

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



Die Vergangenheit
Zukunft du
es stellt si
Der Me
wissen un

d, was exist, au
cht seinen

Immer mehr von
über sich selbst

Dasß wir miteinander
können, macht uns
Mensche

Was ist
Philosophie?
Alles Schöpferische
ist unvorsehbar.

3
2014
Часть IX

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (62) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Карл Теодор Ясперс (1883–1969) — немецкий философ, психолог и психиатр.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Мухортова И.И., Шевченко Ю.А.**
Образцовый урок иностранного языка.
Миф или реальность?..... 975
- Нажад С.М., Манзури М.**
Роль надежды на жизнь в психическом
здоровье человека и общества..... 980
- Нарзикулова Д.Х.**
Некоторые особенности педагогических
конфликтов (на примере общеобразовательных
школ Узбекистана) 983
- Насритдинова У.А.**
Методика составления тестовых заданий
различной степени сложности по дисциплине
«Компьютерная графика»..... 986
- Невская В.П.**
Использование современных практических
технологий по преодолению фонетико-
фонематических нарушений в процессе
коррекционного воздействия 989
- Ниязова Г.Ж., Дуйсенова Г.А., Иманбеков Б.А.**
Особенности использования lms moodle
для дистанционного обучения 991
- Новопольцева К.А.**
Особенности модели интегративной
образовательной среды дошкольного отделения
и начальных классов гимназии..... 994
- Полуднякова Н.А., Вильцина С.А.**
Обучающие технологии
в учебном процессе 1000
- Попова Р.И.**
Самостоятельная работа как компонент
системы подготовки магистров педагогического
образования в области безопасности
жизнедеятельности 1002
- Рибко Э.М., Федорова А.П.**
Развитие культуры здоровья студентов
как основа формирования культуры
безопасности жизнедеятельности 1005
- Руковичка М.Г., Бугаева Л.И., Савельева Л.А.**
Технологии проблемного обучения в школьной
педагогической практике 1009
- Сергеева А.Д.**
Дефиниции социальных способностей:
проблемное поле 1011
- Силакова О.В.**
Особенности обучения бакалавров направления
«Естественнонаучное образование»
профиль «Безопасность жизнедеятельности»
по экологической безопасности 1014
- Склеинов Е.Л.**
Ключевой компонент готовности учителя
информатики к использованию интернет-
технологий в процессе обучения
с интерактивной доской 1019
- Смирнова Т.Е., Данилова М.В.**
Исследование отношения молодежи
к гражданскому браку..... 1021
- Смирнова А.В.**
Понятие «Технология» в профессиональной
деятельности учителя 1024
- Старостенко Н.В.**
Профессиональное самоопределение
дезадаптированных подростков 1027
- Терентьева И.И.**
Особенности выбора сферы профессиональной
деятельности старшими школьниками..... 1029
- Титова Е.И., Чапрасова А.В.**
Некоторые аспекты изучения модуля
«Аналитическая геометрия» 1032

Титова Е.Н.

Оптимизация педагогического общения как условие социально-психологической адаптации студентов техникума в учебном воспитательном процессе..... 1034

Ткачук В.А., Ткачук А.А.

Влияние деформации в ценностно-смысловой сфере на структуру внутриличностных конфликтов студентов гуманитарного вуза .. 1036

Топольский В.О.

Проблемы организации самостоятельной работы студентов университета в процессе кредитно-модульной системы обучения 1039

Тошова Г.Ж., Исмамова Н.Б.

Роль гуманистических принципов образовательного процесса в Узбекистане .. 1043

Фадеева Г.Д., Паршина К.С.

История развития образования: образование в Германии..... 1045

Хамдам-Зода Л.Х.

Система работ по развитию речи на ситуациях 1046

Хименкова Е.С.

Коррекционно-развивающая работа в учебно-воспитательном процессе специальной школы интегрированного типа 1048

Хуснутдинова З.А., Мануйлова Г.Р.,

Горбаткова Е.Ю., Титова Т.А.
Основные вопросы реализации магистерской программы «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» 1053

Шеншина А.П.

Современные требования к аудиовизуальной среде на уроке английского языка..... 1056

Шеншина А.П.

Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в обучении студентов неязыковых вузов 1060

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Олимов А.И.

Применение компьютерных технологий при оперативном контроле тренировочных нагрузок футболистов..... 1063

Умаров М. Н., Хасанова Г.М.

Особенности сбалансированного взаимодействия специальных физических качеств и их «утилизация» в упражнениях гимнастического многоборья..... 1066

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бачаев А.А.

Трансформация гендерных стереотипов среди молодежи (на примере Чеченской Республики) 1069

Бондарчук А.И.

Адаптация межкультурных визуальных коммуникаций 1072

Коряков П.В.

Идея невидимой брани в святоотеческой литературе IV века 1074

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Бисов А.А., Уваров П.В.

Искусство Камбоджи. Анализ храмового комплекса Ангкор-Ват 1079

Бондарчук А.И.

Семантика цвета в аспекте межкультурных визуальных коммуникаций 1081

ФИЛОСОФИЯ

Дуткин М.П.

Этнокультуральный фактор в происхождении суицидального поведения 1086

Замилова Р.Р.

А кто он — герой нашего времени? 1088

Зубов В.А.

Кросскультурная пастишность современного украинского социума: мировоззренческий дискурс 1091

Котухов А.Н.

Тенденции изменения и основные направления развития ценностных оснований образовательной деятельности вузов пограничного профиля в условиях глобализации 1093

Мартьянов Е.Ю.

Опыт анализа социального и культурно-творческого компонента категории ценности в этике О. Г. Дробницкого..... 1099

Рахматуллин Р.Ю.

Является ли философия наукой? 1100

Тилляев Б.А.

Герой и героизм: этические аспекты взаимодействия 1103

ПЕДАГОГИКА

Образцовый урок иностранного языка. Миф или реальность?

Мухортова Ирина Игоревна, преподаватель высшей категории;
Шевченко Юлия Александровна, преподаватель первой категории
ФГКОУ «МКК «Пансион воспитанниц МО РФ» (г. Москва)

Что такое образцовый урок?

Работа в «Пансионе воспитанниц МО РФ» требует от преподавателей иностранного языка высокого мастерства и профессионализма. Ведь от этого зависит качественная подготовка воспитанниц к ЕГЭ и ОГЭ, к международным экзаменам EFC, TOEFL, IELTS что, в конечном счете, означает успешное овладение иностранным языком, как средством иноязычного общения. Кто и как помогает воспитанницам в достижении желаемых результатов в овладении этим общением? Ответ на этот вопрос вполне очевиден. Конечно преподаватель и «Его величество, Урок»!

Урок — это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий.

Верзилин Н. М.

Преподаватели английского языка «Пансиона воспитанниц МО РФ» обратились к своим коллегам и воспитанницам старшей школы с вопросом: *каким они видят образцовый урок английского языка?* В результате были перечислены следующие составляющие такого урока:

80% отметили, что на уроке должно быть больше практики и связи с реальной жизнью;

60% отмечают необходимость в большем сотрудничестве воспитанниц с преподавателями и друг с другом;

60% пожелали большего разнообразия форм и методов на уроках;

40% указали на необходимость современных технических средств обучения.

Определений «образцового урока» великое множество! Попробуем обобщить предыдущий опыт, учесть пожелания коллег и воспитанниц и вывести определение, наиболее подходящее для нашего учебного заведения.

Итак, что значит «образцовый урок»?

Урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора, эрудиции.

В. А. Сухомлинский.

Мы взяли именно это определение Сухомлинского за основу, потому что считаем, что роль личности преподавателя в образовательном процессе не просто огромная.

Эта роль основополагающая. Образовательный процесс — это не только передача необходимой научной информации, но и процесс взаимодействия педагога и обучающихся — их взаимовлияние друг на друга, обмен эмоциями, мыслями, переживаниями. Учитель должен не только удовлетворять стремление человека к знанию, но и максимально мотивировать его на этот путь. Как показывает практика, воспитанницы охотнее изучают тот предмет, преподаватель которого вызывает уважение и симпатию.

Преподавателям пансиона приходится быть гибкими во взаимоотношениях с воспитанницами: уметь выслушивать, понимать, вовремя подсказывать, останавливать, предупреждать, убеждать, но при этом, учитывая специфику пансиона, не принимать на себя функцию «мамы», а все же оставаться в роли уважаемого и внимательного учителя — наставника. Все вышесказанное рано или поздно приводит нас к личностно — ориентированному подходу в образовании, педагогике гуманизма и сотрудничества, к поиску новых, эффективных технологий.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег немецкий педагог конца 18 начала 19 века считал, что плохой учитель преподносит истину, хороший помогает ее находить.

Эта мысль находит свое отражение в требованиях ФГОС. Познавательная деятельность учащихся на уроке все в большей мере приобретает поисковый, творческий характер. Учащиеся активнее участвуют в учебной деятельности на уроке. В то время как педагогическое руководство преподавателя процессом обучения становится все более общим, направляющим. Это позволяет гибко варьировать структуру урока. Вместе с тем варьирование структуры урока не должно быть стихийным. На любом уроке учебный процесс состоит из определенных логически связанных этапов, которые отражают логику процесса обучения.

На схеме (рис. 1) приведена схема целей и задач урока, которые являются основополагающими в его планировании.

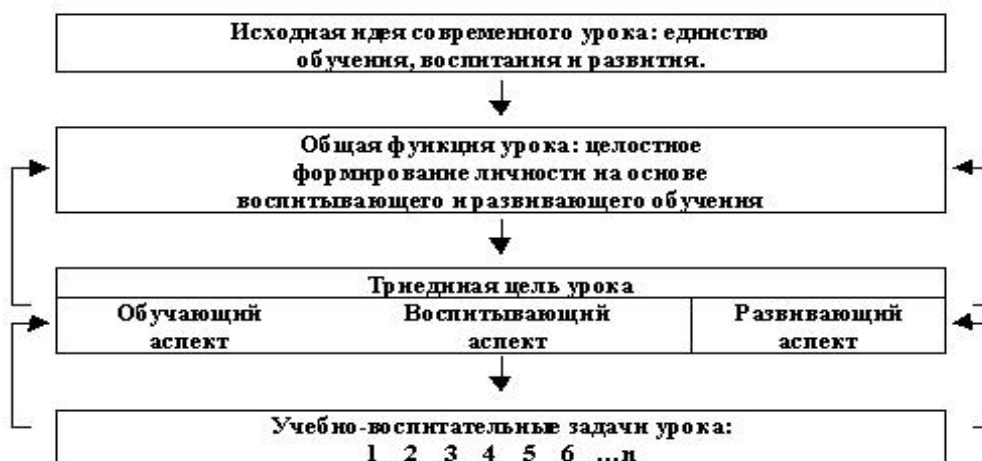


Рис. 1. Схема целей и задач урока, которые являются основополагающими в его планировании

Как видно из схемы, на сегодняшний день по ФГОС преподаватель обязан не просто развивать ЗУН (или используя современную терминологию УУД), но и воспитывать, развивать в ребенке Личность, посредством обучающего, воспитывающего и развивающего аспектов.

Ключевыми моментами при организации урока также являются следующие этапы: целеполагание, мотивация, практическая значимость знаний и умений, отработка общеучебных умений и навыков, подведение итогов каждого этапа урока, наличие блока самостоятельного получения знаний учащимися в процессе работы с различными источниками информации, организация групповой работы, использование системы самоконтроля и взаимоконтроля — рефлексии.

Важным аспектом на уроке является организация психологического комфорта, которая осуществляется при помощи ситуаций открытости, успеха, поддержки, коммуникативного взаимодействия, а также следует помнить о таких принципах организации урока как принципы речевой направленности, новизны, ситуативности и ролевой организации учебного процесса, личностной ориентации общения, коллективного взаимодействия, сотрудничества, педагогической поддержки.

Чтобы подробно раскрыть каждое из понятий «образцового урока», мы обратились к словарям Ожегова С. И. и Ефремовой Т. Ф., которые предлагают нам следующее толкование [1,2]:

- | | |
|---|--|
| { | 1. ОБРАЗЦОВЫЙ — примерный, отличный, вполне совершенный. |
| | 2. + |
| | 3. УРОК — учебный час, посвященный учебному предмету. |
| { | 4. ОБРАЗЦОВЫЙ — представленный как образец; такой, который может служить образцом для других; совершенный. |
| | 5. + |
| | 6. УРОК — нечто поучительное, из чего можно сделать вывод для будущего. |

Таким образом, мы приходим к выводу:

Образцовый урок — это совокупность умений педагога-психолога, педагога-наставника, педагога-новатора, педагога-режиссера, педагога-ученого, педагога-философа, педагога-актера и т.д. в одном лице, мастерски, на высоком профессиональном уровне, используя образцовый опыт собственной жизни, в течение учебного часа приобщить учащихся к достижениям человечества в тесной связи с современностью, позволяя сделать выводы для будущего.

Наверное, кому-то это определение покажется чересчур высокопарным, кому-то — смешным, а кому-то —

не имеющим никакого отношения к реальному уроку... Но время диктует свои правила, «Times have changed», как говорится. А современный педагог просто обязан идти в ногу со временем, чтобы быть интересным и образцовым, таким же, как его урок.

Требования к современному уроку английского языка.

а) Обучение речевым навыкам.

Обучение речевым навыкам и умениям наиболее эффективно достигается за счет ТЕХНОЛОГИЧНОСТИ УРОКА. Технология отличается от метода тем, что гарантирует мак-

симальный результат при соблюдении условий и принципов построения содержания уроков иностранного языка.

Государственный образовательный стандарт, а, следовательно, и образовательная программа Пансиона воспитанниц МО РФ предполагает формирование элементарной коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности общаться с носителями языка на уровне своих речевых возможностей и потребностей в разных формах: устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо), а также основ коммуникативной культуры. Воспитанницы учатся ставить и решать коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, соблюдать речевой этикет, быть вежливыми и доброжелательными по отношению к собеседнику.

РД включает два компонента:

1. овладение речевыми навыками (лексическими, грамматическими, произносительными, орфографическими), которые формируются, развиваются и совершенствуются на уроках LBL — Language Based Lessons;

2. овладение речевыми умениями (чтением, письмом, говорением, аудированием), которые формируются, развиваются и совершенствуются на уроках SBL — Skills Based Lessons.

Таким образом, в зависимости от целей и задач конкретного урока иностранного языка занятия могут реализовываться в соответствии с двумя основными планами урока: LBLp — Language Based Lesson plan и SBLp — Skills Based Lesson plan.

LBLp — Language Based Lesson plan

LBL в соответствии с общепринятым международным стандартом предполагает два основных подхода в объяснении преподавателем лексико-грамматического материала, где наличие **русского языка** на всех стадиях урока **не допустимо**:

1. COW (Concept Oral-Written, Ситуация — Устная отработка — Письменная отработка). Смысл этого подхода в том, что грамматический материал объясняется посредством погружения воспитанниц в ситуацию (стадия Concept). На этой стадии преподаватель пока еще не использует в своей речи планируемый в данном уроке грамматический материал, а пользуется синонимичными выражениями для создания конкретной речевой ситуации. Планируемая грамматическая конструкция начинает вводиться и отрабатываться на стадии Oral (когда воспитанница понимает, **когда** использовать данную конструкцию, но еще не знает **как**) и продолжает отрабатываться и закрепляться на стадии Written. Стадия Oral предполагает отработку произношения данной грамматической конструкции без визуальной опоры. Наибольшая эффективность достигается следующей последовательностью: произносит учитель — произносят воспитанницы хором — произносит каждая воспитанница индивидуально. На стадии Written воспитанницы знакомятся с письменной формой грамматической конструкции с детальными пояснениями учителя.

COW подход эффективен в **средней школе** для объяснения нового лексико-грамматического материала.

2. T-T-T (Test-Teach-Test). Этот подход очень эффективен в старшей школе, особенно в группах продвинутого уровня, когда учитель предполагает, что практически весь лексико-грамматический материал уже усвоен воспитанницами и требуется только его совершенствование. На первой стадии **Test** учителем проверяются остаточные знания по данному лексико-грамматическому материалу. В соответствии с полученными результатами на стадии **Teach** преподаватель корректирует допущенные воспитанницами ошибки. На последней стадии **Test** осуществляется итоговый контроль владения данным лексико-грамматическим материалом.

Успешная реализация вышеперечисленных подходов невозможна без наличия качественных продуманных заданий-упражнений. Для LBL рекомендуются следующие виды упражнений:

1. CP (Controlled Practice, подстановочные упражнения). Воспитанницы осуществляют подстановку новых лексико-грамматических единиц в образец учителя.

2. GP (Guided Practice, трансформационные упражнения). Воспитанницы закрепляют лексико-грамматические навыки в упражнениях с большей долей персонализации.

3. FP (Free Practice, репродуктивные упражнения). Воспитанницы самостоятельно употребляют в своих предложениях — совершенствуют данный лексико-грамматический материал.

б) Обучение речевым умениям.

Обучение речевым умениям является основным и, пожалуй, самым сложным этапом при овладении иноязычным общением. Преподаватели постоянно сталкиваются с трудностями, ломая голову, как лучше поэтапно организовать урок для наиболее эффективного овладения учениками речевых умений. Мы предлагаем следующую схему. Обучение основным видам иноязычной речевой деятельности проходит в несколько этапов:

SBLp — Skills Based Lesson plan.

SBL в соответствии с общепринятым международным стандартом предполагает следующую схему планирования урока.

I. Lead-in — погружение в тему урока. Длительность этого этапа 2–3 минуты. Учащиеся в парах задают и отвечают на вопрос учителя, касающейся предполагаемой темы урока.

II. Context — стадия вызова. Учитель постепенно подготавливает учащихся к чтению, говорению, аудированию или письму, используя метод ассоциогаммы, например, или наглядности.

III. PTV (Pre — teaching vocabulary). Снятие лексических трудностей. На этой стадии чаще всего используется наглядно — объяснительный метод или метод сопоставлений.

IV. Skills-based activities (Стадия осмысления) — это основная стадия урока данного типа. На стадии

осмысления учащиеся непосредственно читают, слушают, пишут или говорят. Это зависит от типа урока, соответственно урока — чтения, урока — аудирования, урока — письма или урока — говорения.

1. а) Reading/Listening/ — gist, Writing from reading — gist. На этой стадии на уроках чтения и аудирования, как правило, учащиеся читают и слушают ознакомительно, для понимания основной идеи прочитанного/услышанного. На уроках письма читают образец предполагаемого конечного продукта (e-mail, personal letter, essay etc).

б) Speaking from listening/reading. На этой стадии на уроках говорения учащиеся, как правило, слушают или читают материал, который в дальнейшем послужит им стимулом и опорой для говорения.

