении событий используется дозированный набор позитивных и негативных исторических фактов. С одной стороны, страна двигалась по пути технического прогресса, наращивала экономическую мощь, а с другой стороны, этот прогресс обеспечивался за счет жестокой эксплуатации государством отдельных слоев населения - крестьян, заключенных, спецпоселенцев, низкого жизненного уровня народа, уничтожения личностей. К тому же сам технический прогресс имел однобокую милитаризованную направленность. С начала 1990-х гг. Россия, преодолевая тяжелые последствия тоталитарного прошлого, движется в сторону создания демократического общества с эффективной рыночной (частной) экономикой, проходя на этом пути этап авторитаризма и кардинального изменения социальной структуры общества.

Российская история в 20 веке **в рамках историко-технологического (модернизационного) направления** предстает в виде поэтапного движения по пути технического прогресса - модернизации, соотносимого с процессами, происходившими в передовых (западных) странах. Движение России по пути модернизации рассматривается в его комплексном варианте, то есть когда царская, советская, постсоветская модернизация трактуются как звенья одной цепи. При таком подходе капиталистическая и социалистическая модернизация (индустриализация) рассматриваются в качестве этапов единого процесса, с присущими им особенностями, различиями в методах, инструментах достижения целей, имеющих несомненную общность; выделяются самостоятельные этапы капиталистической (цивилизованной) и социалистической (нецивилизованной) модернизации, подчеркивается принципиальная ущербность, неэффективность, односторонность социалистического варианта модернизации. Используется теория догоняющего развития, согласно которой Россия находилась во втором эшелоне модернизации, то есть ее стартовые условия, и возможности значительно отличались от передовых стран Западной Европы и США. В ходе социалистического строительства новому, тоталитарному режиму удалось успешно выполнить отрицательную задачу модернизации, решительно и бесповоротно произвести радикальную ломку традиционного общества. Колоссальным напряжением материальных и человеческих ресурсов в стране была создана современная индустрия, удалось достичь значительных успехов в образовании, науке, культуре, повышении жизненного уровня населения, то есть сформировать важнейшие структурные элементы современного цивилизационного общества. Однако по идеологическим соображениям конечные целевые задачи модернизации - создание рыночной экономики, гражданского общества, правового государства режимом были отвергнуты. Возникла парадоксальная ситуация, когда режим в ряде сфер способствовал развитию модернизационного процесса, однако на уровне идеологии и политики блокировал его, не допуская перехода в конечную фазу развития. Все это постепенно заводило страну в тупик.

Судьба России **в рамках локально-исторической теории** определяется историческим пространством - взаимосвязью природного, географического, хозяйственного,

политического, психологического и других факторов. Огромная территория, объединяющая два континента - Европу и Азию, суровые климатические условия определили образ жизни евразийца, его духовность, форму государственной власти и коллективистскую психологию. Сущность России глубоко запрятана в имперской и доимперской эпохах, и государство 20 века - это крона, выросшая из корней Московского царства и Петровской империи. **Национальная (патриотическая) идея является основной частью всех теорий изучения и несовместима с умалением, унижением истории своего народа, требует понимания мотивов его поведения в прошлом, воспитывает уважение к предыдущим поколениям.**

Таким образом, в современном российском социуме человек чаще оказывается в ситуации выбора, нежели необходимости следования определенному императиву. Поэтому **изучение истории призвано дать каждому гражданину интеллектуальные средства для решения тех трудных задач выбора, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. Развитие самостоятельности мышления становится актуальной, а не только идеальной задачей, как это было во времена, когда самостоятельность оставалась невостребованной.** Такая постановка задач изучения истории предполагает отход от знаниевой парадигмы и усиления внимания к формированию у индивида умений и навыков исторического мышления.

Специфика истории как учебной дисциплины заключается не столько в материале, с каким приходится иметь дело, сколько в тех мыслительных операциях и способах деятельности, работая с историческим материалом. В процессе исторического образования люди осваивают несколько социальных ролей - рассказчика историй, участника коллективного действия, определяющего позиции по отношению к историческим событиям, исследователя - аналитика, «пишущего» историю. Формированию навыков исторического мышления может способствовать внедрение в учебный процесс технологий развивающего обучения, что требует углубленного изучения отдельных сюжетов и тем.

Многие ученые и общественные деятели справедливо утверждают, что сегодня делается попытка убить национальное самосознание, происходит перекос в сторону глобального образования, забвения национально-патриотического компонента, что история России преподносится в искажённом свете, окрашивается в чёрные тона, что в сознание молодежи вносятся чуждые русскому менталитету ценности. Наличие таких разных точек зрения порождает и различный взгляд на значение истории в плане гражданского воспитания, является не только результатом целенаправленной воспитательной деятельности, но и следствием приобретения социального опыта, результатом социализации. Не случайно в применении к истории в зарубежной науке широко используются понятия «политическая социализация» и «историческая социализация». Хотя существует консенсус в понимании важности гражданского воспитания, мнения о том, что является его ведущими компонентами, существенно расходятся. Представляется обоснованным понимание гражданственности как совокупности убеждений и взглядов, предполагающей, с одной стороны, высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой - нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума. Гражданственность созидательна, а значит, формируется через деятельность.

В последние годы по проблемам исторического образования, прежде всего, по учебникам высказывались многие известные общественные деятели и высшие государственные чиновники. Их суждения не всегда бесспорны, но верно то, что истории принадлежит особая роль в формировании отношения молодёжи к своей стране, к определению своего места в обществе. В этом смысле историческое образование выступает как фактор общественной стабильности и национальной безопасности. Нынешняя государственная власть, заявившая о новом характере отношений между нею и обществом,

должна будет занять в отношении истории более определённую позицию, и главный вопрос, как это будет сделано. Российское общество в целом сталкиваются с дилеммой, разрешение которой является делом исключительно щепетильным. С одной стороны, укрепляется мнение, что критика прошлого не может создать убедительной картины будущего или благоприятных для реформ условий, которые свели бы к минимуму вызванные ими издержки. Она не в состоянии сформулировать новые или возродить ранее отброшенные ценности, существенно важные для социального и культурного обновления. Поиск и обоснование «приемлемого» прошлого - это форма символического успокоения подавленных опасений, которые испытывают элиты и неэлиты, их убеждения в том, что новый порядок не нанесёт вреда их фундаментальным ценностям и интересам. Не случайно дискуссия по проблемам истории никогда не прекращалась, в том числе в странах с устоявшейся, казалось бы, демократией.

Изучение истории и общественных наук является деликатным и спорным делом во всем мире. Все страны пытаются предложить молодежи такой взгляд на прошлое, который поддерживает веру, что их общество - это хорошее общество и существующая власть и общественная структура оправдана и относительно справедлива. История, изучаемая во всем мире, оформлена так, чтобы консолидировать существующие ценности и указать вектор будущего национального развития. Классической стала фраза Бисмарка, что франко-прусскую войну выиграл немецкий учитель истории. С другой стороны, власть часто присваивает себе функцию судить о том, какая история нужна обществу, следовательно, как её изучать. Тем более, в нашей стране, где механизмы контроля общества над властью не созданы, есть опасность появления новой «правильной» версии прошлого, ограничения права субъектов учебного процесса на собственное его толкование. При этом подразумевается, прежде всего, право самого индивида выстраивать своё видение событий истории. Конечно, и преподаватель, и автор учебника обладает таким правом, но они должны быть ограниченны требованием по возможности представить разные точки зрения, что необходимо для разбития критического мышления у молодежи. Существование «официальной» истории вызывает опасения, особенно в отношении тех стран, где существует практика выпуска учебников за счёт государственных средств. Во многих странах ещё сегодня существует молчаливое согласие по поводу сложных или противоречивых аспектов национальной истории, подразумеваемое соглашение не включать их в образовательную программу или учебники. В странах, где историки абсолютно свободны от правительственной цензуры, правительства все ещё имеют внушительное влияние на историю не только с помощью законодательства, но также с помощью проверок и экзаменов.

Учебный курс «История» должен быть таким вариантом национальной истории, который был бы широко воспринят общественным мнением. Выход из существующего противоречия, вызванного тем, что любая национальная история объективно воспринимается как особая история, некоторые европейские специалисты видят в том, чтобы помочь молодежи осознать, что нация, молодая она или старая, является продуктом самых разных воздействий в прошлом и в настоящем, в том числе колонизации, иммиграции, религии, проникновения этнических и региональных меньшинств. Изучение интегрированной национальной истории, признающей и уважающей права и легитимность всех составляющих компонентов конкретного государства, позволит обществу осознать многообразие своих корней и самобытность, а также всю полноту наследия, завещанного прошлым их нации или государству. Как добиться того, чтобы обучение истории рождало здоровый оптимизм, вызывало гордость за свою страну, обеспечивало связь и преемственность поколений, и в то же время не опуститься до лжи?

История обычно изучается как некритическая хроника прошлого, преимущественно обслуживая интересы правящих элит, восхваляет национальных героев, снимает вопрос или

вообще упускает спорные вопросы. На самом деле цель изучения истории должна состоять в следующем - упражняясь с историей, научиться решать социальные проблемы. Очевидно, что сегодня в большей степени, чем раньше, студенты нуждаются в рассмотрении философских аспектов исторического образования, в понимании различных нюансов темы «Политика и история». Может быть, не так уж неправ был М.Н. Покровский, провозглашавший, что история есть политика, опрокинутая в прошлое? Только в таком случае можно сформировать целостное представление о том, как изучать историю.

УДК 821.161.1

ОБРАЗ РОССИИ В РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ

Данильченко С.Л.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: sldistorik@bk.ru

Наши предшественники и современники рассказали о себе в нашей замечательной литературе, в сказках, песнях, поговорках. Как правило, это изучается на уроках литературы. Поставим вопрос по-другому. Что нового можно узнать о нашей стране, о нас самих, если рассматривать все это через призму русской словесности? А именно:

- **Каков образ Родины, образ Бога, образ природы, созданные нашей литературой в целом?**
- **Как эти образы менялись с годами, десятилетиями, веками?**
- **Как понимала наша словесность добро и зло?**
- **Что есть человек и семья по-русски?**
- **Как у нас трактовались любовь и дружба?**
- **Кто для нас свои и кто чужие?**
- **Как наши предки относились к труду и к отдыху?**

Эти проблемы становятся еще более рельефными, объемными, если сформулировать вопрос чуть иначе и, например, сравнить русские поговорки о труде и английские, русские и немецкие сказки о природе, наши современные песни о любви и песни прошлых веков.

Все эти вопросы, на первый взгляд, могут показаться простыми и банальными. Но на самом деле ответы на них далеко не очевидны. Более того, на многие из поставленных вопросов наши философы, литературоведы, культурологи ответы пока еще и не искали. Поэтому мы предлагаем искать их вместе, сообща.

В школе при изучении факультативного курса «Образ России в русской словесности» под руководством учителя каждый учащийся сначала может сделать свое небольшие исследование на заданную тему, а потом наиболее интересные работы будут обсуждены в классе. Затем можно провести городской, областной конкурс на самое интересное исследование под общим заголовком «Образ Родины: близкий и далекий».

Как проводить такое самостоятельное исследование, какими источниками пользоваться - об этом мы сейчас расскажем и с примерами таких работ познакомим.

Образ России в русской словесности - явление многосоставное и множественное. Это:

- **географический образ её уникальных пространств, портреты ее климата,**
- **образ России как социально-экономического явления,**
- **образ психологический - характеры и нравы населяющих ее людей,**
- **образ России духовный, эмоциональный.**

Все эти образы накладываются друг на друга, вступают во взаимодействие, образуя сложное, многомерное, объемное и емкое целое – вечно меняющийся и в то же время постоянный в своих главных векторах образ нашей страны.

К конечному результату мы предлагаем идти через последовательность творческих заданий. Конечный результат включает **разные проекции образа России:**

- **образ дома,**
- **образ пространства,**
- **образ силы,**
- **образ музыки,**
- **образ судьбы,**
- **образ духовности в русской словесности.**

Каждый образ формируется как отдельная тема, разделенная на две части - задания.

Первая составляющая - творческое задание. Здесь каждый из учащихся готовит самостоятельное произведение с ответом на поставленный вопрос - тему. Здесь работает и проявляется его личный опыт, индивидуальное сознание, каждый делает попытку самостоятельно пройти тот путь, который совершает писатель, описывающий свою страну.

Вторая составляющая каждой темы – это **задание-исследование.** Каждый школьник или группа школьников анализируют предложенные тексты из курса русской классической литературы и фольклора в заданном ракурсе, под конкретным углом зрения.

Для выполнения задания-исследования в классе распределяются избранные для анализа произведения. В них отыскиваются фрагменты, прямо или косвенно раскрывающие взятый для анализа образ. Полезен также целостный анализ произведения, раскрывающий, как тот или иной образ проходит через всю структуру повествования. Скажем, при изучении темы «образ дома» смотрим, как часто и в каких смысловых связях, контекстных отношениях упоминается слово «дом» и близкие ему слова, как они эмоционально окрашены. Сама частота употребления понятия – свидетельство его значимости в художественном мире писателя. Присущий слову метафорический ряд говорит о понимании автором его внутреннего смысла. Соотношение значений данного слова с присутствующими в тексте характеристиками страны показывает, какими именно чертами наделил Россию автор в том или ином конкретном образе.

Для выполнения задания-исследования необходимо предлагать произведения «золотого фонда» русской словесности, шедевры русской классической литературы, включенные в школьную программу. Но в данном контексте они увидены и прочитаны в новом ракурсе - с точки зрения формирования и преломления в них образа России.

Творческие работы и работы-исследования проводятся в режиме, избранном учителем. Творческие работы пишутся либо как домашние сочинения, либо как работы «быстрого реагирования», работы «мозгового штурма», выполненные в технике спонтанного письма. Работы-исследования предполагают занятия с текстами и критическими статьями. Они могут выполняться как домашние задания для одного ученика или для группы. Итог раздумий - обсуждение в классе.

Перейдем теперь к формулировке конкретных заданий и к примерам творческого исполнения заданий, сделанных учащимися московских школ. Эти работы не являются эталонами или шаблонами, это именно примеры того, как молодые люди пытались выполнить поставленную задачу. При выполнении всех заданий сохраняется принцип свободы выбора жанра - от скрупулезной статьи до легкого эссе, киносценария или частного письма.

1.Образ дома

Творческое задание «Мой заветный дом»

Каждый из нас приметливым взглядом осматривает строения вокруг. Дома, улицы, площади, перекрестки – вот мир обитания современного человека. Одни дома нам симпатичны, другие вызывают жгучий интерес, третьи пугают своей помпезностью или мрачностью, четвертые вызывают даже не всегда понятный негатив, отвращение, а есть и такие, что греха таить, что и зависть вызывают. Русская словесность давно открыла, что у домов есть свое лицо, своя, говоря словами Ф.М. Достоевского, физиономия.

Дом – маленькая часть страны, ее микромир. Дом – лицо человека, это его личное пространство, его вкусы, жизненные возможности, пристрастия, история его жизни и его души. Живя среди людей, в своей стране или путешествуя по миру, мы «читаем» лица домов, а за ними - образ современного мира.

Попробуем составить таким образом лицо нашей страны. Есть у каждого на примете разные симпатичные строения, есть дома-труженики, дома-модники, дома-секреты, дома-воины, дома-сказки и просто скромные рядовые строения, непритязательные рядовые трудной жизни. И есть у каждого на примете некий сокровенный, особый, дорогой сердцу дом - такой, к которому невидимым и только ему понятным образом сходятся нити его надежд и раздумий, сомнений и желаний, - такой особый, сокровенный, или, называя старинным русским словом, заветный дом. В этом доме – и лицо нашей жизни, и наше, пока несмелое, интуитивное видение и понимание мира, в котором выпало жить нашей загадочной и великой стране.

Задание для учащихся:

- **Найдите, определите тот дом, который в вашем восприятии значим, символичен для вас, дом, в чертах которого вы можете прочитать черты нашей страны.**
- **Напишите работу «Образ дома». Её объём и жанр свободны.**
- **В своем сочинении постарайтесь ответить на такие вопросы:**
- **Как выглядит дом?**
- **В чем его отличия, особенности?**
- **Как он живет?**
- **Какими эмоциями дышит?**
- **Какие мысли пробуждает?**
- **Какие воспоминания несет?**
- **Было ли у него прошлое и как оно связано с прошлым нашей страны?**
- **В чем его будущее?**
- **Можно ли дать ему имя или прозвище?**
- **Чем живут его обитатели?**
- **Близки ли вам эти люди?**
- **Хотели бы вы оказаться в их кругу, среди них?**
- **Почему ты выбрал именно этот дом?**
- **Какие черты, качества нашей страны вы видите в этом доме?**
- **Может ли этот дом претендовать на роль маленького портрета России?**
- **Какие еще качества нашей страны вы видите в домах наших городов и селений?**

Вопросы для обсуждения в классе творческих работ учащихся:

- **Какие черты нашей страны мы выявили в «портретной галерее» домов?**
- **Объективной ли получилась наша общая работа?**
- **Какие черты России отразились в нашей галерее, а какие туда не попали, почему?**

- **Можно ли сказать, что наши города и селения - живые портретные галереи страны или в них только пунктиры нашей истории?**
- **Что бы ты предложил добавить в наше национальное собрание домов-портретов?**

Задание-исследование «Дом - человек – страна»

Один из первых западных путешественников по Руси назвал нашу землю «Гардарика» - страна городов. Русь сразу вошла в историю и культуру как страна строителей, страна, много и хорошо строящая. В её холодных краях с молниеносной быстротой росли города, поднимались дома в их сказочном многообразии. Дом в русской культуре, в русской словесности - одна из ключевых составляющих понимания мира и человека.

Во всех произведениях русской словесности мы обнаруживаем кропотливое и заинтересованное внимание к дому именно как образу русского мира и человека в нем. Образ дома – одно из базовых слагаемых российского культурного сознания. **Российская словесность рассматривает дом:**

- **как ключ к характеру, его своеобразный маркер,**
- **как свидетельство метаистории народа, его пути через события и времена.**

Вспомним, какое внимание дому, домашности, атмосфере и быту в доме придает еще Александр Сергеевич Пушкин. Каждого своего героя Пушкин обрисовывает обязательно совокупно с «портретом» его обитания. Он дает такие характеристики и дому Петруши Гринева, и милого семейства капитана Миронова. Даже встреча с Пугачевым обязательно прописывается в контексте с местом его пребывания в данную минуту.

Прежде чем познакомиться с семейством Лариных, мы видим их дом. Да и самого «загадочного» Онегина мы начинаем глубоко и основательно понимать лишь тогда, когда вместе с бесстрашной исследовательницей Татьяной входим в его дом - в святая святых дома интеллигентного аристократа – в его библиотеку. Пушкин точен и быстр, но в то же время убедителен, исчерпывающе подробен в этом описании. Физиономия жилища Онегина - это показательный набор модного (модничающего) передового человека своего времени, тут все положенные атрибуты современности – и все это как бы нехотя, небрежно. Именно пройдя через «чистилище» кабинета своего возлюбленного и повторив его духовный путь через читанные им книги, Татьяна приходит к оглушительному предположению: «Уж не пародия ли он?»

Так же доказательно подробен, тщательно наблюдателен Пушкин там, где и вовсе, казалось бы, можно было этого не делать: в описании дома и кабинета графини, куда в глухую ночную пору пробирается фанатически азартный полубезумный Герман из «Пиковой дамы». Эта потрясающая кропотливость, микронная точность деталей в описании дома поражают исследователей. Человек почти безумен, в шоке, а в то же время весь бытовой мир вокруг него выступает с гиперреалистической отчетливостью. Возможно, такой рельефностью Пушкин и добился главного – все, что случилось с Германом, мы воспринимаем так ярко и явно, будто это происходит с каждым из нас.

Традиция дотошного, кропотливого воспроизведения дома-бытия, «портретирования» места жизни человека присуща всем лучшим произведениям русской словесности. Не забудем, что у ее истоков стоял труд еще одного Александра Сергеевича – Грибоедова, который главным героем своей искрометной комедии «Горе от ума» сделал не столько человека, сколько дом – дом Фамусова. Этот семейный очаг высокопоставленного российского чиновника стал уникальным художественным достижением – через него Грибоедов сумел показать целый мир. Это дом-город и даже дом-государство, где сплетаются нити интриг и проступают авторитеты, где громоздятся традиции и привычки, где все слажено и сложено и работает на главную цель управляющего слоя – на личное процветание и преуспеяние. Дом-город, дом-

мир, дом-страна – такой масштаб трактовки частного жилища вошел как один из важнейших векторов в русскую словесную традицию.

Уроки и открытия Пушкина усвоил его друг и ученик Гоголь, ставший поистине мастером психологического портретирования. Гоголь включает в орбиту своего изображения непременный персонаж – дом, где обитает герой. Просмотрим страницы «Мертвых душ». Интересная последовательность – прежде чем предъявить нам очередного героя на пути следования Павла Чичикова, автор пренепременным образом живо обрисовывает жилище. Так, прежде портретов людей, мы знакомимся с портретами домов. Вот обиталище Манилова – полузапущенный особнячок с провинциальными претензиями примостился на самом неудобном месте, где его обдувает и промывает. Что ж, зато обстановка вполне романтическая, в духе грез романтического болтуна.

Задание для учащихся:

- **Посмотрим дома-портреты Собакевича, Ноздрева, Коробочки.**
- **Что они говорят о нраве и жизненных возможностях своего хозяина?**
- **Какие стороны жизни страны открывают, что вносят в копилку её коллективного портрета?**

Но подлинным шедевром заочного портретирования стал в изобретательной поэме эскиз дома бывшего идеалиста, а ныне строптивого скряги Плюшкина. Увы, плюшкинство тоже русское явление. До чего это бессмысленное накопительство может довести некогда здравомыслящего человека, свидетельствует не только портрет дома помещика, но и портреты домов в его деревне.

Задание для учащихся:

Проанализируй их.

А Чичикова ведет по сложной авантюрной дороге вполне понятная человеческая идея - мечта о собственном доме-гнездышке, о добром и обеспеченном семействе. Дом в мечтах Чичикова - это тоже адрес понимания нашей проблемы «дом-человек-страна».

Наверно, в российских просторах и в недрах русской духовной и эстетико-философской традиции родилась и вызрела грациозная и мудрая идеологема, освещавшая творческий мир Ивана Сергеевича Тургенева.

Еще в пору русского «Золотого века» (первые десятилетия XIX в.) начала складываться эта перспективная идея, уходящая корнями в европейский Ренессанс и античность, - идея изолированного «острова цивилизации» посреди моря природы. Идея «дворянского гнезда», такой полнокровной жизни семьи и круга друзей, далекого от мировых центров техники и цивилизации, в котором его мудрые и высокоразвитые обитатели соединяли бы величие мирового культурного опыта с навыками и занятиями простой полукрестьянской жизни. Простой труд, светлые, добрые человеческие отношения, душевное тепло и близость и высокий накал мысли, философское чтение, занятия искусством, содержательные беседы-прогулки на свежем воздухе, подобные тем гуляниям-дискуссиям, какие вели со своими учениками Платон, Аристотель, а еще ранее Пифагор и Сократ.

Этот идеал трудовой духовности, дельной и одухотворенной жизни стал одним из самых светлых и перспективных направлений русской мысли, русской традиции жизнестроения, творчества жизни, каким занимается любая из мировых культур. Этот путь развития человечества – не огромные мегаполисы – страшные и обезличивающие человеческие муравейники, видится особенно ценным и перспективным ныне, когда становится с трагической очевидностью ясно, что мегагорода создают внутренне неустойчивую, опасную для проживания, кризисную экстремальную цивилизацию.

С огромной проницательностью идею дома-мира, дома - «гнезда», частного оплота общих процессов вынашивала и формировала русская культура. Образ дома-острова, семейного рая, душевно породненного круга людей, соратников, единомышленников и просто

современников прорисовывался в произведениях первых поколений русской словесности XIX века – Державина, Жуковского, Пушкина. Развитие этой идеи стало делом И.С.Тургенева, в центре творчества которого и встало бытие отдельного и передового, затерянного в русских пространствах «гнезда».

Задание для учащихся:

Проанализируем «Записки охотника» и «Отцы и дети»:

- **Какие черты дома как идеального «острова культуры» мы можем в них увидеть?**
- **Что одобряет Тургенев в своих героях - строителях и обитателях «гнезда», а что в их мышлении и бытии ему кажется смешным и опасным?**
- **Над чем он иронизирует? Что осуждает? Что считает наивысшей ценностью?**

Дом – это явление и архитектурное, и социальное, и идеологическое, и историческое. Дом – свидетель и участник всей жизни страны. Таким мрачным свидетелем становится дом в изображении Некрасова. Парадный подъезд, увиденный им, - это щемящий душу документ мучений рядовых просителей.

Задание для учащихся:

Какие черты России видим мы в портретах домов, сделанных Некрасовым?

Портретированием домов так или иначе в русской словесности занимались все значительные писатели. Среди тех, кто продолжил традиции психологического понимания дома, конечно же, должен быть особо отмечен Л.Н.Толстой. Его герои немыслимы без подробной проработки автором среды их обитания. «Война и мир», начало - дом Анны Павловны Шерер. Дом для Толстого - действующая модель мышления и характера человека, способа его существования. Дом для Толстого - это не столько предметный мир, сколько нравственная, духовно-душевная атмосфера, особый аромат жизни. Дом у него сферичен, объемен, многомерен, и прежде чем показать его предметное наполнение, Толстой ищет некие обобщающие краски, эмоциональные характеристики. Атмосфера существования в «Войне и мире» - это история существования нескольких семей на фоне и в переплетении с эпохальной исторической драмой, потрясшей до основания российское общество. У каждой семьи - свой характер, свой психотип, свой жизненный стиль. Никто и никогда не перепутает атмосферу дома Болконских с атмосферой дома Ростовых. Эти две семьи - два типа русского характера, два стиля жизни, два мироощущения. Дом старика Болконского холоден и мрачен, атмосфера в нем натянутая, подневольная. Старик и сам – подданный своих привычек и убеждений, и другим не дает расслабиться, оттаять. Тут атмосфера долга и аскетизма, суровости почти спартанской, труда и самопринуждения, атмосфера домашнего деспотизма.

Семью Ростовых Толстой характеризует короткой и емкой формулой: «атмосфера любви и поэзии, которая царила в доме Ростовых». Правда хлебосольных москвичей Ростовых - в жизни сердца. Их дом распахнут, немного безалаберен, полон смеха, музыки, сердечных тайн и сокровенных признаний, душевной открытости, искренности, порывов и доверия. Человек не просто входит в дом Ростовых - он сразу, целиком и полностью окунается в этот прилив чувств, в эту захватывающую исповедальную жажду любить и быть любимым. Трепетный и экстатичный характер Наташи, добрый и верный нрав Николая - все это не просто элементы человеческой характерологии, это органическая часть общего явления - мира Ростовых. Толстой любит этот кипучий мир.

Но с каким сарказмом показывает он отпавшее от этого мира звено – семью Бергов. Перечитайте страницы романа, где Толстой с нескрываемой иронией показывает, как молодожены Берги обживают и обустраивают свое гнездышко. Эти страницы – шедевр психологического «домоведения». Ничего не говоря о характере супругов, об их общении, Толстой все формулирует, лишь описав их обновы: они все делают «как надо», как и все,

подражая тому среднему, посредственному вкусу, который в них выдает людей без чувства и фантазии, без живой жилки – великосветских мещан.

Значим ли образ дома у Ф.М. Достоевского? Праздный вопрос. Заговорив о Раскольникове, мы сразу же вспоминаем намертво врезавшийся в память, в подсознание безысходный образ комнаты-пенала, в которой придавленный жизнью нервный человек предается наполеоновским мечтаниям. Портрет жилья исчерпывающий – одна метафора, и все сказано – тупик.

Физиономии домов Достоевский продумывает и отделывает так же тщательно, как физиономии самих действующих лиц. Везде и всюду мы получаем у него эту исчерпывающую информацию о месте проживания. Как устроен дом, как скроено его внутреннее пространство, куда ведут лестницы, и каковы на них перила, что находится во дворе, сколько берет хозяйка за комнату.

А запах? Посмотрим первые страницы «Преступления и наказания». Вот уж наказание еще до преступления! Весь двор, дом, где обретается Родион, да что дом – квартал, весь, кажется, бедняцкий этот район переполнен ужасным, удушающим запахом. В городе июль, лето, влажность, жара, а в районе идут ремонты и разлагаются помойки – не то что жить, дышать в этом пеклище, в этом зловонном аду невозможно! Дом у Достоевского становится каждый раз аргументацией поведения героя, слагаемым его жизненной ситуации. Так же подробна и страшна физиономия жилья семьи Мармеладовых, угрожающе и по пушкински гиперреалистично показано состояние норы старухи-процентщицы. Дома – и свидетели, и участники, и действующие лица, и собеседники, и аргументы в книгах Достоевского.

Его герои, в основном, горожане. Мир их жизни и есть физиономии домов. Но, пожалуй, в одной из повестей это мироощущение – жизнь в каменном пространстве – выражено наиболее открыто и явственно. Прочитаем эту чудную, нежную, акварельную и трогательную повесть «Белые ночи». Четыре новеллы – четыре ночи, проведенные добрым мечтателем среди опять-таки летнего, полуопустевшего (состоятельные граждане уехали на дачи) Петербурга. Мечтатель – человек одинокий и замкнутый, закрытый. Его собеседники и друзья – дома. Вот он доверительно общается с ними, обходя свое пространство. Помнит их в лицо и по характерам, обращается с сочувствием, советуется, жалуется. Да, дома для него не часть архитектурного ансамбля, а живые, одушевленные существа.

Задание для учащихся:

Образ дома в творчестве А.С.Пушкина, А.С. Грибоедова, М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, И.С.Тургенева, Ф.И.Тютчева, А.А.Фета, Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского, Н.А.Некрасова, А.Н.Островского.

Разделитесь на группы. В каждой проведите исследование и сопоставительный анализ выбранных произведений и тем. Далее подводим общие итоги, выслушав и оценив каждого учащегося, и сформированные группы:

- **Каковы черты, параметры образа дома в нашей литературе?**
- **Какие черты образа России мы за ними можем прочитать?**
- **ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ:**
- **Какие вам известны дома, строения, многократно портретировавшиеся в русской литературе?**
- **Каким представлен в русской литературе Московский Кремль?**
- **Какие архитектурные пристрастия были у известных писателей?**
- **Что они ценили в жилье, в быту?**
- **Какие черты русского быта отразились в известных образах домов?**
- **Как портретная галерея домов отражает качества русского характера?**

- **Какую роль в различии образов Москвы и Петербурга играют портреты конкретных домов?**
- **Кто из современных писателей преуспел в искусстве передачи образа дома?**

2. Образ дороги.

Составляющей высокой значимости в русском менталитете и в русской культуре является переживание Пространства. Пространство – это явление и географическое, и духовное, и эмоциональное. Страна огромных территорий, где необозримое пространство как бы играет и резвится, вольно выражает само себя, формируя мир и человека в нем.

Этот образ пространства как квинтэссенция русскости, специфически российского ощущения-восприятия мира пронизывает все ниши русской культуры, занимает свое основополагающее место и в русской словесности. В произведениях русских писателей и поэтов мы видим множественные воплощения пространственной стихии. Эта стихия дышит ощущением огромности, распахнутости мира – от земли до самого космоса («Всю-то я вселенную проехал», «Гори, гори, моя звезда»). Но в первую очередь в фольклоре и в классической литературе образ российского пространства реализуется как образ дороги.

Дорога, путь, распутье, перекресток, поворот, порог, узел дорог. Все это знаковые, сакральные элементы изображения мира, России, человека, в них - национальные культурные коды.

Творческое задание «Перекресток».

Давайте совершим путешествие по городу. Мысленное. Улицы и тротуары сходятся, схлестываются в перекрестках. Здесь скопление лиц и походок, здесь концентрация жизни, города, его лицо. Перекрестки связывают город в одно целое, здесь одно движение переплетается с другим. Здесь встречаются, на миг видят друг друга и расходятся люди, машины, ветры, судьбы.

Задание для учащихся:

- **Каковы они – перекрестки нашего города?**
- **Какой представляется вам мысленная картина перекрестка?**
- **Что видите и что читаете вы мысленным зрением?**
- **Попробуйте набросать портрет перекрестка.**

Это должен быть образ, то есть он должен нести в себе элементы выхода за рамки конкретного, буквального описания в пользу расширительного, обобщенного видения-истолкования. Это описание может включать в себя и символические мотивы.

Перекресток – своего рода обобщенная картина жизни улицы, города, нашего общего времени, нашей жизни, человеческой души.

Образцы творческих ответов на задание «Перекресток»

1. «Я подхожу к перекрестку. Стою, ожидая, когда на зеленый свет повалит народ, и я вместе с ним. Но странное дело, хотя ничего странного уже давно в этом нет: люди, не обращая никакого внимания (ну просто никакого) на светофор, несмело ступают на дорогу и, виляя, проскакивая, толкаясь, подпрыгивая и шарахаясь из стороны в сторону, пытаются, во что бы то ни стало, как можно скорее достигнуть противоположного берега газо-дымо-бензино-железной реки. Когда им сигналят, они кидают недовольно-критический взгляд в сторону звука. Такими же исключительно учтивыми взглядами они окидывают меня, терпеливо стоящего и ждущего своей очереди спокойно двигаться вперед. Если напор уличного движения напряжен, и тогда находятся отъявленные лихачи, которым удается добраться лишь до середины дороги, где они, торча, как прыщи на ровном месте, тупо поглядывая направо и налево, нетерпеливо двигаясь, выжидают момент для следующего отчаянного рывка.

Таким и предстает перед обычным нашим человеком обычный наш перекресток: пестрые комья людей подкатываются к краям тротуаров, далее комья

распадаются на отдельные (вроде бы разумные и уважающие себя) фигуры, у которых есть программа-минимум - прорваться с меньшими затратами на ту сторону. И чтобы время не терять на пустые стояния. И без светофора чтобы. Эта программа даже и не заседает сколь-нибудь глубоко в мозгу этих фигур. Проскочить - и все! Штрафами уже не остановить, что уж говорить о разуме.

Я стою на перекрестке. Ищу единомышленника на своем и противоположном тротуаре. Но это даже не игла в стоге сена. Дай Бог, чтобы пол-иглы, которой пока не видать.

Месяца три назад я, выходя из дома, сразу попал в эти пестрые комья людские, которых так много в городе. Так же лез вперед, даже пошустрее других. И никто на меня не смотрел исподволь, и я тоже. Мол, вперед, ребята, ни шагу на месте, надо проскочить.

Сейчас мне одиноко стоять на перекрестке. Где же люди, которые одумались, вроде меня. Где же уважающие себя личности?

Пройдемся по улицам, может, есть где-нибудь...

На домах краснеют плакаты с привычно-истерическими надписями. Что у нас все будет хорошо, что мы преодолеем, что сделаем, что Россия будет такой и такой».

2. Холод, снег - жесток и жёсток -
И глазами фонарей
Смотрит, смотрит перекресток
Смотрит, смотрит на людей.

Этот мир ему не сложен:
Смех и слезы невпопад.
Если кто-то растревожен,
Значит, кто-нибудь распят.

Ночь выходит на подмостки,
Мы игру разделим с ней.
И Христос на перекрестке
Смотрит, смотрит на людей.

Задание-исследование «Образ России - образ дороги»

- Образ дороги - образ России в балладах Жуковского «Светлана» и «Людмила».
- Образ дороги - сквозной образ лирики А.С.Пушкина.
- Дорога - место проверки и испытания человека, модель русской истории («Капитанская дочка», «Путешествие в Арзрум»).
- Роль и образ дороги в «Маленьких повестях».
- Дорога как символ судьбы.
- Дорога - символ неустроенной души в творчестве М.Ю.Лермонтова.
- Дороги русские и кавказские.
- Дороги Печорина.
- Каждый поворот - новое лицо России.
- Дорога – сквозная тема в творчестве Гоголя. Его герои - люди в пути, едущие, проезжие. Путник Хлестаков. Остановка в дороге - гостиница, трактир - рельефно обнажают русский быт. Путник Чичиков.
- Многоликая дорога Чичикова, ее зигзаги - человеческие типы и судьбы.
- Образ России как образ «птицы-тройки». Что мы в нем видим?

- Дороги России в восприятии героя и автора «Записок охотника».
- Н.А.Некрасов: русская деревня - русская дорога - русская судьба.
- Герои Л.Н.Толстого дома и в пути.
- Русская дорога - один из героев войны 1812 года.
- Дороги Наташи, Андрея, Пьера, Наполеона, Кутузова.
- В дороге раскрывается смысл человеческой жизни.
- Сакральное значение дороги, движения. Именно в дорожном полусне-полуобмороке Пьер получает ответ на свой главный вопрос: «Запрягать нужно, запрягать», - говорят мужики, и Пьер расшифровывает свой код мира: «Сопрягать нужно, сопрягать». Так Толстой возвращает нас к национальному кодовому решению, данному в сказках: богатырь находит себя на пути, у развилки, на перепутье.
- Богатырь на перепутье - русский архетипический образ.
- У Достоевского дорога тоже ключевой образ. Городское пространство - место конфликтов, трагедий, унижений. Это пространство изломанное, искривленное: пространство лестниц, их кривых узких пролетов. Изломанное пространство порогов, приоткрытых дверей, коридоров. Место прозрения - статика пространства, открытая часть дороги, площадь. Выход из тупиков и душевных кризисов - дальний-дальний путь, бесконечная дорога в Сибирь. Дорога учит человека человечности.
- Особое место в панораме дорог и мыслящих, значимых пространств - в «Шинели» Гоголя. Акцент в повести - ужасный миг пребывания Акакия Акакиевича посреди огромной площади. Эта площадь маленькому человечку кажется мистически огромной, бескрайней, всепоглощающей, как море. Образ площади-моря входит в знаковый ряд русской словесности, в сконцентрированном виде дав образ непомерной всепоглощающей Державы (Родовая связь этого образа с образом города-наводнения в «Медном всаднике» Пушкина).
- Образ страны-дороги в произведениях Андрея Платонова.
- «Чевенгур» - путешествие через Россию и через ее историю, панорама лиц и характеров.
- Дорога как судьба России и ее народа в «Тихом Доне» М.А.Шолохова и в «Белой гвардии» М.А.Булгакова.
- Образ России, дорог России в вихре войны в лирике К.М.Симонова («Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины»).
- Дорога - символ народной жизни, сцепленности, родственной связанности людей, их общего пути к победе и доброго будущего.
- Лирический образ дороги в русской медитативной поэзии.
- Россия - живые дороги в творчестве Ф.И.Тютчева и А.А.Фета.
- Дороги - символ живой души у С.Есенина.
- Русские дороги у Н.Рубцова.

3. Образ музыки.

Творческое задание «Музыка в моей жизни»
Напишите сочинение о музыке и ответь в нем на некоторые вопросы:

- **Любите ли вы музыку, какую роль играет музыка в вашей жизни?**
- **Играете ли вы сами, поете ли? Много ли слушаете музыку?**
- **Кто ваш любимый композитор, исполнитель, что вам дает музыка?**
- **Какие качества в музыке вы цените?**
- **Приведите пример, жизненный эпизод, в котором проявилось значение музыки в вашей жизни или кого-то из близких вам людей.**

- **Какие музыканты прошлого для вас значимы?**
- **Какую роль играет музыка в жизни вашего окружения, поколения, семьи?**
- **Отражает ли современная музыка образ России?**
- **Какие черты образа России вы видите в русской музыке?**
- **Есть поющие и непоющие народы. Почему в России любят петь?**

Задание-исследование «Образ музыки в русской словесности»

- Музыка, песня - важное слагаемое русского образа жизни и образа мира, одно из ведущих начал в русском миросозерцании.
- Былины о Садко - образ народного героя, воина и певца.
- Садко - русский Орфей. Идея певца как наилучшего представителя народа, страны дана уже в «Слове о полку Игореве». Образ Руси представлен там через Бояна, народного сказителя и певца. Русичи – не только внуки Хорса, но и внуки Велеса, то есть музыканты, певцы.
- Образ страны, бытовой уклад через призму музыки - одно из решений в «Евгении Онегине» Пушкина. Провинциальный мир мы видим и слышим через народные песни (девушки в саду Лариных). Образы жизни Москвы и Петербурга показаны через призму музыкального театра. Москва и Петербург - театрально-музыкальные столицы, это неотъемлемая часть эмоциональной и культурной жизни России.
- Музыка - слагаемое духовности страны.
- Музыка, песня - воплощение мира души каждого человека.
- Герои «Записок охотника» Тургенева - Хорь и Калиныч. Два типа крестьян, два типа личности, два типа певческого переживания.
- Музыка, музицирование – важнейшая часть идеального семейного бытия, слагаемое социального и культурного идеала И.С.Тургенева.
- «Отцы и дети» - роль музыки в мире этой повести.
- Музыка – огромная тема и проблема в мире Л.Н.Толстого.
- «Война и мир» - душа человека и душа России воплощают себя в музыке.
- Пение Наташи Ростовой - знак осердечивания мира Ростовых.
- Пение Платона Каратаева выделяет его из прочих персонажей как человека, несущего в себе важнейшую духовную проблематику.
- Музыка в осмыслении А.Блока. Музыка - стихия народной жизни, народной души.
- Образ России сквозь призму музыки в творчестве М.Цветаевой.
- Поиск народной души в образе цветаевского Орфея.
- Одна из вершин поэзии М.Цветаевой - поэма «Царь-девица» - образ русской души, русскости дан как образ юного гусляра, готового все забыть ради песни.
- Образ музыки в русской словесности – это и идея стихийности, буйности, непредсказуемости русской души, и идея её внутренней гармоничности, слияния с миром, способности слышать этот мир и растворяться в нем. Россия как музыка, как музыкально-песенное явление – одна из ключевых тем, сквозной мотив нашей словесности. Певучая и напевная страна, поющий народ, переживание мира как музыки - характерные составляющие национальной культуры и менталитета.

4. Образ силы

Творческое задание «Богатырь и ковбой»

Поговорим о двух колоритных фигурах. Народный эпос, национальная ментальность любого народа немыслимы без одного из архетипических образований - образа мужчины-героя, мифического силача, крупного, могучего, сильного, не знающего предела своим жизненным возможностям.

Русский богатырь – с ним у каждого из нас ассоциируется определенный набор мифов. Это и образ, и сюжет, и определенные качества, дающие представление о мужской доблести.

В мировой культуре, в литературе и эпосе разных стран есть и другие мифологические образы высокой мужественности. Например, для Западной Европы – это рыцари, трубадуры, мушкетеры. Не правда ли, их облик совсем другой, а качества, которыми их наделяет народное сознание, подчас разнятся до контраста?

Остановимся на более актуальном образе из мировой копилки архетипов – американском ковбое. Все мы видели ковбоев во множестве американских фильмов – вестернах, детективах, боевиках, сказках, читали о них. Ковбой – активно работающий архетип американского сознания. Это человек смелый, лихой, сообразительный, ловкий, свободолюбивый и т.д. и т.п. Однако он довольно разительно отличается от богатыря. Свой образ ковбоя, как и богатыря, наверное, сложился у каждого.

Попробуем оживить и осмыслить свои впечатления, попытаемся сопоставить два образа. Мы, конечно, современные люди и делаем это с современных позиций. Мы с вами понимаем, что и тот и другой – архетипические образы соответствующей национальной культуры. Вероятно, различна и их роль в современной ментальности российского общества.

Задание для учащихся:

- **Пусть каждый из вас попробует самостоятельно провести сравнение двух этих мужских архетипов.**
- **Что вы видите в них общего?**
- **Что в них различно?**
- **Какие качества символизирует тот и другой?**
- **В чем состоит специфическая роль Богатыря и Ковбоя в народном сознании?**
- **Какие народные качества воплощает каждый из них?**

Варианты ответов на задание «Богатырь и ковбой»

1. «Различие между двумя этими персонажами столь велико, что невольно начинаешь грустить. Различия начинаются с детства. Детские годы богатыря описываются детально и доподлинно. Всегда точно известно, кто его папа, кто любимая лошадка, сколько лет сидел он на печи, какое количество ползучих гадов задушил он в колыбели и как отрывал соперникам руки и ноги в разгар юношеских забав. Ковбой, как правило, существо без детства. Он появляется уже сформировавшимся дядей, пропыленным и молчаливым. Молчаливость – необходимая черта его характера, возникающие рядом с ним второстепенные герои, отягощенные серьезной речевой активностью, как правило, гибнут к середине первой серии. Русский богатырь разговорчив и открыт для общения. Поскольку прошлое его известно, скрывать ему нечего. Ковбой же, как личность с неопределенным прошлым скрывает в своей душе что-то трагическое. Оба они инсургенты. Но если правота богатыря в его мучительной борьбе, как бы неотъемлемая часть его богатырской природы, то ковбой прав далеко не всегда. И если богатырь – борец с идолищами погаными, завоевателями-татарами, то ковбой, по сути, сам завоеватель и сам татарин».

2. «Общее – то, что американский ковбой и русский богатырь – мужчины. Для меня на этом все сходство кончается.

Ковбой: загорелый, сильный, с квадратным лицом, может быть, и красивым, полукривыми ногами, в шляпе с веревочкой. Плюс пустые (для меня) глаза и американский оскал.

Разве может такое сравниться с русским богатырем – любимым героем каждой маленькой девочки, которой бабушка читает сказки о чудесах русской силушки. Правильные черты лица, густая борода, русые волосы. Но это внешнее. Самое прекрасное – могучий дух, сломить который невозможно.

И тот и другой прекрасны, но американский ковбой – знакомый лишь по фильмам, книгам и рекламным плакатам. Потому и воспринимают его как заграничную штучку, внутри которой может оказаться пустота.

Русский богатырь – это же часть того лучшего, что есть на Руси. Это святое, с детства любимое и потому ни с чем не сравнимое».

3. «Очень хотелось бы дать речевую характеристику двух героев фольклора, столкнуть в маленьком литературном отрывке величаво-героически-архаичную речь русского Ильи Муромца и лихой, немного циничный сленг американского Джо, но за 30 минут ни русский богатырь не сможет приехать из-за гор, из-за рек, ни американский ковбой не успеет прискакать по выжженной солнцем прерии для этой фантастической встречи, потому что слишком многое разделяет эти два образа. Скорее встретится Илья Муромец или Алеша Попович в ратном бою с каким-нибудь Тугарином Змеевичем, а Джо поскачет в погоню за разукрашенным перьями и красками индейцем Оцеолой. И все же между ними много общего. Во-первых, их храбрость и непобедимость. Ведь ни один народ не смирится с тем, что его национальный герой может быть трусливым. И любой народ должен иметь предмет гордости. А гордость эта воспитывается только сознанием своей непобедимости, а в дальнейшем и непогрешимости. Это вполне естественно для эпоса, для фольклора, для беллетристики, но, к сожалению, очень часто приходит в сферы истории и политики, и от этого, как мне кажется, не свободны ни Россия, ни Америка.

И все же народные герои должны оставаться героями - умными и смелыми, добрыми и сильными, и пусть один из них в кольчуге, а другой в джинсах и шляпе, один стреляет из лука, а у другого на боку болтается пара пистолетов, и пусть говорят они по-разному, мы все же их любим».

Задание-исследование «Образ силы»

Образ силы – один из самых важных базовых концептов в любой культуре. Силачи, великаны и богатыри в русском фольклоре – в былинах, сказках, исторических песнях. В русской словесности сила никогда не бывает проявлением жестокости, захватничества, а только справедливости. Русский богатырь-воин защищает слабого или отстаивает свою землю перед завоевателями или невзгодами.