2. а) Reading/Listening/Writing from reading — for specific information. На этом этапе учащиеся, как правило, читают и слушают с целью извлечения необходимой информации.

б) Speaking — teaching functions. На этом этапе вводятся и отрабатываются речевые клише, которые будут использоваться учащимися в конечной стадии говорения — рефлексии.

3. а) Reading/Listening/Writing from reading — detailed. На этом этапе учащиеся читают и слушают с целью извлечения и понимания детальной информации.

б) Speaking — expressing opinions. На этом этапе учащиеся формируют и продуцируют монологическое высказывание в контексте заявленной темы.

Follow — on. Стадия рефлексии. На уроках чтения, аудирования и говорения учащиеся обсуждают в парах или группах проблемные вопросы в контексте темы данного урока, используя опору или без нее. На уроках чтения и аудирования эта стадия является завершающей, но не главной и не требует достаточно времени, а на уроках говорения — основной и требующей не менее 10 минут. На уроках обучения письму эта стадия является основной, требующей максимальной концентрации и времени. Учащиеся непосредственно составляют и пишут сообщение, личное письмо, сочинение на заданную в уроке тему.

Мы предложили вашему вниманию, универсальную схему двух основных планов урока LBLp — Language Based Lesson plan и SBLp — Skills Based Lesson plan, которая очень широко применяется в мировой практике обучения иностранному языку. Но, конечно же, не следует сбрасывать со счетов отечественный опыт. Как нам кажется, взаимопроникновение и интеграция двух школ — отечественной и зарубежной может послужить гарантией составления образцового плана урока.

в) Требования к упражнениям.

Следует понимать, что для успешного овладения любыми видами речевой деятельности необходима их тщательная отработка, которая осуществляется посредством разнообразных упражнений. Работая в пансионе уже много лет, мы пришли к выводу, что только четкая

организация урока и хорошо продуманные упражнения способствуют максимальной эффективности всех видов поурочной деятельности и оптимизации процесса обучения. Таким образом, для успешного формирования и совершенствования речевых навыков и умений создаются упражнения. Коммуникативный метод Е. И. Пассова предлагает для формирования речевых навыков использовать **условно-речевые упражнения (УРУ)**.

УРУ делятся:

1. Иммитативные — используются для выражения определенного содержания, обусловленного речевой задачей иммитативного характера, типа «согласитесь со мной, если я права», «скажите, что вы будете делать то же самое» и т.д. Ученики находят языковой материал в реплике учителя и используют его не изменяя.

2. Подстановочные — ученики осуществляют подстановку новых лексических единиц в образец учителя в опоре на речевые задачи, типа «возразите мне, если я не права», «исправьте меня, если я буду говорить неправильно» и т.д.

3. Трансформационные — предполагают определенные изменения реплики учителя в опоре на речевые задачи: «Узнайте...», «Расспросите...», «Продолжите мою мысль...», «Оцените действие...» и т.д.

4. Репродуктивные — ученики самостоятельно употребляют в своих предложениях тот языковой материал, над которым они здесь работают: «Объясните...», «Скажите...», «Докажите...» и т.д.

Для развития умений используются **речевые упражнения (РУ)**, в которых есть ситуация, речевая задача, высказывание ученика по форме и содержанию обусловлено высказыванием учителя, в нем присутствуют зрительные и слуховые опоры. Сюда входят ролевые игры, дискуссии, коммуникативные ситуации, пересказы текстов с изменением перспективы, презентации проектов, описание картины, и т.д.

Обучение основным видам иноязычной речевой деятельности.

Обучение диалогической форме говорения:

1. Дотекстовый этап (**Lead-in, Context, PTV**) — овладение минимальными диалогическими единствами в комплексе УРУ.

2. Текстовый этап (**Skills-based activities**) — восприятие диалога-модели, воспроизведение диалога, построение собственных диалогов в опоре на диалог-модель.

3. Послетекстовый этап (**Follow-on**) — развитие у учащихся умений диалогической речи через использование комплекса РУ.

Обучение монологической форме говорения:

1. Дотекстовый этап (**Lead-in, Context, PTV**) — овладение минимальными сверхфразовыми единствами в комплексе УРУ.

2. Текстовый этап (**Skills-based activities**) — восприятие текста, воспроизведение текста, построение собственных монологических высказываний в опоре на текст-модель.

Таблица 1. Этапы овладения иноязычным общением в рамках определенной разговорной темы или проблемы

I Этап формирования навыков	II Этап совершенствования навыков	III Этап развития умений	IV Этап обучения собственно общению
Лексические, произносительные, грамматические навыки.	Учебные тесты, представление зрительных или слуховых опор.	Говорение: монологическая и диалогическая речь; чтение: изучающее, ознакомительное, поисковое/просмотровое; аудирование; письмо	Познавательная, оценочная и проектная деятельности
Комплексы УРУ 1 и 2 порядка	Комплексы УРУ и РУ	Комплексы РУ	
35 % уч. времени	10 % уч. времени	50 % уч. времени	5 % уч. времени

3 этапа овладения видами речевой деятельности обслуживают заключительный этап работы

3. Послетекстовый этап (**Follow-on**) — развитие у учащихся умений монологической речи через использование комплекса РУ.

Обучение аудированию:

1. Подготовка к аудированию (**Lead-in, Context, PTV**) — введение в ситуацию аудирования, введение незнакомой лексики, целевая установка.

2. Собственно аудирование. (**Skills-based activities**)

3. Проверка понимания (**Follow-on**) — упражнения фрагментарного и поверхностного понимания (после 1 прослушивания, **gist**), глобального и общего понимания (после 2 прослушивания — **for specific information, detailed**), детального и полного понимания, критического понимания (отношение к проблеме).

Обучение чтению:

1. Подготовка к чтению (**Lead-in, Context, PTV**) — введение в ситуацию чтения текста, введение незнакомой лексики, целевая установка.

2. Собственно чтение. (**Skills-based activities**)

3. Проверка понимания (**Follow-on**) — упражнения в зависимости от типа чтения (**gist, for specific information, detailed**)

Обучение письму:

1. Подготовка к письму. (**Lead-in, Context, PTV**)

(ПУРУ и ПЯУ)

2. Восприятие письма. (**Skills-based activities**) (ПРУ, **gist, for specific information, detailed**)

3. Собственно письмо. (**Follow-on**) (ПРУ).

Интенсивность использования разного типа упражнений представлена в таблице 1.

Как видно из таблицы, каждому этапу овладения иноязычным общением в рамках определенной разговорной темы или проблемы характерны «свои» специфичные виды упражнений. Чтобы лучше отработать специфику каждого вида речевой деятельности, мы предлагаем определенные виды упражнений на каждом этапе.

Рассуждая на тему: «Образцовый урок — миф или реальность», хочется сказать, что уроки бывают разными, не всегда совершенными и далеко не всегда образцовыми, чаще — они обычные, рядовые. А приходилось ли вам, выходя из кабинета после удачного урока, испытывать радость от хорошо — проделанной работы, от участливых, благодарных глаз детей? Хочется верить, что большинство ответят: «Да, и довольно часто», а кто — то задумается и сделает все возможное для того, чтобы мифы о невозможности образцового урока развеялись и такой урок стал необходимой реальностью.

Литература:

1. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка под ред. члена-корреспондента АН СССР Н. Ю. Шведовой, 20-е издание, стереотипное, — М.: «РУССКИЙ ЯЗЫК», 1989

3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе²-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1988
5. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. — М.: Просвещение, 1978
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. — М.: Русский язык, 1977.
7. Jeremy Harmer How to Teach English, Pearson Education Lmted., 2007
8. Tim Scriverer Learning Teaching, McMillan Publishers Lmted., 2005

Роль надежды на жизнь в психическом здоровье человека и общества

Нажад Садики Малик, аспирант
Научный исследовательский университет Хузестана (Иран)

Манзури Махмуд
Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни (г. Душанбе)

Цель и значение жизни является главным религиозным, управленческим, философским и психологическим предметом. Иметь смысл и цель в жизни является показателем психологического здоровья и поводом повышения индивидуальной силы в завершение работ. Имея физические, психологические и социальные условия, в том числе, имеются люди в каждом обществе, которые к дополнению важных необходимых условий и развитие общество, их энергичность и жизненный оптимизм значительно влияет на человеческую деятельность и может принести радости последующему поколению. Обеспечение психического здоровья имеет большое значение, не только для самого человека, но также играет важную роль в улучшение психического здоровье всего общество. Некоторые убеждены в том, что наличие психического здоровье имеет значение в не существование психического расстройства. Однако, в положительной психологии вместо предупреждения травматологических аспектов по таким вопросам как надежда, мудрость, творчества, духовность и размышление о будущем, и цель в жизни играет важную роль в профилактике психологического расстройства. С учетом того, что стратегия душевно больных с трудностями, играют важную роль в психологическом здоровье и становятся поводом удовлетворенности в жизни, можно помочь, изучая эти стратегии в создание здорового образа жизни и одобренного или чувство удовлетворенности людей. На этом основании в данной статье рассматривается вопрос роль надежды на жизнь в психическом здоровье человека и общество.

Ключевые слова: надежда на жизнь, психическое здоровье, жизнь, психика.

Введение

Исследование показали, что на общественном уровне существует проблемы такие как агрессия, депрессия и тревога. Эти возникнувшие проблемы связаны с психологическими расстройствами или отсутствие психическое здоровье общество. Следует отметить, что основа многих физических болезней заключается в отсутствие психического здоровья. До сих пор психологи знали некоторые изменение создающие эффективное психическое здоровье. Надежда на жизнь считается одним из основных факторов в создание этого психологического явления.

Основной вопрос, поставленный в данном исследовании, является в том, что какую роль играет надежда на жизнь, в психическом здоровье человека и общества?

Необходимое хорошие жизненные условия связано с обладанием психического здоровье. Психическое здоровье человека наряду положительного влияния на физическое здоровье, играет важную роль в личном успехе

социального вопроса. Психическое здоровье также в совместном состоянии наряду с положительным влиянием на физическое здоровье играет важную роль в социальном успехе. Следовательно, очень важно, чтобы руководители здравоохранения особенно обращали внимание на проблемы психологического здоровья. Целью данного исследования состоит в определении роль надежды на жизнь в психическом здоровье человека и общества.

Основы научных исследований

Одно из наиболее главных психологических потребностей человека является надежда на будущее. Продолжение человеческой жизни зависит от его надежды на будущее. Надежда на будущее человеку придает воздействие, радость и веселье. Резкое возрастание рост средней продолжительность жизни, иначе говоря, количество годов, который человек ожидает, чтобы прожить, резко возрастает. Около 100 лет назад родившийся ребенок мог про-

жить в среднем 50 лет, 70 лет спустя продолжительность жизни увеличилась до 76 лет. Развитие XX века стало поводом среднее возрастание продолжительности человеческой жизни. Эти факторы связаны с улучшением питания, медицинское обслуживания, общее здравоохранения и снижение детской смертности, продолжительность жизни среди взрослых также возросло, и снизился смертность [1, с. 103].

Общее специфику оздоровление и здоровье сравним на основе «стоимости надежды на жизнь». Надежда на жизнь является одним из статистических указаний, который показывает средней уровень продолжительность жизни в одном обществе и сколько лет может прожить каждый член общества. Продолжительность жизни женщин во всех обществах в пределах 4/5 лет дольше, чем мужчины [8].

Рассматриваем позитивную психологию в действительности ориентированное на укрепление здоровье человека, теоретическое понятие счастье и радость, надежда, оптимизм, мудрость, эмоциональный интеллект, опыт, положительные черты и мотивация, позитивные, положительные отношения и положительные изменения в функции психического здоровья каждого [4, с. 5].

Проведенные исследование Содикиен показали, что радости мужчины и женщины немного отличаются. Но, между тем, возраст конкретно воздействует на это гипотезу. По его мнению, молодые женщины по сравнению с молодыми мужчинами наиболее счастливее, радостнее, однако, женщины старшего возраста по сравнению мужчин этого же возраста менее счастливы [3, с. 20].

Исследование показывают, что мужчины, которые больше несчастны, чем женщины связанное посредством физиологических проблем и с наличием мужских гормонов. Эти факторы в значительной степени может помочь несчастному человеку наряду с духовной борьбой, их склонность к негативным событиям и в период их стресса могут взять под своим контролем. Следующий основной фактор, который может интерпретировать данный вопрос и быть эффективным является общественная культура. В большинство обществ мужчины по сравнению с женщинами имеют больше свобода действий, также значительной степени достигают социальных успехов и приобретают больше опыта, эта тематика может стать причиной столкновение с большими несчастьями мужчин [2 с. 16].

Источниками надежды и радости в различных странах и даже по относительно женщин и мужчин отличаются. Мужчины в большинство случаев посредством специальности достижение экономических успехов и чувство удовлетворенности становятся счастливыми, а женщины приобретают счастье посредством своих детей, здоровье членов своей семьи [2, с. 16].

Продолжительность жизни женщин в мире относительно мужчин на четыре половина лет больше. Согласно данным ООН, население Японии, Гонконга, Исландии, Швейцарии и Австралии продолжительность жизни около 82 лет в мире имеют превосходство, что в среднем на 22%

выше в мире. Страны, Свазиленд, Мозамбик, Зимбабве, Сьерра-Леоне и Лесото, соответственно, находятся в самой низкой категории. Ожидаемая продолжительность жизни в этих странах в пределах 42 лет, которые составляет менее 38% [8].

Ожидаемая продолжительность жизни для женщин в Иране составляет 6/72 и для мужчин 4/69 и в течении одного года 71 лет, что 5/5% выше, чем в среднем в мире и в Иране среди 195 стран, находятся 109. В то время как средний возраст тех, кто погиб в Тегеране в 1388 году снизился до 49 лет и четыре месяца [7].

По сравнению исследование ожидаемой продолжительности жизни между мужчинами и женщинами в провинции Тегеран в Иране показывает, что наиболее высокий рост продолжительность жизни наблюдается в провинции. В провинциях, женщины составляют 4/70, а для мужчин продолжительность жизни составляет более 8/69 год. Маленькая провинция в Иране имеет самые низкие показатели продолжительности жизни. В этом положении рост мужчин, живущих в Балджустан 7/60 женщин и 5/61 лет. Общая продолжительность жизни у женщин больше, чем у мужчин [1, с. 292].

Надежда из числа понятий, которое в исламской культуре обращают особое внимание. В Священном Коране с целью побуждения человечество на достойные труды, понятие надежда больше всего применено. В 28 стихе в Священном Коране отмечается надежда и оптимизм, Божьей благодати. С точки зрения Корана, хадисы и повествования, несколько факторов обозначают надежды. Отсутствие веры, и религиозные убеждения, непонимание себя и своего таланта, непризнание самого себя, не чувствуя никакой ответственности перед другими, не имея планы по достижению целей в жизни, искажая факты жизни, страх, беспокойство, беспокойство, и высокая сравнение по отношению с другими, большое ожидание от себя, бедный эмоциональный интеллект, являются из числа известных факторов, угрожающий на надежду продолжительность жизни (из Корана и Нахдж Бихар аль-Анвар, том 14, и 4 достаточный метод [8].

Батисто и Олмунд (1973) считают, что жизнь имеет смысл, являющийся одним процессом и посредством человеческой веры. По нашему мнению, если как можно больше человек верит ценностям и убеждается в этом, ощутит, что его жизнь имеет большой смысл. Муджтахид Шабистари (1386) убежден, что смысл жизни может быть разным и относительно отличатся, и жизнь определенного человека является имеющей смысл жизни.

Результат

Целью данного исследования заключалось в изучение роль надежды на жизнь и его влияние на психическое здоровье человека и общества. Надежда на жизнь является одним из главных показателей психического здоровья, играет большую роль в создании счастья, доверие, сотрудничество и уважение, право человека общаться с дру-

гими людьми и т. п. Повышение роста стоимости надежды на жизнь не только станет поводом возрастания психического здоровья человека, но и также может создать психическое здоровье общества. Данные исследования показывают, что обычно в странах научно-техническим прогрессом продолжительность жизни пошло вверх, наоборот, в странах, которых не прогрессировало наука и техника, также продолжительность жизни находится на низком уровне.

В ходе исследования было определено, что религиозное вера в обществе может, повысит уровень продолжительность жизни и в результате поднят рост психическое здоровье человека и общество. Снайдер и Фельдман в ходе исследовании завершившийся в 2005 году пришли к вводу, что на основе надежды на жизнь можно предусмотреть критерии депрессии и тревоги.

Иметь представление о размышлении преисполненной надеждой и наличие достаточных источников, и ознакомление с другими необходимыми течениями для достижения целей станет поводом смыслом жизни. Другими словами, между ними возникает интерактивная связь. То есть повышение надежды становится поводом роста смысла, а также повышение смысла становится поводом возрастание надежды или целевым размышлением. Иметь жизненный смысл и цель в жизни является основным трактатом роль надежды в жизни и возрастание психического здоровья и общество.

Соответствующее социальное взаимодействие друг с другом, создающее радость и счастье, духовность, повышение эффективность и настроение, положительные эмоции помощь людям являются реальными факторами психического здоровья человека и общество.

Литература:

1. Берк Лора. Психологическое развитие. Перевод Сайед Яхья Мухаммеда: — Тегеран: Изд-во Arasbaran, 1382 (2003 г.).
2. Хоссейни Сайид Мунис и Надири Фарах. Взаимосвязь между продолжительностью жизни и психологической выносливостью: — Тегеран: Журнал «Андешаи рафтор» (Размышление поведение), Том III, номер 12, 1388 (2009 г.).
3. Содикиен Фатима. Что такое счастье и кто радостный: — Тегеран: Изд-во «Пайванд», № 341, 1386 (2007 г.).
4. Кор Алан и др. Позитивное психология, наука о человеческом счастье и духа. Перевод Хасан Паша Шариф: — Тегеран, Изд-во «Сухан», 1385 (2006 г.).
5. Муджтахид Шабистари Мухаммад. Цель и смысл жизни: — Тегеран: Журнал «Бозтоб», № 23, 1385 (2006 г.).
6. Священный Коран, Сура Ахзаб, стихи 28 и 72.
7. Отдел информационного здравоохранения, 1388 (2009 г.).
8. Вики — сайт Pdaya tebyan сайт.
9. Barnum, D. D.; Snyder, C. R.; Rapoff, M. A.; Mani, M. M. & Thompson, R. (1998) «Hope and Social Support in the Psychological Adjustment of Children Who Have Survived Burn Injuries and Their Matched Controls»; *Children's Health Care*, 27, 15–30.
10. Batista, J. & Almond, R. (1973) «The Development of Meaning in life», *Psychiatry*, 36, 409–427.
11. Feldman, D. B.; Snyder C.R. (2005) «Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations between Goal-directed Thinking and Life Meaning», *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 401–421.
12. Frankl, V. (1984) «Man's Search for Meaning» (3rd ed.) New York: First Washington Square Press (Original Work Published 1963).
13. Klausner, E. J.; Clarkin, J. F.; Spielman, L.; Pupo, C.; Abrams, R. & Alexopoulos, G. 1998, Late-life Depression and Functional Disability: The Role of Goal-focused Group Psychotherapy», *International Journal of Geriatric Psychology*, 13, 707–716.
14. Lewis, C. A.; Maltby, J.; Day, L. (2005) «Religious Orientation, Religious Coping and Happiness among UK Adults», *Personality and Individual Differences*, 38, 1193–1202.
15. Snyder, C. R. (2000) «Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications», San Diego: Academic Press.