Задание для учащихся:

- **Богатыри Горыня, Усыня, великан Святогор.**
- **Сила и милосердие.**
- **Сила и шутка, чувство юмора.**
- **Образы защитников Отечества.**
- **Богатырская тема в классической литературе.**
- **Образ силы и слабости в баснях Крылова.**
- **Разработка образа силы в теме Отечественной войны 1812 года (В.А.Жуковский «Певец во стане русских воинов», М.Ю.Лермонтов «Бородино»).**
- **Сила как терпение, как способность к труду и альтруистическому напряжению сил.**
- **Связь идеи силы и идей чести, благородства, альтруизма в русской словесности.**
- **Проблема истинной и ложной силы.**
- **Кто оказался сильным в «Евгении Онегине»? А в «Герое нашего времени»? Сильный или слабый человек Печорин?**
- **«Цыгане», «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина, прорисовка образа сверхчеловека и его губительного воздействия на жизнь.**

- **Образ сильной личности как проблема русского сознания.**
- **Является ли сильной личностью русский нигилист Базаров?**
- **Образ силы - один из лейтмотивов «Войны и мира».**
- **Является ли Наполеон сильным в русском понимании?**
- **Силен ли император Александр?**
- **Сила и терпение - что становится решающим в характере и миссии Кутузова?**
- **Кутузов и русские богатыри. Черты сходства и различия.**
- **Отличие сверхчеловека от народного героя.**
- **Кто и как может стать истинным народным героем?**
- **Непременное слагаемое в русском образе силы - великодушие.**
- **Анонимность героя, его земной, обыденный облик.**
- **Герой не может красоваться.**
- **Актерство, позерство - признаки лжегероя.**
- **Лжегерои в русских сказках и в изображении Л.Н.Толстого.**
- **Что еще отличает героя от лжегероя?**
- **Князь Андрей - сильный или слабый?**
- **Черты русского богатырства в образе Пьера Безухова.**
- **Как трактуется в романе недюжинная физическая сила Пьера?**
- **Фольклорные элементы в изображении Пьера.**
- **Можно ли сказать, что Пьер - богатырь XIX века?**
- **Пьер и Кутузов - черты сходства и различия.**
- **Пьер и Наполеон - сходство и различие.**
- **Народный взгляд на силу и слабость в романе.**
- **Образ силы и демонизма в русской литературе.**
- **«Демон», «Маскарад», «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова: в чем сила и в чем уязвимость демонического героя?**
- **Тема демонизма в творчестве Ф.М.Достоевского.**
- **Есть ли в романе «Преступление и наказание» образ силы? Кто из героев по-настоящему сильная личность?**
- **Образ силы в литературе «Серебряного века».**
- **Кто несет в себе идею силы в творчестве Б.Пастернака, А.Ахматовой, М.Цветаевой, О. Мандельштама, С. Есенина?**
- **Образ силы в поэзии Н.Гумилева.**
- **Где и как ищут образ силы авторы начала XX века?**
- **Связь образа силы и идеи рыцарства в русской литературе.**
- **Соотношение образов рыцарства и богатырства.**
- **Образ силы в понимании В.Маяковского.**
- **Как соотносятся образ Поэта и образ силы в русской словесности?**
- **Русская духовная пара - певец и воин. Почему со времен «Слова о полку Игореве» они стоят рядом?**

5.Образ духовности

Творческое задание «Что такое духовность?»

Масштаб человеческой души сегодня часто выражают понятием «духовность». Духовный человек противостоит человеку бытовому, прагматичному. Он не корыстен, не мелочен, не эгоистичен, не злопамятен, не жаден. Он живет широко и осмысленно. Живет для многих других и следует целям более высоким, чем личное преуспевание, успех, деньги, удовольствия или какие-нибудь модные «игрушки» и престижные «фенечки». Моральные качества

духовного человека можно выразить такими словами, как благородство и великодушие. Каждый человек проходит свой путь, чтобы обрести духовное начало, стать одухотворенным.

Задание для учащихся:

- **Что такое человеческая духовность?**
- **В чем она выражается?**
- **Как формируется?**
- **Как проявляет себя сегодня?**
- **Видели ли вы по-настоящему духовного человека?**
- **Кто он, каков он?**
- **Напишите свою версию ответа на вопрос: «Что такое духовность?»**

Примеры творческих работ по теме «Что такое духовность?»

1. «Духовность – это прорыв. Когда человек загоняет себя в метаниях и когда страдание делается невыносимым, когда человек топит свое неразрешимое страдание в бессмысленном нагромождении действий – и вдруг наступает просветление, прорыв туда, где все это не имеет смысла.

Духовность – это соприкосновение с тем, что выражает наиболее глубокое в тебе самом. Духовность – это умение отказаться от всего внешнего ради какой-то непонятной цели – далекой и недостижимой.

Духовность – это когда твой внутренний мир становится настолько огромным, что организует все пространство вокруг тебя. Или же когда рядом человек, организующий пространство своим внутренним миром, который близок тебе, но еще более огромен. И тогда в этом пространстве появляется гармония. И главное, ты чувствуешь не самого себя, а какую-то надличностную силу, которая выводит тебя из твоего житейского облика, из одной жизни в другую.

Духовность - это бесконечность. Не начатая и не законченная протяженность во времени, которое вдруг раздвигается до необозримых пределов; связь со всеми временами. Духовность - когда чувствуешь мировую душу».

2. «Понятие «духовность» я связываю с понятием внутренней свободы и естественной человечности. Духовность - это то, что делает человека человеком. Но ведь и человек безнравственный, непорядочный может жить напряженной внутренней жизнью, может ощущать внутреннюю свободу. Однако можно ли его жизнь назвать духовной? Вероятно, нет.

А.П.Чехов в рассказе «Дама с собачкой» говорил о том, что люди живут одновременно внешней и внутренней жизнью. Вероятно, эта «вторая», скрытая жизнь и есть жизнь духовная.

Я постоянно убеждаюсь, что «духовная жизнь» требует свободного времени. И желание ощутить её, хоть немножко, заставляет меня, дорожа временем, работать уборщицей. Мне безразлично, какое «социальное положение» я занимаю, лишь бы это время и такая возможность у меня были».

3. «Духовный человек - это моя бабушка. Почему? Потому, что она никогда не задумывалась над тем, что такое духовность. И еще потому, что она не прочитала за свою жизнь ни одной книжки, в ликбезе научилась расписываться печатными буквами.

Моя бабушка - духовный человек, потому что она работала всю жизнь. Всю свою жизнь верила в Бога и никогда не верила ни в какие чудеса, «ведьм и чертей».

Ухожу в сторону от духовности и говорю: «Когда я вижу, читаю про «брейкеров», люберов, различных хиппи, буддистов, йогов российских и прочих опухших от хорошей жратвы и ничегонеделанья снобов, которые кричат, ратуют за какое-то сверхсправедливое общество, я вспоминаю свою бабушку, а вместе с ней тысячи бабушек и дедушек, которые на своем горбу вытащили все, что только было можно и нельзя. И тащат до сих пор, ничего не требуя. А им пока никто не поставил памятник. Да

это и невозможно, как невозможен большой, настоящий, правдивый памятник Духовности, духовному, одухотворенному человеку. Человек!!! Это звучит страшно».

Задание-исследование «Образ духовности»

Духовность в русской культуре - не столько представление о духовном, церковном сане человека, сколько идея высокого уровня личностного развития, душевных качеств и умственной полноты, содержательности. Образ духовности в русской словесности органически связан с идеей одухотворенности, осердеченности, душевной щедрости - и идеей мудрости, любомудрия, книжности и умственной прозорливости. Такие образы мудрецов, мыслителей и златоустов встречаем уже и в ранних фольклорных текстах, и в «Поучениях» и «Словах» древнерусских авторов, в летописях и наставлениях. Русской культуре присущ культ ума и размышления. Мудрец - заветный герой Даниила Заточника, Владимира Мономаха. Образ мудреца-советчика - ключевой в русских сказках. Имя одного из любимых русских героев – Мозголов. Для нас характерны культ книги и книжности, текста, «умного слова». Любомудрие - черта народного сознания.

Задание для учащихся:

- **Образ мудреца - уравновешенной мыслящей личности в баснях Крылова.**
- **Тема мудрости в поэзии Г.Р.Державина и В.А.Жуковского.**
- **Идеал мудрости, жизненной гармонии и равновесия в творчестве А.С.Пушкина («для жизни ты живешь»), («свобода от царя, свобода от народа»).**
- **Идея свободного бытия одинокого интеллектуала в поэзии К.Батюшкова.**
- **Самодостаточный мыслитель в творчестве Баратынского.**
- **Проблема духовности и душевности в русской литературе «Золотого века».**
- **Духовен ли Демон Лермонтова?**
- **Интеллектуализм и духовность в проблематике «Героя нашего времени» и «Евгения Онегина».**
- **Душевность - героиня «Капитанской дочки» А.С.Пушкина.**
- **Образ истинно духовного человека в «Евгении Онегине»: кто он? Евгений? Ленский? Татьяна?**
- **Как становятся духовной личностью?**
- **Жизненный и духовный опыт человека.**

Другой аспект духовности – образ Пророка. «Пророк» Пушкина – синтез западноевропейской, русской и восточно-мусульманской традиций. Пророк – человек не столько высшего знания, сколько обостренного зрения и раненой совести. Миссия пророка - «жечь», причем жечь – сердца. Русский пророк не столько интеллектуал, сколько носитель сердечной боли.

Задание для учащихся:

- **Пророк - совесть человечества.**
- **Связь идей: мудрость - душевность - интеллект - совесть - служение. Трагедия жизни пророка в понимании М.Ю.Лермонтова.**
- **Пророк и интеллектуальный отшельник.**
- **Соотношение пророческого и демонического.**
- **Трагедия духовной личности.**
- **Кто истинно духовный человек в «Герое нашего времени»: Печорин или Максим Максимович? А может быть, Бэла или Вера?**
- **Грушницкий - духовный человек и пародийная личность?**
- **Претендует ли Грушницкий на духовность?**
- **Встречаем ли мы духовного героя в «Горе от ума»?**
- **Споры о личности Чацкого.**
- **Чацкий - пророк или пародия?**

- **Есть ли духовные персонажи в творчестве Н.В.Гоголя?**
- **Черты духовности в прозе И.С.Тургенева.**
- **Где, в чем и у кого находит Тургенев дар духовности?**
- **Проблема духовности и сердечности у Л.Н.Толстого.**
- **Главный объект изображения - духовная история персонажей, путь их духовного становления.**
- **Этапы духовного движения Ростовых.**
- **Наташа - путь от стихийной просветленности, кипучей эмоциональности к более глубокому, сердечному и нравственному пониманию мира.**
- **Путь Андрея Болконского - преодоление социальных установок, самолюбия и себялюбия в движении к пониманию мира народа.**
- **Пьер - путь от стихии, бунтарства, гусарства, бонвиванства к мистике масонства, к масштабу народного мироощущения.**
- **Образ мудреца и пророка в понимании Толстого.**
- **Является ли мудрецом и пророком Платон Каратаев? Какие черты духовной личности мы в нем видим?**
- **Связь идеи мудрости с идеей терпения в понимании Толстого.**
- **Какие черты «народного интеллектуализма» мы видим в Кутузове, является ли Кутузов духовной личностью? Есть ли в нем данные духовного лидера?**
- **Можно ли считать духовной личностью и пророком Наполеона?**
- **Этапы становления героев Толстого и этапы формирования русской интеллигенции.**
- **Что такое интеллигенция, кого можно считать интеллигентным человеком?**
- **Образ духовности в творчестве Ф.М.Достоевского.**
- **Духовен ли Раскольников?**
- **Какие вехи на пути к истинной духовности видит Достоевский?**
- **Интеллектуализм в понимании Достоевского ведет к духовности или уводит от неё? Что он считает важнейшим компонентом в формировании истинной духовности?**
- **Образ духовности в русской медитативной лирике XIX века.**
- **Духовная жизнь личности - главный объект изображения у Ф.И.Тютчева и А.А.Фета.**
- **Проблема духовности и интеллигентности в творчестве А.П.Чехова.**
- **Кого Чехов считает интеллигентным человеком? Каковы, по его мнению, принципы интеллигентности?**
- **Чего не может допустить истинный интеллигент?**
- **Духовность и хамство в понимании авторов «Серебряного века».**
- **Проблема духовности и хамства в творчестве И.Бунина.**
- **Образ пророка и интеллектуала в творчестве поэтов XX века.**
- **Образ духовности у Н.Гумилева, М.Цветаевой, А.Ахматовой, А.Белого, А.Блока.**

Итогом изучения курса «Образ России в русской словесности» может стать написание самостоятельной работы. Работа пишется в классе в свободной форме, но в ней должны быть ответы на некоторые общие для всех вопросы:

- **Что новое и наиболее важное для себя вы узнали в этом курсе?**
- **С чем вы полностью согласны, с чем вам хотелось бы поспорить?**
- **Изменилось ли ваше отношение к России, в какую сторону?**

УДК 372.881.161.1

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ИНОФОНОВ

Денисенко Е.Н.
Московский институт открытого образования, Москва, Россия
E-mail: olenaden@gmail.com

Современная средняя школа ставит перед учителем русского языка разнообразные задачи, в том числе обладание теоретическими знаниями в области методики преподавания русского языка как иностранного и неродного и практическая их реализация при обучении близкородственных инофонов. Как известно, обучение этой группы учащихся чаще всего вызывает наибольшие затруднения. Ведущий принцип современного обучения языкам – коммуникативный – часто предполагает обучение преимущественно устному общению. Вследствие этого, в практике преподавания русского языка как иностранного, русского языка как неродного сформировалась установка на устную коммуникацию. Роль же письменной коммуникации в реальной жизни важна, так как в большом количестве случаев русский язык используется для письменного общения: письменная коммуникация обеспечивает функционирование всех сфер интеллектуальной деятельности современного человека. «Подавляющая часть общего количества информации, передаваемой в обществе, содержится, несмотря на популярность радио и телевидения, все же в знаках письма, а не в звуках речи» [1, с.4]. Таким образом, в методике преподавания русского языка как неродного потребность развития письменной речи и обучение нормам грамотного письма становится все более актуальной. Поэтому перед педагогом стоит цель обучения детей различным видам речевой деятельности [2, с.57], в том числе письму, на основе учета интерференции и снятия его негативных последствий. С одной стороны, достижение этой цели облегчается благодаря часто встречающейся билингвальности детей (в большей степени белорусов), наличию в близкородственных русском, украинском, белорусском языках единого кириллического написания, использованию общих принципов правописания, сходной семантики в системах национальных языков, знанию детей грамматического строя родного языка, генетически и исторически связанного с русским языком и т.д. С другой стороны, именно эти лингвистические явления становятся камнем преткновения в методике обучения русской письменной грамотности.

Обучение письменной речи как виду речевой деятельности предусматривает: обучение письму как формированию языковых навыков (овладение графической и орфографической сторонами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений) и обучение собственно письменной речи как формированию речевых навыков (умениям сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения). При формировании речевых навыков в практике преподавания уделяется внимание графике и записи. Наиболее слабым и неразработанным с точки зрения методики преподавания русского языка как неродного является обучение орфографии, которое в отношении близкородственных инофонов практически не рассматривается.

У большинства детей – близкородственных инофонов, в том числе билингвов, в сознании сосуществуют системы двух языков и постоянно происходит двойная и равнонаправленная работа – сравнения и отличия. В близкородственных языках звуковые системы имеют много общего, наблюдаются сходные, частично сходные (перемежающиеся), противоположные и специфические языковые факты. Усвоение системы близкородственного языка базируется на системе родного. Закономерности русского языка, обучающиеся воспринимают опосредованно через родной (украинский, белорусский) язык, что и приводит к многочисленным орфографическим ошибкам. Следует отметить, что, несмотря на

родственность языков, ошибки в правописании детей – этнических украинцев и белорусов различны. Таким образом, обучение русскому языку близкородственных инофонов должно исходить из определения общих орфографических трудностей, сложностей для носителей конкретного языка – украинского или белорусского и ошибок, связанных с фонетическими особенностями отдельной местности (например, Слобожанщины, Карпат, Волыни, Западного Полесья, Черной Руси, Северщины и др.). Трудности в овладении орфографической грамотностью обусловлены и лингвокультурологическими особенностями обучающихся. Следовательно, методика обучения русской орфографии для этой группы обучающихся должна строится на когнитивной и компаративной основах. Еще в 1924 г. Л.А. Булаховский указывал на целесообразность сопоставительного обучения близкородственных русского и украинского языков как наиболее перспективного [3]. Общелингвистическая подготовка учителя, знания особенностей родных для детей-инофонов языков, лингвоментальных, лингвокультурных черт, владение анализом сравнительных и сопоставительных фактов, связанных с расхождениями в системах близкородственных языков и универсальностью языковых явлений, объяснение несовпадения правил, нерегулярности условий русского правописания, выраженных в исключениях, являются обязательными условиями эффективного обучения украинцев и белорусов русской орфографии.

В отличие от обучения русскому языку как родному преподавание орфографии в курсе РКИ не имеет опоры на большинство традиционно выделяемых принципов русской орфографии. Поэтому традиционно выделяются особенности овладения орфографическими навыками, изучающими русский язык. Одной из них является запоминание внешнего облика слова. Второй особенностью является следование фонетическому принципу – «как слышится, так и пишется». Еще одним способом написания слов является «письмо по аналогии». Данные особенности обучения близкородственных инофонов не являются эффективными и рациональными и порождают множество орфографических ошибок. Орфографическая грамотность для этой группы обучающихся предполагает, в первую очередь, приобретение навыков и умений в области сравнения орфографии родного и русского языков.

Работа по обучению орфографии близкородственных инофонов предусматривает выявление списка орфограмм, встречающихся в лексико-грамматическом материале на различных этапах обучения русскому языку как неродному, определение трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, соотнесение правил написания слов в родном и русском языках, объяснение их различий с исторической точки зрения, разработку системы упражнений на основе компьютерных технологий, способов их презентации. Следует обратить внимание на работу по формированию орфографической грамотности у той группы инофонов, строй родного языка которых подвергся большому влиянию польского и литовского языков, так как у них возникают дополнительные трудности.

Опыт работы с близкородственными инофонами выявил сложности в написании безударных гласных, твердых и мягких согласных, консонантных буквосочетаний, в слитном и раздельном написании и др. Если правописание глухих и звонких согласных дается таким детям сравнительно легко (явление ассимиляции по глухости/звонкости широко распространено в украинском и белорусском языках), то, например, написание мягкого знака вызывает значительные трудности (это связано с особенностями в палатализации согласных в близкородственных языках, в регламентации звуков *ц, л, р,* заднеязычных согласных, в особенностях исторических написаний и др.). Весьма сложным в преподавании русского языка близкородственным инофонам является вопрос правописания безударных гласных, основным путем решения которого является сравнительный анализ лингвистического явления в русском и родном языках. Трудности возникают и при написании разделительных

ь и ъ. Задача учителя – дать обучающемуся научные, отвечающие природе языка методы сравнения.

Исходя из того, что фонетическая интерференция значительно сильнее, чем лексическая, морфологическая и синтаксическая, в практику обучения должно войти формирование точного и ясного представления о связи между звуком и буквой: при выяснении связей близкородственных языков учителю постоянно приходится отделять явления языковые от графических. Усвоение русской фонетики, графики и орфографии близкородственными инофонами находится в прямой зависимости от развития у обучающихся фонематического слуха. Обучение русской орфографии должно соотноситься со звуковым анализом слова. Так, Л.А. Булаховский считал, что сформированный высокий уровень фонематического слуха дает возможность обучающемуся сознательно усваивать русское правописание, используя приемы аналитико-синтетической деятельности при характеристике фонем по их конститутивным признакам, проверки звуков в слабой и сильной позициях в одном и том же морфологическом элементе и др. [3].

При формировании орфографической компетенции у близкородственных детей-инофонов обязательно использование сопоставления при совпадении содержания правил орфографии в родном и русском языках и приемов перемежающего противопоставления при несовпадающих или противоположных правилах орфографии. Учитель должен разрушать ошибочные ассоциации подчеркиванием отличий и использованием наиболее действенных способов обучения правописанию – чтения и говорения.

В преподавании русского языка близкородственным инофонам целесообразно использовать комплексную методику обучения орфографии, включающую опору на родной язык, элементы когнитивистики, лингвокультурологического, сравнительного, типологического и грамматического анализов и подчиняющейся функциональной направленности всего процесса обучения, полноценно учитывая явления интерференции и транспозиции.

Литература

1. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. М: Русский язык, 1990. 270 с.
2. Зимняя И.А., Неманова Р.П., Петропавлова Л.В. Взаимосвязанное обучение речевой деятельности / Русский язык за рубежом, 1986, № 5. С. 56-62.

Методические идеи параллельного преподавания русского и украинского языков в педагогической практике Л.А. Булаховского. Май 4, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://waucondastore.com/metodicheskie-idei-parallelnogo-prepodavaniya-russkogo-i-ukrainskogo-yazykov-v-pedagogicheskoj-praktike-l-a-bulaxovskogo/ (дата обращения: 10.10.2016).

УДК 372.881.111.1

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГИА И ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Емец М.А.
ГБОУ города Севастополя
«Средняя общеобразовательная школа № 4 имени А.Н. Кесаева», Севастополь, Россия
E-mail: maryyemets@mail.ru

Мировые тенденции глобализации как в политической, экономической, культурной, так и в образовательной сфере вызывают изменения в процессах развития нашего государства. Следовательно, чтобы реализовывать новые цели и задачи государству необходимо формировать новый тип личности современного гражданина. Именно эта

приоритетная задача стоит перед отечественной системой образования уже второе десятилетие.

Основной идеей образования сегодня является не передача знаний и социального опыта от учителя к ученику, а развитие личности ученика, умеющей самостоятельно ориентироваться в огромном информационном пространстве, определять учебные цели, регулировать процесс их реализации посредством поэтапного изучения материала, разрешения проблемных вопросов, поиска путей выхода из затруднительных ситуаций, умеющей самостоятельно регулировать, анализировать и оценивать свою познавательную деятельность, формируя тем самым умение учиться.

Только имея такие навыки самообразования и самоорганизации современный человек может соответствовать нынешним требованиям государственного стандарта в образовании, а в последствии, успешно реализовать себя как личность и профессионал.

Современный учащийся в процессе освоения образовательных программ должен сформировать ключевые компетенции, особо важной, среди которых, наряду с владением информационными технологиями, является владение иностранными языками. Также учащийся должен выработать личностные, познавательные, регулятивные и коммуникативные универсальные учебные действия (УУД), что и определяется как цель федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нашей страны.

По определению, указанному в федеральном законе об образовании федеральный государственный образовательный стандарт – это совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Согласно «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» (Стандарты второго поколения) изучение иностранных языков предполагается проводить на всех трех ступенях общего образования (начальное, основное и полное общее образование на базовом и профильном уровнях), что нашло отражение в федеральном базисном учебном плане по иностранным языкам и «Примерных программах по учебным предметам».

В стандарте второго поколения подчеркиваются постоянная внутренняя мотивация к учению, умение общаться, социальная мобильность, критическое мышление, обучение учащихся самостоятельному конструированию своего знания, а также общекультурное и личностное развитие учащихся, в том числе за счет реализации программы формирования УУД, а повышение качества подготовки обучающихся определяется как одна из приоритетных целей.

Результатом прохождения программ общего образования должна стать успешная сдача государственной итоговой аттестации (ГИА) выпускниками девятых классов и единого государственного экзамена (ЕГЭ) выпускниками одиннадцатых классов.

На данном этапе модернизации системы образования и внедрения стандартов второго поколения, которые проходят по ускоренной программе для учащихся Крыма, ГИА и ЕГЭ пока не стали обязательными, а лишь являются экзаменами по выбору. Однако, согласно утвержденным изменениям в законодательстве, уже в период с 2020 по 2022 годы обязательная сдача экзаменов по английскому языку будет поэтапно введена наравне с такими базовыми предметами как русский язык и математика.

В связи с этим происходит переосмысление и переоценка того места, которое в учебном процессе отведено учебному предмету «Английский язык», возрастает его значимость.

В соответствии с государственным стандартом основного общего образования интегративной целью обучения иностранному языку в начальных классах является

формирование элементарной коммуникативной компетенции младшего школьника на доступном для него уровне в основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении и письме.

Изучение иностранного языка в основной школе направлено на формирование и развитие коммуникативной компетенции, понимаемой как способность личности осуществлять межкультурное общение на основе усвоенных языковых и социокультурных знаний, речевых навыков и коммуникативных умений, в совокупности ее составляющих — речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций.

Для успешной сдачи государственного экзамена по английскому языку ФГОС второго поколения предусматривает поэтапное изучения языкового материала и выработку всех вышеуказанных компетенций уже начиная с первого года обучения иностранному языку. Современные учебно-методическое комплексы (УМК), которые разработаны по стандартам второго поколения предлагают разнообразные задания для выработки всех необходимых УУД.

Ярким примером таких современных учебно-методических комплексов являются линейки издательства «Просвещение»: «Английский в фокусе» для базового уровня и «Звёздный английский» - для углубленного уровня изучения английского языка.

В отличии от учебников старой системы образования эти УМК содержат в себе целый ряд разработок:

- рабочая программа
- книга учителя
- учебник с аудиокурсом
- рабочая тетрадь с аудиокурсом
- сборник контрольных заданий с аудиокурсом
- языковой портфель
- сборник упражнений в формате ГИА
- книга для чтения
- книга для родителей (начальная школа)
- электронное приложение к учебнику.

Такой широкий спектр методических разработок обеспечивает целостное освоения предмета, дает ориентацию на результат образования, принципиально меняет подход к преподаванию активно внедряя ИКТ в организацию учебного процесса и вовлекая в образовательный процесс всех его участников (педагогов, учащихся и их родителей).

Для углубленной подготовки к ГИА издательством также разработаны тренировочные задания с ключами и сборники устных тем.

Поскольку УМК по английскому языку разработаны в соответствии с государственными стандартами, в них предусмотрены учебные задания для формирования всех Универсальных Учебных Действий:

1. Личностных.
2. Регулятивных.
3. Познавательных.
4. Коммуникативных.

Личностные УУД:

- аргументированно оценивать свои и чужие поступки в однозначных и неоднозначных ситуациях (в т.ч. учебных), опираясь на общечеловеческие нравственные ценности;
- осознавать свои эмоции, адекватно выражать и контролировать, понимать эмоциональное состояние других людей;

- осознавать свои черты характера, интересы, цели, позиции, свой мировоззренческий выбор;
- осознавать и проявлять себя гражданином России в добрых словах и делах;
- осознавать целостность мира и мировоззрения взглядов на него, вырабатывать свои мировоззренческие позиции;
- осознавать целостность мира и мировоззрения взглядов на него, вырабатывать свои мировоззренческие позиции;
- вырабатывать уважительно-доброжелательное отношение к непохожим на себя, идти на взаимные уступки в разных ситуациях;
- осваивать новые социальные роли и правила, учиться критически осмысливать их и свое поведение, справляться с агрессивностью, эгоизмом;
- выбирать, как поступать, в т.ч. в неоднозначных ситуациях и отвечать за свой выбор.

Познавательные УУД:

- находить (в учебниках и др. источниках, в т.ч. используя ИКТ) достоверную информацию, необходимую для решения учебных и жизненных задач;
- владеть смысловым чтением, самостоятельно вычитывать подтекстовую, концептуальную информацию;
- анализировать (в т.ч. Выделять главное, разделять на части) и обобщать, доказывать, делать выводы, определять понятия; строить логически обоснованные рассуждения на простом и сложном уровне;
- классифицировать (группировать, устанавливать иерархию) по заданным или самостоятельно выбранным основаниям;
- сравнивать объекты по заданным или самостоятельно определенным критериям (в т.ч. используя ИКТ);
- устанавливать причинно-следственные связи на простом и сложном уровне;
- устанавливать аналогии (создавать модели объектов) для понимания закономерностей, использовать их в решении задач;
- представлять информацию в разных формах (рисунок, тест, таблица, план, схема, тезисы) в т.ч. Используя ИКТ.

Регулятивные УУД:

- определять цель, проблему в деятельности: учебной и жизненно-практической (в т.ч. в своих проектах);
- выдвигать версии, выбирать средства достижения цели в группе и индивидуально;
- планировать деятельность в учебной и жизненной деятельности (в т.ч. проект), используя ИКТ;
- работать по плану, сверяясь с целью, находить и исправлять ошибки, в т.ч. самостоятельно;
- оценивать степень и способы достижения цели в учебных и жизненных ситуациях, самостоятельно исправлять ошибки.

Коммуникативные УУД:

- излагать свое мнение (в монологе, диалоге), аргументируя его, подтверждая фактами, выдвигая контраргументы в дискуссии;
- понимать позицию другого, выраженную в явном и неявном виде (в т.ч. вести диалог с автором текста);
- различать в речи другого мнения, доказательства, факты, гипотезы, аксиомы;
- корректировать свое мнение под воздействием контраргументов, достойно признавать его ошибочность;

- создавать устные и письменные тексты для решения разных задач общения с помощью и самостоятельно.
- осознанно использовать речевые средства в соответствии с ситуацией общения и коммуникативной задачей;
- организовывать работу в паре, группе (самостоятельно определять цели, роли, задавать вопросы, вырабатывать решения);
- преодолевать конфликты, договариваться с людьми, уметь взглянуть на ситуацию с позиции другого;
- использовать ИКТ как инструмент для достижения своих целей.

В итоге, после внедрения изменений в стандарты системы образования и комплексной реорганизации базовой документации образовательного процесса, мы получаем личностно-ориентированный подход к обучению, нацеленный на результат, и практическое применение в реальной жизни навыков, полученных в процессе учения, что позволит педагогам качественно реализовать цели и задачи, прописанные в государственном задании.

Литература

1. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] //URL: http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/ (дата обращения: 19.09.2016).
2. Примерные программы начального основного и среднего (полного) общего образования. Английский язык // Учебно-методический журнал Английский язык в школе № 4 (8) / 2004. С. 4-33.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] // URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543 (дата обращения: 20.09.2016).

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Караулова Н.Е.
ГБОУ города Севастополя
«Средняя общеобразовательная школа № 4 имени А.Н. Кесаева»
(ГБОУ СОШ №4 имени А.Н. Кесаева), Севастополь, Россия
E-mail: karaulowa.natalia@yandex.ru

На сегодняшний день критерием профессионализма учителя является его умение использовать средства ИКТ. Учитель XXI века не ограничен в применении средств обучения и широко использует различные источники информации. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка – это необходимое условие и механизм реализации ФГОС. Использование ИКТ на уроках английского языка позволяет организовать самостоятельные действия каждого ученика и реализовать его творческий потенциал. Стандарт образования ставит целью формирование личности, которая посредством деятельностного подхода осваивает новые знания. Когда ученик самостоятельно добывает, прорабатывает информацию, тогда усваивается максимальное количество знаний. Личностно-ориентированный подход в обучении помогают реализовать такие современные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов. Использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Работая с интернет-ресурсами, учащиеся не только развивают память, внимание, мышление, но и проявляют свою активность,

творчество в интересных для него областях. Задачей учителя является выбор метода обучения, который может быть направлен на формирование навыков чтения, письма, говорения, аудирования и одновременно на формирование устойчивой мотивации к изучению английского языка.

На сегодняшний день уже создано большое количество разнообразных информационных ресурсов на основе применения современных мультимедийных информационных технологий. Как правило, выпуск таких изданий осуществляют либо организации, профессионально занимающиеся производством электронных изданий, либо некоммерческие издающие организации (например, издательства при образовательных организациях). Также современный учитель обладает широким инструментарием для создания ЭОР. Информационные ресурсы интернета могут использоваться учителем для создания тематических списков ссылок (Hotlist), «поиск сокровищ» (Treasure hunt), «коллекция примеров» (Subject Sampler), веб-блога (Web-blog) и веб-квеста (Webquest). Последний ЭОР, являющийся методом обучения и контроля знаний, умений и навыков, отвечающий современным требованиям и особенностям образовательной среды, был разработан в 1995 году профессорами государственного университета Сан Диего Берни Доджем и Томом Марчем. Образовательный веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают учащиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Такие веб-квесты разрабатываются для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они охватывают отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Различают два типа веб-квестов: для кратковременной работы (цель: углубление знаний и их интеграция; рассчитаны на одно-три занятия) и длительной работы (цель: углубление и преобразование знаний учащихся; рассчитаны на длительный срок – на семестр или учебный год). Особенностью образовательных веб-квестов является то, что часть или вся информация для самостоятельной или групповой работы учащихся с ними находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ учащихся в виде веб-страниц и веб-сайтов (локально или в Интернет). Сейчас в учебных заведениях большинство учащихся свободно пользуются современными информационными технологиями, это упрощает для них процесс поиска информации, ее обработки и предоставления в различных презентативных формах. Веб-квесты – это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний учителем, но и новый метод получения (или, точнее сказать, «добывания») знаний учениками, т.е. отказ от насильственного навязывания готовых ответов. Здесь преподаватель выступает в роли помощника, который скорее направляет самостоятельный творческий процесс поиска ответов на поставленные вопросы в веб-квесте. Вопросы веб-квеста являются своеобразным «скелетом» его выполнения. Безусловно, составление хорошего веб-квеста требует времени и высокого профессионализма. Разработав серию веб-квестов к определенному курсу, учитель сможет использовать ее в последующие годы, не только экономя время, но и делая процесс обучения и контроля увлекательным и современным. Веб-квесты способствуют также развитию у учеников навыков, необходимых для человека XXI в.: умения ориентироваться в огромном потоке информации, умения самостоятельно анализировать.

Интернет как информационная система предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере; доступ к информационным ресурсам; справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); поисковые системы (AltaVista, HotBob, OpenText, WebCrawler, Excite); разговор в сети (Chat, Skype). Благодаря коммуникационным программам появилась возможность живого общения с коллегами со всего мира и организации языковой практики для учеников со сверстниками из

других стран на уроках английского языка. Одним из популярных средств организации видеоконференции является Skype. Программа Skype – это система интернет-телефонии, которая позволяет людям свободно общаться по всему миру, часто используя для этого веб-камеры. Skype разработал программу для учителей со всего мира – Skype in the classroom. Создатели предлагают следующие варианты его использования: 1. Skype lessons – уроки, созданные экспертами по разным тематикам. На сегодняшний день в Skype зарегистрировано 43000 уроков. 2. Mystery Skype – интерактивная обучающая игра, где два класса из разных точек земного шара через Skype задают вопросы и угадывают местоположение друг друга. Этот вариант видеообщения может использоваться для детей разного возраста. 3. Virtual field trips – интерактивная экскурсия в реальном времени. 4. Guest speakers – позволяет пригласить эксперта для участия в Skype-уроке. Учащиеся, общаясь с носителями языка, развивают коммуникативные компетенции быстрее, т.к. происходит погружение в иноязычную среду. Для того чтобы организовать урок с использованием Skype, необходим длительный процесс подготовки как со стороны учителя, так и со стороны детей. Опыт учителей показывает, что если учащиеся не имеют должного уровня языковой подготовки, то процесс общения не получится: для большинства учащихся является трудным восприятие речи на слух. С тем чтобы снять эти трудности, нужно систематически использовать на уроках информацию, аудио или видеоресурсы с аутентичных сайтов. На своих уроках в качестве тренировочных заданий разных уровней сложности я также использую аутентичные материалы с сайта http://www.breakingnewsenglish.com, которые позволяют обучающимся изучать английский язык с помощью интересных заданий, видео, подкастов, фильмов и викторин. Эти приложения эффективно улучшают знания учащихся по грамматике, расширяют словарный запас и оказывают неоценимую помощь в подготовке к экзаменам.

Такой цифровой образовательный ресурс, как презентация может сделать урок более информативным и эмоциональным. В презентациях могут использоваться следующие приёмы: листание, анимированная указка, гиперссылка, анимационная эвристика, прием «лупа». Однако перечисленные выше приемы в глазах современного ребенка выглядят «устаревшими». Современная презентация должна быть динамичной: этому требованию отвечает «Скрайбинг» – новейшая техника презентации, изобретенная британским художником Эндрю Парком. Успех скрайбинга объясняется тем, что мозг человека мыслит образами, а язык рисунка – универсальный язык. Смысл скрайбинга состоит в сопровождении своего выступления зарисовками, картинками, помогающими понять смысл и основные идеи. Записав сменяющиеся на экране зарисовки на видео, получим видеоскрайб-ролик. По технологии создания скрайбинг можно условно разделить на «ручной» и «компьютерный». Ручной вариант более приемлем в школе. Суть заключается в том, что рука в кадре рисует изображение, а голос за кадром рассказывает об этом рисунке. В такой технике используются, как правило, листы бумаги или презентационная доска, цветные карандаши, маркеры, фломастеры, кисти и краски. На практике учащиеся делятся на группы по 3-4 человека и используют смартфоны для создания видеороликов по темам. Скрайбинг может использоваться как учителем, так и учащимися на любом из этапов усвоения темы. Учащиеся любого школьного возраста справятся с созданием скрайбинга, т.к. современные дети хорошо ориентируются в электронных гаджетах. Существует не так много сервисов для создания компьютерного скрайбинга, и лишь некоторые из них находятся в свободном доступе. Пример бесплатного скрайбинга – сервис PowToon. Бесплатные возможности сервиса несколько ограничены: по шаблону можно создать видео до 45 секунд, а без шаблона – до 5 минут. Существует еще один бесплатный сервис, это программное обеспечение videoscribe. Данное ПО необходимо скачать и установить на компьютер, предварительно зарегистрироваться, используя электронную почту (e-mail) или воспользоваться учетной записью на Facebook. Программа будет доступна 7 дней,

завершённые работы загружаются на YouTube. Таким образом, скрайбинг – это интересная, активно развивающаяся технология визуализации излагаемого материала.

Требования ФГОС таковы, что учителя должны воспитывать разносторонне развитую личность, готовую быть конкурентоспособной в быстроразвивающемся информационном обществе. Для повышения мотивации к самообучению, для реализации творческого потенциала, для формирования новых компетенций, для развития личностных качеств, для повышения личной самооценки учитель может мотивировать учащихся использовать компьютер как инструмент саморазвития. Учитель создаёт на уроке иноязычную среду и благодаря информационным технологиям имеет множество ресурсов. Именно огромное количество информации часто затрудняет процесс работы в Интернете учителю и учащимся. Тем не менее, применение на уроке английского языка обучающих компьютерных программ, использование мультимедийных досок, планшетов обеспечивает реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучающихся.

Литература

1. Багузина Е.И. Технология разработки веб-квестов при изучении студентами иностранного языка [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение: электрон. науч. журн. 2010. N2. URL: http://www.zpu-journal.ru/ (дата обращения: 10.09.2016)
2. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО – 99. URL: http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html (дата обращения: 12.10.2016).
3. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе: журн. 2006. № 3. С. 33.
4. Расулова М.Ж. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 91-92.

УДК 373.3

О ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ

[1]Лейнова А.Н., [2]Рациборская С.Г., [1]Шпырко О.А.
[1]Филиал МГУ имени М.В.Ломоносова в г.Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: alinab73@mail.ru, shpyrko@mail.ru
[2]ФГКОУ«Средняя общеобразовательная школа №8», Севастополь, Россия

Когда мы говорим младший школьник, то подразумеваем ребенка в возрасте 6-10 лет. На протяжении того времени, которое занимает обучение в начальных классах, у ребенка складывается новая для него деятельность – учебная. Именно тот факт, что он становится учеником, человеком учащимся, накладывает совершенно новый отпечаток на весь его психологический облик, на все его поведение. Под воздействием новой, учебной деятельности изменяется характер мышления ребенка, его внимание и память. Поведение приобретает черты произвольности, намеренности, осмысленности, способности следовать определенным правилам, нормам поведения. Новое для ребенка положение в обществе – положение человека, который занят общественно важной и оцениваемой обществом деятельностью, т.е. учением, – влечет за собой перемены в отношениях с другими детьми, со взрослыми, в том, как ребенок оценивает себя и других.

В это же время формируется мировоззрение ребенка, складывается круг моральных, идейных представлений и понятий. Обогащается мир его чувств, эстетических переживаний, шире становятся увлечения трудовые, художественные, спортивные.

Поэтому рассматриваемая тема весьма актуальна, ведь вся жизнь общества накладывает отпечаток на формирование гармоничной личности ребенка. Особенно важны при этом те непосредственные отношения, в которые вступает ребенок с окружающими его людьми: в семье, в школе, в классе – в любой группе или коллективе, членом которого он является.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств – легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу-вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для младшего школьника – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Однако нужно учитывать, что возросшая физическая выносливость, повышение работоспособности носят относительный характер, и в целом для детей остается характерной высокая утомляемость. Их работоспособность обычно резко падает к концу первого урока. Дети очень утомляются в случае посещения группы продленного дня, а также при повышенной эмоциональной насыщенности уроков и мероприятий.

В период младшей школы жизнь во всем ее разнообразии, не иллюзорная и фантастическая, а самая настоящая, реальная, всегда нас окружающая – вот что возбуждает его деятельность. В этом периоде ребенок мало-помалу покидает иллюзорный мир, в котором он жил раньше. Куклы, солдатики теряют первоначальную прелесть. Ребенок тяготеет к реальной жизни. Он уже не мистик и мечтатель. Он – реалист.

Интерес привлекает уже и то, что не обязательно должно быть дано в личном, настоящем или прошедшем опыте. Другие страны, другие народы и их деятельность привлекают внимание школьника в достаточно сильной степени. Происходит колоссальное расширение кругозора. Непосредственность детских реакций и ненасытная впечатлительность в этом возрасте бывают наиболее заметны во внешкольной обстановке. В ситуациях, где дети чувствуют себя достаточно непринужденно, они почти непроизвольно удовлетворяют свое любопытство: подбегают поближе к тому, что их интересует; стремятся все, что возможно, испытать сами. Им нравится применять новые для них наименования, замечать вслух, что кажется красивым и что неприятным. Во время прогулок и экскурсий у них ярко выражены стремление и способность схватывать необычное, новое. Иногда они начинают высказывать друг другу вслух фантастические суждения. Но они и сами не придают значения своим замечаниям. Их внимание скачет. Они не могут не всматриваться, не вслушиваться, а их восклицания и предположения, по-видимому, помогают им в этом.

Ученики начальных классов нередко обнаруживают склонность поговорить: рассказать обо всем, что читали, что видели и слышали в школе, на прогулке, по телевизору. При этом у них обычно получается длинное повествование со многими упоминаниями, малопонятными для постороннего. Самим им такой рассказ явно доставляет удовольствие, для них несомненна значительность всего, что происходило с ними.

Впечатления от стихов и рассказов, исполненных в выразительной художественной форме, от театрального спектакля, от песни, от музыкальной пьесы и кинофильма могут быть глубокими и стойкими у детей 8-10-летнего возраста. Появление широких реалистических интересов заставляет ребенка обращать внимание и на переживания окружающих людей, понимать их «объективно», не расценивая их с точки зрения только того значения, которое они имеют для него в данный момент. Он начинает понимать чужое страдание именно как страдание, как неприятное переживание данного человека, например, своего товарища или матери, а не только как источник каких-либо неудобств для себя. Если предыдущую эпоху обычно характеризуют как эгоистическую, то новый этап жизни можно рассматривать как начало альтруистических проявлений.

Младший школьник может проявить сочувствие при чьем-то горе, испытать жалость к больному животному, проявить готовность отдать другому что-то для него дорогое. Он может при обиде, причиненной его товарищу, броситься на помощь, несмотря на угрозу от более старших детей. И, вместе с тем, в сходных ситуациях он может и не проявить этих чувств, а, наоборот, посмеяться над неудачей товарища, не испытывать чувства жалости, отнестись с равнодушием к несчастью и т.д. Подобная «зыбкость» нравственного облика маленького школьника, выражающаяся в непостоянстве его нравственных переживаний, непостоянном отношении к одним и тем же событиям, связана с тем, что нравственные положения, которые определяют проступки ребенка, не имеют еще достаточно обобщенного характера и еще в недостаточной мере стали устойчивым достоянием его сознания. Вместе с тем, его непосредственное переживание подсказывает ему, что является хорошим, а что плохим. Поэтому, совершая недозволенные поступки, он испытывает обычно переживания стыда, раскаяния, иногда страха.

Следует отметить, что для младших школьников характерно повышенное внимание к нравственной стороне поступков окружающих, желание дать поступку нравственную оценку. Заимствуя критерии нравственной оценки у взрослых, младшие школьники начинают активно требовать от других детей соответствующего поведения. Такая новая для ребенка роль – проводника требований взрослых – иногда положительно влияет на выполнение требований самими детьми. Однако, в значительной части случаев требование первоклассника к другим и его собственное поведение различаются достаточно сильно. Его поведение продолжает, в основном, определяться непосредственными мотивами. Причем, противоречие между желанием действовать «правильно» и реальным поведением не вызывает у ребенка чувства недовольства собой. Сознательно принимая правила и «обучая» им других, он как бы сам утверждается в том, что действительно соответствует этому образцу, а в случае противоречия с реальностью легко утешает себя тем, что он «сделал так случайно», «не хотел», «больше не будет».

Младший школьный возраст – очень благоприятное время для усвоения многих моральных норм. Дети очень хотят выполнять эти нормы, что при правильной организации воспитания способствует формированию у них положительных нравственных качеств.

Гармоническое развитие личности – это развитие всех способностей личности, развитие тела и духа, нравственности и практичности, знаний и умений, технического и гуманитарного мышления, способности, как к физическому, так и к интеллектуальному поиску.

Гармоническое развитие ребенка включает в себя развитие тела, души и духа. Развитие тела – физическое развитие, сильное и выносливое тело, прекрасное здоровье; развитие души – чувственный и эмоциональный опыт, овладение искусствами, восприятие искусства – общение с красотой; развитие духа - познание мира и себя. Исходя из указанного триединства, в данной нашей статье мы будем рассматривать такие составляющие гармоничного развития ребёнка, как учёба, спорт и отдых.

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте (7-10 лет). Особенность состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта гипотеза получила в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и их сотрудников при изучении возрастных возможностей усвоения знаний. В.В. Давыдов предложил оригинальную концепцию учебной деятельности: «В процессе учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества» [1, с.24].

Спорт, наряду с учебной деятельностью, является неотъемлемой частью гармоничного развития младших школьников. Вот что пишут о физическом воспитании младших школьников в учебном пособии Ж.К. Холодов и В.С. Кузнецов: «С началом учебы

значительно растет объем умственного труда детей и в тоже время ограничивается их двигательная активность и возможность находиться на открытом воздухе. В связи с этим правильное физическое воспитание в младшем школьном возрасте является не только необходимым условием всестороннего гармонического развития личности ученика, но и действенным фактором повышения его умственной работоспособности. Кроме того, школьный возраст считается наиболее благоприятным для обучения двигательным умениям и навыкам» [2, с.17].

При интенсивной учебной деятельности у младших школьников быстро снижается работоспособность. Дети на уроках начинают отвлекаться и вертеться. Двигательное беспокойство – защитная реакция детского организма, который как бы отключается, дает себе отдых, не доводя до утомления. Изменения в организме, связанные с утомлением, временны и исчезают при отдыхе. Поэтому мы берём именно отдых как третью важнейшую составляющую гармоничного развития младших школьников.

В соответствии с вышеизложенным поставим задачу распределить время между учебой, спортом и отдыхом (общением) которые проводят школьники младших классов во время пребывания в целях их всестороннего гармоничного развития через 3-4 года, на которое влияют интеллектуальное развитие, здоровье и эмоционально-психическая устойчивость.

Здесь 1 уровень иерархии – гармоничное развитие (ГР); 2-ой уровень – интеллектуальное развитие (ИР), здоровье (Зд) и эмоционально-психическая устойчивость (ЭПУ); 3-ий уровень – учеба (У), спорт, подвижные игры (С), отдых и общение (О).

Для того чтобы определить, насколько предпочтительным окажется каждая из этих составляющих, применим метод анализа иерархий, предложенный Т. Саати в 1980 году [4].

Суть этого метода состоит в построении матрицы парных сравнений рассматриваемых объектов, по которой затем находят собственный столбец (вектор), соответствующий максимальному собственному значению построенной матрицы.

Сначала рассмотрим сравнения объектов по количественному признаку. Пусть, например, нам предложено сравнить веса камешков $S_1, S_2, \ldots, S_n$. Рассмотрим идеальную ситуацию, предположив, что в нашем распоряжении их идеально точные веса, обозначим которые через $w_1, w_2, \ldots, w_n$, соответственно.

Введем в рассмотрение отношение $\boldsymbol{a_{ik} = \frac{w_i}{w_k}, \quad i,k = 1,2,\ldots,n}$, которое показывает во сколько раз вес i-го камешка S_i больше веса k-го камешка S_k. Запишем полученные данные в виде квадратной матрицы:

$$A = \begin{pmatrix} w_1/w_1 & w_1/w_2 & \ldots & w_1/w_n \\ w_2/w_1 & w_2/w_2 & \ldots & w_2/w_n \\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots \\ w_n/w_1 & w_n/w_2 & \ldots & w_n/w_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & \ldots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \ldots & a_{2n} \\ \ldots & \ldots & \ldots & \ldots \\ a_{n1} & a_{n2} & \ldots & a_{nn} \end{pmatrix},$$

строки и столбцы которой соответствуют сравниваемым камням. Построенная матрица называется идеальной матрицей сравнений. Опишем ее простейшие свойства.

1) $a_{ii} = 1$ для всех $i = 1, 2, \ldots, n$, так как $\boldsymbol{a_{ii} = \frac{w_i}{w_i} = 1}$.

2) $a_{ik} = \frac{w_i}{w_k} = \frac{1}{w_k/w_i} = \frac{1}{a_{ki}}$ *для всех i, k = 1, 2, …, n.*

Напомним, квадратная матрица A=(a_{ij}) порядка n называется обратно-симметричной, если для любых i и k= 1, 2, …, n выполняется соотношение: $a_{ki} = \frac{1}{a_{ik}}$.