Некоторые особенности педагогических конфликтов (на примере общеобразовательных школ Узбекистана)

Нарзикулова Дилноза Хашимжановна, преподаватель
Навоийский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В статье рассматриваются некоторые особенности воспитания культуры разрешения конфликтов в узбекских школах, типы педагогических конфликтов, некоторые аспекты актуальности рассматриваемой проблематики, роль и место национальных традиций, в том числе устного народного творчества в процессах разрешения конфликтов, противоречия между национальной традицией в понимании конфликтов и современного понятия конфликт.

This article discusses about some features of promoting a culture of conflict resolution in the Uzbek schools, types of pedagogical conflicts, some aspects of relevance of issues and role of national traditions, including folklore in the process of conflict resolution, contradictions between national tradition in understanding conflict and the modern content of conflict.

Школа является социально-образовательным центром, в котором происходит активное взаимодействие различных интересов людей, или групп людей (учитель-ученик, учитель-родители, учитель-руководство, ученик-ученик, и т.д.). Столкновение этих интересов рождает конфликты, связанные с процессом образования. Конфликты, основанные на столкновении педагогических интересов различных сторон процесса обучения называются педагогическими конфликтами. В.И. Андреев определяет конфликтную ситуацию как ситуацию «скрытого или открытого противоборства двух или нескольких сторон-участников, каждый из которых имеет свои цели, мотивы, средства и способы разрешения проблемы, имеющей личную значимость для каждого из его участников». [1] В настоящее время в узбекских школах наблюдается резкая трансформация развития детства. Напряженная социальная, политическая, экономическая, демографическая, экологическая ситуация прошлых десятилетий обуславливает нарастание негативных тенденций в становлении личности в детском возрасте. Среди этих негативных тенденций можно перечислить прогрессирующую отчужденность детей, которое является результатом социально-экономическом положении семей, возрастание жестокости среди детей и подростков, их агрессивности, потенциальной конфликтности.

Педагогические конфликты это неотъемлемая часть жизнедеятельности общеобразовательных школ. Школа не может существовать вне педагогических конфликтов. Таким образом, различие в оценке и понимании тех или иных событий в педагогическом процессе рождает педагогические конфликты. Ни один педагогический коллектив, ни одна школа, ни один педагог не может с полной уверенностью утверждать, что кто-либо, или сам процесс защищен от конфликтов на почве столкновения образовательных интересов сторон. Поэтому для каждого педагога становится важным знать основы разрешения конфликтов.

Учитель, который является организатором всех образовательных действий внутри процесса обучения должен быть вооружен знаниями, навыками и способами разрешения конфликтов, чтобы успешно предупреждать и решать возникающие конфликтные ситуации. Разрешение конфликтов необходимо воспринимать как дисциплину, изучающую психо-эмоциональные закономерности взаимодействия людей в конфликтной ситуации. В разрешении конфликтов важную роль занимает конкретно человек, с его культурой, разумом, мышлением, сознанием, моралью, эстетикой, поведением, рациональностью, ответственностью и т.д. Следовательно, актуальность изучения разрешения конфликтов включает в себя вопросы чему, каким образом, в каком качестве, и в каком объеме нужно обучать, каким образом нужно формировать основы конфликтологии у всех участников педагогического противостояния, чтобы подготовить их к правильным, рациональным, безущербным для себя, и для окружающих взаимоотношениям. Ясно одно, что воспитание культуры разрешения педагогических конфликтов и формирование культуры толерантного отношения к участникам конфликта является сложным, многогранным, многоаспектным учебно-воспитательным процессом. Это, прежде всего преодоление исходной пассивности, или чрезмерной агрессивности человека в отношении психо-эмоционального состояния других людей и их проблем, это неумение полноценно познать психо-эмоциональное состояние другого человека, это, в большинстве случаев, проявление личностного эгоизма, который основывается на защите только собственных интересов. Очевидно, что всех участников педагогического процесса необходимо готовить к разрешению конфликтов. Сегодня актуальны вопросы о роли, задачах, функциях, ответственности, психо-эмоционального настроя, вообще отношения учителя к разрешению педагогических конфликтов в школьном образовании. Также необходимо изучать особенности педагогических конфликтов

в школе, знание которых помогает учителям правильно определить свои действия в конкретных конфликтных ситуациях.

В Узбекистане вопросы профессиональной подготовки педагогов по разрешению конфликтов начали ставиться относительно недавно. Это не означает, что раньше в школах не было конфликтов. Конфликты были, но их решали исходя из жизненного опыта тех, кто был вовлечен в конкретный конфликт. Но не было упорядоченных, научно обоснованных и систематизированных знаний о сущности педагогических конфликтов, не было рекомендаций для учителей, позволяющий избежать, спрогнозировать или решить тот или иной конфликт. Не было юридически обоснованной защиты учителя, так и других сторон конфликта в подобных ситуациях. Сегодня к проблеме педагогических конфликтов начали относиться более научно и профессионально. Поэтому вот уже десять с лишним лет курс «Разрешение педагогических конфликтов» внесен в учебную программу всех педагогических университетов, институтов и педагогических колледжей страны. За основу было взят опыт зарубежных западных учебных программ. Но к сожалению, до сих пор нет учебника или пособия на узбекском языке, который бы отражал все аспекты проблемы. Издана единственная книга на узбекском языке, которая в определенной мере рассматривает вопросы подготовки молодежи к конфликтным жизненным ситуациям. [2]. Существующую проблему частично можно решить через перевод с русского, и других западных языков, используемых там учебников, пособий и книг. [3] Но, с другой стороны, рассмотренные там педагогические проблемы в основном отражают свою действительность, свои реалии, которые порой не совпадают, или противоречат узбекской школе и национальным ценностям. Поэтому, актуальным остается вопрос создания и издания самобытных учебников и учебных пособий, которые бы учитывали все ракурсы национальной самобытности и своеобразия.

В учебных заведениях не созданы необходимые для процесса разрешения конфликтов Центры, в которых профессиональные специалисты могли бы помочь сторонам достичь взаимопонимания. Отстает от требуемого и научно-практическое осмысление педагогических конфликтов на основе реальной жизненной ситуации в школах, отсталость наблюдается и в вопросе выработки необходимых практических рекомендаций. Сегодня существенно меняются социально-политические условия функционирования школы, и соответственно меняются содержание, характер и проблематика педагогических конфликтов. Соответственно, чтобы понять конфликты, касающиеся современного процесса образования, нужно всесторонне осмыслить данный процесс, и выработать необходимые для данного конкретного периода рекомендации, направляющие взаимодействующие стороны на созидательное русло, и обеспечивающие безопасность от возможных конфликтных ситуаций. Поэтому очень ак-

туально сегодня изучать деятельность школ в русле разрешения существующих педагогических конфликтов, так как на сегодня в школе не существуют конкретных, ясных, оптимальных, рациональных, научно-обоснованных решений проблем, возникающих при конфликтах, и рекомендаций по восстановлению разрушенных взаимоотношений.

Известно, что у каждого народа есть свои методы разрешения конфликтов, которые веками оттачивались и формировались. Они нашли своё отражение в кладези мудрости народа, в пословицах, поговорках, юморе, сказках и загадках, афоризмах, крылатых словах. Наследство устного народного творчества имеет большое значение при воспитании культуры разрешения конфликтов. Фольклор отражает в себе всю многогранность взаимоотношений между людьми, и поэтому там можно найти много рационального, убедительного, которое способствует переосмыслению и выходу их конфликтных ситуаций. Много поучительного, мудрого и интересного заключено в народном творчестве. Например, о ситуации, когда люди не смотря ни на что оказываются вместе — «Тоғ тоғ билан қовушмас, одам одам билан қовушар», русский аналог звучит как «Гора с горой не сходятся, а человек с человеком сходятся». [4] Данная узбекская пословица продвигает идею о том, что люди должны быть вместе, что человек это — общественное существо, без общества нет и человека. Поэтому, нельзя игнорировать само существование других людей, так и их помыслов, взглядов, суждений и ценностей. Нужно быть внимательным к ним. Народная мудрость учит, что только научившись ценить других людей, человек способен достичь совершенства.

Или другой пример, о том, что для каждого человека ценны и близки именно его чувства, его переживания, его боль, и именно его жизнь. Узбеки говорят: «Азага борган хотин ўз дардини айтиб йиғлайди», буквальный перевод звучит как: «На чужих поминках женщина плачет о своем горе». В русском аналоге есть похожие пословицы: «Каждому своя болезнь тяжка. Всякому своя слеза солон». Поэтому в разрешении конфликтов требуется, осмысление своих переживаний, и соответственно внимание в чужим переживаниям и чувствам. Не поняв другого нельзя выйти из конфликтной ситуации.

О нецелесообразности выискивания грехов других в народе говорят: «Аввал ўз айбингни бил, кейин бошқадан кул», что в русском переводе означает: «Сперва в своих грехах покайся, а после над чужими потешайся». Или другой похожий пример: «Аввал ўзинга бок, кейин ногора қоқ»? что в переводе означает: «Сначала смотри на себя, потом труби о других». В русской аналогии есть пословицы — «Не смейся чужой беде, своя на гряде», или «Не смейся, братец, над чужой сестрицей, своя в девицах».

О взвешенном и вдумчивом отношении к другим людям в различных ситуациях говорится и в следующей посло-

вице: «Аввал ўйла, кейин сўйла», что в переводе означает: «Прежде чем сказать, подумай!». Об этом есть двустишие великого узбекского поэта Алишера Навои, поэт говорит:

Пока не вызрели слова, сказать их не спеши,
И слову сразу не вверяй всех тайн своей души.

О некоторых не стоящих внимания противоречиях в пословицах утверждается следующее: «Арзимаиди халваси, куйдиради дахмазаси», т.е., «Не стоит возиться, не оберешься хлопот». Это о том, что бывают дела, не стоящие ваших хлопот, но шума от них бывает много. Поэтому рекомендуется на них не обращать внимания и не тратить сил на их разрешение.

В то же время, если сравнивать современное содержание разрешения конфликтов и традиционное национальное понимание конфликтов, между ними можно найти некоторые несоответствия, или же исключение традиционных правил. Например, в узбекской народной пословице утверждается «Козонга якин юрма, кораси юкади», т.е. «Не приближайся к казану, испачкаешься». Узбеки с детства учат детей, не вмешиваться в конфликты, избегать их, так как в народе конфликты расцениваются как нечто неприглядное, противоречивое, отрицательное явление. Поэтому обучают их избегать. Но конфликты это неотъемлемая часть современной жизни. Говоря о конфликтах, мы чаще всего ассоциируем их с агрессией, спорами, враждебностью. Однако многие конфликты способствуют принятию обоснованных ре-

шений, развитию взаимоотношений, помогают выявить скрытые проблемы. Поэтому, в теории конфликтологии учат, что в каждом конфликте есть как разрушительное начало, так и созидательное начало. Конфликты могут выполнять позитивную и негативную функцию. Они могут нести деструктивные разрушения, или привести к образованию новой системы, новых взаимоотношений, более близких, более рациональных. Конфликт может а) нарушать порядок, б) поддерживать порядок, или в) устанавливать новый порядок. Конфликт может служить фактором как разъединения, так и объединения, групповой солидарности. В конфликтологии конфликт не есть нечто исключительное. Конфликт — это прежде всего способ, путь преодоления возникших противоречий, способ взаимодействия сложных систем, в который входит и педагогический процесс. В конфликтологии утверждают, что конфликта не нужно бояться, а необходимо знать, как им управлять. Управление конфликтами означает их прогнозирование, предупреждение, направление в созидательное русло, их разрешение. Поэтому необходимо вооружаться знаниями, навыками разрешения конфликтов.

Следовательно, изучение некоторых аспектов внедрения основ конфликтологии в процесс подготовки педагогических кадров, исследование особенностей педагогических конфликтов в узбекской школе показывают свою актуальность, а также и своеобразие и необходимость выработки определенных рекомендаций для учителей в прогнозировании, предупреждении и разрешении педагогических конфликтов в школе.

Литература:

1. Андреев В. И. Конфликтология: искусство ведения спора. Ведение переговоров и разрешения конфликтов. — Казань, 1999. — С. 82.
2. Тўйчиева Г. У. Ёшлар ва конфликтлар: конфликтлар ечимига ўрганиш. (Молодежь и конфликты: обучение разрешению конфликтов) — Ташкент: 2008. — 128 с.
3. Нижегородцева Н. В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований./Конфликтология: хрестоматия/сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 568 с.; Темина С. Ю. Конфликты школы или школа конфликтов. — МПСИ, МОДЭК, — 2002, — 144 и т. д.
4. Абдурахимов М. Узбекско-русский словарь афоризмов. Изд-во «Ўқитувчи». Ташкент — 1976. — 216 с.

Методика составления тестовых заданий различной степени сложности по дисциплине «Компьютерная графика»

Насритдинова Умида Ахмаджоновна, старший научный сотрудник-соискатель
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Статья посвящена методике разработки тестов различной степени сложности по дисциплине «Компьютерная графика», здесь разработаны методические рекомендации и формулы, отражающие степень сложности различных тестов по компьютерной графике.

Ключевые слова: факторы, количество факторов, степень сложности тест, степень сложности тест по дисциплине «Компьютерная графика».

Article is devoted a technique of working out of tests of various degree of complexity on discipline «Computer graphics», methodical recommendations and the formulas reflecting degree of complexity of various tests on computer the schedule here are developed.

В наши дни развитие системы графического образования предполагает использование удобных средств и методов всестороннего контроля уровня усвоенных молодыми специалистами знаний и навыков. Данные средства на сегодня состоят из широко распространенных устных, письменных и тестовых видов контроля, и все они являются основным гарантом укрепления полученных студентами знаний.

Например, при контроле знаний студентов по дисциплинам «Начертательная геометрия и инженерная графика», «Компьютерная графика» наряду с устными и письменными видами контроля знаний используют и тестирование. Как нам известно, в наши дни данный вид контроля чаще используется на основе компьютерных технологий и это дает более эффективные результаты, но в целях еще большего повышения качества обучения, развития у студентов стремления к получению знаний, выявления наиболее способных в сфере графического образования студентов и поэтапного развития их знаний и навыков является актуальной проблемой создание методики составления тестовых заданий различной степени сложности и их разработка [1].

Современная тестовая теория формируется на основе взаимодействия педагогики, психологии, логики, математической статистики, теории информации, кибернетики и других наук. Качественный педагогический тест позволяет точно, правильно и объективно оценить уровень знаний учеников и студентов. Более чем вековой опыт многих государств показывает, что профессионально составленные тесты в системе образования необходимы как формулы в физике. Педагогические тесты, имея положительные возможности, позволяют повышать качество знаний во всех сферах образования. Поэтому иметь определенные знания в области тестов является одной из главных задач каждого преподавателя и сотрудника органа управления образованием [2].

Вопросы педагогического измерения и оценки хорошо изучены в работах В.С. Аванесова, Г. Алимова,

В.И. Васильева, Ф.А. Джумабаевой, Т.Н. Зайчиковой, Ф. Мамбетова, В.Б. Челишковой, А. Морева, Гю Раша, Х. Суена, Г.Ф. Кудера, М.В. Ричардсона, В.М. Свириденко, Л. Яноши, Ч. Шокировой и др. и используются на практике.

Педагогические тесты являются составной частью многих новшеств в системе образования, в том числе концепция педагогической технологии и технология полного усвоения. Эти концепции одобрены со стороны ЮНЕСКО и широко используются во многих государствах. Если тест правильно составлен, он позволяет объективно оценить знания обучаемого, так как эта оценка не будет связана с личностью преподавателя. Правильно решенные тестовые задания оцениваются на основе определенных критериев. Поэтому тесты называют точным и объективным средством педагогической оценки знаний. Но только составленный на высоком профессиональном уровне тест может дать такие результаты. Надежность теста отражается в точности меры знаний, выявленных с помощью данного теста. Определение надежности теста, прежде всего, ставит перед собой целью выявить, насколько можно доверять результатам данного теста [3].

В разработке методики составления тестов различной степени сложности по дисциплине «Компьютерная графика», основываясь на цели и содержание, задачи дисциплины, мы нашли необходимым смотреть на предметы, которые должен усвоить обучаемый, как на основные факторы и количество и степень сложности именно этих факторов, наблюдаемых у студентов, связаны со степенью сложности тестов, что и взято нами за основу.

Значит, тесты различной степени сложности по дисциплине «Компьютерная графика» по каждому виду составляются, основываясь на следующее:

- 1) теоретические вопросы, относящиеся к основным понятиям по дисциплине «Компьютерная графика»;
- 2) понятия и задания, относящиеся к используемым программам (AutoCAD, CATIA, 3DMAX,... и др.), а также

задания, обеспечивающие одношаговое логическое мышление обучаемых, исходя из данных чертежей;

3) вопросы, имеющие отношение к алгоритму выполнения и логическому осмыслению практических заданий, выполняемых в графических программах.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что при составлении тестов различной степени сложности необходимо придерживаться принципа «от простого к сложному». В тестах определенной степени сложности основное место отводится факторам, которые должны быть сформированы у студентов и именно их количество определяет степень сложности тестов по дисциплине «Компьютерная графика». Ниже данные факторы приведены в соответствии с тестами различной степени сложности.

У студентов, выполнивших тесты 1-ой степени сложности, наблюдается проявление следующих факторов:

- теоретические знания;
- сохранение в памяти.

У студентов, выполнивших тесты 2-ой степени сложности, наблюдается проявление следующих факторов:

- логическое осмысление одношаговой задачи;
- правильное выполнение алгоритма решения задачи;
- умение применять в процессе решения задач;
- получение точных результатов.

У студентов, выполнивших тесты 3-ей степени сложности, наблюдается проявление следующих факторов:

- логическое осмысление этапов решения задач;
- принятие правильного решения;
- правильное выполнение алгоритма снятия измерений;
- использование при решении аналогичных задач;
- получение правильного решения;
- умение анализировать полученные результаты.