3) $a_{ik} \cdot a_{ki} = \frac{w_i}{w_k} \cdot \frac{w_k}{w_j} = \frac{w_i}{w_j} = a_{ij}$ *для всех i, j, k = 1, 2, …, n.*

Квадратная матрица A=(a_{ij}) порядка n называется согласованной, если для любых i, j и k= 1, 2, …, n имеет место равенство $a_{ij}a_{jk} = a_{ik}$.

Таким образом, идеальная матрица сравнений является обратно-симметрической и согласованной.

4) Столбец $w = \begin{pmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \dots \\ w_n \end{pmatrix}$ *является собственным столбцом матрицы A=(a_{ij}), соответствующим собственному значению λ = n, так как:*

$$Aw = \begin{pmatrix} w_1/w_1 & w_1/w_2 & \dots & w_1/w_n \\ w_2/w_1 & w_2/w_2 & \dots & w_2/w_n \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ w_n/w_1 & w_n/w_2 & \dots & w_n/w_n \end{pmatrix} \begin{pmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \dots \\ w_n \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} nw_1 \\ nw_2 \\ \dots \\ nw_n \end{pmatrix} = n \begin{pmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \dots \\ w_n \end{pmatrix} = nw = \lambda w.$$

Столбец $w = \begin{pmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \dots \\ w_n \end{pmatrix}$ *называется столбцом приоритетов.*

В случае, когда сравнение объектов A, B, C, … происходит по качественному признаку, то построение парной таблицы сравнений начинается с выбора шкалы сравнений. При этом одним из главных требование является то, чтобы шкала сравнений была естественна и проста. Что касается диапазона, бесполезным может оказаться использование шкалы парных сравнений в пределах от 0 до ∞. Это объясняется тем, что способность человека давать оценку некоторым предметам и явлениям находится в определенно ограниченном диапазоне. Когда сравниваемые объекты, действия или обстоятельства весьма несоразмерны между собой, то наши предположения близятся к тому, чтобы быть произвольными и чаще всего далекими от реальности.

Так как единица – это база измерения, то верхняя граница должна не сильно превышает её, хотя и достаточно отдаленная для того, чтобы показать нашу способность различать. Обычно пределы – это 7±2.

Ниже приведем некоторые объяснения, почем выбираются числа от 1 до 9:

- способность человека производить качественные разграничения хорошо представлена пятью определениями: слабый, равный, сильный, очень сильный, абсолютный. Для большей точности можно пользоваться промежуточными определениями;

- классификация по трем основным зонам – неприятие, безразличие, приятие, каждая из которых, в свою очередь, делится на низкую, умеренную и высокую степени [3].

Для составления парной таблицы сравнений будем пользоваться девятибалльной шкалой. Парное сравнение элемента А с элементом В заносим в позицию матрицы (А, В), сравнение элемента А с С – в позицию (А, С) и так далее по следующему правилу:

- если объекты А и В одинаково важны, то ставим число 1;
- если А незначительно важнее, чем В, то ставим число 3;
- если А значительно важнее В, заносим 5;
- если А явно важнее В, заносим 7;
- если А по своей значительности абсолютно превосходит В, заносим 9.

Числа 2, 4, 6, 8 будем использовать для облегчения компромиссов между слегка отличающимися от основных чисел суждениями, [3].

С помощью описанной выше шкалы сравнений составим сначала матрицы парных сравнений для элементов второго уровня, относительно одного элемента первого уровня и исследуем ее на согласованность:

БЛ	*ИР*	*Зд*	*ЭПУ*
ИР	1,000	3,000	7,000
Зд	0,333	1,000	2,000
ЭПУ	0,143	0,500	1,000

Столбец приоритетов	
0,689	
0,209	ИС=0,001879
0,103	

Составим теперь матрицы парных сравнений для элементов третьего уровня иерархии относительно каждого элемента второго уровня:

ИР	*У*	*Сп*	*О*
У	1,000	5,000	7,000
Сп	0,200	1,000	2,000
О	0,143	0,500	1,000

Столбец приоритетов	
0,729	
0,179	ИС=0,009836
0,092	

Зд	*У*	*Сп*	*О*
У	1,000	0,125	0,200
Сп	8,000	1,000	2,000
О	5,000	0,500	1,000

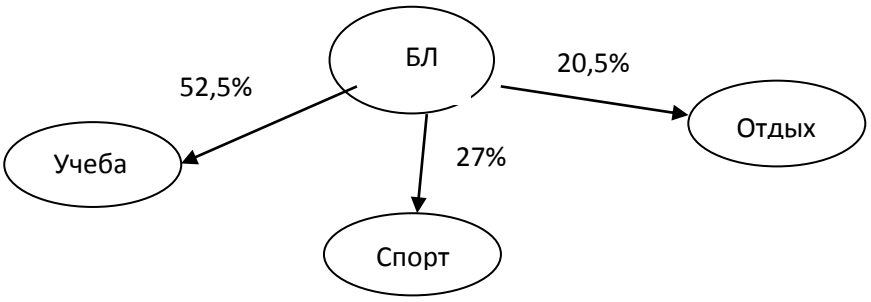
Столбец приоритетов	
0,070	
0,584	ИС=0,004951
0,345	

ЭПУ	*У*	*Сп*	*О*
У	1,000	0,333	0,125
Сп	3,000	1,000	0,333
О	8,000	3,000	1,000

Столбец приоритетов	
0,082	
0,244	ИС=0,001216
0,674	

Окончательное распределение времени между учебой, спортом и отдыхом имеет вид:

$$\begin{pmatrix} 0{,}729 & 0{,}070 & 0{,}082 \\ 0{,}179 & 0{,}584 & 0{,}244 \\ 0{,}092 & 0{,}345 & 0{,}674 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 0{,}689 \\ 0{,}209 \\ 0{,}103 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0{,}525 \\ 0{,}270 \\ 0{,}205 \end{pmatrix}$$



Насколько парные оценки, полученные нами при расчетах, являются объективными, можно оценить на основе следующей теоремы:

Теорема. [4, Th.7.15] *Положительная обратно-симметрическая матрица* $A=(a_{ij})$ *порядка n является согласованной тогда и только тогда, когда порядок матрицы равен ее максимальному собственному значению, т.е.* $\lambda_{max} = n$.

Итак, пусть теперь $A=(a_{ij})$ – положительная обратно-симметрическая матрица порядка n, построенная в результате сравнений n, λ_{max} – ее максимальное собственное значение, найденное описанным выше способом.

Если $\lambda_{max} = n$, то в силу теоремы построенная матрица $A=(a_{ij})$ является согласованной и наши суждения объективны.

В случае, когда $\lambda_{max} \neq n$ (всегда $\lambda_{max} \geq n$), то в качестве степени отклонения положительной обратно-симметричной матрицы $A=(a_{ij})$ от согласованной можно взять отношение, которое называется индексом согласованности (ИС) матрицы $A=(a_{ij})$ и является показателем близости этой матрицы к согласованной:

$$ИС = \frac{|\lambda_{max} - n|}{n-1}. \qquad (1)$$

Принято считать, что если ИС не превышает 0,1, то исследователь может быть удовлетворенным степенью согласованности суждений [4].

Рассчитанный по формуле (1) ИС наших матриц не превышает 0,01, что позволяет считать все полученные матрицы парных сравнений согласованными, а столбцы приоритетов – объективно отражающими распределение времени между учебой, спортом и общением для гармоничного развития младшего школьника.

Таким образом, гармоническое развитие ребенка – это не только работа над его физическими достижениями, но и результат грамотно выстроенного воспитания, учитывающего природные способности ребенка.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения // М.: Интор, 1996.
2. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004.
3. Шикин Е.В., Чхартишвили А.Г. Математические методы и модели в управлении. М.: МГУ имени М.В.Ломоносова, 2009.
4. Saaty T.L. The Analytic Hierarchy Process. New York: McGraw Hill, 1980.

УДК 372.811.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПОЗИЦИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лисогор Э.В.
ФГКОУ «Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: eduard177@rambler.ru

Одна из проблем, с которой все чаще сталкиваются преподаватели английского языка, – снижение учебной мотивации и отсутствие познавательной активности у обучающихся. Решение данной проблемы требует от преподавателя постоянной работы над собой, а также поиска современных, более совершенных форм и методических приемов обучения. Использование музыки на уроках английского языка является одним из лучших мотивирующих приемов обучения, для обучающихся всех возрастов.

Применение музыкальных композиций на уроках английского языка, прежде всего, характеризуется своей разнонаправленностью. Данный прием обучения способствует совершенствованию навыков аудирования и произношения, следовательно, косвенно помогая обучающимся улучшить навыки говорения. При помощи песен можно эффективно обучать грамматике, расширять словарный запас, но, возможно, главное то, что ваш урок никогда не будет скучным, что повлечет за собой повышение мотивации и качества знаний обучающихся.

Музыкальные композиции можно использовать при реализации следующих целей урока:

Создание благоприятного психологического климата урока. Включите музыку, когда обучающиеся входят в кабинет, это помогает настроить их на работу и создать позитивную атмосферу на уроке.

Контроль скорости выполнения задания. Прослушивание музыки во время выполнения упражнений поможет успокоить чрезмерно энергичный класс или наоборот вдохновить инертных обучающихся.

Формирование эмоционального состояния. Разные музыкальные направления вызывают разные чувства и эмоции. Включите музыку и попросите обучающихся описать, что они чувствовали, во время прослушивания. Такое задание хорошо подойдет для актуализации знаний по теме «Прилагательные английского языка».

Необходимо выполнить ряд условий для успешного использования музыкальных композиций в учебном процессе:

Определите цели и задачи урока, какие навыки должны развивать обучающиеся на уроке. Будет ли ваш урок посвящен изучению грамматики или расширению словарного запаса. Возможно, вы хотите уделить внимание фонетике либо какой-то отдельной разговорной теме. Что бы вы не выбрали, это вас совершенно не ограничивает. Так, разбирая времена, использованные в тексте песни, вы также можете обратить внимание обучающихся на интересные обороты речи, встречающиеся там.

Учитывайте уровень владения английским языком обучающихся, который является решающим фактором при выборе песни. Определив уровень знаний, вы сможете выбрать соответствующую композицию, а также другие задания, которые вы будете использовать во время урока. Если ваши ученики владеют английским на начальном уровне, не стоит использовать песни, в тексте которых содержатся сложные грамматические конструкции и непростая лексика. С другой стороны, песни с простыми речевыми оборотами

и базовой лексикой покажутся скучными обучающимся, владеющим английским на среднем и высоком уровнях.

Учитывайте возраст воспитанников. Для детей младшего школьного возраста больше подойдут простые песенки с незамысловатым текстом. Особенно эффективно с помощью песен разучивать алфавит, цвета, числительные и базовую лексику. Успехом также пользуются песни-игры, такие как «Banana song». Для подростков больше подойдут песни, желательно находящиеся в списке новых самых популярных музыкальных композиций. Проведите анкетирование, чтобы узнать какие стили, группы и песни нравятся обучающимся, и на этом основывайте свой выбор. Если песня нравится ребятам, они с радостью будут работать на уроке, стараясь понять и разобрать все сложные моменты в тексте.

Существуют сотни способов использования песен на уроке. Благодаря интернету поиск текста песни не составляет особого труда. Просто впишите в поисковике название песни, исполнителя и слово «lyrics». Скопировав текст песни в документ Word, вы очень быстро сможете самостоятельно создать раздаточный дидактический материал.

Приведем некоторые варианты заданий:

«Вставьте пропущенное слово». Перед тем как составить подобное задание, подумайте, почему вы исключаете из текста то или иное слово. Рекомендуется убирать слова, принадлежащие одной группе, такие как предлоги, глаголы, прилагательные, наречия, идиомы и т.д. Не поддавайтесь искушению удалить слишком много слов, как правило, достаточно 8 - 10. Чтобы упростить задание, можно добавить банк слов на странице.

«Угадайка». До прослушивания песни, прочитайте текст с обучающимися и попросите догадаться, какое слово пропущено.

«Найди ошибку». Измените некоторые слова в тексте. При прослушивании песни, обучающиеся должны будут найти ошибки в тексте и исправить их. Не меняйте слишком много слов, ошибок не должно быть больше десяти. Хороший вариант - изменить прилагательные в песне на их антонимы. Старшеклассникам, можно предложить исправить разговорный стиль текста на литературный. Например, “gonna” – “going to”, “we was” на “we were”.

«Расставьте предложения в правильной последовательности». Разделите текст песни на предложения. Предварительно поделив класс на группы, предложите обучающимся расположить предложения в правильной последовательности.

«Обсуждение». Некоторые песни, затрагивающие важные темы, неизменно приводят к дискуссии в старших классах. Такие музыкальные композиции отлично подойдут для формирования темы урока, а также предварительного этапа знакомства с новыми словами по теме. Так, например, песня Фила Коллинса «Another Day in Paradise» вызовет неподдельный интерес в классе, так как в тексте песни затрагивается непростая проблема бездомных людей.

«Перевод». Несмотря на то, что некоторые учителя категорически против использования родного языка на уроках английского, такое задание может оказаться весьма полезным. Попросите обучающихся перевести песню на русский язык в стихотворной форме, данный вид задания очень нравится ребятам, а также развивает их творческие способности. Перевод способствует лучшему пониманию структуры как иностранного, так и русского языка.

«Напишите еще один куплет песни». Данный вид задания подойдет для старшеклассников, которые имеют достаточно высокий уровень обученности. Разделите класс на группы и предложите придумать еще один куплет песни.

«Вопросы». До прослушивания задайте несколько вопросов, касающиеся названия песни. «О чем песня?», «Почему она так называется?», «Что означает название?». Некоторые

вопросы хорошо подойдут для определения темы урока. Разделите класс на группы по 3-4 человека, дайте время на обсуждение и затем попросите озвучить свои ответы.

«Подчеркните незнакомые слова». Подобное упражнение укажет вам на пробелы в знаниях обучающихся. Спросите, знает ли кто-нибудь из группы значение незнакомого слова, попросите дать определение, если значение данного слова никто не знает, попробуйте объяснить его с помощью синонимов, антонимов, мимики, рисунка, и в крайнем случае перевода.

«Напишите ответ». В большинстве песен, как правило, представлена всего лишь одна точка зрения. Предложите обучающимся написать ответ от лица человека, которому посвящена песня.

«Грамматика». В каждой песне используется то или иное количество грамматических структур. Это замечательная возможность продемонстрировать на практике, применение тех или иных грамматических правил. При работе с текстом песни, попросите обучающихся подчеркнуть все прилагательные, существительные, наречия либо глаголы в определенном времени. Попросите объяснить, почему автор использует данное время в песне.

«Слова, идиомы и выражения». Часто в песнях используются интересные речевые обороты, идиомы и фразеологизмы. Предложите обучающимся предположить значение той или иной идиомы и обосновать свой ответ. Составьте список незнакомых слов и выражений и отработайте их в различных упражнениях. Например, предложите обучающимся показать идиому пантомимой, либо попросите их придумать предложения с новыми словами и выражениями. Составьте кроссворд, предлагая в качестве задания антонимы, либо синонимы новых слов.

Применение заданий с использованием музыкальных композиций на уроках английского языка не только развивает навыки аудирования, но также способствует совершенствованию языковых и речевых компетенций, а также развитию творческих способностей обучающихся, тем самым повышая качество знаний воспитанников. Разнообразные способы применения песен на уроке, безусловно, оживляют его, делая более увлекательным, познавательным и креативным, что повышает мотивацию учеников, а также их интерес к изучению предмета.

Литература

1. Adam J. Simpson. How to use songs in the English language classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom.
2. Jo Budden. Using music and songs [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-music-songs.
3. Hans Mol. Using Songs in the English Classroom. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hltmag.co.uk/apr09/less01.htm.

УДК 510

ИНФОРМАТИКА В ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧАХ МАТЕМАТИКИ

[1]Миленко Н.Н., [2]Хрусталев А.Ф.
[1]Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
[2]Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия
E-mail: nataly_mil@mail.ru

В целях совершенствования государственной политики в области образования, науки и подготовки специалистов в РФ разработана концепция развития математического

образования (далее – Концепция, утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 г, №2506-р).

Приказом Минобрнауки России от 3.04.2014г, № 265 утверждён план мероприятий МОН РФ по реализации Концепции, в которой подчеркнуто, что «изучающие математику, включая информационные технологии… должны уделять значительно больше времени, чем в настоящее время, решению творческих учебных и исследовательских задач» [3].

Иван Ященко, член Совета по науке при президенте РФ, директор Центра педагогического мастерства в интервью «Газете.Ru» (28.11.2013) высказал свое мнение о проблемах современного российского образования, работе ученых над их решением и разработке концепции математического образования: *«Одна из главных проблем — огромная неэффективность учебного процесса. ... Поручение правительства о разработке Концепции математического образования — это в первую очередь не проявление внимания государства к математике, а внимание государства к тому, что имеются огромные проблемы, и математическое (на самом деле, и остальное тоже) образование не удовлетворяет потребности страны. Если президент обратил внимание на математику, значит, какие-то регулярные механизмы с этим не очень справляются».*

Принятая в декабре 2013 г. Концепция отражает основные направления решения этих проблем и развития математического образования в Российской Федерации, они касаются всех уровней образования: дошкольного и начального общего образования, основного общего и среднего общего образования, профессионального образования.

Важнейшей целью Концепции является интеллектуальное развитие личности, формирование с помощью математики и информатики качеств мышления, необходимых человеку для полноценной жизни в обществе.

В наше время умение решать задачи с использованием математики, включая информационные технологии в самом широком смысле, является основным критерием творческого усвоения учебного материала.

В этой связи отметим, что в учебной литературе по математике встречаются задачи, содержащие избыточную информацию, после удаления которой, формулировки будут более совершенными, а решения - изящными**.**

Задача 1. ***Существует ли такое двузначное число, которое при делении на сумму квадратов его цифр даёт в частном 2 и в остатке 6, а при делении на произведение его цифр даёт в частном 4 и остатке 6?*** **[4, с. 230, задача № 1064].**

Приведем её решение из пособия [2].

1064. Пусть число десятков x, а единиц y. Тогда,

$$\begin{cases} 10x+y=2\left(x^2+y^2\right)+6 \\ 10x+y=4xy+6 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x^2+y^2-2xy=0 \\ 10x+y=4xy+6 \end{cases} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \begin{cases} (x-y)^2=0 \\ 10x+y=4xy+6 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x=y \\ 11x=4x^2+6 \end{cases} \Rightarrow$$

$$\Rightarrow \begin{cases} x=y \\ 4x^2-11x+6=0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x=2 \\ y=2 \end{cases}.$$

Ответ: 22.

В нём правильно применены формулы, а ответ ошибочный. Суть в том, что «**математика - не формулы, как музыка - не ноты».** По существу в представленном решении используется хорошо известная технология исследования: выдвигается гипотеза (предположение) (в нашем случае – искомое двузначное число существует, что и является основанием для введения неизвестных цифр x и y в развернутую форму записи двузначного числа: $10x+y$), а затем гипотеза проверяется. В приведенном решении проверки нет.

Но именно проверка показывает: деление числа 22 *на произведение его цифр, т.е. на 4, даёт в частном 5 (а не 4) да и в остатке 2 (а не 6)*. Значит, ответ «22» в «решебнике» и учебнике – ошибочный. Более того, в учебнике [5] ответ даже усилен: Существует; 22.

Подлинное содержание рассматриваемой задачи будет таким:

Существует ли двузначное число, которое в 4 раза больше произведения его цифр? (Остальная информация исключена). Ответ: не существует.

Рассмотрим решение, основанное на использовании простейших информационных технологий.

Для этого применим развернутую форму записи двузначного числа в десятичной системе счисления [1, с. 7]: $10x + y$, где x и y — неизвестные цифры этой системы, причем $x \neq 0$, поскольку число $(10x + y)$ — двузначное.

Теперь для определения неизвестных получим уравнение: $10x + y = 4xy$, причем y — четное, $y \neq 0$ и значит $2 \leq y \leq 8$.

Из этого уравнения следует, что: $x = y / (4y - 10)$ и y равно 2, 4, 6 или 8.

Проверка показывает, что при значениях y, указанных выше, x не является цифрой. Следовательно, двузначного числа, о котором идет речь в задаче, не существует.

Задача 2. ***Найти трехзначное число, цифры которого образуют геометрическую прогрессию. Если из этого числа вычесть 792, то получится число, записанное теми же цифрами, но в обратном порядке. Если из цифры, выражающей число сотен, вычесть четыре, а остальные цифры искомого числа оставить без изменения, то получится число, цифры которого образуют арифметическую прогрессию*** **[5, с. 93].**

Исключим из условия **задачи 2** последнее предложение, т.е. решим новую задачу:

Найти трехзначное число, цифры которого образуют геометрическую прогрессию. Если из этого числа вычесть 792, то получится число, записанное теми же цифрами, но в обратном порядке.

Обозначая члены геометрической прогрессии как x, y и z , где x – число сотен, y – число десятков и z – число единиц трехзначного числа, запишем искомое число в развернутой форме $100x+10y+ z$.

Из определения геометрической прогрессии следует, что её члены отличны от нуля. Поэтому целые числа x, y и z удовлетворяют двойным неравенствам:

$$1 \leq x \leq 9; \qquad 1 \leq y \leq 9; \qquad 1 \leq z \leq 9.$$

На основании нового условия составим уравнение:

$100x+10y+ z – 792 = 100z+10y+x$,

которое после упрощения, примет вид: $x = 8+z$ (1)

Для членов геометрической прогрессии x, y, и z, должны выполняться условия:

$$x^2 = yz \text{ или } y^2 = xz \text{ или } z^2 = xy, \quad (2)$$

каждое из которых выражает характеристическое свойство трех последовательных чисел геометрической прогрессии.

Из уравнения (1) очевидно, что цифры z и x соответственно равны: $z = 1$, $x = 9$. Значение y определяется средним уравнением из соотношения (2), $y^2 = xz = 9\cdot1$, т.е. $y = 3$. Другие равенства из соотношения (2), в которых y – цифра при $z = 1$, $x = 9$, невозможны. Поэтому 931– искомое число, не противоречащее удаленной информации.

Конечно, решение этой задачи может быть реализовано с помощью выполнения несложной программы на языке паскаль:

```
program E1;
var x, y, z: integer;
begin
for x:=1 to 9 do
 for y:=1 to 9 do
 for z:=1 to 9 do
```

```
 if (x=8+z) and ((x*x=z*y) or (y*y=z*x) or (z*z=x*y)) then
 writeln('Otvet:' , 100*x+10*y+z);
end.
```

Otvet: 931 - не противоречит исключенной из **задачи 2** избыточной информации, т.е. новая задача эквивалентна данной.

Задача 3. ***Если двузначное число разделить на произведение его цифр, то получится в частном 3 и в остатке 8. Если число, составленное из тех же цифр, но записанных в обратном порядке, разделить на произведение цифр, то в частном получится 2 и в остатке 5. Найти это число*** **[5, с. 358].**

Наилучшая формулировка задачи, выражающая её подлинное содержание, в которой сохранено только одно количественное данное 8, будет такой:

Найдите двузначное число, которое при делении на произведение его цифр даёт в остатке 8.

Составим и реализуем соответствующую новому условию на языке Паскаль программу, включающую операцию получения целого остатка от деления (mod) [1, с. 121].

```
Program E2;
var x, y: integer;
begin
 for x:=1 to 9 do
 for y:=1 to 9 do
 if (10*x+y)mod(x*y)=8 then
 writeln('Otvet:' , 10*x+y);
end.
```

Otvet: 53, подтверждает и проверка: $5 \cdot 3 > 8$

Подчеркнем, что найти двузначное число в указанных условиях только средствами математики, без использования информационных технологий в самом широком смысле, невозможно. Вклад информатики в решение задачи с новой формулировкой не меньше, чем математики!

Итак, встретив задачу с большим количеством исходной информации, целесообразно сначала проанализировать её условия. Не исключено, что часть сведений окажется лишней, а после их удаления (отсечения) решение станет изящней.

А, знаменитый Микеланджело на вопрос, как он создаёт свои замечательные скульптуры, ответил: «Я беру глыбу мрамора и отсекаю от неё всё лишнее». Как видим «способ Микеланджело» можно применять не только к мрамору.

В этой связи еще раз сделаем ссылку на Концепцию [3], в которой указано, что математическое образование должно «обеспечивать каждого обучающегося развивающей интеллектуальной деятельностью на доступном уровне, используя присущую математике красоту и увлекательность».

И, подводя итог, отметим, что информационные технологии в самом широком смысле позволяют проводить творческую учебную и исследовательскую работу над задачами математики.

Литература

1. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика: учебник для 8 класса. 2-е изд., испр. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
2. ГДЗ по алгебре 9 класс Макарычев http://gdz.name/reshebnik-2015/gdz-po-algebre-9-klass-makarychev
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html
4. Макарычев Ю. Н., Миндюк Н. Г., Нешков К. И., Суворова С. Б. Алгебра 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2015.
5. Сборник задач по математике для поступающих во втузы / под ред. М. И. Сканави. М.: Мир и образование. 2013.

УДК 372.893

КУРС – НА ОБРАЗОВАННЫЙ ПАТРИОТИЗМ

Оленченко А.В.
ФГКОУ «Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

Как нет человека без самолюбия, - так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека…
К.Д.Ушинский

Сегодня и в образовательной практике, и в педагогической науке патриотическое воспитание обучающихся и молодежи наполняется новым смыслом, а цель патриотического воспитания – формирование социально активной, ответственной личности со сформированной гражданской позицией, устойчивой ценностной системой и личностными характеристиками, позволяющими продуктивно участвовать в созидании новой России.

Именно на это в своем выступлении обратил внимание Президент Российской Федерации В.В. Путин: «Справедливо говорят, что настоящий патриотизм – это образованный патриотизм. Настоящий патриот тот, кто знает, как и чем он может служить своему Отечеству. Вернуть безусловную ценность качеству образования, убрать всё то, что искажает мотивацию к настоящей учёбе, подрывает веру в ценность знаний, в талант, в справедливость, в способность образования служить базовым социальным лифтом – это необходимое условие для нашего национального развития, а значит, важнейший приоритет современных усилий государства и общества».

В этом ключе строится учебно-воспитательный процесс в «Севастопольском Президентском кадетском училище». Образование в контексте патриотических ценностей и установок позволяет раскрыть социально-культурную структуру преподаваемого материала любого предмета через своеобразную «триаду»: убеждения — ценности — принципы.

Опыт работы наших преподавателей свидетельствует о том, как важно координировать взаимодействие училища, семьи и общественности в системе патриотического воспитания, как необходимо диалектическое единство и органическая взаимосвязь между учебным материалом и содержанием воспитательных мероприятий.

Определяющим фактором воспитательного влияния процесса обучения является его содержание. Мы можем говорить о формировании патриотического сознания кадета лишь тогда, когда данные преподавателями знания помогли воспитаннику определить его жизненную позицию, и когда эта позиция выросла в убеждение, определяющее весь жизненный путь.

Одним из инструментов, способствующих формированию у воспитанников гражданско-патриотических качеств, расширению кругозора и воспитанию познавательных интересов и способностей, овладению практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности выступает предмет «Севастополеведение», позволяющий с исторической точностью из прошлого увидеть настоящее и будущее родного края.

Краеведение – это могучая и вечная живая сила, которая творит патриота, гражданина, именно оно даёт нам возможность наглядно, доступно, на близком, родном языке донести до сознания воспитанников нравственно-правовые знания, нормы и ценности. Привлекая краеведческий материал, мы учим кадет успешно взаимодействовать с людьми,

корректно разрешать конфликтные ситуации, толерантно относиться к людям другим национальностей и вероисповеданий.

Одним из эффективных средств решения задач патриотического воспитания является метод включения кадет в исследовательскую деятельность краеведческой направленности как одну из форм планирования и организации образовательного процесса, влияющую на формирование патриотических чувств воспитанников, выработку у них исследовательских умений, развитие креативности, прогнозирования, поиска инновационных средств и, таким образом, повышающую качество процесса духовно-нравственного воспитания.

Вовлечение воспитанников в поисково-исследовательскую деятельность в рамках курса «Севастополеведение» позволяет решить ряд задач:

- овладение воспитанниками системой знаний об историческом прошлом г. Севастополя, Крыма;
- развитие навыков исторического познания, анализа и сопоставления источников, работы с историческими документами;
- воспитание гражданственности, патриотизма, бережного отношения к историко-культурному наследию.

Это особенно важно, так как Севастополь и Крым только два года как вернулись в «родную гавань», в состав России, и дети, как губка, впитывая в себя все новое, стремятся стать истинными патриотами России, а задача преподавателей училища – помочь им в этом.

Практика показывает, что кадеты любят свой город, являются его истинными патриотами. Именно это объясняет массовое желание кадет участвовать в исторических и краеведческих олимпиадах, конкурсах, заниматься исследовательской работой. На протяжении 2 лет с момента образования училища, кадеты, представляя свои проекты на олимпиады и конкурсы различных уровней, занимают призовые места.

Таблица 1. Результаты участия кадет «Севастопольского президентского кадетского училища» в конкурсах, конференциях, олимпиадах

Дата	**Название конкурса, конференции**	**Результат**	**Участники**	**Преподаватель**
декабрь 2014г.	Городская краеведческая конференция «Мы этой памяти верны»	диплом победителя	Косарич М. (7-Е) Волконский И. (7-Д)	Оленченко А.В.
январь-февраль 2015г.	Конкурс МО РФ «Спецшкольники на фронтах Великой Отечественной войны»	диплом высшей категории диплом 1 категории	Косарич М. (7-Е) Караманов Р. (7-Д)	Оленченко А.В.
ноябрь-декабрь 2014г.	Всероссийский конкурс МО РФ «70 лет великой победы»	диплом I ст. диплом II ст.	Косарич М. (7-Е) Караманов Р. (7-Д)	Оленченко А.В.
октябрь 2015г.	Всероссийская конференция МГУ в г. Севастополе «Лазаревские чтения»	диплом III ст. диплом I ст. диплом II ст.	Караманов Р. (8-Д) Мережко Г. (8-Е) Косарич М. (8-Е) Алексеенко Д. (6-Г)	Оленченко А.В. Оленченко А.В. Соколова О.В. Балмасова М.В.

		диплом II ст.	Белоус А. (8-А)	Александрова С.С
декабрь 2015г.	Городская краеведческая конференция «Краеведческие чтения»	2 место 1 место	Косарич М. (8-Е) Мережко Г. (8-Е) Караманов Р. (8-Д)	Оленченко А.В.
март 2015г.	Городская олимпиада по Севастополеведению	1 место 1 место	Белоус А. (7-А) Ляшенко Д. (7-А)	Оленченко А.В.
март 2016г.	Городская олимпиада по Севастополеведению	1 место 1 место 1 место 1 место 1 место 1 место 6 призёров	Василенко Д. (6А) Белоус А. (8-А) Мережко Г. (8-Е) Лискун А. (6-Б) Борисов А. (5-А) Азиатцев Е. (5-Б)	Соколова О.В. Соколова О.В. Оленченко А.В. Балмасова М.В. Александрова С.С. Александрова С.С.

При выборе тем научно-исследовательских работ воспитанники, прежде всего, выбирают темы, связанные с историей города или жизнью героев Севастополя: «Морской кадетский корпус 1915 год», «Севастопольское подполье 1942-1944 г.г.», «Юные партизаны Севастополя», «Севастопольский витязь», «Непокоренный Севастополь», «Крымчаки – исчезающий народ Крыма» и т.д. Увлеченно работая над заданием, кадеты изучают исторические документы, посещают музеи, работают в архивах, тем самым повышают не только свой образовательный уровень, но и формируют в себе самое главное – любовь к своему городу, к Отечеству.

Большое значение в научно-исследовательской деятельности кадет имеет их участие в научно-практических конференциях, проводимых в различных регионах России. Кадеты не только приобретают коммуникативные навыки, не только познают и узнают Россию, но и, самое главное, выступают в качестве представителей своего училища, города.

И надо видеть, с какой гордостью, с каким вдохновением кадеты рассказывают о своем училище и городе-герое Севастополе. Все участники таких конференций отмечают высокий патриотизм наших воспитанников.

Участие кадет в научно-практических конференциях: Косарич М. (Городская краеведческая конференция «Краеведческие чтения», г. Севастополь, 2015 г.), Караманов Р. (Всероссийская конференция МГУ в г. Севастополе «Лазаревские чтения», 2015 г.).

Воспитание патриотизма через курс «Севастополеведение» - это многогранный и сложный процесс, который расширяет кругозор и развивает познавательные интересы воспитанников, приобщает их к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессий, создает личность достойного гражданина Отечества.

Литература

1. Агапова И. А., Давыдова, М. А. Патриотическое воспитание в школе [Текст] / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 224 с.
2. Адаменко С. Воспитываем патриотов России [Текст] // Народное образование. – 2005. - № 4. – С. 23.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 145 с.
4. Халанская С. М. Структура работы классного руководителя по патриотическому воспитанию [Текст] // Классный руководитель. – 2004. - № 3. – С. 15.
5. ФГОС основного общего образования: утвержден приказом от 17 декабря 2010 года № 1897 (зарегистрирован Минюстом России 01 февраля 2011 года № 19644) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html.

УДК 372.882

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ОТДЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» ФГКОУ «СЕВАСТОПОЛЬСКОЕ ПКУ» ПЛАТУХИНОЙ Г.И., ВЕРШИНИНОЙ М.Н., ЛЕВАНОВИЧ Н.М.)

Платухина Г.И.
ФГКОУ «Севастопольское президентское кадетское училище», Севастополь, Россия
E-mail: info@sevpku.ru

Воспитание гражданина и патриота – главная задача учебного заведения, рождение которого стало возможным в результате проявления патриотизма, активной гражданской позиции общества, объединённого идеей воссоединения Крыма, Севастополя и России. На наших глазах, с нашим участием происходит формирование нового российского патриотизма, в котором гармонично сочетаются традиции героического прошлого и сегодняшние реалии жизни. «Подлинный патриотизм не может строиться на отречении от

собственного прошлого, забвения сложных периодов нашей истории. Нельзя с каждым новым политическим циклом разрушать исторический фундамент и памятники собственной истории – это приводит к деградации государства и дезинтеграции государства», – справедливо замечает Сергей Евгеньевич Нарышкин, председатель Государственной Думы Российской Федерации.

Предотвратить деградацию государства и общества, возродить высокое значение слова «патриотизм» и призваны преподаватели русского языка и литературы, потому что эти учебные дисциплины и направлены прежде всего на развитие личности кадета. Формирование патриотических чувств и сознания граждан на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну осуществляется как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Уроки литературы обладают огромным потенциалом воспитания гражданина – патриота Родины, способного встать на защиту государственных интересов страны, так как вся русская литература пронизана идеей патриотизма.

В программный материал литературы 5-х классов, исходя из специфики учебного заведения, внесены изменения, которые состоят в следующем: так в 5 классе выделено 4 часа на изучение темы «Защита Отечества в русской литературе 19 века» (фрагмент романа «Война и мир» Л.Н. Толстого «Петя Ростов»), а также усилена военная составляющая ряда уроков. История России и Севастополя, получившая отражение в прекрасных произведениях, даёт пример яркой жизни, подвига во имя счастья других. От произведения к произведению преподаватель имеет возможность показать кадетам, что героическое – это не отвлеченное понятие, а способность человека отдавать себя служению народу, что готовность к этому, как и само героическое, воспитывается не только окружающими, но и самой личностью.

Рассмотрим в этом аспекте некоторые произведения, включенные в «Программу по литературе» (за основу взята программа В.Я. Коровиной).

Устное творчество имеет богатейший потенциал для воспитания в духе дружбы, трудолюбия, патриотизма. Этой цели служат пословицы, поговорки, загадки, песни, былины, сказки. Так при знакомстве со сказкой **«Иван крестьянский сын и чудо-юдо»** особое внимание уделяется героике подвига защиты родной земли. Отражение народных идеалов – любви к своей земле, богатырской силы, ума, смекалки – находит отражение и в **древнерусской литературе**, в летописи «Повести временных лет», которую кадеты изучают на протяжении трёх лет. Позднее, изучая «Житие Александра Невского», кадеты будут говорить о бранных подвигах Александра Невского и его духовном подвиге самопожертвования, о защите русских земель от нашествий и набегов врагов. А в 5 класс при анализе эпизода **«Подвиг отрока киевлянина и хитрость воеводы Претича»,** комментируя слова Д.С. Лихачёва «прошлое должно служить современности», обращаясь к истории русского воинства, учатся тому, что защита своей «отчины», матери, родных и близких – это главное предназначение воина, мужчины.

Важным для патриотического и гражданского воспитания кадет представляют эпизоды военной истории России, нашедшие отражение в литературе XIX. Так, изучая героические страницы истории России, обращаемся не только к басне **«Волк на псарне» И.А. Крылова**, к стихотворению **«Бородино» М.Ю. Лермонтова**, но и к эпизоду **«Петя Ростов» (фрагмент из романа «Война и мир» Л.Н. Толстого).** Названные произведения разных жанров помогают кадетам понять значение событий войны 1812 для русской истории, позволяют ощутить мысли и чувства простых солдат, отстоявших родину от врага, постичь мысли и чувства авторов, их размышлений о значении Бородинской битвы и роли простого народа, о русском национальном характере, о том, кто такие настоящие люди, какой ценой добывается слава Отчизны. Эти уроки предваряет сбор и обработка информации обучающихся о войне 1812 года и значении Бородинской битвы.

Работа продолжается на уроках, посвящённых фрагменту **«Петя Ростов»** из **романа «Война и мир» Л.Н. Толстого**. Краеведческий материал, то обстоятельство, что Лев Толстой – это не только великий русский писатель, но и Русский офицер, который в минуту опасности защищал Родину с оружием в руках, придают урокам особую значимость. За мужество и героизм, проявленные в обороне Севастополя 1854-1855 годов, он, как известно, был награждён орденом. Тема первого урока так и сформулирована: «Л.Н. Толстой - русский офицер». Кадеты рассказывают о том, что будущий писатель выбрал путь офицера не случайно, а по примеру брата. Кроме того, и юношеская мечта – служение Отчизне – привела его в армию. Сначала он участвует в военных действиях на Кавказе. А известие о том, что объединённые силы Англии и Франции высадились в Крыму, застаёт Льва Толстого в Дунайской армии, в Бессарабии. Он неоднократно обращается с рапортом к командованию, прежде чем его просьба была удовлетворена. Позднее он напишет: «По долгу совести и чувству справедливости не могу молчать о зле, открыто совершающемся передо мною и влекущем за собою погибель миллионов людей, погибель силы и чести Отечества». Напишет о войне 1812 года, но эти слова по праву можно отнести и к событиям Крымской войны, обороне Севастополя, которая «надолго оставит великие следы» в истории, «героем которой был народ русский».

Оказавшись в осаждённом Севастополе, молодой офицер поражён мужеством простых защитников города: моряков, солдат, жителей. В своём письме к брату он отмечает, что и «во времена Древней Греции не было такого геройства». Сообщения кадет дополняются «виртуальной» экскурсией на 4 бастион, где командиром батареи служил писатель. Он находился в центре событий, так как 4 бастион – один из самых опасных участков в обороне русских. Именно участие в этих событиях помогло ему понять, а затем выразить в своих произведениях, мысль о том, что война – это «не развевающиеся знамёна и барабанный бой», а увидеть в истинном её проявлении – «в крови, страданиях, смерти».

В результате кадеты приходят к выводу, что из осажденного Севастополя писатель вынес основную тему своего творчества – тему «Войны и мира». Логическим продолжением является уроки, посвящённые Пете Ростову. Начиная урок «Петя в партизанском отряде», преподаватель знакомит с двумя цитатами:

«Я хочу, чтобы любовь к миру перестала быть робким стремлением народов, приходящих в ужас при виде бедствий войны, чтобы она стала непоколебимым требованием честной совести»;

«Неужели тесно жить людям на этом прекрасном свете, под этим неизмеримым звездным небом? Неужели может среди этой обаятельной природы удержаться в душе человека чувство злобы, мщения или страсти истребления себе подобных? Все недоброе в сердце человека должно бы, кажется, исчезнуть в прикосновении с природой – этим непосредственнейшим выражением красоты и добра».

И просит прокомментировать их, что обеспечивает мотивацию дальнейшей деятельности. Отношение к войне пятиклассники выражают с помощью «приёма ассоциаций». Так эмоциональный настрой способствует взволнованному разговору о герое произведения.

Кадеты отмечают, что Петя предстаёт перед ними счастливо-возбуждённым, добрым, храбрым, человечный, щедрым, он любит свою Родину и всех окружающих его людей. Патриот своей Родины. Из него получился бы отличный офицер. Доказывают правоту своих утверждений цитатами из текста. Лексическая работа со словом «патриот» позволяет перейти к монологическому высказыванию «Петя – патриот свой Родины».

Пятиклассники говорят о том, что Петя – самый младший в семье Ростовых. Он попадает на войну совсем юным, и главная цель для него – совершить подвиг; стать героем: «... Петя находился в постоянно счастливо-возбужденном состоянии радости на то, что он

большой, и в постоянно восторженной поспешности не пропустить какого-нибудь случая настоящего геройства».

Война глазами Пети – лишь приключение, возможность испытать себя. Ему не страшно: на войне Петя должен обязательно быть в центре событий, на передовой, чтобы осуществить свою заветную мечту – совершить подвиг, героический поступок. Но «генерал именно запретил Пете участвовать в каких бы то ни было действиях Денисова». Юноше очень трудно с этим согласиться. И все же, приказ для военного – закон.

Делают вывод о том, что, прочитав этот эпизод, Петю полюбит каждый читатель за его душевную теплоту, человеколюбие, детскую наивность. Сожалеют о том, что Петя, следуя своей мечте – совершить подвиг – в дальнейшем погибает, говорят о том, что становится больно, когда читают о его трагической гибели, выражают веру в то, что из Пети вырос бы благородный офицер и прекрасный человек. Третий урок данной темы посвящён анализу эпизода «Сон Пети». В центре урока вопросы: «Что видит во сне Петя? Каков смысл этого сна? Как реальный мир вторгается в сны Пети?» Кропотливая работа со словом, определение роли художественной детали позволяет познакомить обучающихся с особенностями психологического портрета, вызывают сочувствие и сопереживание.

Воспитание патриотизма – это процесс сложный и длительный. Работа по воспитанию у кадет чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к героическим страницам прошлого осуществляется и на уроках русского языка. Невозможно считать себя сыном России, частью народа, если ты не знаешь, не любишь свой родной язык.

Дидактический материал, тексты, предлагаемые обучающимся должны способствовать осознанному и мотивированному изучению русского языка и обеспечивать формирование лучших качеств личности.

Военная составляющая на уроках русского реализуется по-разному. Это и подбор определённых слов при формировании лингвистических понятий, орфографических, пунктуационных навыков. Так для отработки орфограммы «Употребление Ъ и Ь знаков» наряду со словами «вьюга», «объезд» и другими включаем слова «адъютант», «фельдъегерь», знакомим с их значением; а при изучении сложносокращённых слов – «спецназ», «ВДВ», «ВМФ», «плащ-палатка». На уроках, посвящённых лексическому составу русского язык, особое внимание уделяем профессиональной лексике моряка, знакомим с этимологией слова «капитан». И так далее.

Обогащению словарного запаса обучающихся способствуют уроки развития речи, которые обладают большими возможностями для воспитания патриотов своей страны, ведь любовь к Родине начинается с малого – с любви к матери, уважения к людям, окружающим тебя, с родного дома. Эти мысли, как правило, получают развитие в сочинениях кадет по личным впечатлениям. Большой интерес вызывают у кадет сочинения – описания по картине, одно из них **по картине А.А. Дейнека «Оборона Севастополя».** На уроке создаются условия для осуществления интеграции межпредметных областей: литературы, изобразительного искусства, музыки, истории, севастополеведения, русского языка; урок способствует формированию у обучающихся умения создавать в устной и письменной форме собственный текст на основе сюжетной картины, обеспечивается углубление знаний о событиях Великой Отечественной войны, в частности обороны Севастополя, создаются условия для осуществления гражданской идентификации личности, воспитания патриотизма, гордости за народ-освободитель; урок способствует формированию устойчивого интереса к учению, потребности к самовыражению.

Через «нестандартный вход в урок» предлагается прослушать в записи песню «Заветный камень», просмотреть документальные кадры, отражающие события Великой Отечественной войны, подумать над содержанием увиденного и услышанного и подобрать ассоциации к слову «война». Так создается эмоциональный настрой для написания сочинения по картине. Прием «корзина идей» помогает сформулировать тему, цель и задачи

урока. Преподаватель предлагает прочитать высказывания: «Книги, фильмы, песни, памятники, картины – источники наших знаний о войне», «Горе севастопольцев стало горем художника», «Картина – это не документальное воспроизведение боевого эпизода, а символическое изображение подвига севастопольцев», – и определить тему и задачи урока.

Чтобы решить поставленные учебные задачи, необходимо актуализировать искусствоведческие понятия. Лексическая работа организуется по принципу «найди соответствие» со словами: «пейзаж», «колорит», «портрет», «жанровая картина». А также вводится понятие «батальная живопись». В качестве примера кадеты и знакомятся с картиной А.А. Дейнека «Оборона Севастополя». Слушают сообщение товарища об истории создания произведения, узнают о том, что художник любил Севастополь, его жителей, не раз бывал в нём до войны. Он посетил осаждённый Севастополь в дни обороны города. Художник был потрясён мужеством его защитников и решил написать картину, отразившую их подвиг. Рассматривая картину, кадеты приходят к выводу, что на ней изображен один из моментов боя за Севастополь так, как это представил себе художник. Полотно стало символом героического подвига советских людей. Дальнейшая работа осуществляется в группах, конкретизируется план действий.

Стимулируя речевую и мыслительную деятельность обучающихся при помощи техники «тонких и толстых вопросов», преподаватель корректирует речевые ошибки; разъясняет значение слов «матрос», «моряк», «роба», «форменка», «гюйс» и так далее; подводит кадет к выводу об идее изображенного на картине.

Для того чтобы поддержать эмоциональный настрой, в заключительном слове говорит о том, что восхищение подвигом севастопольцев мы находим и у поэта, участника обороны города Г. Поженяна. О тяжелых боях, которые изображены на картине художника А.А. Дейнеки, поэт написал в «Севастопольской хронике». Подготовленное выразительное чтение кадета помогает ощутить героизм, патриотизм, самоотверженность, трудности и радости грозных лет войны, испытать гордость за народ- освободитель.

Эффективной формой работы по воспитанию патриотизма является метод проектов. Этот метод можно использовать по-разному. Нами избран путь реализации данного метода – создание сборника сочинений кадет 5-х классов под условным названием «Моя семья». Такой проект позволяет решить сразу несколько задач, а именно: обобщить и расширить границы изученного программного материала, создать условия для приобретения новых знаний и умений, развивать компетенции обучающихся. Проект ориентирован на самостоятельную работу, однако темы были сформулированы, конечно, под руководством преподавателя. Кадеты на этапе подготовки и планирования работы определяют тему сочинения, формулируют цель. Так были сформулированы следующие темы: «Традиции моей семьи», «История одной фотографии», «Реликвия в моей семье», «Моя семья в годы Великой отечественной войн», «Герои моей семьи».

Во время выполнения проекта преподаватель оказывает помощь в выборе темы, намечает план действий, направляет ход исследования, консультирует обучающихся, учит культуре поиска. Работа над проектом ещё не завершена, но, подводя промежуточные итоги, отмечаем успех пятиклассников. Так сочинение Эдуарда Путинцева посвящено герою далёкого прошлого. О своём прапрапрадеде он пишет:

Фотография, пожелтевшая от времени, лежит перед мной. Кто этот бравый офицер на ней? Как сложилась его судьба? Почему фотография храниться в моей семье?

Шел 1915 год. Полковник Путинцев быстрым шагом направлялся в ателье Вырвинского, чтобы успеть сделать фото для любимой дочери Лёли. Его отправляли на фронт, а здесь в солнечном Скобелеве остается его семья, любимая жена Ольга, три дочери и сын Павел. Немного не дойдя до ателье, полковник Путинцев остановился в тени чинары и прикрыл глаза. Как он устал от жары, его душа рвалась в заснеженный Омск, где прошло его детство и юность.

Их в семье было три сына – Петр, Иван и он, Павел. Все вместе учились в Омском кадетском корпусе, вместе поступили в Михайловское артиллерийское училище, а дальше жизнь их разбросала по стране. Петр сейчас в Киеве, генерал-губернатор, Иван где-то в Омске, а он, Павел, в жарком Туркестане, во главе II Туркестанской дивизии. Как давно это было и как много теперь его связывает с Туркестаном.

Здесь он познакомился со своей женой Ольгой, в девичестве Зубовой, дочерью некогда богатого купца. Здесь появились на свет его дети

И вот сейчас он вынужден их опять покидать. Страна ввязалась в мировую войну. Сколько их еще впереди и сколько он уже прошел, за его плечами русско-японская война, покорение Туркестана. Пора в отставку. Полковник вздохнул и сделал шаг в глубь прохладного коридора ателье.