Данные факторы взаимосвязаны и они используются в качестве единицы измерения при оценке степени знаний студентов по дисциплине «Компьютерная графика». Чем больше соответствуют знания обучаемого данным факторам, тем больше вероятности, что он сможет выполнять задания определенной степени сложности.

Ученый из Дании Г. Раш [4] ввел новую единицу измерения «логит», позволяющую отражать на одинаковой шкале уровень знаний обучаемого и степень сложности теста.

Степень знаний определенного студента определяется по количеству баллов, набранных им по результатам решения теста.

$$Q_i = \ln\left(\frac{P_i}{q_i}\right), i = 1, 2, \dots, n \quad (1)$$

Здесь: n — количество испытуемых, p_i — доля возможных правильных ответов на количество тестов; q_i — возможные неправильные ответы на количество тестов.

По такому же принципу определяется сложность тестовых заданий.

$$\beta_j = \ln\left(\frac{P_j}{q_j}\right), j = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

Здесь: n — количество тестовых заданий, p_j — доля возможных правильных ответов всех студентов; q_j — возможные неправильные ответы всех студентов.

В определении сложности тестов по дисциплине «Компьютерная графика» играют важную роль факторы, сформированные у испытуемых, и, учитывая количество данных факторов можно оценить степень сложности данного теста.

Для выполнения теста 1-ой степени сложности студент должен проявить как минимум $F_i \geq 2$ факторов.

Для выполнения теста 2-ой степени сложности студент должен проявить как минимум $F_j \geq 4$ факторов.

Для выполнения теста 3-ей степени сложности студент должен проявить как минимум $F_k \geq 6$ факторов и т. д. по этому принципу определяется степень сложности в тестах еще большей степени сложности.

Пока будем считать, что есть 3 степени сложности, для решения тестов каждой степени сложности студенты должны обладать вышеотмеченными F_i, F_j, F_k факторами и мы обозначим это в общем виде как

$$F_s = F_i, F_j, F_k, \dots, F_m \quad (3)$$

Значит, исходя из результатов исследований Г. Раша степень знаний каждого студента определяется по формуле (1). Учитывая особенности тестов по компьютерной графике, мы можем отметить, что приведенные в формуле (1) p_i — доля возможных правильных ответов на количество тестов и q_i — возможные неправильные ответы на количество тестов независимо от степени сложности решаемых тестов, показывает взаимосвязь между уровнем знаний обучаемого и факторов, требуемых от студента. (4)

$$\begin{cases} p_i \cdot q_i \cdot \text{agar} F_s > 0 \\ p_i \cdot q_i \cdot \text{agar} F_s < 0 \end{cases} \quad (4)$$

Так как то, как решил студент тест, показывает, насколько у него сформированы необходимые факторы. Если мы обозначим данные факторы по степени сложности теста $F_i, F_j, F_k, \dots, F_m$ то мы получим следующее уравнение. (5)

$$\alpha_p \begin{cases} D_i^1 = F_i \\ D_i^2 = F_j \\ D_i^3 = F_k \\ \dots \\ D_i^n = F_m \end{cases} \quad \begin{matrix} i \geq 1, 2; j \geq 1, 2, 3, 4; \\ k \geq 1, 2, 3, 4, 5, 6; \\ m = i, j, k, \dots, r, \end{matrix} \quad (5)$$

$$\alpha_p = D_i^1, D_i^2, \dots, D_i^n \quad (6)$$

Здесь $F_i, F_j, F_k, \dots, F_m$ — факторы, требуемые от студента при решении теста определенной степени сложности, а i, j, k, \dots, m — количество факторов.

$D_t^1, D_t^2, D_t^3, \dots, D_t^n$ — степень сложности теста. α_p — степень сложности теста. Как видно из формулы (3) для выполнения теста 1-ой степени сложности студенту требуется как минимум два вышеперечисленных фактора и т. п.

Поэтому, чем больше количество факторов, отмеченных в тестах, тем выше p_j — доля возможных правильных ответов на количество тестов, и наоборот, чем меньше количество факторов, тем больше q_j — возможные неправильные ответы на количество тестов, отсюда выводим следующую закономерность.

$$\begin{cases} p_j > q_j \text{ agar } F_s > 0 \\ p_j < q_j \text{ agar } F_s < 0 \end{cases} \quad (7)$$

Если сформировать вышеуказанные вычисления основываясь на формулу (2) Г. Раша, то мы получим, что степень сложности теста по компьютерной графике прямо пропорциональна количеству p_j — доле возможных правильных ответов на количество тестов, q_j — возможным неправильным ответам на количество тестов, $\alpha_p = D_t^1, D_t^2, \dots, D_t^n$ степени сложности теста и, исходя из этого, мы формируем (2) уравнение.

Формула определения степени сложности тестов по компьютерной графике:

$$\beta_j = \alpha_p (\ln(\frac{p_j}{q_j})), j = 1, 2, \dots, n \quad (8)$$

Ниже приведем примеры тестов по компьютерной графике 3-х степеней сложности:

Как было отмечено выше, тесты 1-ой степени сложности требуют от студентов теоретических знаний общих понятий по дисциплине и выбора правильного решения. Значит, студент может найти правильное решение, основываясь на теоретические знания.

Например: для того, чтобы нарисовать прямую линию в программе AutoCAD необходимо выбрать...

А) «Отрезок с линиями» на панели «Рисование (Черчение)»;

В) «Прямая» на панели «Рисование (Черчение)»;

С) «Полулиния» на панели «Рисование (Черчение)»;

Д) «Дуга» на панели «Рисование (Черчение)».

При выполнении теста 2-ой степени сложности от студента кроме требований, поставленных в тесте 1-ой сложности, требуется логическое осмысление тестового задания, правильно выполнить алгоритм решения и добиться результата.

Например: на первом рисунке определите ряд, в котором указан правильный алгоритм. Радиус окружности 50 мм.

а) выбирается «Круг» — нажимается правая кнопка мыши и выбирается строка ККР (кас кас радиус) — указываются приблизительные точки попытки — вводится радиус окружности 50 мм — один раз нажимается Enter.

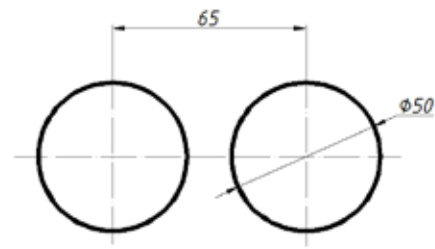


Рис. 1

б) выбирается «Круг» — нажимается левая кнопка мыши и выбирается строка ККР (кас кас радиус) — указываются приблизительные точки попытки — вводится радиус окружности 50 мм — один раз нажимается Enter.

с) выбирается «Круг» — нажимается кнопка и выбирается строка ККР (кас кас радиус) — указываются центры окружностей — вводится радиус окружности 50 мм — один раз нажимается Enter.

д) выбирается «Дуга» — указываются приблизительные точки попытки — вводится радиус окружности 50 мм — один раз нажимается Enter.

Для выполнения теста 3-ей степени сложности от студента кроме знаний и навыков, необходимых для решения тестов 1-ой и 2-ой степени сложности, требуется логическое и творческое осмысление заданий, имеющих поэтапное решение, умение принимать правильное решение, получать результат, анализировать полученный результат.

Например: определите последовательность действий при расположении данного аксонометрического изображения с помощью задания «разделить» (Видовые экраны).

а) Меню Вид — Видовые экраны — Новые ВЭ — Четыре: равномерно

б) Меню Правка — Видовые экраны — Новые ВЭ — Четыре: равномерно

с) Меню Черчение — Видовые экраны — Новые ВЭ — Четыре: равномерно

д) Меню Вид — 3 D виды — Новые ВЭ — Четыре: равномерно

Итак, при составлении тестов различной степени сложности по дисциплине «Компьютерная графика» прежде всего главную роль играют требования, предъявляемые к знаниям и навыкам обучаемых, а также соответствие обучаемых данным требованиям. Это расценивается в качестве вышеуказанных факторов. В качестве вывода можно отметить, что использование тестов различной степени сложности при объективной оценке и развитии знаний и навыков обучаемых принесет положительные результаты и поднимет эффективность обучения на новую ступень.

Литература:

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М.: МИСиС, 1989. — 166-с.

2. Шокирова Ч.Т. Развитие творческого мышления студентов и повышение эффективности обучения на основе программного контроля. Дисс.... канд. пед. наук. Андижан., 2009—132-с.
3. Ян Смит, Б. Фарберман, объективная оценка знаний учащихся. Учебное пособие. Ташкент 1998. — 114-с.
4. Rasch G. Probabilistic model for some intelligence and attainment tests. Chicago. Univ. of Chicago Press. 1980, — 199-р.

Использование современных практических технологий по преодолению фонетико-фонематических нарушений в процессе коррекционного воздействия

Невская Валентина Павловна, учитель-логопед

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 29 «Елочка» (г. Нижневартовск, Тюменская область)

Статья знакомит с современными технологиями по формированию фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста.

Для преодоления фонетико-фонематических нарушений необходимо развитие фонематического восприятия и слуха. Почему эта проблема актуальна? При задержке или нарушении фонематического восприятия это приводит к специфическим недостаткам произношения, что свидетельствует о незаконченности освоения звуковой стороны языка, отрицательно влияет на формирование у детей готовности к звуковому анализу слов, вызывает трудности в овладении чтением и письмом.

Фонематическое восприятие — это способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы). Для этого формировала у детей хорошую дикцию, то есть подвижность артикуляционного аппарата, обеспечивающих четкое и ясное произношение каждого звука в отдельности, а также правильность и слитность произношения. Так как в противном случае все дефекты устной речи будут перенесены будущими школьниками в письменную речь.

Ребенок должен осознать звуковой строй языка — это умение услышать в слове отдельные звуки, понять, что они расположены в определенной последовательности. Ребенок с недостаточностью произношения этой готовностью не обладает.

Определение степени тяжести фонематического недоразвития очень важно для правильной диагностики речевого дефекта, а значит для определения направления коррекционной работы, правильного планирования и его интенсивности.

Без тщательного обследования фонематического слуха эффективная коррекционная работа невозможна.

Свою работу начала с развития слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия. Исправление недостатков звукопроизношения у детей заключается в постановке и автоматизации звуков и одновременном развитии фонематического восприятия.

Игры на каждый звук по развитию фонематического восприятия вошли в «Букварик для малышей», методические пособия «Занимательные слуховички» и «Ди-

дактическая игра, как средство формирования фонетико-фонематических процессов», которые были созданы, разработаны и использованы в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Эту работу начала осуществлять на материале неречевых звуков:

— Помоги Незнайке найти и назвать музыкальные инструменты.

— Что звучит? (узнавание на слух музыкальных инструментов).

— Помоги Красной Шапочке узнать, какой предмет звучит? (ложка деревянная или металлическая, карандаш, молоток, мяч, стеклянный стакан, ножницы, часы).

— Найди в «Необычайном лесу» и назови короткие и длинные слова.

И постепенно охватывала все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков уже усвоенных, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

— Хлопни в ладоши, когда услышишь, что Буратино поймал звук [А] среди других звуков: [О, А, И, А, Ы, К, А].

— Угадай, кто пришел? (волк, заяц или медведь) — узнавание по ритмическому рисунку.

Параллельно с самых первых занятий проводила работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволило добиться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия.

Предлагала детям найти и назвать на рисунках слова, которые звучат звонко, громко, тихо. (Звонко: козы, зонтик, звезда, знамя; громко: барабан, тигр, трамвай, рыба; тихо: мышь, шишки, кошка, мишка.) Это очень важно, так как неумение вслушиваться в речь окружающих, часто являлось одной из причин неправильного произношения. В процессе логопедических занятий проводила игру «Шумовые баночки» (определяли на слух вид крупы). Используя разнообразные логопедические задания, игры

и упражнения, дети приобрели умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

Затем учила детей различать высоту, силу и темп голоса, используя для этого игры: «Гусь и гусята», «Угадай, чей голос», «Эхо», «Вьюга», «Три медведя», «Волк и семеро козлят» — на голоса различной высоты. Оживленно проходили игры на развитие силы голоса, такие как: «Идите с нами играть», «Гудок» (меняли голоса от громкого к тихому), «Кот и мыши», «Дует ветер», «Не разбуди Катю», «Эхо».

Увлеченно играли дети в игры на развитие темпа голоса: «Карусель» (говорили в быстром и медленном темпе), «Дождик» (произносили звукоподражание «кап-кап-кап» медленно, умеренно, быстро). Не сразу дети могли говорить в разном темпе. Но после неоднократных повторений это стало получаться. Этому способствовали игры: «Топ-топ-топ», «Угадай, какой поезд». Играли в игру «Помоги медведю найти похожие по звучанию слова»: картина-корзина, мышка-мишка, зайка-майка и т.д.

Неоднократно играли в игры «Различи звуки» (на твердость-мягкость звуков), «Назови, в каких словах звучит песенка большого и маленького комарика», «Какие игрушки со звуком [Р] у Ромы, а какие игрушки со звуком [РЬ] у Рината».

Первостепенное значение для коррекции и формирования фонематической стороны речи и ее грамматического строя, а также для формирования умения произносить слова сложной слоговой структуры имело овладение навыками звукового и слогового анализа и синтеза слов. Прежде чем начать работу по выделению какого-либо звука из слова или последовательному называнию звуков, обязательно убеждалась в том, что дети правильно соотносят это слово с конкретным предметом, поэтому ознакомление с новым звуком и буквой начинала с задания «Покажи и назови» (лексические темы: «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Одежда», «Транспорт» и т.д.). Затем формировала способ выделения звуков из слова. Этому действию дети старшей группы учились постепенно и в течение длительного времени. Большую помощь в этом оказала игра «Аквариум». Вычленив звук из слова, знакомила детей с особенностями его акустики и артикуляции (участие голоса, наличие или отсутствие в полости рта преграды на пути выдыхаемого воздуха) и на этой основе учила характеризовать его, используя схемы: гласный звук, согласный звук, твердый и мягкий согласный звук, глухой и звонкий согласный. Для этого использовала демонстрационный и раздаточный материал, характеризующий согласный звук. Важно, чтобы каждый ребенок не только услышал изучаемый звук от логопеда, но и сам воспроизвел его «Почувствовав его на кончике языка» (М. Н. Гнездилов), а отсюда следует, что до изучения звука на фронтальном занятии он обязательно должен быть поставлен в речи тем детям, у которых данный звук отсутствует или искажен.

После изучения первого гласного и согласного звуков, учила анализу и синтезу слогов. Звукобуквенный анализ слов и слогов на протяжении всего периода обучения проводила с опорой на наглядность. Интересны детям в плане развития фонематического слуха задания типа «Измени букву» (санки-танки, пачка-тачка, и т.д.). «Потерялся первый звук» (сон-слон, рот-крот, осы-косы), «Магазин игрушек» (на дифференциацию звуков [Р-Л]), «Соедини ниточками короткие и длинные слова» (дуб, еж, лук, кукуруза, кукушка, клубника), «Подскажи зайчишке и назови слова-друзья, похожие по звучанию» (мак-рак, бочка-дочка, краски-маски и т.д.).

С интересом и увлекательно дети играли в игры: «Отгадай словечко», «Умная сова» (выделение первых звуков из картинок и образование нового слова: кукла, лиса, дом, шар), «Разноцветные вагончики» (определение количества слогов в словах: лось, рысь, нора, белка лисица, иголка, медвежонок), «Нарисуй под картинками схемы слогов в словах», «Доскажи словечко»:

Я сегодня утром рано, умываюсь из-под... (крана).

Солнце светит очень ярко, бегемоту стало... (жарко).

Вдруг небо тучей затянуло, из тучи молния... (сверкнула).

Упражнение «Кто придумает конец тот и будет...»

(молодец).

Я хотел устроить бал, и гостей к себе... (позвал).

Я взял муки и взял творог, испек рассыпчатый... (пирог).

Пирог, ножи и вилки тут, но что-то гости не... (идут).

После обучения детей первоначальным навыкам чтения проводила игры: «Веселые матрешки» (составить слово из букв, построив матрешек по росту), «Разноцветные мячи» (составление слов из слогов), «Новоселье» (прочитать слово, разбросанное на чемодане).

В результате проделанной работы у детей значительно улучшился, развился и сформировался фонематический слух, навыки звукового анализа и синтеза. Улучшилось фонематическое восприятие, были усвоены навыки слогового чтения.

Выводы:

- Звукопроизношение тесно связано с речевым слухом.
- Для преодоления речевых нарушений проводить полное речевое обследование и поставить правильное логопедическое заключение.
- При проведении коррекционной работы учитывать индивидуальные особенности дошкольника.
- Коррекционную работу начинать с развития устной речи, учитывая все компоненты языка: фонетико-фонематический, лексико-грамматический, словарный запас и связную речь.
- Знакомить воспитателей и родителей с трудностями в усвоении программы, которые возникают у дошкольников.
- Коррекционное обучение проводить в игровой форме с многократным повторением.
- После формирования начального уровня фонематического слуха работу осуществлять «снизу вверх», то есть от простых упражнений к более сложным.

— Фонематический слух сам по себе не развивается, это знания и умения, которые усваиваются только в процессе коррекционного обучения на занятиях под руководством взрослых.

— Систематическое использование на занятиях разнообразных эстетически оформленных игр, заданий, упражнений, пособий способствует значительному развитию и формированию фонематического слуха и звукового анализа у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Волина В. В. Занимательное Азбуковедение — М.: Просвещение, 1991.
2. Колесникова Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у дошкольников — М.: Акалис, 1996.
3. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. — М.: Владос, 1994.
4. Тумакова Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом — М.: Просвещение, 1991.

Особенности использования lms moodle для дистанционного обучения

Ниязова Гулжан Жолаушиевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Дуйсенова Гаухар Асылхановна, магистр информатики, преподаватель;
 Иманбеков Бахтияр Абдуманович, магистрант
 Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясави
 (г. Туркестан, Республика Казахстан)

Принятая Государственная Программа развития образования на 2011–2020 годы ориентирует высшее и послевузовское образование на достижение высокого качества образования, «удовлетворяющего потребности рынка труда, задач индустриально-инновационного развития страны, личности и соответствующего лучшим мировым практикам в области образования» [1].

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации предполагают такой уровень владения современными информационными средствами и технологиями, который мог бы обеспечить достаточную функциональную независимость человека в процессе обработки информационных потоков.

Важно решения проблемы подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях становления информационного общества. Одним из важным признаком конкурентоспособности будущего специалиста выступает информационная культура.