Пройдет совсем немного времени, и он вернется к семье в чине генерал-майора. В стране закружит революция, но это совсем другая история…

Прошло сто лет, и эта фотография, пожелтевшая от времени, лежит передо мной. На ней бравый офицер - мой предок Павел Флегонтович Путинцев.

Эту фотографию для меня сберегла моя прабабушка. Она пронесла ее сквозь вихрь революции, сквозь годы великой Отечественной войны. Фотографию долго прятали, так как о том, что мы потомки дворянского рода было не принято говорить. Ее бережно передавали из поколения в поколение.

Сейчас, просматривая семейный фотоальбом, я понимаю, как много значит для людей память. И как небольшое фото, пройдя через сто лет, может много рассказать о твоих предках. Моя семья и я гордимся моим предком, который служил на благо Родины и Отечества.

Рассказы о личном участии в тех или иных исторических событиях родственников наших кадет даёт возможность им эмоционально прочувствовать то время, и оно становится для ребят ближе. В ходе исследования они осознают, значимость исторических событий, а их родственники раскрываются с незнакомой для кадет – героической стороны. Отношение к Великой Отечественной войне, другим знаковым для страны событиям, к подвигу народа через призму родной семьи, истории города, государства приобретает более чувственный, эмоциональный, личностно-значимый характер.

«Кадет – это не чин, не звание. Образно говоря, это состояние взращенной в определённых условиях свободной и ответственной, справедливой и чистой воинской русской души», – напишет А. Зеркач, выпускник кадетского училища 1925 года. Создать эти условия для развития «свободной, справедливой и чистой воинской души», воспитания патриота, гражданина своего Отечества и призваны уроки русского языка и литературы.

Литература

1. Багашев А. Духовно-нравственное воспитание молодежи // Воспитание школьников. – 2008 - № 9. - С. 10-13.
2. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы: Монография /Под общ. ред. С. В. Дармодехина, А.К. Быкова. - М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2007. - С. 3.
3. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»: Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/

УДК 378

СРАВНЕНИЕ УРОВНЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Сильченкова С.В., Кошевенко С.В.
Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия
E-mail: sil-sv@mail.ru, svk79home@mail.ru

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-16-67005

В статье описываются результаты сравнительного анализа информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ Смоленской области, проведенного по авторской методике. Сравнивается средние баллы информационной культуры, мода по отдельным частям выборки. Проводится покомпонентный и уровневый анализ информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ.

Ключевые слова: информационная культура, образовательный менеджер, городские и сельские школы, уровни информационной культуры, компоненты информационной культуры.

Обладанием высоким уровнем информационной культурой важно сегодня для представителей всех профессий. Это способствует пониманию ценности и значимости информации и информационных технологий для развития профессиональных качеств специалиста и личности в целом.

Для образовательного менеджера наличие высокого уровня информационной культуры способствует наиболее эффективному выполнению функций развития персонала, построения карьеры сотрудников, организации научной, просветительской, исследовательской, коммуникативной деятельности. В школах функции образовательного менеджера в разной степени выполняют директор и его заместители.

Информационные технологии проникают сегодня во все сферы деятельности, все регионы нашей страны. Образовательные менеджеры и городских, и сельских школ должны понимать важность повышения уровня своей информационной культуры для развития образовательного учреждения.

В 2015 году нами проводилось исследование уровня информационной культуры образовательных менеджеров школ г. Смоленска, был осуществлён ее уровневый и факторный анализ. В 2016 году был проведён мониторинг уровня информационной культуры образовательных менеджеров Смоленской области, в котором участвовали образовательные менеджеры и городских и сельских школ. Целью данной статьи является сравнение уровней информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ Смоленской области, выявление тенденций и закономерностей формирования компонентов информационной культуры образовательных менеджеров различных школ.

Сущность информационной культуры личности рассматривается разными авторами в трех основных аспектах: культурологическом, информационном (как часть информационного общества), аксиологическом [1]. По мнению Елистратовой Н.Н. «…это проникновение в суть процессов обработки информации, предполагающий умение правильно воспринимать различную информацию, выделяя в ней главное, применять различные виды формализации информации, широко использовать математическое и информационное моделирование для изучения различных объектов и явлений, разрабатывать эффективные алгоритмы и реализовывать их на ПК, анализировать

полученные результаты, проводить вычислительные эксперименты для проверки правильности построенных моделей.» [2].

Понятие информационной культуры образовательного менеджера, ее уровни и структурные компоненты разработаны и представлены авторами в опубликованных ранее работах. Так структура информационной культуры образовательного менеджера, на наш взгляд, включает в себя следующие компоненты: мотивационный, нормативно-ценностный, познавательно-операционный, коммуникативный, информационный, критический, креативный, образовательный.

Для диагностики уровня информационной культуры образовательного менеджера разработана анкета, включающая 5 вопросов по каждому компоненту. Специалист оценивает свой уровень на основании ответов по шкале от 0 до 5. В результате опроса вычисляется средний балл по анкете, по которому и судят об уровне информационной культуры образовательного менеджера. Всего выделено три уровня информационной культуры: адаптивный (от 0 до 2 баллов), эвристический (от 2 баллов до 4 баллов) и креативный (от 4 балов до 5 баллов).

Опрос образовательных менеджеров школ Смоленской области (директоров и их заместителей) проводился в 2016 году. Всего опрошено 279 человек, из них: 72 респондента из школ г. Смоленска, 28 респондентов из школ Смоленского района, 43 человека из районных центров области и 136 респондентов из сельских школ Смоленской области. Учитывая, что часть областных центров являются селами или поселками городского типа, получили, что на вопросы анкеты отвечали образовательные менеджеры из городских школ - 108 человек или 39%, из сельских школ 171 человек или 61%.

Получены следующие результаты уровня информационной культуры образовательных менеджеров (см. Табл. 1).

Таблица 1. Уровни информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ Смоленской области

Уровень информационной культуры	Все респонденты		Образовательные менеджеры сельских школ		Образовательные менеджеры городских школ	
	человек	%	человек	%	человек	%
адаптивный	0	0	0	0	0	0
эвристический	100	35,8	76	44,4	24	22,2
креативный	179	64,2	95	55,6	84	77,8
Итого	279	100	171	100	108	100

Данные таблицы 1 показывают, что никто из опрошенных не продемонстрировал адаптивный уровень информационной культуры, что говорит о понимании директорами и их заместителями важности информации для деятельности учебного заведения, практическом использовании современных информационных технологий.

Большинство образовательных менеджеров имеет креативный уровень информационной культуры. В целом по всем анкетам таких респондентов 179 человек или 64,2%. При сравнении уровня информационной культуры опрошенных из городских и сельских школ, видно, что больший процент образовательных менеджеров имеют креативный уровень из городских школ – 77,8% и только 55,6% опрошенных имеют высокий уровень информационной культуры из сельских школ. Разница в 22,2% довольно существенна.

Для более детального сравнения различий информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ проведем покомпонентный анализ изучаемого явления (см. Табл. 2).

Таблица 2. Покомпонентный анализ информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ Смоленской области

Компонент информационной культуры	Все респонденты		Образовательные менеджеры сельских школ		Образовательные менеджеры городских школ	
	средний балл	мода	средний балл	мода	средний балл	мода
мотивационный	4,53	5	4,47	5	4,63	5
нормативно-ценностный	4,22	5	4,1	4	4,36	4
познавательно-операционный	4,08	4	3,96	4	4,26	5
коммуникативный	3,63	4	3,49	4	3,83	5
информационный	4,39	5	4,24	4	4,59	5
критический	3,98	4	3,87	4	4,14	4
креативный	3,94	4	3,79	4	4,16	4
образовательный	4,11	4	3,98	4	4,30	4
Итого	4,11	4	3,99	4	4,28	4

Из таблицы 2 видно, что по всем компонентам информационной культуры имеются некоторые отличия в ответах респондентов из городских и сельских школ: последние показали более низкие средние баллы. В среднем респонденты из городских школ имеют средний балл 4,28, из сельских – 3,99 (разница составляет 0,29 балла).

Модальный балл (наиболее часто встречающийся) в целом по всей выборке, а также по сравниваемым ее частям равен 4.

В ответах респондентов из городских и сельских школ наиболее значимыми оказались мотивационный и информационный компоненты. Это может означать, что все они заинтересованы в достижение результатов в профессиональной деятельности, стремятся к личностному и профессиональному росту, имеют устойчивый интерес к своей профессии, к управлению информационными потоками, к применению информационных технологий для более успешной карьеры, личностного и профессионального развития.

Рассмотрим некоторые отличия в компонентах информационной культуры образовательных менеджеров.

В познавательно-операционном компоненте мода в ответах респондентов из города и села отличается, так образовательные менеджеры городских школ чаще выбирали наибольший балл из возможных – 5, образовательные менеджеры сельских школ – 4. В данном блоке имеются следующие различия: респонденты из сельских школ не на высшем уровне умеют организовать информационную деятельность (сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации), работать в библиотеке, а так же не достаточно хорошо (не на уровне уверенного пользователя) владеют информационными и коммуникационными технологиями в свей профессиональной деятельности

Аналогичные модальные баллы по коммуникативному и информационному компонентам. Так в разрезе коммуникационного компонента образовательные менеджеры из сельских школ показали недостаточное владение навыками делового общения и готовности к деловой коммуникации, они также не уверенны по поводу уровня своей культуры речи, что могут эффективно работать в группе, сотрудничать с коллегами. Модальный балл этих респондентов по данным позициям составляет 4.

В информационном компоненте опрошенные из сельской местности не достаточно осознают неизбежность перехода к информационному обществу, необходимость управления информационными потоками посредством новых информационных технологий в

профессиональной деятельности. Они также недооценивают роль информации как фактора управления общественным развитием и роль человеческого капитала при переходе к знаниевой экономике.

Самый низкий балл выявлен в ответах на вопрос о владении навыками деловой коммуникации на иностранном языке: 0,92 – в сельской местности и 1,41 – в городской. Действительно довольно редко можно найти руководителя школы в нашей области, который может активно сотрудничать с коллегами из других стран, использовать иностранную литературу для научных и образовательных целей.

Также на среднем уровне, недостаточном для образовательного менеджера, сформированы понятия об эргономических основах автоматизированного рабочего места и способности организовать его в соответствии с нормативными требованиями (3,35 – в сельской местности и 3,74 – в городской). Невысока готовность к организации научно-исследовательской деятельности и оформлению её результатов (3,25 – в сельской местности и 3,77 – в городской).

В целом по всем вопросам респонденты из школ сельской местности показали более низкие результаты, чем их коллеги из городских школ.

Для статистической значимости различий двух сравниваемых частей выборки в программе Statistica рассчитан коэффициент Манна-Уитни. Он показал, что отличия в уровнях информационной культуры образовательных менеджеров городских и сельских школ в целом не значимы.

Дополнительно проведено сравнение ответов образовательных менеджеров из Смоленска и других районных центров, результаты практически идентичны. Среднее отклонение составляет 0,5 в вопросе об организации научно-исследовательской деятельности, что говорит о недостаточной готовности руководителей школ в районных центрах к таковой.

По некоторым позициям баллы руководителей школ из районных центров выше, чем их коллег из Смоленска, например, они с большим пониманием относятся к необходимости повышения своего общекультурного, общеобразовательного и профессионального кругозора, у них выше интерес к новым информационным технологиям.

Также отдельно была исследована информационная культура образовательных менеджеров школ Смоленского района, их средний бал оказался ниже, чем в районных центрах и выше, чем в сельских школах других районов области.

Наглядно средний балл информационной культуры образовательных менеджеров области показан на диаграмме (см. Рис. 1).

Рисунок 1. Средний балл информационной культуры образовательных менеджеров Смоленской области

Таким образом, большинство образовательных менеджеров городских и сельских школ области имеют креативный уровень информационной культуры, но имеется тенденция снижения уровня информационной культуры образовательных менеджеров школ в зависимости от масштаба населенного пункта. В более крупных городах уровень информационной культуры образовательных менеджеров в целом выше, чем в поселках и деревнях. Однако все специалисты понимают необходимость повышения своего уровня информационной культуры, поскольку осознают его влияние на деятельность учебного заведения.

Литература

1. Белов А.В. Информационное общество и информационная культура в России: к постановке проблемы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии Вып. № 1. - 2009. – С. 198-202 [Электронный ресурс] http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo
2. Елистратова Н.Н. Информационная культура как критерий информатизации высшего образования в современных условиях реформирования // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2012/07/15770 (дата обращения: 24.06.2016).

УДК 37

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ БАЗА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЩЕРОССИЙСКИЙ СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ

Ставицкий А.В.
Филиал МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Севастополь, Россия
E-mail: stavis@rambler.ru

Когда на базе Филиала МГУ предлагается провести Ассамблею «Педагог XXI века», сразу бросается в глаза масштаб заявленного, где речь идёт не о педагоге Севастополя или ближайшего «десятилетия», но о целом столетии. И хочется соответствовать такому уровню даже в отдельно взятой статье. Поэтому, прежде чем раскрыть частный вопрос создания информационно-методической базы российского образования, отметим наиболее важные его аспекты в контексте вступления мира в эпоху информационного общества.

Что же отличает педагога и российскую педагогику в XXI веке? Каким требованиям она должна соответствовать, и какие контексты учесть? С какими вызовами она сталкивается, и какие проблемы должна преодолеть?

Чтобы понять, какие задачи и вызовы стоят перед современным российским образованием, надо увидеть, в каком состоянии находится современный мир и какие проблемы и преобразования ожидают его в ближайшие десятилетия. А общее состояние мира можно в главном свести к следующему.

В известном науке обозримом прошлом человечество не знало ни такого уровня возможностей, ни такого масштаба и качества проблем. Ей надо быть достойной их решения и дать достойный вызова ответ, который без качественно иного образования, построенного на массовом созидательном и инновационном творчестве, невозможен.

Очевидно, что общее состояние развития человечества на фоне осуществляемой в западном варианте глобализации и быстрого истощения имеющихся в мире ресурсов приведёт к новому витку глобального противостояния, которое человечество может не пережить. По сути, наш мир стремительно приближается к такому цивилизационому рубежу, за которым мир либо будет ввергнут в новый и последний виток глобальной борьбы за оставшиеся ресурсы с последующей своей агонией и гибелью, либо выйдет на новый

уровень их постижения и использования, создав те технологии, без которых их ни добыть, ни использовать нельзя. Тот уровень, что потребует совершенно иных знаний и технологий, которые люди должны будут сформировать, освоить и использовать, сделав их своим главным самовосполняющимся ресурсом. А для этого понадобится качественно иное образование. На данном втором, желанном и ожидаемом уровне и возникнут новый человек, новые идеи, новые технологии и новые мировые отношения, о которых так истово и плодотворно мечтали самые великие умы человечества.

Любое человеческое образование - это, в первую очередь, погружённые в определённую социальную среду люди. Они есть результат воздействия определённой системы обучения и воспитания. Система образования формирует среду, задавая тот спектр параметров и требований, в рамках которых будут формироваться новые поколения. И это значит, что какой миропорядок утвердится в мире в ближайшие десятилетия, зависит от новой модели образования. А в нём первенствовать будет тот, кто сумеет обеспечить себе воплощённое в новых технологиях интеллектуальное превосходство.

Очевидно, что процессы ожидания и готовности к цивилизационной бифуркации наблюдаются на трёх основных уровнях: человек - страна (цивилизация) - современный мир. И новое образование должно учитывать это, предоставляя миру, цивилизации, человеку те оформленные в идеи и технологии возможности, без реализации которых нового мира не будет. Исходя из этого, система образования должна отвечать запросам общества, рассчитанным на его качественный рост, так как общество, если оно стратегически нацелено на будущее и в состоянии понять и оценить вызовы времени, должно формировать систему образования адекватную вызовам.

Чем же может помочь миру образование? Каковы его роль и функции? И в ответ на это, мы можем лишь констатировать, что роль образования в обществе за последние столетия только возрастает, подтверждая вновь и вновь изречение Френсиса Бэкона ««Knowledge itself is power», что знание само по себе и сила, и власть. Обладатели этого знания, способные быть для новых поколений учителями, становятся творцами будущего. А мысль прусского профессора географии О. Пешеля, что битву при Садова выиграл школьный учитель и установка И. В. Сталина в ходе советской реформы образования «готовить аристократов» лишь подчеркнули, что дело не только в личностях-творцах, но и в соответственно организованной и грамотно сориентированной системе образования. Ведь, если перефразировать О. Пешеля, то получится, что этот мир создал школьный учитель. Значит, от школьного учителя, от всех воспитателей и учителей средней и высшей школы в первую очередь зависит, каким будет мир будущего, а от качества системы образования и в более широком смысле, от системы формирования нового поколения будет зависеть судьба мира. Ведь в новых условиях человек, его духовная и интеллектуальная составляющие будут представлять главный ресурс человечества. И вложения в них станут осознаваться и реализовываться, как наиболее стратегически важные и перспективные.

При этом следует учесть, что глобальные вызовы, с которыми сейчас столкнулось человечество, носят системный и в значительной мере сетевой характер. И отвечать на них надо соответственно. Любые долгосрочные преобразования в стране начинаются с кардинальной и стратегически выверенной реформы образования. В её основе стоит задача предложить миру ту модель воспитания и образования, которая будет достаточно эффективной и привлекательной, чтобы её начали утверждать и развивать другие. В свою очередь она формирует условия для создания качественного интеллектуального превосходства во всех ключевых сферах социального бытия. Естественно, подобные преобразования невозможны без качественно новой установки в отношении к знаниям, к средствам их получения и использования. В ней образование должно рассматриваться как метатехнология, ведь цель его – новый человек, как носитель высших ценностей и творец,

для которого творить, значит существовать, а творчество поставлено на качественно иную нравственную высоту.

Каковы же исходные факторы формирования нового образования? Уже сейчас видно, что беспредельные информационные возможности и динамика их накопления ставят потребность в непрерывном образовании, которое должно быть переведено на соответствующую технологическую основу. Качество, скорость и масштабы обновления знаний таковы, что задача их отбора, усвоения и использования становится в системе образования основной и вынуждает их носителей непрерывно обучаться и творить в течение всей своей жизни. А их информационное обеспечение не может быть покрыто никакими даже самыми совершенными учебниками. Проблема лишь в том, будет ли это осуществляться само собой либо организовано в масштабах страны или всей культуры (цивилизации) с целью получения тех интеллектуальных и технологических преимуществ, которые в нарастающей глобальной борьбе будут решающими?

При этом очевидно, что при сохранении традиционных форм обучения, образование настолько быстро переходит в сетевой режим, что вопрос стоит не том, быть ему или не быть, а в том, как научиться его наиболее эффективно использовать и направлять, дабы перевести качество образования на новый уровень? Что за этим процессом кроется? Это значит, что грядёт новый этап накопления и использования знаний, соотносимый с переходом человека от устной культуры к письменной; что активный поиск знаний в режиме самообразования становится массовым и по своему масштабу чем-то подобен ликвидации в советские годы безграмотности. Только теперь роль инструмента по ликвидации нового уровня «безграмотности» будут играть сетевые информационные базы и технологии, где каждый учится, творя и созидая, внося, подобно пчеле, нечто своё в общий улей технологически оформленного и системно обработанного знания. Такие технологии позволяют каждому выбрать свой уровень во всём, предоставляя возможность людям развиваться в интересующих их сферах знания в той форме, которая для них в данный момент наиболее приемлема. В результате в них воплощается принцип, когда ученики учат и даже оценивают сами себя, а учитель не столько учит, сколько создаёт и поддерживает среду непрерывного творчества. Эта среда – обязательное условие инновационного образования, дополняющая знаменитую максиму педагогики «учитель приходит, когда ученик готов», потому что готовность – фактор среды.

В такой среде учёба не прекращается и может идти в режиме непосредственного контакта, либо вдали от школы или вуза, в силу открытости доступа к знаниям и технологической простоты их усвоения, использования и проверки. В ней новое развитие уже имеющейся системы знаний и образовательных технологий является главным критерием и целью обучения, ведь законченный цикл образования требует научить не только находить, обрабатывать и усваивать знания, но в первую очередь их грамотно использовать. А использовать их можно, лишь творя новые знания для себя и других.

Каким должно быть, в свете вышеизложенного, образование будущего в своей основе?

1) Свободным, открытым, обращённым к миру и человеку.

2) Ориентированным на высшие ценности.

3) Комплексным, универсальным и непрерывным.

4) Сочетающим самые передовые информационные технологии с элементами психотехник.

5) Структурно многоуровневым и максимально вариативным.

6) Не ограничивающим местом и временем, но обеспечивающим новые возможности в соответствии с желанием расти ученика.

7) Выстроенным в режиме сотворчества, самоорганизации и саморазвития, где усвоение информации венчается выведением её на новый уровень систематизации и

использования. Исходя из сказанного, очевидно, что система образования должна создавать максимальные возможности для творчества и учителя, и ученика. И задача страны – обеспечить каждого желающего учиться всем необходимым для творческого роста и самообразования.

Сможет ли русская цивилизация создать подобную систему и привести её в действие? На данный вопрос, безусловно, можно ответить утвердительно, если на новом этапе развития нашего образования будут использованы не только бюрократические рычаги, но и творчество всех заинтересованных в ней людей. А это значит, что новая школа может строиться только на принципах со-творчества, со-трудничества и со-развития, где творят в меру своих способностей все: и учителя, и ученики.

С учётом последнего обстоятельства можно перейти к вопросу, заявленному в качестве основой темы данной статьи.

Речь идёт о назревшей необходимости создания электронной сетевой научной и информационно-методической образовательной базы для школ РФ, а в перспективе и вузов, как минимум, для гуманитарных дисциплин, а лучше для всех структур среднего образования. Ведь, чтобы добиться представленных выше образовательных целей, обеспечивающих системное накопление и использование информации в открытом сетевом режиме, а также сетевую самоорганизацию педагогического сообщества, нужна структурно оформленная модель матрицы, применимая ко всем видам знаний на всех уровнях, на базе которой можно выстраивать принципиально новую структуру образования будущего. Такой матрицей для языка является алфавит, в биологии – структура ДНК, а в химии – таблица Менделеева. Теперь подобная матрица нужна для образования.

О том, что данный проект назрел, можно судить по обсуждению вопроса о создании российского аналога «Википедии», которое идёт в РФ с 2014 года [1]. Инициаторами её создания выступили Президентская и Российская национальные библиотеки [2]. А 25 августа 2016 г. было опубликовано распоряжение правительства РФ о создании межведомственной рабочей группы по созданию на основе электронной версии Большой российской энциклопедии общенационального научно-образовательного интерактивного энциклопедического портала [3].

Однако проект, предлагаемый мной для реализации по инициативе МГУ, несколько иного рода. В нём речь идёт не об энциклопедическом электронном справочнике, но о таком работающем в интерактивном режиме электронном портале, который стал бы базой для объединения творческих усилий в сфере образования всех учителей и преподавателей РФ.

Таким образом, как и «Википедия», эта база данных имеет интерактивный характер, т. е. развивается за счёт творческой активности большого количества людей. И пополнять её будут в меру своих функциональных обязанностей и возможностей все учителя России. При этом в отличие от «Википедии» или её аналогов, такой портал не представляет собой одноуровневую поисковую систему, но должен быть сложной структурой, работающей на информационно-методическое обеспечение школы, учебных дисциплин и уроков в соответствии с учебной программой среднего образования, а в перспективе и высшего.

В соответствии с предварительным замыслом такая структура должна:

- включать в себя все данные по образовательной системе от школьного учителя до министра с возможностью прямого обмена информацией для всех заинтересованных сторон;
- предлагать сетевой доступ к любому звену и представителю сферы образования для всех желающих;
- содержать все последние школьные программы и разработки учителей, включая планы-конспекты, методические рекомендации, карты, схемы, таблицы, справочный и хрестоматийный материал, проблемные вопросы и творческие задания, списки рекомендуемой литературы и пр.;

- учитывать все возможные варианты (типы, модели) уроков и предусматривать разные уровни подготовки для учеников, исходя из разных моделей уроков и их информационно-методического обеспечения;

- иметь возможность для расширения и пополнения в соответствии с меняющимися образовательными требованиями.

Как видим, аналогом подобной матрицы могла бы выступить Википедия. Однако для организации образования она не подходит, т. к. представляет собой всего лишь электронную энциклопедию, максимально упрощённую одноуровневую поисковую систему, не приспособленную для организации обучения и не учитывающую его многоступенчатый уровень и предпочтения разных учителей.