Информационную культуру следует рассматривать как степень эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи и использования информации, обеспечивающей целостное восприятие мира, анализ и оценку последствий принимаемых решений. Человек в информационной культуре выступает одновременно создателем, «приемником», хранителем и «передатчиком» информации.

В образовательном процессе источники информации используются по необходимости в учебной и исследовательской деятельности. Интернет, расположенные в нем образовательные сайты, порталы помогают работать с большими объемами информации, позволяют выводить студентов на качественно новый уровень анализа и обработки объемов данных.

Образование становится более динамичным, сетевым и все больше электронным. Современный студент живет в мире Интернета, социальных сетей, блогов, цифрового аудио и видео контента, что дает ему возможность с одной стороны иметь неограниченный доступ к лучшим мировым учебным ресурсам, а с другой позволяет поддерживать коммуникацию с преподавателем в любое время, в любом месте.

В этой связи, сформировалась и существует новая форма образования — дистанционная — как фактор формирования Единого мирового образовательного пространства. Характерной чертой данной формы образования будет принцип «обучение в любое время в любом месте». Дистанционное образование (ДО) — совершенная форма, сочетающая элементы очного и заочного обучения на основе информационных-телекоммуникационных технологий и систем мультимедиа.

В системе образования ДО отвечает принципу гуманистичности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков или занятости производственными и личными делами.

Развитие дистанционного обучения Республики Казахстан базируется на ряде нормативных документах:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 7 июня 1999 года № 389
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 6 августа 2001 года № 1037 «О концепции информатизации системы образования Республики Казахстан на 2002–2004 годы».

3. Указ Президента Республики Казахстан от 11 октября 2004 года № 1459 «О государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы».

4. Правила организации обучения по дистанционной форме в организациях образования, дающих высшее профессиональное, дополнительное профессиональное образование в Республике Казахстан, утвержденные приказом и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 июля 2004 года № 404.

5. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. «Об образовании» № 389–1.

6. Закон РК «Об информатизации» от 11 января 2007 г. № 217–3.

7. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы.

8. Программа развития информационных и коммуникационных технологий на 2010–2014 гг.

9. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2011–2015 гг., утвержденный Постановлением Правительства РК от 19 февраля 2011 г. № 160.

10. Постановление Правительства Республики Казахстан от 19 января 2012 года № 112. Об утверждении Правил организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям.

Для организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям требуется наличие у организации образования:

1) образовательного портала со страницами, содержащими учебно-методическую и организационно-административную информацию для обучающихся;

2) оборудования, имеющего выход в телекоммуникационную сеть (Интернет, спутниковое телевидение);

3) мультимедийных классов и электронных читальных залов;

4) учебного контента;

5) мультимедиа лабораторий для создания собственного контента (локального и сетевого);

6) тестирующего комплекса;

7) сетевых систем управления обучением (Learning Management System — LMS);

8) системы управления учебным контентом (Learning Content Management System — LCMS) [2].

Информационно-телекоммуникационные технологии, компьютерные программы создаются для того, чтобы помогать людям думать, действовать и учиться более эффективно. Задача современного преподавателя — не столько предоставить студенту знания в соответствии с утвержденным учебным планом, но и снабдить его жизненно важными навыками работы с информацией, умением эффективно взаимодействовать с коллегами, в том числе через Интернет, а также постоянно развиваться и учиться самостоятельно.

Положительным аспектом при работе в сети Интернет также является возможность использования внешнего

контента по отношению к курсу, например ссылок на литературу и материалы (журнальные статьи, электронные ресурсы, онлайн-справочники и руководства, интернет-энциклопедии), находящиеся в свободном доступе в сети Интернет, а также ссылки на аннотации рекомендуемых книг в интернет-магазинах с возможностью их дальнейшего приобретения.

В начале процесса вузы, получившие доступ в Интернет, самостоятельно размещали там свои учебные курсы, которые были сориентированы на традиционную лекционно-семинарскую форму. Затем доминирующее положение на данном рынке заняли крупные компании (IBM, Oracle и др.). Однако и в их программных продуктах не учитывались новые образовательные тенденции. Отличительная черта очередного этапа характеризовалась тем, что в условиях открытого образования, предполагающего активную коммуникацию всех участников ДО, началось создание единых образовательных платформ. К ним можно отнести широко известную среду Moodle (Мудл), используемую во многих учебных заведениях, которые специализируются на разработке дистанционных образовательных курсов. Данный этап реализации образовательных задач выходит за рамки ДО, так как обеспечивает поддержку образовательных технологий в широкой практике вузовского обучения [3].

Слово «MOODLE» — это акроним слов «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment» (Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). MOODLE — это система управления содержанием сайта (Content Management System — CMS) или система управления курсами (Courses Management system — CMS), специально разработанная для создания качественных онлайн-курсов преподавателями [4].

Разработчикам электронных курсов система MOODLE предоставляет следующие возможности:

— использование в курсе учебных материалов в виде текстовых файлов, изображений, презентаций, аудио и видео файлов;

— организация системы контроля знаний в виде опросов, тестов, заданий, лекций, семинаров;

— многократное повторение изучаемого материала;

— самостоятельное управление системой контроля знаний;

— постоянный мониторинг действий студентов;

— конфиденциальность обучения;

— организация интерактивного взаимодействия со студентами через форумы, работу с глоссарием, в wiki, в базах данных.

В среде Moodle выделяют следующие компоненты:

— мотивационно-ценностный, который способствует усилению мотивационных основ учебной деятельности, формированию ценностного отношения к познавательной деятельности, повышает уровень ответственности обучающихся за результат учебной деятельности;

— программно-целевой, который обеспечивает информирование студентов о целях и задачах, структуре

и содержании, сроках выполнения работ, предоставляет информацию о возможных познавательных стратегиях, знакомит с рабочими программами по дисциплине, графиками учебного процесса;

- информационно-деятельностный компонент обеспечивает реализацию содержательного компонента работы в виде системы самостоятельных работ, направленных на формирование и развитие необходимых общекультурных и профессиональных компетенций;

- коммуникационный обеспечивает коммуникацию между всеми участниками учебного процесса;

- контрольно-оценочный обеспечивает организацию контроля и самоконтроля за ходом работы, сбор данных об интенсивности работы студентов, предоставление статистических данных по результатам учебно-познавательной деятельности, повышение уровня рефлексии обучаемых, формирование готовности обучающихся проводить самооценку и самоконтроль;

- технологический компонент обеспечивает техническую поддержку организации учебной работы [5].

Всестороннее использование коммуникации одна из основных ценных возможности системы MOODLE. Система поддерживает обмен файлами любых форматов — как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений — как преподавателями, так и студентами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем.

Moodle предоставляет возможность оценивания работы обучающихся в таких элементах курса как Задание, Форум, Wiki, Глоссарий и т. д., причем оценивание может происходить и по произвольным, созданным преподавателем, шкалам. Существует возможность оценивания статей Wiki, глоссария, ответов на форуме другими участниками курса. Все оценки могут быть просмотрены на странице оценок курса, которая имеет множество настроек по виду отображения и группировки оценок. LMS Moodle поддерживается несколько типов вопросов в тестовых заданиях (множественный выбор, на соответствие, верно/неверно, короткие ответы, эссе и др.). Moodle предоставляет много функций, облегчающих обработку тестов. Можно задать шкалу оценки, при корректировке преподавателем тестовых заданий после прохождения теста обучающимися, существует механизм полуавтоматического пересчета результатов. В системе содержатся развитые средства статистического анализа результатов тестирования и, что очень важно,

сложности отдельных тестовых вопросов для обучающихся.

По уровню оснащенности материально-технической базы Международный казахско-турецкий университет им. Х.А. Ясави (МКТУ) по праву считается одним из передовых вузов Казахстана. Все это создает реальные возможности для того, чтобы МКТУ им. Х.А. Ясави мог занимать достойное место в отечественном и мировом образовательном пространстве. Сегодня МКТУ им. Х.А. Ясави — один из ведущих многопрофильных университетов Казахстана. Он ежегодно занимает места в первой десятке в национальном рейтинге вузов, позиционирует себя как инновационный университет, реализующий современную образовательную и научную политику, в основе которой лежит стремление к постоянному профессиональному росту и личностному развитию.

В МКТУ имени Х.А. Ясави с 2010—2011 учебного года используется система дистанционного обучения Moodle (<http://do.iktu.kz/moodle/>). Возникли вопросы об организации обучения преподавателей и студентов использованию данной системы для создания собственных электронных курсов. Для преподавателей и студентов ведется серия обучающих семинаров, серия практических занятий, индивидуальное консультирование.

Качество дистанционного обучения зависит от эффективности используемых материалов (учебных курсов) и мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Поэтому педагогическая, содержательная организация дистанционного обучения является важной частью. Отсюда важность концептуальных педагогических положений, на которых предполагается строить современный курс дистанционного обучения.

Преподавателям не достаточно просто освоить компьютер, нужны серьезные методики и технологии использования информационных ресурсов в учебном процессе, необходимо, чтобы они органично и эффективно сочетались с традиционной деятельностью педагогов. Преподаватель должен уметь создавать свой образовательный модуль, свою учебную программу, владеть специализированными методиками.

По мнению преподавателей они сталкиваются следующими проблемами: нехватка свободного времени на качественную проработку электронного курса, недостаточное владение информационными технологиями и т. д.. Поэтому большинство ограничивается созданием лекционного материала в виде подгружаемых файлов (формат RTF, PDF, PPS), а оценивать результат усвоенного материала в виде тестов.

Основываясь на всем сказанном выше об дистанционном обучении и учитывая направления реформы системы образования в МКТУ был создан сектор «Мультимедиа» при Центре заочного и дистанционного обучения. Основными направлениями деятельности сектора «Мультимедиа» явились освоение и внедрение новых информационно — презентационных технологий, технологий создания и поддержки электронных учебных ресурсов

(от eхe до iBooks), изготовление учебных электронных материалов высокой сложности с использованием фото, видео, аудио-ресурсов (специфические форматы различных программных «плееров», видео материалы: скрин- и слайдкасты, записи лектора, постановки, 2D и 3D анимации, аудио материалы, обучающие диски, интерактивные виртуальные модели).

Таким образом, дистанционное обучение в среде Moodle позволяет организовать продуктивную самостоятельную работу студента по овладению учебной дисциплиной, способствует формированию профес-

сиональной компетенций, способствует формированию мобильности, умению искать и овладевать новыми знаниями; придает новое качество обучению, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени; способствует формированию гибкого обучения на основе новых возможностей информационно-телекоммуникационных услуг по доставке учебных текстов, графических материалов и проведению видеоконференций; автоматизация и компьютеризация обучения изменяют методы обучения; позволяет обеспечить эффективную обратную связь.

Литература:

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. <http://kz.government.kz>
2. Постановление Правительства Республики Казахстан от 19 января 2012 года № 112 Об утверждении Правил организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям.
3. Сергеев А. Н. Обучение в сообществах в контексте возможностей Интернета // Педагогика. — 2009. — № 5. — С. 89–94.
4. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения. Учебное пособие. 2-е изд. испр. и дополн. — Харьков, ХНАГХ, 2009. — 292 с.
5. Кирьякова, А. В. Интернет-технологии на базе LMS Moodle в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая, Н. В. Михайлова, В. В. Запорожко. Оренбург: ООО «НикОс», 2011. — 117 с.

Особенности модели интегративной образовательной среды дошкольного отделения и начальных классов гимназии

Новопольцева Ксения Анатольевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 85» (г. Тюмень)

Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

В статье рассматривается актуальный вопрос, касающийся модернизации системы образования, а именно — разработка и внедрение модели интегрированной образовательной среды в систему работы дошкольного отделения. Уделено внимание трехсторонней реализации модели: работа с педагогами, старшими дошкольниками и их родителями. В работе рассмотрены преимущества данной модели, которые подтверждены результатами диагностического исследования детей дошкольных отделений. Описаны результаты использования данной модели на практике.

Ключевые слова: интегративная образовательная среда, дошкольное отделение, интегративная модель, интегративные качества.

Features of the model of integrative educational environment of a nursery school and primary classes of the gymnasium

K. A. Novopoltzeva, nursery school-teacher

Municipal autonomous pre-school educational institution «Nursery school № 85» (Tyumen)

Tyumen regional state Institute of development of regional education

The article considers the relevant question concerning the modernization of the education system, namely the development and implementation of a model of the integrated educational environment in the preschool Department. Paid attention to the implementation of the tripartite model: work with teachers, senior preschoolers and their parents.

The paper discusses the advantages of this model, which is confirmed with results of the diagnostic study of children pre-school sections. Describes the results of this model in practice.

Key words: *integrative educational environment, pre-school Department, integrative model, integrative quality.*

Научная проблема и ее обоснование. В современных условиях система дошкольного образования призвана обеспечить для любого ребенка дошкольного возраста тот уровень развития, воспитания и обучения, который позволил бы ему быть успешным в начальной школе и на последующих ступенях образования. Грамотное построение образовательной среды требует учета возрастных особенностей детей, их ведущего типа деятельности, сензитивных периодов, и в то же время способствует снятию психологических трудностей адаптационных «переходных» периодов [1]. Период перехода от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым. О значимости и сложности периода, связанного с переходом в школу, в отечественной психолого-педагогической литературе говорили Л. И. Божович, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, В. В. Холмовский.

Целостный процесс развития личности, обеспечивающий ее качественные изменения, рост физических и умственных способностей, приобретение жизненного опыта предусматривает интегративный подход в организации образовательной среды. Несмотря на то, что общее образование строится в предметной логике, неправомерно осуществлять преемственные связи на основе классно — урочной системы — преемственность по предметам. На этапе дошкольного образования основной акцент делается на интеграцию предметных областей знаний. Логично было бы предположить, что интеграция представляет собой систему отношений и связей между целым и его частями [3]. Сегодня в первом классе тратится до 60% учебного времени на то, что могли бы сделать дошкольные учреждения, и на коррекцию того, что ими было сделано некомпетентно [4].

При построении интегрированной образовательной среды внимание акцентируется на обсуждении вопросов готовности ребенка седьмого года жизни к обучению в школе с точки зрения уровня развития будущего ученика, состояния его эмоционального благополучия, физического развития и состояния здоровья. Обычно, когда мы говорим о продлении связи между детским садом и начальной школой, мы выделяем понятие готовности ребенка к обучению в школе, а также преемственности между дошкольным учреждением и школой. Исследованием проблемы преемственности занимались А. В. Запорожец, Ф. А. Сохин, Л. В. Журова, Р. Б. Стеркина и другие. Исследователи утверждают взаимосвязь между целенаправленной работой по осуществлению преемственности и уровнем готовности детей к школе. Проблему готовности к школе рассматривали такие ученые как: Н. Е. Веракса, Н. И. Гуткина, Н. Семаго, М. Семаго.

Обзор литературы по теме. В России вопросами интеграции занимались такие ученые-педагоги,

как В. Я. Стоюнин, Н. В. Бунаков, В. И. Водовозов, Б. Г. Ананьев и др., по их мнению, взаимное использование знаний — значимое преимущество при использовании интеграции в учебном процессе. Авторы Ю. П. Азаров, Е. Л. Арнаутова, Т. А. Куликова рассматривали особенности формирования готовности к школе в условиях семьи и указывали на важность двухстороннего решения проблемы готовности к школе со стороны детского сада и семьи. Об адекватности интегративного подхода в дошкольном образовании говорят К. Ю. Белая, Л. А. Венгер, Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина указывали на то, что «интеграция имеет большое значение для повышения эффективности воспитания и образования детей на всех уровнях обучения» [2].

Но, несмотря на то, что педагогами и психологами понимается важность данной проблемы, в настоящее время существует противоречие между теоретическими разработками проблемы построения интегрированной образовательной среды и особенностями реализации их в практической работе системы дошкольное отделение-начальные классы гимназии. Для решения данного противоречия мы попытаемся выяснить, какие возможности открываются перед педагогами и детьми при построении интегрированной образовательной среды в системе дошкольного отделения и начальных классов гимназии путем построения модели интегрированной образовательной среды в данной системе.

Цель и задачи исследования. Исходя из выявленной актуальности и поставленной проблемы исследования, были выделены его цель и задачи. Цель исследования заключается в построении модели интегрированной образовательной среды в системе дошкольного отделения и начальных классов гимназии. Для решения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать законодательную и методическую базу по возможностям организации и внедрения интегративной образовательной среды;
2. Разработать и апробировать модель интегративной образовательной среды на базе дошкольного отделения;
3. Проанализировать полученные результаты;

Методы и этапы исследования. Исследование проводилось на дошкольном отделении МАОУ гимназии № 12 г. Тюмени. Дошкольное отделение МАОУ гимназии № 12 г. Тюмени открыто 21 февраля 2008 года. Оно рассчитано на 50 воспитанников, которые поступают из разных детских садов города и ранее находящиеся на домашнем режиме. Работа строилась в три этапа:

1 этап — организационный: разработка нормативно-правовой базы; создание творческих групп из высококвалифицированных и творческих специалистов для ра-

боты по новой модели; разработка структуры внедрения интеграции в образовательном процессе.

2 этап — внедренческий: апробирование модели интегративной образовательной среды в системе дошкольного отделения и начальных классов гимназии; подготовка педагогических кадров к новой образовательной практике; выстраивание сотрудничества с родителями и городскими социальными структурами; обеспечение пропаганды педагогических знаний и результатов работы перед родителями и общественностью.

3 этап — результативный: анализ результатов реализации интегративной модели, корректировка содержания, подведение итогов; обобщение опыта работы педагогов; трансляция педагогического опыта на городских и областных мероприятиях; разработать программу действий ДОУ на следующий период реализации модели с учётом полученных результатов.

Образовательный процесс с дошкольниками осуществляется в течение одного года в соответствии с ФГОС дошкольного образования и обеспечивается реализацией основной образовательной программы ОС «Школа 2100» [5]. Содержание модели интегрированной образовательной среды реализуется через совместную деятельность детей групп дошкольного отделения, начальных классов, их родителей и педагогов: педагогов-психологов, инструктора по физическому воспитанию, педагогов дополнительного образования по изобразительной деятельности, хореографии, музыкального руководителя, воспитателей, учителей. Педагогов объединяет общая цель, планирование, распределение и обмен действиями в интегрированном образовательном пространстве.

Осуществляя свою деятельность как структурное подразделение МОУ гимназии № 12 г. Тюмени, дошкольное отделение является гарантом подготовки ребенка к школе. В основе организации образовательной деятельности дошкольников со стороны педагогического коллектива становится изучение детей в деятельности и отношениях.

Для более успешной разработки и реализации модели интегративной образовательной среды в начале учебного года нами была проведена диагностика детей нашего дошкольного отделения и дошкольного отделения МОУСОШ № 60, которое работает по Программе воспитания и обучения в детском саду (М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова) [6]. Диагностировались социальное, личностное, эмоциональное, творческое и когнитивное развитие дошкольников.

У старших дошкольников были зарегистрированы следующие проблемы:

— недостаточна развитая речь, умение вступать в общение (это стало годовой задачей для педагогического коллектива дошкольного отделения)

— ручная умелость не сформирована (умение правильно держать);

— многие дети с первых дней обучения не могут ориентироваться в числах числового ряда (предыдущее число, последующее число);

— недостаточное физическое развитие.

Были проведены анкетирование и беседа с педагогами и родителями дошкольников. Педагоги и родители нашего дошкольного отделения выразили желание и готовность к внедрению интегративной среды в образовательную работу дошкольного объединения.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу необходимости разработки и внедрения интегративной образовательной среды в систему нашего учреждения. Построение интегрированной образовательной среды дошкольного отделения реализуется через работу с дошкольниками, педагогами, родителями. Осуществляется:

— создание условий для обеспечения качества образования на дошкольной ступени и успешной адаптации выпускников в школе;

— развитие психических процессов у детей;

— укрепление и сохранение здоровья дошкольников.

Дошкольное реализацию задач было организовано сотрудничество с различными социальными институтами (Таблица 1):

В основу организации образовательного процесса положен комплексно-тематический принцип с ведущей игровой деятельностью, а решение программных задач осуществляется в разных формах совместной деятельности взрослых и детей, а также в самостоятельной деятельности детей.

Также, исходя из результатов диагностики по разным направлениям развития ребёнка, отталкиваясь от запросов родителей, гимназии, а так же в результате решения годовых задач в дошкольном отделении предлагаются следующие услуги по дополнительному образованию:

Курс обучение письму: «Наши прописи 2100» предназначен для подготовки кисти руки ребёнка к письму. Учебный материал позволяет также усвоить зрительный образ каждой печатной буквы, различать буквы, похожие по начертанию, и не смешивать их; развивать умения слого-звукового анализа слова и слогового чтения, внимание, память, воображение ребёнка. Обучение чтению рассматривается как преемственность между дошкольным отделением и начальным и звеном гимназии № 12.

Курс: «Психопластика» предназначен для работы с детьми разного возраста, уровня способностей, социального статуса. Основой метода психопластики является телесно-ориентированная психотерапия, позволяющая эффективно снимать поведенческие, личностные и этические проблемы, корректировать невротические и пограничные расстройства. Телесная психотерапия создаёт психологическую защиту у детей, направленную на адаптацию их к условиям современного общества.

Курс: «Мелкая моторика» предназначен для развития мелкой моторики координации движений рук. Ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно хорошо развиты внимание, память, связная речь. Курс

Таблица 1. Мероприятия, проводимые в сотрудничестве с социальными институтами

Социальные институты	Мероприятия
Гимназия № 12	Взаимопосещение уроков и занятий; посещение музея «Боевой славы», библиотеки; посещение школьного стадиона; взаимопосещение праздников.
Детский сад № 88	Взаимопосещение занятий, муз. развлечений, праздников; совместный труд детей; совместные конкурсы: «Показ модной одежды», «Зимняя сказка», «Осенняя мозаика»; методические консультации.
Педагогический колледж № 1	Совместное проведение методического семинара: «Методы и приёмы проведения занятий на д/о. Проблемы на уроках русск. яз., возникающие при переходе в 1 кл.»; педагогическая практика; помощь студентов.
Библиотека «Радуга»	На базе гимназии проведение методического семинара: «Посеять в детских душах доброту», театр на ладошке: «Откуда есть, пошла Земля Сибирская»; тематические сказки, выставки в библиотеке.
Художественная школа имени Н. Н. Митинского	Занятия по рисованию, выставки, направленные на решение годовых задач.
Детская школа искусств «Гармония»	Экскурсия — знакомство, тематические беседы на базе гимназии, акция: «Навстречу друг-другу».
Детский экскурсионный центр «Радуга»	Тематические экскурсии.
Тюменский театр кукол	Посещение спектаклей.
Городской совет ветеранов.	Встречи с ветеранами, участие ветеранов в проведении праздников.
Тюменская филармония	Экскурсии, беседы на базе гимназии.

создаёт условия для накопления ребёнком практического двигательного опыта, развития навыков ручной умелости.

Курс: «До-ми-соль-ка» (вокально-хоровой кружок) предназначен для обучения детей вокальным навыкам, для углубления знаний в области музыки — классической, народной, эстрадной, развития музыкально-эстетического вкуса, музыкальных способностей детей, привития навыков общения с музыкой: правильно воспринимать и исполнять её, привития навыков сценического поведения, формирования чувства прекрасного на основе классического и современного музыкального материала.

Курс: «Художественная студия» — экопластика. Экопластика или создание оригинальных картин, изделий и композиций из природного материала — это вид художественного творчества [2]. Художественный образ рождается на основе готовой природной формы (шишки, ветки, ракушки) и сохраняются её исходные признаки и свойства (конфигурации, цвет, фактура). Понятие «экопластика» включает в себя такую составляющую как экологичность (безвредность для здоровья, культура поведения и отношения к природному окружению).

Курс: «Театральный кружок» предназначен для приобретения опыта реальной жизни через игру в театре. Дети научатся анализировать различные жизненные ситуации, делать выводы, осознают своё место и роль в жизни, а главное — раскроют свой творческий потенциал.

Курс: «Грация» (физкультурно-оздоровительный кружок) направлен на совершенствование физических

навыков и качеств личности ребёнка, повышение общей сопротивляемости организма за счёт увеличения физических нагрузок, устранение деформаций опорно-двигательного аппарата, формирование сводов стоп, на освоение основ дыхательной гимнастики, психогимнастики, элементов йоги, массажа, самомассажа.

Структура организации воспитательной деятельности:

1. Воспитание средствами организованной образовательной деятельности.
2. Специально организованная деятельность воспитателей.
3. Деятельность педагогов дополнительного образования.
4. Деятельность медицинского работника, администрации гимназии.

Координация и взаимосвязь всех четырех потоков требует согласованных действий и открывает новые возможности:

- взаимодействие, интеграция усилий педагогов основного и дополнительного образования;
- возможность выстраивать и реализовывать вместе с ДО и семьей единую стратегию развития личности ребенка;
- интеграция дополнительного образования и система работы воспитателей ДО повышает социально-педагогический статус специалистов дополнительного образования, делая основное и дополнительное образование двумя равноправными ветвями единого, непрерывного познавательного-воспитательного процесса.

Ведущие цели взаимодействия дошкольного отделения с семьей — создание в дошкольном отделении необхо-

димых условий для развития ответственных и взаимозависимых отношений с семьями воспитанников, обеспечивающих целостное развитие личности дошкольника, повышение компетентности родителей в области воспитания.

Знакомство с семьей: встречи-знакомства, анкетирование семей.

Информирование родителей о ходе образовательного процесса: дни открытых дверей, индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, оформление информационных стендов, организация выставок детского творчества, приглашение родителей на детские акции — встречи и праздники, создание памяток. Ежедневное информирование родителей о деятельности с детьми. Системное информирование о содержании образования в рамках проектирования воспитательно-образовательного процесса.

Образование родителей: показывать родителям ценность диалогического общения с ребенком, открывающую возможность для познания окружающего мира, обмена информацией и эмоциями. Развивать у родителей навыки общения, используя родительские конференции, создание библиотеки и другие формы взаимодействия. Показывать значение доброго, теплого общения с ребенком, не допускающего грубости; демонстрировать ценность и уместность как делового, так и эмоционального общения. Побуждать родителей помогать ребенку устанавливать взаимоотношения со сверстниками, младшими детьми; подсказывать, как легче решить конфликтную (спорную) ситуацию.

Совместная деятельность: привлекать родителей к разнообразному по содержанию и формам сотрудничеству: участию в музыкальных гостиных, в конкурсах, в различных по тематике конференциях, в подготовке концертных номеров (родители — ребенок), в досугах детей. Такое сотрудничество способствует развитию свободного общения взрослых с детьми в соответствии с познавательными потребностями дошкольников.

Результаты исследования. По результатам проведенной промежуточной диагностики была выявлена положительная динамика в развитии старшего дошкольника нашего дошкольного отделения. Выявились лучшие показатели высокого уровня социального, физического, личностного, когнитивного развития у детей дошкольного отделения гимназии № 12 на 20% по сравнению с показателями детей дошкольного отделения МОУСОШ № 60. М. Также можно отметить, что уменьшилось количество детей с низким уровнем социального, личностного, когнитивного развития детей на 15% ДО гимназии № 12 по сравнению с показателями ДО МОУСОШ № 60.

В результате внедрения интегративной среды в систему образования дошкольного отделения у детей развились интегративные качества:

«Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками». У дошкольника сформированы основные физические качества и потребность

в двигательной активности. Он самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает элементарные правила здорового образа жизни.

«Любознательный, активный». Ребенок интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире); задает вопросы взрослому, любит экспериментировать; способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений дошкольник обращается за помощью к взрослому; принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе.

«Эмоционально отзывчивый». Дошкольник откликается на эмоции близких людей и друзей; сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов; эмоционально реагирует на произведения изобразительного искусства, музыкальные и художественные произведения, мир природы.

«Овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками». Ребенок адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве); способен изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.

«Способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения». Поведение дошкольника преимущественно определяется не сиюминутными желаниями и потребностями, а требованиями со стороны взрослых и первичными ценностными представлениями о том, «что такое хорошо и что такое плохо»; способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Ребенок соблюдает правила поведения на улице (дорожные правила), в общественных местах (транспорте, магазине, поликлинике, театре и др.).

«Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту». Дошкольник может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; в зависимости от ситуации может преобразовывать способы решения задач (проблем). Ребенок способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.

«Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе». Дошкольник имеет представления о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе, его культурных ценностях; о государстве и принадлежности к нему; о мире.

«Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности». Ребенок умеет работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.

«Овладевший необходимыми умениями и навыками». У ребенка сформированы умения и навыки, необходимые для осуществления различных видов детской деятельности.

Разработанная интегративная модель позволила обучить содержательному общению родителей с детьми, улучшить качество психолого-педагогического просвещения родителей, обеспечить ребенку успешную адаптацию в школе. Система дошкольного отделения и начальных классов гимназии помогает реализовать единую линию развития ребенка на этапах дошкольного, начального школьного и основного общего образования, придать педагогическому процессу целостный, последовательный и перспективный характер, создать методическую «копилку» для повышения качества образовательных услуг, обмен опытом и рост квалификации педагогов.

В процессе работы был выявлен общий позитивный настрой взаимных встреч (взаимопосещение уроков, занятий, проведение круглых столов по заявленной проблеме и т.д.), очевидная результативность, желание к дальнейшему сотрудничеству.

Литература:

1. Асмолов А. Методическое письмо Минобразования РФ от 25.03.1994 № 35-М Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования. Дата размещения материала июль 2011 года — URL: <http://bestpravo.ru/rossijskoje/ad-pravo/k2k.htm> (дата обращения 11.12.2013)
2. Комарова Т. С., Зацепина М. Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 144 с.
3. Медведева М. С. Интегрированная образовательная среда — необходимое условие смешанного обучения/М. С. Медведева //Современные исследования социальных проблем — Электронный научный журнал. — 2012. — № 10 (18). — URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/10/medvedeva.pdf>
4. Образовательная система «Школа 2100» — URL: <http://www.school2100.ru/school2100/preemstvennost/preemstvennost.php> (дата обращения 10.12. 2013)
5. Основная образовательная программа ОС «Школа 2100» — URL: http://www.school2100.ru/uroki/osn_programma/osn_programma1.php (дата обращения 5.12.2013)
6. Программа воспитания и обучения в детском саду/Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 232 с.

Научная новизна и практическая значимость результатов. Новизна исследования заключается в разработке модели интегрированной образовательной среды и путей внедрения ее в дошкольном отделении гимназии; в создании проекта «Партнёрство — путь к успеху». Результатом реализации модели интегрированной образовательной среды стал пакет апробированных на практике рецензированных методических материалов, программ, имеющих авторский характер; проект «Партнёрство — путь к успеху» был успешно апробирован в г. Тюмень и тюменской области.

Выводы и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Разработанная и апробированная на практике модель интеграционной образовательной среды выявила свою эффективность. Заинтересованность, желание и готовность к работе педагогического состава и родителей старших дошкольников по разработке и реализации интегрированной образовательной среды в дошкольном отделении гимназии привело к достижению желаемого результата.

Данное исследование не претендует на абсолютную достоверность. Целесообразным является продолжение поиска новых путей и средств реализации модели интегрированной образовательной среды в дошкольных отделениях при школах и гимназиях.

Обучающие технологии в учебном процессе

Полуднякова Наталья Августиновна, учитель русского языка;
Вильцина Светлана Альбертовна, учитель русского языка
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена литературному обзору различных видов обучающих технологий в образовательном процессе школы. В работе представлены рекомендации по использованию различных видов образовательных технологий в традиционном процессе обучения, направленных на успешную реализацию целей и задач ФГОС ООО 2-го поколения.

Ключевые слова: школа, образовательная технология, ученик, учитель.

Обучающая технология — это системный метод создания, применения и регулирования процесса обучения, усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, нацеленный на оптимизацию всего процесса обучения и гарантированное достижение определенных дидактических целей.

Технология обучения включает следующие содержательные компоненты: программно-целевую установку с учетом возможностей и потребностей школьников; строгую процедурную обусловленность (алгоритмичность) и процессуальную воспроизводимость, гарантирующие достижение программно-целевых результатов; диагностирующую оценку текущих результатов и их коррекцию; итоговую оценку результативности [1; 4; 6; 12]. Следовательно, обучающая технология — это совокупность субъективных и объективных компонентов, средств, форм и методов предметного обучения.

В педагогическом плане технологизация знаменует интенсивный переход от обучения как функции запоминания к обучению как процессу умственного развития; от статической модели знаний к динамической системе умственных действий; от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуальным программам обучения; от внешней мотивации обучения к внутренней нравственно-волевой регуляции. Таким образом, технологизация пронизывает всю структуру учебно-воспитательного процесса и тем самым становится способной

оказывать на него модернизирующее воздействие (таблица 1).

Все многообразие видов обучающих технологий можно классифицировать по уровню применения, философскому и психолого-педагогическому основанию, по организационным формам, преобладающему (доминирующему) методу, по направлениям модернизации и в зависимости от категории обучающихся. Так, по преобладающим способам, методам и средствам обучения технологии делятся на репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, развивающего и саморазвивающего обучения, проблемно-поисковые, творческие, диалогические, коммуникативные, игровые и др. [2; 5; 7; 11; 13].

Успешная реализация той или иной обучающей технологии достигается при соблюдении определенных условий. Во-первых, требуется учебно-познавательная мотивация, соответствующая смысловому содержанию изучаемого материала. Во-вторых, изучаемый материал необходимо структурировать в смысловые блоки, выраженные познавательными задачами. В-третьих, нужна разработка определенных способов учебной деятельности. В-четвертых, для решения поставленных задач всегда целесообразно создавать (провоцировать) проблемные (мотивационные) ситуации. Технология предполагает также обозначение обучающего процесса в виде технологической схемы и инструктивное описание поэтапной последовательности

Таблица 1. Традиционный процесс обучения и обучающие технологии

Традиционный процесс обучения	Обучающие технологии
Цели (триада) формулируются для каждого типа урока исходя из особенностей содержания	Цели определяются через конечный результат деятельности учащихся, осознаются каждым учеником
Содержание: факты; теоретические закономерности; умения	Содержание: факты; закономерности; умения; оценочные, методологические знания.
Основная форма организации обучения — урок (чаще всего комбинированный)	Разнообразные формы организации обучения: урок, урок в природе; практикум; семинар, лекция; сдвоенный урок; межпредметный урок; предметный день
Контроль знаний и умений (преобладает текущий, реже итоговый)	Контроль за обязательным результатом обучения, разные виды (текущий, итоговый) и разные формы (зачет, тестирование, игра, пресс-конференция и т. д.). Самоконтроль, самооценка

действий с указанием применяемых средств, форм и методов в виде технологической карты.

Особое место в современной дидактике занимают технологии модульного и проблемного обучения, стимулирующие самостоятельную поисковую деятельность учащихся, развивающие творческое мышление, формирующие опыт исследовательской деятельности и эмоционально-нравственные категории.

Основная идея модульной технологии состоит в том, что школьник должен учиться самостоятельно. Учитель при этом осуществляет управление его учебной деятельностью.

В отличие от существующей методической системы, которая направлена на решение задач чему и каким образом учить, технология модульного обучения решает задачу результативного обучения. Характерная особенность модульной технологии — гибкость, способность оперативно реагировать на оперативные ситуации, мобильно адаптироваться к изменяющимся условиям посредством дифференциации содержания и вариативности применяемых методов обучения.

Модульная технология предполагает целостность, завершенность и логичность построения единиц учебного материала в виде модулей, внутри которых дидактический материал структурируется в системы учебных блоков (элементов). Следовательно, модуль — это целевой функциональный узел, в который объединены учебное содержание и технология овладения им [3; 8; 9; 10]. Каждый модуль содержит технологическую программу для учащихся, технологическую карту учителя, технологические карты уроков, тест самооценки, «измеритель» уровня знаний, умений и навыков, дайджест-приложение из литературных источников, позволяющий учителю оживить урок фрагментами из них. Дополнительно материал должен быть кратким и конкретным.

Модульная технология ориентирована в значительной мере на формирование навыков самообразования. Поэтому весь процесс обучения здесь строится на достижении ближних (знания, умения, навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. В таких условиях осознанность учениками учебной деятельности переводит учителя в режим консультирования и управления. Планомерное развитие учебного сотрудничества между учителем и уче-

ником, учеником и одноклассниками в свою очередь стимулирует осознание учащимися результативности собственного труда, а также возможности и умения учиться самостоятельно.

Использование модульной технологии дает возможность учителю дифференцировать и интегрировать содержание обучения, учащимся самостоятельно планировать выбор того или иного уровня обученности и обеспечивать индивидуальный темп продвижения по программе. Учебный процесс при этом осуществляется по технологической карте, в которой структурируются задачи, учебные действия, контроль и оценка.

В опубликованной литературе по технологиям проблемного обучения обычно фиксируется композиционный характер этой педагогической деятельности, включающей в свой состав частично-поисковый исследовательский уровень. Вместе с тем, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы обучения следует рассматривать в качестве отдельных технологий обучения. Самостоятельный характер этих технологий можно показать путем их поэтапного сравнения

Как видно, в условиях проблемного изложения учитель сам формулирует проблемные задания, создает проблемную ситуацию, выдвигает гипотезу и решает проблему, показывая учащимся образец её решения.