В значительно большей степени подобной структуре соответствует разработанный в МГУ сайт для его сотрудников под названием «Истина МГУ», что в развёрнутом виде означает «Интеллектуальная Система Тематического Исследования НАучно-технической информации», т. к. она предусматривает и неодноуровневую структуру, и интерактивность, т.е. активное участие в заполнении системы преподавателей. В соответствии с замыслом создателей, в «Истине МГУ» через поисковик можно сразу попасть на нужную страницу. При этом страницы конкретных преподавателей размещены на странице определённой кафедры, а та в свою очередь включена в блок одного из подразделений МГУ. Однако «Истина МГУ» строится скорее не на тематическом принципе, а на организационном, т. к. за основу деления там взяты структурные подразделения МГУ. Тогда как предлагаемая структура должна в равной степени учесть оба принципа структурирования. А объёмы информационного пополнения тем здесь просто несопоставимы.

Таким образом, в свете сказанного можно выразить полную уверенность, что при имеющихся тенденциях развития сетевой электронной инфраструктуры подобный проект будет рано или поздно задуман, разработан и осуществлён. Так почему не сейчас и не силами МГУ? Именно МГУ по своему статусу лидера в научно-образовательной сфере РФ пристало инициировать и реализовывать подобные интерактивные образовательные проекты для всей страны. Уверен, что у главного вуза России достаточно возможностей для реализации подобного проекта в ближайшее время.

В целом он должен быть выстроен как площадка, где будут зарегистрированы все подразделения образования, включая школы и учителей примерно так, как это делается в «Истине МГУ». Но в более развёрнутом варианте, позволяющем не только фиксировать свои главные достижения, но и рассчитанном на использование этих данных как при подготовке к уроку, так и в ходе его проведения.

В таком сетевом портале учителя смогут:

- выкладывать свои программы с учётом их коррекции в соответствии с правом и возможностями учителя;

- размещать методические разработки и справочный материал по большим блокам и отдельным урокам, включая текстовый и видеоматериал;

- выставлять планы-конспекты авторских уроков в соответствии с предлагаемой типологией моделей уроков для каждой темы, где конкретная модель структурируется в соответствии с требованиями к ней. И в зависимости от популярности выставленных в портале уроков рейтинг учителя может расти, как растёт рейтинг преподавателя в «Истине МГУ».

При этом под каждый урок в структуре портала должна быть предусмотрена разбивка по типам урока в соответствии с предложенными вариантами. Так, например, урок истории по средневековой культуре может быть проведён как урок-диспут, театрализованный урок-карнавал, урок погружения в жизнь французского города Орлеан, где после Столетней войны в ратуше обсуждается проект готического собора, урок в стиле передачи «Что? Где? Когда?» (мозговой штурм) о великих поэмах Средневековья, урок по культурному обмену в режиме

«Запад-Восток», урок по «Осени Средневековья» в контексте Возрождения, Реформации и религиозных войн, и т. д. Всего одних только таких моделей уроков учителя насчитывают около двух десятков, не считая их конкретного содержания. И все они должны быть в данную структуру включены, чтобы учителя могли выставлять свои наработки для ознакомления и обмена опытом. А с учётом того, что даже в рамках одной темы и модели урока варианты подачи её не ограничены, структура должна давать возможность учителям выставлять любой вариант урока по любой её теме и модели столько раз, сколько учителю будет нужно. В результате такой работы в перспективе портал будет содержать по каждой теме предлагаемого программой урока по несколько его вариантов: от разных типов стандартного до различных форм игрового.

Как видим, при грамотной реализации такая система:

- закладывает основы для нового уровня школьной, а в перспективе и вузовской подготовки по всем учебным предметам;
- обеспечивает информационно-методическое наполнение работы учителя и ученика в целом и каждом конкретном случае, предлагая тот выбор, который им наиболее подходит;
- максимально интенсифицирует процесс обучения при минимальных затратах;
- создаёт условия для творческого и соревновательного настроя в школьной среде, а также вариативной подготовки учителя и ученика, когда само обучение строится на работе по созданию нового образовательного контента;
- превращает систему образования в единый неформальный организм, выстроенный на основе сотрудничества, взаимопомощи и сотворчества;
- позволяет организовывать жизнь и работу учителей, где уровень их профессионального роста и общественного признания будет зависеть не от отношения к ним начальства, а от их вклада в общее дело;
- обеспечивает открытость, прозрачность, доступность информации;
- даёт возможность учителям ознакомиться с лучшими наработками по тем или иным темам и урокам, выставить свои наработки, корректировать уже сделанное, улучшая предложенные уроки или заменяя их на новые, добавляя в систему свои новые уроки и дополняя по темам и урокам методический, справочный и раздаточный материал;
- предлагает иные возможности для творческого роста учителей, а также для распространения их опыта в учительской среде и общественного признания их труда на всех уровнях и в любых формах;
- предлагает иной уровень взаимосвязи, а также свободного общения наиболее творческих учителей, включая возможность обмена идеями и наработками, позволяющую качественно улучшить уровень образования даже там, где он был традиционно слабым;
- создаёт совершенно иные условия и возможности для самообразования всех участников и такого преподавания в школе, когда обучение строится на постоянном улучшении образовательной структуры, где не только учитель, но и ученик становится субъектом учебного процесса, помогая учителю развивать информационно-методическую базу образования в рамках своих возможностей;
- позволяет учителю быть в курсе всех новшеств и изменений в своей сфере, не переписывать каждый год свои программы и конспекты, корректируя или меняя их в соответствии со своими запросами и возможностями;
- обеспечивает ученику возможность использовать не один вариант и уровень обучения в рамках учебника, а сразу несколько в соответствии с его возможностями, не считая информационно-методического обеспечения (таблицы, схемы, карты, методические рекомендации, справочный материал и пр.);
- предлагает совершенно другой уровень общения всех вовлечённых в процесс образования людей от министра до учителей и родителей, а также иные параметры образовательного процесса в целом;

- даёт возможность проводить различные сетевые мероприятия, устраивать на постоянной основе площадки для обсуждения и решения насущных проблем школы, детей и учителей; информировать учителей о педагогических достижениях и новинках; знакомить с новой учебной и научной литературой, проводить мастер-классы, открытые уроки и лектории; формировать педагогические и родительские сообщества и организовывать их работу в сетевом режиме; выявлять и поощрять самых инициативных и творческих учителей, минуя бюрократические структуры, напрямую и придавая учительской профессии тот социальный вес и значимость, о которых мечтают учителя десятилетиями;

- позволяет отслеживать рост мастерства и рейтинги учителей по школам, районам, областям, округам и стране, а также рейтинги школ, районов, областей РФ с учётом конкретного вклада и успехов их сотрудников, по аналогии с сайтом «Истина МГУ», а также вводить и отслеживать новые варианты мотиваций учительского труда;

- обеспечивает сетевую связь родителей с учителями и представителями образования в любом возможном формате.

В связи с такой постановкой темы информационного обеспечения образования уместно вспомнить и про учебники. И тогда нужно учесть следующее. Современный уровень образования всё с большей необходимостью ставит вопрос о переходе школы от использования учебников к использованию сетевой информационно-методической базы, открытой для любого учителя и ученика. Разумеется, в данном случае речь не идёт о полном отказе от учебников. Учебники могут применяться и дальше там, где им замены нет или они более подходят. Однако создание подобной электронной сетевой системы информационно-методического обеспечения образования фактически упраздняет учебник, делая его применение нецелесообразным. Связано это с тем, что учебник не обеспечивает вариативности обучения, предлагая только один общий унифицированный стандарт и один уровень подготовки ученика, который должно считать оптимальным. Сильных учеников он ограничивает, а слабых загружает, выстраивая для всех учащихся один ранжир, усредняя всех и унифицируя. И этот факт тем печальней, что помимо учебника для нормальной учёбы ученику требуется много чего такого, что учебник вместить не может: атлас, таблицы, схемы, справочные данные, литература по теме, источники, проблемные вопросы, различные творческие задания и пр. При этом учебник выстраивает «красные флажки» и для учителя. И лишь немногие рискуют выходить за них. В силу этого учебник не позволяет максимально раскрывать творческий потенциал учителя, вынуждая его постоянно держаться конкретного параграфа и предложенных в нём подходов, как бы исключая или минимизируя все те информационные и сетевые возможности, которые сейчас предлагает интернет.

Таким образом, в результате реализации данного сетевого проекта школа не только создаст качественно иные условия для накопления и обработки информационно-методической базы образования, но и получит тот «архимедов рычаг», с помощью которого создаются совершенно иные возможности обучения, когда небольшие усилия всех участников многократно перекроют самоотверженный труд немногих, а массовое творчество учителей и учеников станет соревновательной нормой и преобразует школу, выведя её без каких-либо особых усилий на совершенно иной уровень и заложив условия для будущих успехов и побед во имя и на благо России.

Литература

1. В правительстве решили создать российский аналог «Википедии». URL: https://slon.ru/posts/72666 (дата обращения: 15.09.2016).

2. В России создается единая отечественная электронная энциклопедия. URL: https://www.1tv.ru/news/2014/11/21/29455-v_rossii_sozdaetsya_edinaya_otechestvennaya_elektronnaya_entsiklopediya (дата обращения: 15.09.2016).

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.08.2016 № 1791-р URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201608290013?index=0&rangeSize=1 (дата обращения: 15.09.2016).

УДК 37.032

СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Черемисова О.Г.
ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад №128 комбинированного вида», Севастополь, Россия

Письменная речь представляет собой функциональную систему, включающую в себя множество взаимосвязанных операций и имеющую сложную мозговую организацию.

Выпадение любого её звена приводит к дезорганизации всей функции, выражающейся в специфическом расстройстве письма, дисграфии, которая требует коррекционных мероприятий.

Процесс письма – сложная, осознанная форма речевой деятельности, отличающаяся от процесса устной речи как по своему возникновению и пути развития, так и по входящим в него психологическим операциям и мотивам. Письменная речь — «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности».

Процесс письма имеет многоуровневую структуру и включает в себя большое количество операций: определение мотива, осуществление планирования, грамматическое структурирование предложения, анализ задуманного предложения, анализ звуковой структуры слов, входящих в это предложение, соотнесение выделенных из слов фонем с определенным графическим образом (буквой), воспроизведение букв, сопровождающееся кинестетическим контролем, подкрепленным контролем зрительным и чтением написанного (Лурия А.Р.).

Успешное формирование навыков письменной речи возможно только при наличии определенных психологических предпосылок, во-первых, произвольное владение устной речью, во-вторых сформированность различных видов восприятия (зрительно-пространственного, слухо-пространственного, сомато-пространственного), ощущений (ощущения схемы тела, правосторонности/левосторонности), знаний, а также их взаимодействия), в-третьих, сформированность определенных двигательных навыков, в частности разных видов праксиса руки, подвижности, переключаемости, устойчивости и др., в-четвертых, наличие абстрактного мышления на базе постепенного перехода от действий с конкретными предметами к абстрактному представлению об этих действиях, и наконец, общая сформированность поведения, выражающаяся в способности к регуляции, саморегуляции, контролю за действиями, намерениями, осознание мотивов поведения.

Структура письменной речи носит характеризуется сложностью и многоуровневой организацией. Как указывали в своих исследованиях, в структуре письма и его психофизиологических механизмах, являющихся сложной деятельностью, выделяются следующие уровни организации:

- психологический уровень (возникновение намерения, мотива к письменной речи, создание замысла, создание на его основе общего смысла содержания, регуляция деятельности и осуществление контроля за выполняемыми действиями)
- лингвистический уровень (реализация перевода внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды, в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы)
- психофизиологический (сенсомоторный) уровень (совместная работа нескольких анализаторных систем, зрительной, речедвигательной, акустической, кинестетической, пространственной, лежащих в основе письменной речи. (Лурия А.Р., Хомская Е.Д., Цветкова Л.С., Ахутина Т.В.)

Следует заметить, что при обдумывании письма на его начальной стадии все указанные уровни вступают в работу последовательно, но при осуществлении этой функции все уровни работают совместно, в тесной и сложной иерархии: в зависимости от задачи на первое место выступает то один, то другой уровень.

Литература

1. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М.: Питер, 2015
2. Ахутина Т.В. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекции. – Москва, 2001, с. 7-20.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Соцэкгиз, 1934 – 323 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во Москва, 1962.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология письма и чтения. Москва, 2000.
6. Бортникова С.М. Нервные и психические болезни. Ростов-на-Дону, Феникс, 2016.

УДК: 378.2

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЕВРОПЕ

Скоробогатова М.Р.
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»,
г. Симферополь, Россия
maricrimea@gmail.com

Система подготовки научных кадров во всех европейских странах переживает ряд преобразований, связанных с построением Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства и попытками сохранить при этом свои национальные особенности и традиции. В условиях острой конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг возрастает необходимость оценки эффективности системы подготовки научных кадров. На этом основании целью данной статьи является сравнение эффективности системы подготовки научных кадров России и четырех европейских стран: Великобритании, Германии, Италии и Франции как стран единого социально-культурного региона. Выбор этих стран также обусловлен тем, что именно они являлись основоположниками тех реформ высшего образования, которые сегодня переживают все страны, ратифицировавшие Болонское соглашение. В качестве параметров для сравнения выбраны: общее количество аспирантов, ежегодное количество защит диссертаций, из них количество иностранных аспирантов, аспирантов женского пола, мобильность, трудоустройство аспирантов, количество научных публикаций, уровень финансирования.

Так, во всех исследуемых странах наблюдается тенденция стабильного увеличения количества аспирантов – одного из наиболее важных *количественных показателей*, характеризующих не только развитие научной сферы страны, но и всей экономики в целом. Лидирующее положение в количестве аспирантов занимает Германия – 213 200, за ней следуют Россия – 132 002, Великобритания – 109 100, Франция – 69 500, а в Италии только 34 900 аспирантов. Однако, если рассмотреть данный показатель в процентном соотношении от общего количества студентов, то получим следующее качество: в Германии аспиранты составляют 7,6% от общего количества студентов в стране, за ней следует Великобритания с показателем в 4,57%, Франция – 2,97%, Россия – 2,4% и завершает список Италия с показателем в 1,86%. Очевидно, что если Россия в ближайшее время не предпримет усилий по наращиванию темпов роста количества аспирантов, то отставание станет все заметнее.

Оценивая эффективность системы подготовки научных кадров крайне необходимо учитывать количество ежегодно защитившихся диссертаций, как наивысший критерий работы системы в целом. Здесь лидирующую позицию вновь занимает Германия со средним показателем ежегодно присваиваемых ученых степеней – 25 000, за ней следуют Великобритания – 20 тыс., Франция –13 тыс., Италия – 10 тыс. (на 2013 год) и завершает данный список Россия с показателем в 5 тыс. (на 2014 год) [3]. При этом тенденцией в Германии, Великобритании и во Франции является прирост ежегодно защитившихся диссертаций. В Италии и в России, как общее количество желающих продолжить обучение на третьем цикле высшего образования, так и количество ежегодных защит стабильно сокращается.

Одним из показателей качества системы подготовки научных кадров является увеличение процента иностранных аспирантов, количество которых превалирует во Франции – более 40%, в Великобритании – 37%. В Германии данный показатель значительно меньше и составляет лишь – 11%, в Италии – 10%, в России – только 5,3% (по состоянию на 2010-2011 уч.г.). Важно учитывать, что иностранные аспиранты способствуют привлечению финансирования, новых идей и инноваций в национальную экономику, повышению престижа высшего образования в странах, участвующих в международных образовательных программах, а также распространению ценностей, культуры и технологий у себя на родине.

Мобильность среди аспирантов как показатель эффективности наиболее развита в Великобритании и Франция; 40% аспирантов этих стран совмещают обучение с образовательными организациями зарубежных стран. Аспиранты Германии крайне редко покидают свою страну для прохождения образовательных программ, что обусловлено доминирующей индивидуальной моделью обучения – 7%. В Италии этот показатель равен 12,5%, а в России – только 4%.

Во всех исследуемых странах все отчетливее прослеживается тенденция к увеличению аспирантов женского пола. Этот показатель на наш взгляд больше свидетельствует об уровне развития общества, гуманистической направленности образования, чем о показателе эффективности функционирования системы. Однако практически во всех национальных статистических отчетах и принципах Болонского процесса гендерному показателю уделяется значительное внимание.

Учитывая, что впервые право на получение ученой степени на территории Европы женщины получили только в XVII веке, на сегодняшний день гендерные показатели практически уравнялись. Но лидером из всех европейских стран по количеству аспирантов женского пола является Италия со средним показателем 51,5%, в России данный показатель равен 47,2%, во Франции – 47%, в Великобритании – 46,8%, Германии – 40,5%.

В связи с тенденцией расширения границ рынка труда для обладателей ученой степени в качестве критерия эффективности стал рассматриваться показатель трудоустройства аспирантов. В целом во всех исследуемых странах, за исключением Италии, трудоустройство для обладателей ученой степени не является значительной проблемой, большинство трудоустраивается сразу после получения степени. Более того, в связи с увеличивающейся тенденцией привлечения к процессу подготовки научных кадров частной промышленности, значительное количество аспирантов, еще во время обучения трудоустраиваются на тех предприятиях, где осуществляют исследование. Исключением здесь являются Италия и Россия, где рынка труда для обладателей ученой степени за пределами научных кругов практически не существует. На этом основании можно сделать заключение, что незначительное количество исследователей в Италии и России достаточно для обеспечения преемственности поколений научных работников в сфере образования, но не способствует появлению в экономике научных идей как продукта, способного окупить свое создание и принести прибыль его разработчикам. В тоже время во Франции в 2008 г. 96% французских аспирантов, заключивших договоры с бизнесом (программа Cifre) нашли

работу в течение года; в 2013 г. около 80% были трудоустроены в течение трех месяцев после получения ученой степени. По результатам исследования UKGrad в Великобритании в среднем только 3% выпускников аспирантур остаются без работы. Вместе с тем, большинство из них работают вне академической среды, что в большей степени связано с размером заработной платы. Так, согласно отчету Королевского общества «Научный век: обеспечение будущего процветания» за 2010 г. установлено, что 53% аспирантов, получив ученую степень, занимаются карьерой вне науки, 17% трудоустраиваются в исследовательских организациях вне университета и только 30% в итоге находят работу в университете. Но из этих 30% только 3,5% добиваются статуса постоянного сотрудника – исследователя в университете и 0,45% становятся профессорами.

В последние десятилетия все более развивается тенденция увеличения количества аспирантов, совмещающих обучение с трудоустройством. На это влияет несколько факторов: высокая плата за обучение, низкий процент аспирантов, получающих стипендию, трудности найти работу сразу после окончания аспирантуры. Так, в Италии большинство аспирантов обучаются по очной форме, в Германии, наоборот наиболее высокий процент аспирантов, совмещающих работу над диссертацией с другим видом деятельности. К примеру, в 2010-2011 уч. г. таких аспирантов было 83% от общего количества [5].

Анализируя качественный показатель эффективности системы подготовки научных кадров рассмотрим тенденции исследовательской деятельности в виде общего количества публикаций (таблица 1).

Таблица 1. Тенденции роста количества публикаций в странах Западной Европы за период 2008-2014 гг. [2]

Страна	Общее число публикаций		Изменение %	Доля от общемирового показателя (%)		Число публикация на млн. жителей		Публикации с международными соавторами (%)	
	2008	2014		2008	2014	2008	2014	2008	2014
Германия	79402	91631	15,4	7,7	7,2	952	1109	48,6	56,1
Великобр	77116	87948	14,0	7,5	6,9	1257	1385	50,4	62,0
Франция	59304	65086	9,7	5,8	5,1	948	1007	49,3	59,1
Италия	47355*	57169	17,1	4,6*	4,5				
Россия	27418	29099	6,1	2,7	2,3	191	204	32,5	35,7

*в 2009 году

Из таблицы видно, что из исследуемых стран лидирующую позицию по количеству публикаций занимает Германия, за ней следует Великобритания и Франция. Италия и Россия в этих показателях уступают. При этом если в целом количество публикаций в исследуемых странах увеличивается, то процент от общемирового показателя снижается. Это происходит, в основном, за счет развитию научных исследований в таких странах, как Китай (увеличение доли общемирового объема на 10,3% за соответствующий период 2008-2014 гг.), Республика Корея (соответственно на 0,8%) и Индия (на 0,6%) [2].

По количеству публикаций с зарубежными соавторами лидирующую позицию занимает Великобритания с показателем прироста с 2008 по 2014 гг. 11,6%, за ней следует Франция – 9,8% и только потом Германия – 7,5%. В Италии данный показатель равен только 5%, в России – 3,2% [6]. Высокий прирост публикаций с зарубежными соавторами в Великобритании объясняется доминирующим английский языком, являющимся универсальным языком науки.

Очевидно, что на многие показатели эффективности развития системы подготовки научных кадров, а также развитие двустороннего и многостороннего сотрудничества между

университетами на региональном, национальном и международном уровнях влияние оказывает система финансирования науки и исследования. На общеевропейском уровне система финансирования подготовки научных кадров регулируется Европейским союзом, что в свою очередь зависит от трех факторов: политика финансирования, уровень развития экономики инвестируемой страны и актуальность направления научных исследований. *Политика финансирования системы подготовки научных кадров в странах Западной Европы регулируется Лиссабонской стратегией, стратегической программой «Горизонт-2020», которыми было установлено, что странам ЕС необходимо увеличить затраты на науку в размере не менее 3% от ВВП. Однако большинство даже крупных европейских стран не выполнили рекомендаций «3%» и до сих пор рост государственных ассигнований на науку, в первую очередь на фундаментальные научные исследования, отстает от оценки реальных потребностей «общества, основанного на знаниях» [1]. Лидирующее положение по объему финансирования научных исследований от ВВП занимает Германия с показателем 2,98%, за ней следует Франция, Великобритания, Италия и только потом Россия с показателем 1,19% (2014 г.).*

Одним из показателей является обеспечение аспирантов государственной поддержкой. Установлено, что среди аспирантов, получающих государственные стипендии по разнообразным программам, примерно 20% от общей численности не выходят на защиту диссертации, а среди тех, кто не имеет стипендии, данный показатель превышает 50%. Лидирующее положение в обеспечении государственной поддержкой аспиранта занимает Франция, где доля аспирантов, не имеющих государственной поддержки, составляет только 20%, а, к примеру, в Италии этот показатель равен 60%. Объем государственной стипендии, как правило, не покрывает все необходимые расходы для научного исследования и в среднем составляет 1000-1500 евро/мес. Во Франции министерством установлен минимальный объем финансирования аспиранта, в 2013 г. такой минимум составлял 1684,93 евро в месяц для одного исследователя и 2024,70 евро, если аспирант проходит дополнительные образовательные мероприятия [4]. В России с 2016 года аспирантам установлена стипендия в размере 11 000 -14 000 тыс. рублей (174 евро).

Таким образом, рассмотрев лишь некоторые показатели эффективности системы подготовки научных кадров можно убедиться, что практически по всем параметрам Российская федерация, как самая большая страна в мире, пока что значительно отстает. Этот вывод не станет новым для любого, кто хоть как-либо задействован в системе аспирантуры. Однако важно учитывать, способствуют ли современные реформы развитию подготовки ученых или ведут к стагнации.

Литература

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. Ред. М.В. Ларионова. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 152 с.
2. Доклад ЮНЕСКО по науке: на пути к 2030 году. Резюме. Издательство ЮНЕСКО. – 47 с.
3. Индикаторы науки: 2016: статистический сборник / Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2016. – 304 с.
4. L'etat de l'enseignement superieur et de la recherché en France – 2013 – 120 p. [Электронный ресурс]. / Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. URL: http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/etat_du_sup_en_2013/41/6/EESR_2013_Complet_116_web+index_250416.pdf
5. Miriam Wolters, Sven Schmiedel. Promovierende in Deutschland [Электронный ресурс].// Herausgeber: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden Internet: www.destatis.de URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Promovierende5213104109004.pdf;jsessionid=0D2DC2FEDEECEC101946D5EBF1ED92AE.cae3?__blob=publicationFile
6. Research and Innovation performance in the EU. Innovation Union progress at country level. – 2014. - 364 p. [Электронный ресурс]. URL: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/33/0/iuc_progress_report_2014_353330.pdf

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Электронный научный журнал
«Педагог XXI века»

17-19 октября 2016 г.

Сборник материалов Ассамблеи

Под ред. И. С. Кусова.

Ответственный редактор

Дегтева И. В.
Сорокина Е. И.

На русском языке

Подписано к публикации 09.12.16.
Формат 70 х 108/16. Объем 28,78 авт. л.