В частично-поисковой технологии учитель ставит проблему вместе с учениками, создает проблемную ситуацию, вместе с аудиторией формулирует гипотезу, расчленяет задание на несколько промежуточных задач или вопросов и вместе с учениками отвечает на эти вопросы. Затем происходит совместное решение проблемы в целом.

В исследовательской технологии роль учителя сводится к постановке проблемного задания и консультации по его выполнению. На всех этапах ученик выступает самостоятельно. Однако, учитель не должен быть лишь «технологом» или консультантом учащихся. Он обязан владеть искусством обучения и воспитания, необходимость в котором ощущается повсеместно и ежесекундно. Потребность и умение самостоятельно создавать педагогические проекты и технологии в любом жанре, быть мастером взаимодействия — это одно из главных условий, делающих учителя профессионалом высокого уровня и гарантирующих модернизацию образования.

Литература:

1. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
2. Буйнов Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
3. Буйнов Л. Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников / Л. И. Сыромятникова Л. И., И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2013. № 11. с. 660–662.
4. Сорокина Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознания [Текст] / Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.

5. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]:/Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
6. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
7. Сорокина Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
8. Сорокина Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. № 2. с. 29–32.
9. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 243561723.03.2010
10. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 243768904.06.2010
11. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. RUS 245334627.04.2010
12. Сухоруков В. Д. Дидактические кодексы школьной географии/В. Д. Сухоруков // География в школе. 2010. № 2. с. 45–51.
13. Сухоруков В. Д. Мир дидактики: от знаний к опыту деятельности/В. Д. Сухоруков, В. П. Соломин // География в школе. 2010. № 7. с. 35–39.

Самостоятельная работа как компонент системы подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности

Попова Регина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье описывается специфика организации самостоятельной работы магистров в процессе в процессе методической подготовки на базе факультета безопасности жизнедеятельности в РГПУ им. А. И. Герцена. Рассматривается содержание самостоятельной работы магистров в процессе изучения дисциплины «Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности в школе».

Ключевые слова: самостоятельная работа магистров, содержание самостоятельной работы, магистры педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности.

Организация одного из важнейших резервов повышения эффективности системы подготовки является — самостоятельной работы магистров в образовательном пространстве, является наиболее актуальной в процессе методической системы подготовки, так как важность данного вида деятельности связана с переходом на деятельностную парадигму высшего образования РФ в соответствии с реализацией ФГОС ВПО третьего поколения. Так, согласно ФГОС ВПО при реализации действующих основных образовательных программ соотношение между аудиторной нагрузки и самостоятельной работой студентов равно 1:3, что наиболее эффективно для улучшения качества образования. С внедрением новых технологий субъектная позиция магистра становится определяющим фактором образовательного процесса, а его личное развитие — одной из главных об-

разовательных целей в реализации самостоятельной работы как компонента организации методической системы подготовки.

Учитывая выше сказанное важным направлением в процессе методической подготовки магистров на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена является организация самостоятельной работы студентов в процессе теоретического обучения [1,8] и педагогической практики [5].

Специфика организации самостоятельной работы магистрантов в процессе методической подготовки проявляется: в интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности; в изменении характера взаимодействия преподавателя и обучаемых; в изменении образовательных технологий, форм и методов организации, состоящих в сопровождении магистранта при вы-

полнении самостоятельной работы, в оказании ему помощи и поддержки. Под реализацией самостоятельной работы, в нашем исследовании, на основе методической системы подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности, понимается система организации образовательного процесса подготовки магистров в области безопасности жизнедеятельности, которая варьируется в увеличении количества времени самостоятельной работы от теоретического обучения.

Проблема организации самостоятельной работы студентов как компонента системы подготовки рассматривается в разных аспектах гуманизации современного образования — философского, психологического, педагогического и методического. Например, в трудах отечественных ученых понятие «самостоятельная работа» рассматривается как:

— планируемая работа, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [7];

— синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности [2];

— средство моделирования профессиональной деятельности [3].

Рассмотрение феномена самостоятельной работы с психологической точки зрения основано на теории мотивации А. Маслоу и К. Альдерфера, как основополагающего фактора компонентов системы подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. К мотивационным аспектам активизации компонента методической системы подготовки магистров — самостоятельной работы студентов относим следующие:

— осознанное выполнение обучающимися заданий самостоятельной работы, как подтверждение результата его профессиональной подготовки;

— проектирование и реализация учебно-методических заданий по самостоятельной работе студентов, с целью формирования и развития методической компетентности студентов;

— участие магистрантов в научно-исследовательской деятельности в области безопасности жизнедеятельности на основе комплекса методической системы подготовки;

— осуществление консультативной деятельности со стороны преподавателя, педагога и модератора;

— использование комплекса контрольно-измерительных материалов, с целью проверки эффективности организации самостоятельной работы студентов как компонента методической системы подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (тесты, портфолио и др.).

По мнению, Л. К. Боровик и Е. Н. Глубоковой, целями самостоятельной работы магистров являются:

— систематизация, закрепление и расширение теоретических знаний и практических умений обучающихся;

— формирование умений самостоятельно работать с информацией, использовать нормативную, правовую, справочную, учебную и научную литературу;

— развитие творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

— формирование самостоятельности решения, развитие исследовательских навыков [6].

Таким образом, самостоятельная работа нами рассматривается, как деятельность студентов по выполнению научно-методических функций, способствующая формированию и развитию знаний, приобретения умений и способов применения полученных знаний в процессе методической системы подготовки магистра в области безопасности жизнедеятельности и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Учитывая работы Т. А. Коростелиной [4], выделяем следующие виды самостоятельной работы магистрантов:

— воспроизводящие работы, включающие воспроизведение знаний и умений. Способ выполнения и необходимые данные представлены в самой работе или инструкции к ее выполнению. Задачи данного типа направлены на накопление студентом опорных фактов и способов деятельности, закрепление умений и навыков, способствующие созданию условий для выполнения задач более высокого уровня самостоятельности. Например, разработка опорных конспектов лекций по дисциплинам «Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности в школе», тренировочных упражнений (кейс-методов) для проверки полученных знаний и умений в области безопасности жизнедеятельности;

— реконструктивные работы, предполагающие самостоятельное нахождение студентом способов решения поставленной в задаче проблемы. Для работ данного вида главное — актуализация ранее усвоенных знаний, умение применять их для достижения результата. В процессе такого воспроизведения знаний о способах деятельности превращаются в навыки и умения, так на занятиях по дисциплинам «Организация самостоятельной работы школьников в курсе ОБЖ» магистрам представляется широкое поле для создания разнообразных заданий и их практическое решение (ситуационные задачи, задания проектной и практической направленности и др.);

— эвристические работы, определяют решение нестандартных, нетиповых задач. В основе таких работ лежит поиск, формулирование и реализация идеи. Но все это относится к фрагментам общего задания. Например, задания, включаемые в спецкурсы, семинары, задания проектной направленности и выполнение рефератов по выбранной тематике;

— исследовательские работы предполагают самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Например, написание научных статей, участие в научно-практических конференциях по вопросам организации и проведения исследований в образовательной области безопасность жизнедеятельности.

Таблица 1. Содержание самостоятельной работы магистров в процессе изучения дисциплины «Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности в школе»

Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов
Тенденции развития образования в области безопасности жизнедеятельности и их трансформация в педагогическом процессе школы	<ul style="list-style-type: none"> — составление аналитического обзора Интернет-ресурсов с оценкой основных тенденций развития образования в области безопасности жизнедеятельности; — составление аннотируемого каталога по выбранной теме; — составление библиографического списка литературы; — составление характеристики основных тенденций развития образовательной области безопасность жизнедеятельности с использованием электронных ресурсов; — составление терминологического словаря по теме
Основные этапы и понятия теории и методики предмета «Безопасность жизнедеятельность» в России	<ul style="list-style-type: none"> — разработка материалов по учебному курсу ОБЖ на основе анализа отечественного, зарубежного и международного опыта в области безопасности жизнедеятельности; — составление характеристики основных этапов становления и развития предметной области безопасность жизнедеятельности с использованием отечественных и зарубежных источников; — определение основных направлений развития предметной области безопасности жизнедеятельности на основных этапах; — составление словаря основных понятий предметной области безопасность жизнедеятельности
Обзор современных проблем методики обучения и практики образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности	<ul style="list-style-type: none"> — реферирование научной статьи по выбранной теме; — анализ различных источников информации (журналы, Интернет-ресурсы и др.) по актуальным вопросам методики обучения безопасности жизнедеятельности; — проведение анкетирования преподавателей — организаторов ОБЖ с целью выявления основных проблем в процессе обучения учащихся; — подготовка эссе по выбранной теме; — аналитический обзор методических тем образовательных учреждений с использованием интернет-ресурсов;
Внедрение инновационных технологий в практику педагогического процесса в школе	<ul style="list-style-type: none"> — подготовка сообщений на одну из выбранных тем по проблемам использования инновационных технологий в обучении безопасности жизнедеятельности; — подготовка статистических данных по эффективности использования инновационных технологий обучения безопасности жизнедеятельности — проведение мини-исследования по выбранной теме; — разработка плана-конспекта занятия с использованием инновационных технологий обучения; — разработка контрольно-измерительных материалов при использовании инновационных технологий
Стандартизация образования по безопасности жизнедеятельности и ее отражение в практике образовательных учреждений различных типов	<ul style="list-style-type: none"> — составление сравнительного анализа образовательных стандартов по курсу ОБЖ; — составление сравнительного анализа образовательных программ по курсу ОБЖ; — составление сравнительного анализа учебников по курсу ОБЖ; — изучение системы работы преподавателя-организатора по ОБЖ выбранной школы
Обучение безопасности жизнедеятельности в профильной школе	<ul style="list-style-type: none"> — изучение опыта реализации оборонно-спортивного профиля а образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области с использованием интернет-ресурсов; — разработка элективных курсов по выбранной теме; — разработка конспекта учебных занятий для профильных классов; — подбор диагностических материалов к различным темам в профильных классах
Моделирование программ и образовательного процесса по безопасности жизнедеятельности в разных типах образовательных учреждений	<ul style="list-style-type: none"> — анализ нормативных документов (образовательные стандарты, учебные программы по курсу ОБЖ); — анализ тематического планирования по курсу ОБЖ с использованием методических материалов; — разработка внеклассных и урочных занятий по курсу ОБЖ для различных типов образовательных учреждений

Таким образом, в представленных видах самостоятельной работы, мы отмечаем, что данная работа представляет систему со сложной внутренней структурой, имеющую обратную связь между результатами выполняемых заданий и педагогом через технологии выполнения этих заданий.

Содержание самостоятельной работы магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в процессе подготовки предусматривает следующие виды работ:

- выполнение индивидуальных заданий к практическим занятиям;
- изучение учебной и методической литературы, с целью составления аннотаций и каталогов;
- изучение нормативных документов, регламентирующих новые направления в развитии образования в области безопасности жизнедеятельности;
- проведение исследований в условиях образовательных учреждений различных видов.

Содержание самостоятельной работы магистров в процессе изучения дисциплины «Современные проблемы методики обучения безопасности жизнедеятельности в школе» представлено в таблице 1.

Таким образом, обобщая выше изложенное можно выделить требования к организации самостоятельной работы магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности:

- учет особенностей содержания дисциплин направления и дисциплин специальной подготовки;
- разработка учебно-методической документации, материалов и электронно-библиотечной системы по всем курсам основной образовательной программы магистратуры;
- систематическое и последовательное оценивание качества освоения основной образовательной программы магистратуры, включающую текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию и итоговую государственную аттестацию.

Литература:

1. В. Ю. Абрамова Осуществление профессионально-методической подготовки магистров при изучении курса по выбору «организация внеклассной работы по безопасности жизнедеятельности» // Молодой ученый. 2012. № 9. с. 260–263.
2. О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский Современные методы и технологии обучения в техническом вузе. — М.: Высшая школа, 1990. — 191 с.
3. О. П. Дрон Инновационная модель организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения дисциплинам менеджмента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена № 32 (т. 11) 2007 с. 267–270.
4. Т. А. Коростелина Активные методы в системе организации самостоятельной работы студентов // Формы и методы активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения. — Петрозаводск., 1988. — с. 38–45.
5. Г. А. Костецкая, Э. М. Киселева Проблемы практической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки» 2012. Т. 2 № 148. с. 54–60.
6. Организация самостоятельной работы в магистратуре: методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов / Составители: Л. К. Боровик, Е. Н. Глубокова. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2009—139 с.
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. — М.: КНОРУС, 2011. — 432 с.
8. Т. А. Спицына Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету // Молодой ученый 2013., № 8 (55) с. 431–434.

Развитие культуры здоровья студентов как основа формирования культуры безопасности жизнедеятельности

Ребко Эльвира Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;
Федорова Анастасия Павловна, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Стремительное развитие общества в последние годы предъявляет новые, все более высокие требования к человеку и его здоровью. Современному жителю боль-

шого города непросто сохранить здоровье в условиях, где он ежедневно подвергается воздействию множества негативных для организма факторов, влияющих как на его

физическое, так и психическое здоровье. Однако необходимо отметить, что некогда стремительное ухудшение здоровья нации (прогрессирующее после развала Советского Союза) остается в прошлом. Повсеместно возводятся новые спортивные объекты, ведется обширная пропаганда здорового образа жизни, государственными органами и отдельными организациями разработаны специальные федеральные и региональные программы оздоровления населения. Сегодня Россия принимает активное участие в международных здоровьесберегающих и здоровьесформирующих проектах, в наступившем 2014 году мы стали организаторами XXII Зимних Олимпийских игр в Сочи, а в 2019 году примем в Красноярске Зимнюю Универсиаду. Все это и многое другое позволяет сказать о возрождении отечественных традиций здорового образа жизни и культуры здоровья нации, в которой подрастающее поколение и молодежь играют важную роль.

Студенческая молодежь составляет особую социальную группу, объединенную определенным возрастом, специфическими условиями труда и жизни [2]. Процесс жизнедеятельности, а также факторы непосредственно связанные с учебной деятельностью (такие как продолжительность учебного дня, учебная нагрузка по расписанию, перерывы между занятиями, состояние аудиторий, социально-психологическая атмосфера, нестабильное и несбалансированное питание и др.) оказывают серьезное влияние на состояние здоровья молодого поколения [4].

Опрос, проведенный среди студентов Герценовского университета (96 студентов 2 и 3 курсов) показал, что в настоящее время происходит существенная «подмена понятий», «неправильный» образ жизни зачастую воспринимается как норма и формирует у студента неверное отношение к своему здоровью и к своей дальнейшей жизни. При этом, сами студенты (93% опрошенных) отдают отчет в том, что образ жизни во многом определяет культуру здоровья и безопасности человека, влияет на его будущее, но при этом самостоятельно не готовы вести его, ожидая грамотной помощи со стороны вуза. Поэтому, одной из первостепенных задач вуза, является обращение внимания студента на то, что ведение здорового образа жизни может служить качественной предпосылкой будущей самореализации в профессиональном и творческом плане, их активного долголетия, способности к созданию здоровой семьи. Молодые люди ставят здоровье на первые места в иерархии жизненных приоритетов, однако, как показывают социологические исследования, не предпринимают должных мер по его сохранению [7].

В этой связи, вполне обоснованным является осознание роли системы образования в решении вопросов формирования, сохранения и укрепления здоровья обучающихся с учетом того, что, по данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека на 50–55% зависит от образа его жизни, более чем на 20% — от состояния окружающей среды, на 15–20% от наследственности и лишь 10% составляет вклад медицины [5].

Общезвестно, что образовательный процесс в вузе

предполагает не только обучение и воспитание, но и оздоровление студента, формирование у него понятия культуры здоровья. Одним из основных направлений деятельности учебных заведений должно стать создание в студенческой среде климата, предполагающего: сохранение, укрепление здоровья, поддержание здорового образа жизни, формирование высокой духовной и нравственной культуры обучающихся [3].

Особое значение формирование культуры здоровья и безопасности имеет для будущих педагогов. Как отмечает в цикле своих статей коллектив авторов Соломин В. П., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П., Бахтин Ю. К. «медико-профилактическая подготовка студентов в педагогическом университете имеет целью формирование и укрепление здоровья молодого поколения средствами образования» [1, 6].

Важный вклад в формирование культуры здоровья будущих педагогов вносит образовательная область безопасность жизнедеятельности и, в частности, учебные курсы: «Безопасность жизнедеятельности», «Основы валеологии», «Основы здорового образа жизни», «Основы медицинских знаний и профилактика заболеваний», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы здорового образа жизни» целью которых является развитие культуры безопасности и формирование личности безопасного типа поведения. Данные дисциплины включены в учебный план подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности по направлению Педагогическое образование (бакалавриат) и являются важной теоретической и практической базой подготовки соответствующих компетенций, культуры здоровья и безопасности будущего педагога.

Действующий ФГОС ВПО по направлению 050100.62 Педагогическое образование и Проект дополненных и измененных ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриат), позволяют отобразить требования к результатам освоения ООП бакалавров образования в сравнительной таблице компетенций, формирование которых позволит выпускникам педагогических вузов решать следующие задачи в области здорового образа жизни.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов позволяет сделать вывод о том, что формирование культуры здоровья и культуры безопасности жизнедеятельности остается приоритетным в подготовке будущего бакалавра образования. Изменение стандартов не влияет на основные направления подготовки будущего учителя, согласно которым он, прежде всего, должен обладать культурой здоровья. Культура здоровья, в свою очередь, является одним из базовых элементов общей культуры безопасности человека. Данные понятия неразрывно связаны друг с другом, поскольку общим объектом их приложения является человек и состояние его здоровья.

Сохранение и укрепление здоровья находятся в прямой зависимости от уровня теоретических знаний и практиче-

Таблица 1

ФГОС по направлению Педагогическое образование	Компетенции направленные на формирование культуры здоровья и культуры безопасности	
ФГОС ВПО 050100.62 по направлению педагогическое образование	Способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога, сотрудничества (ОК-3); готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7) [8].	
Проект ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование («академический бакалавр»)	— способностью использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9); — готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6); — готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) [9].	— способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); — способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5).
Проект ФГОС ВО 44.03.01 по направлению Педагогическое образование («прикладной бакалавр»)	— способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ППК-3).	

ских навыков студентов, мотивации на ведение здорового образа жизни, осознания ими личной ответственности за собственное благополучие и благополучие общества.

Медико-валеологический блок знаний в этом отношении становится приоритетным и позволяет решать задачи, поставленные государственными стандартами.

Анализ существующих программ и Проект стандарта [9] показал, что сегодня необходим новый «модульный», «универсальный» подход к «здоровьесозидающему» компоненту, отвечающему за изменение отношения молодых людей к своему здоровью и создание у них практики здорового образа жизни. Формирование основ его возможно на основе дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», в которой заложены базовые знания и представления студентов о культуре безопасности. Но для комплексного решения задачи, поставленной государством необходима дисциплина, ориентированная на формирование культуры безопасности и укрепление здоровья; на формирование знаний и практических действий в системе овладения культурой здоровья.

Решения проблемы формирования культуры здоровья можно достичь путем включения в вариативную часть учебного плана дисциплины «Здоровьесберегающие технологии в социальной среде». В основе содержания разработанной дисциплины лежит исследование преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена посвященного вопросам здоровьесберегающей педагогики «Основы здорового образа жизни петербургского студента» (д. м. н., профессор Корчагина Г. А., д. п. н., профессор Пономарев Г. Н., д. м. н., профессор Макарова Л. П., к. п. н., доцент Котова С. А.) [5]

Дисциплина направлена на подготовку молодежи как к осуществлению устойчивого личного здорового об-

раза жизни, так и его обеспечению в обществе, в различных социальных средах и институтах. Цель дисциплины — содействие формированию у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций в области проектирования применения здоровьесберегающих технологий в различных социальных средах.

После успешного освоения дисциплины студент сможет: — применять знания в области психолого-педагогических аспектов сохранения здоровья всех субъектов общества; — эффективно взаимодействовать в рамках сохранения и укрепления здоровья с детьми и взрослыми; обладать качествами здоровой личности (в физическом, психическом, социальном и духовном плане) и вести здоровый образ жизни, поддерживать личное и профессиональное здоровье; — иметь сформированную установку на здоровый образ жизни, культуру здоровья и культуру безопасности жизнедеятельности человека; — быть готовым к социально-культурному диалогу и др.

Несомненным достоинством данной дисциплины является то, что она может и должна быть встроена в учебные планы всех направлений подготовки, в том числе и технических, поскольку ориентирована на формирование личной культуры здоровья человека. В современных условиях важно формировать ценностные ориентации, вооружая студентов устойчивыми знаниями, умениями и навыками в области Безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни, вне зависимости от получаемой специальности и направления подготовки.

Содержание дисциплины позволяет разработать целевую программу, направленную на укрепление здоровья студентов и формирование здорового образа жизни, ко-

Таблица 2. Теоретическое содержание курса «Здоровьесберегающие технологии в социальной среде»

Содержательные линии (темы)	Дидактические единицы
Основы психологии здоровья	Здоровье как ценность, психическое и физическое здоровье человека — исходное условие нормального развития личности, переходные состояния между здоровьем и болезнью, социальные заболевания и их профилактика, самоуправление и здоровье. Формы и методы психологии здоровья, общественное здоровье, профилактика и психогигиена.
Технологии сохранения здоровья подростков и молодежи в социальной сфере	Здоровье, его критические показатели. Здоровьесберегающие технологии и их классификация. Валеология как методологическая основа здоровьесберегающих технологий. Организм человека как сложная биологическая система. Состояние организма в подростковом и юношеском возрасте. Медико-гигиенические технологии здоровьесбережения.
Технологии здоровьесбережения детей в социальной сфере	Проблемы здоровьесбережения подрастающего поколения. Технологии здоровьесбережения детей, их классификация, оценка эффективности. Закономерности физического, психического и социального развития ребенка. Отклонения в физическом, социальном и психическом здоровье детей под воздействием социальных факторов. Диагностика. Роль государства, семьи, образовательного учреждения и педагога в здоровьесбережении детей, приучении их к здоровому образу жизни, культуре здоровья и культуре безопасности.
Здоровьесберегающие технологии на основе использования физических упражнений	Состояние здоровья населения РФ. Современные подходы к сбережению человека в различных социальных институтах. Социальные основы физической культуры и здорового образа жизни. Проблема адаптации человека к нагрузкам. Внедрение здоровьесберегающих технологий с использованием физических упражнений. Специфика применения физических упражнений в различных социальных сферах.
Технологии формирования культуры здоровья как общей культуры безопасности	Культура здоровья и ее значение в развитии общества. Определение культуры здоровья как составной части общей культуры безопасности человека. Состояние культуры здоровья в современном мире. Компоненты культуры здоровья и здорового образа жизни. Культура сохранения индивидуального здоровья, культура питания, культура гендерных отношений, культура труда и отдыха. Искусство как источник идеальных представлений о здоровом человеке, здоровом образе жизни и культуре безопасности.

торая может рассматриваться как часть общей системы учебно-воспитательной работы в университете. Также, предлагаемая дисциплина «Здоровьесберегающие технологии в социальной среде» может встраиваться в систему

подготовки магистра, а также в систему программ дополнительного образования и повышения квалификации работников социальной сферы, образования и широкого круга заинтересованных лиц.

Литература:

1. Буйнов Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета [текст] / В. П. Соломин [и др.] // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — с. 730–732.
2. Давиденко Д. Н., Щедрин Ю. Н., Щеголев В. А. Здоровье и образ жизни студентов — СПб.: СПбГУ ИТМО, 2005. — 124 с.
3. Кокшаров А. А. К вопросу воспитания культуры здоровья студентов. // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. — № 10. Ч. 2. — с. 67–68.
4. Куркина Л. В. Современные причины снижения уровня здоровья в студенческой среде. // «Естествознание и гуманизм». 2006. — № 3.
5. Основы здорового образа жизни петербургского студента: Учебник / Под ред. В. П. Соломина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 319 с.
6. Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат). Материалы всероссийской научно-практической конференции. РГПУ им. А. И. Герцена. СПб.: Лемма, 2010 Издательство: Лемма

7. Ушакова Я. В. Здоровье студентов и факторы его формирования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2007. — № 4. — с. 197–202.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 46.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Проект].

Технологии проблемного обучения в школьной педагогической практике

Руковичка Марина Геннадьевна, учитель начальных классов;
 Бугаева Лидия Ивановна, учитель начальных классов;
 Савельева Лариса Алексеевна, учитель начальных классов
 ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

В статье сравниваются различные виды технологий проблемного обучения, а также, на конкретных примерах, показан опыт их применения на практике.

В опубликованной литературе по технологиям проблемного обучения обычно фиксируется композиционный характер этой педагогической деятельности, включающей в свой состав частично-поисковый исследовательский уровни. Вместе с тем, проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы обучения следует рассматривать в качестве отдельных технологий обучения. Самостоятельный характер этих технологий можно показать путем их поэтапного сравнения (табл. 1) [13; 15].

Как видно, в условиях проблемного изложения учитель сам формулирует проблемные задания, создает проблемную ситуацию, выдвигает гипотезу и решает проблему, показывая учащимся образец ее решения.

В частично-поисковой технологии учитель ставит проблему вместе с учениками, создает проблемную ситуацию, вместе с аудиторией формулирует гипотезу, расчленяет задание на несколько промежуточных задач или вопросов и вместе с учениками отвечает на эти вопросы. Затем происходит совместное решение проблемы в целом [7; 10; 14].

В исследовательской технологии роль учителя сводится к постановке проблемного задания и консультации по его выполнению. На всех этапах ученик выступает самостоятельно [3; 8; 17].

В качестве примера покажем особенности частично-поисковой технологии обучения на примере проблемного задания из курса «География России» при изучении элементов климата с использованием карт.

I этап. Учитель формулирует проблемное задание: «Почему изотермы января на Русской равнине расположены почти меридионально, а не широтно в соответствии с поступлением солнечного тепла?»

II этап. Учащиеся убеждаются, читая карту, в том, что действительно на Русской равнине наблюдается указанное расположение изотерм января. Например, средние

температуры января в Архангельске и Волгограде одинаковы (-12° С). Они осознают противоречие между имеющимися знаниями о расположении изотерм в зависимости от поступления солнечного тепла.

III этап. Учитель расчленяет задание на отдельные вопросы:

1. Есть ли другие источники тепла на Русской равнине, кроме солнца?

2. Может ли поступать тепло зимой с воздушными массами из Арктики или с Атлантического океана?

Ученики формулируют предположение о поступлении относительно теплых воздушных масс со стороны Атлантического океана.

IV этап. Учащиеся доказывают, что теплые воздушные массы приходят на Русскую равнину с Атлантического океана. Учитель задает уточняющий вопрос: «Почему воздушные массы поступают со стороны Атлантического океана?» Ответ: вследствие различия в атмосферном давлении в субтропических и умеренных широтах.

V этап. Учащиеся формулируют общие выводы о том, что изотермы января на Русской равнине имеют почти меридиональное простирание в связи с поступлением теплых воздушных масс с Атлантического океана.

Еще более убедительное доказательство правильности решения этой проблемы аналитическим образом можно показать на примере Ленинградской области. Учитель формулирует проблемное задание (вопрос):

«Почему изотермы января в восточной части Ленинградской области имеют меридиональное, а не широтное расположение?». Решение этой проблемы будет таким же, как в приведенной схеме по изотермам января на Русской равнине [11; 12; 16].

Решение рассмотренного проблемного задания возможно также методом проблемного изложения. Отличие будет состоять в том, что учитель сам ставит и решает за-

Таблица 1. Технология проблемного изложения, частично-поисковая и исследовательская технология

Этапы проблемного обучения	Технология проблемного изложения	Частично-поисковая технология	Исследовательская технология
I. Постановка проблемного задания (вопрос и создание проблемной ситуации)	Учитель формулирует проблемные задания и создает проблемную ситуацию в ходе урока при изучении нового материала, закреплении и обобщении.	Учитель формулирует проблемные задания и создает проблемную ситуацию в начале эвристической беседы или другим приемом в ходе урока	Учитель формулирует проблемное задание обычно на длительный срок (неделя, месяц и т. п.) и создает проблемную ситуацию. Учебная проблема решается длительное время
II. Осознание проблемы	Обозначение учителем противоречий в проблемном задании	Обнаружение учащимися противоречий в проблемном задании (вопросе) с помощью наводящих вопросов учителя	Самостоятельное обозначение учащимися противоречий в проблемном задании
III. Формулировка гипотезы	Формулировка учителем основного направления поиска ответа	Формулировка учащимися с помощью учителя предположений, а затем основного направления поиска ответа	Самостоятельная формулировка учащимися предположений, а затем плана решения проблемы
IV. Доказательство гипотезы	Доказательство учителем сформулированной гипотезы	Доказательство учащимися гипотезы с помощью учителя	Самостоятельное доказательство учащимися сформулированной ими гипотезы
V. Общие выводы	Учитель формулирует и сам решает проблему, показывает ход решения проблемы	Учитель решает проблему вместе с учащимися в ходе эвристической беседы или другими приемами. Учитель формулирует проблемные задания, расчленяет задания на несколько задач или вопросов, образующих последовательность выполнения проблемного задания в целом. Это реализуется в основном в ходе эвристической беседы.	Учащиеся самостоятельно решают проблему

дачу, показывая пример ее решения. Следовательно, активная познавательная деятельность в этом случае будет слабее. На практике учителя обычно в ходе проблемного изложения провоцируют познавательную активность учащихся наводящими вопросами [2; 4; 6; 9].

Тем временем учитель не должен быть лишь «технологом» или консультантом учащихся. Он обязан владеть

искусством обучения и воспитания, необходимость в котором ощущается повсеместно и ежесекундно. Потребность и умение самостоятельно создавать педагогические проекты и технологии в любом жанре, быть мастером взаимодействия — это одно из главных условий, делающих учителя профессионалом высокого уровня и гарантирующих модернизацию образования [1; 3; 5; 8; 18].

Литература:

1. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
2. Буйнов Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
3. Сорокина Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст]: / Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
4. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.

5. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]:/Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012—85 с.
6. Сорокина Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]:/Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2—6. с. 1344—1347.
7. Сорокина Л. А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. № 2. с. 29—32.
8. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 243561723.03.2010
9. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 243768904.06.2010
10. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение/Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. RUS 245334627.04.2010
11. Сухоруков В. Д. Дидактические кодексы школьной географии/В. Д. Сухоруков // География в школе. 2010. № 2. с. 45—51.
12. Сухоруков В. Д. Мир дидактики: от знаний к опыту деятельности/В. Д. Сухоруков, В. П. Соломин // География в школе. 2010. № 7. с. 35—39.
13. Сыромятникова Л. И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников/Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2013. № 12 (59). с. 494—496.
14. Сыромятникова Л. И. Безопасность человека как предмет изучения/Л. И. Сыромятникова // в сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии материалы IV Международной научно-практической конференции. науч. ред.: В. В. Латюшин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша. 2007. с. 37—41.
15. Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 372—375.
16. Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете/Ю. К. Бахтин, В. П. Соломин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2012. № 6. С. 372—375.
17. Сыромятникова Л. И. Концептуальные основы медико-валеологического образования студентов/В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // сборник: Оздоровление средствами образования и экологии материалы VI-й Международной научно-практической конференции. Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности [и др.]; науч. ред.: В. В. Латюшин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша, 2009. с. 120—123.
18. Сыромятникова Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 375—377.

Дефиниции социальных способностей: проблемное поле

Сергеева Анна Дмитриевна, аспирант МГПУ,
руководитель структурного подразделения социально-психологической службы
ГБОУ СОШ № 684 (г. Мытищи, Московская обл.)

Обычай начинать с дефиниций, внедренный в нашу психику немецкой научной традицией, ведущей свою родословную (через Гегеля) от средневековой схоластики, вынуждает разобраться с теми определениями понятий «способности» и «социальные способности», которые сложились в ходе их изучения.

Категория способностей относится к числу важнейших психологических понятий. Термин «способ-

ности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, наличие в литературе многих определений, неоднозначен. Так, наиболее часто употребляемыми являются следующие определения, которые при этом не несут в себе собственно психологическое содержание:

задатки — это анатомо-физиологические особенности человека, лежащие в основе развития способностей;

способности — это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности.

Из этих определений вытекают их производные: определения специальных и общих способностей:

общие способности — это одаренность к широкому кругу деятельностей или качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит успешность различных деятельностей, **специальные способности** — качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в конкретной деятельности.

Хорошо известно определение С.Л. Рубинштейна. Под способностями он понимал «... сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются» [6]. При этом положение С.Л. Рубинштейна о том, что способности формируются в деятельности, имеет скорее философско-педагогическое значение, чем собственно психологическое. Очевидно, что если «психика формируется в деятельности», то это присуще и всем ее свойствам.

Следовательно, существует необходимость в психологическом осмыслении существующих дефиниций способностей.

На сегодняшний день в отечественной психологии существуют две традиции в изучении и понимании способностей человека.

Первая из них связана с изучением психофизиологических основ способностей, заложенная работами Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина и развиваемая в работах Э.А. Голубевой и В.М. Русалова. Этот подход определил область психологии способностей как раздел психологии индивидуальных различий (дифференциальной психологии).

Под общими способностями здесь понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности, а также совокупность потенциальных (наследственных, врожденных) психодинамических характеристик человека, определяющих его готовность к деятельности [2]. Общие способности человека проявляются в общей работоспособности человека, непосредственных и опосредованных типах активности, производных и производных типах саморегуляции психической деятельности. Другими словами, предпосылками осуществления деятельности являются общая работоспособность, активность и саморегуляция. Этот вывод подтверждается, с одной стороны, фактами тесной связи между уровнем активности и успешностью деятельности, в частности умственной, а с другой — связями между уровнем достижений и способом регуляции деятельности.

В.М. Русалов полагает, что в основе активности как параметра общих способностей лежат скорость прогностических процессов и вариативность скорости психических процессов. В свою очередь саморегуляция может быть описана действием трех факторов: чувствительностью индивида, пластичностью и определенным ритмом установки [7].

Э.А. Голубева, детализируя психофизиологические основы общих способностей, связывает разные типы активности с доминированием полушарий головного мозга. По ее данным «правополушарные» отличаются сильной высоко активированной и лабильной нервной системой, развитием невербальных познавательных функций, активностью непроизвольной сферы. Такие люди лучше учатся, хорошо решают задачи в условиях дефицита времени, предпочитают интенсивные формы обучения. «Левополушарные» отличаются слабой низко активированной инертной нервной системой, они лучше усваивают гуманитарные предметы, лучше планируют свою деятельность, у них лучше развита саморегулирующая произвольная сфера [9].

Очевидно, что представители психофизиологического направления изучения способностей напрямую связывают их с особенностями нервной системы человека и его темпераментом.

Другая традиция в изучении способностей базируется на системном подходе и разрабатывается В.Д. Шадриковым и его учениками. По мнению Д.Б. Богоявленской, эта концепция «вобрала в себя все богатство наработок в этой области» и «является «визитной карточкой» линии исследования психологии способностей в России» [1]. Остановимся на ее характеристике.

В.Д. Шадриков полагает, что сама способность выражает свойство или множество свойств объекта (вещи), которые проявляются в процессе функционирования. Иными словами, способность — это функциональное свойство, проявляющееся в ходе взаимодействия, функционирования системы.

Сами способности как свойства объекта определяются структурой этого объекта и свойствами ее элементов. Следовательно, психическая способность — это свойство нервной системы, в которой реализуется функция отражения объективно существующего мира. Это способность ощущать, воспринимать, мыслить и т. д.

Каждое свойство реализуется функциональной системой, ради чего она и формировалась в ходе эволюции. Проявляется свойство в деятельности. Вследствие этого способности можно определить как свойства функциональной системы, реализующие отдельные психические функции.

Психические функции обладают свойствами, которые обладают интенсивностью, мерой выраженности, что и отличает меру индивидуальной выраженности способностей, степень их проявления у разных людей. Следовательно, способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психи-

ческие функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии деятельности [10].

Такой подход к пониманию способностей позволяет, по мнению В.Д. Шадрикова, найти правильное соотношение между задатками и способностями. Если способности — это свойства функциональных систем, то элементами этих систем являются отдельные нейроны и нейронные цепи, специализированные по своему назначению. Свойства этих нейронов и нейронных цепей можно определить как специальные задатки. В свою очередь известно, что работоспособность, активность, произвольная и непроизвольная регуляция, мнемические способности зависят от свойств нервной системы, а вербальные и невербальные способности определяются специализацией и взаимодействием полушарий головного мозга. В этой связи общие свойства нервной системы, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, можно отнести к общим задаткам. Таким образом, и способности и задатки — свойства. Способности — свойства функциональных систем. Задатки — свойства компонентов этих систем. С развитием системы изменяются ее свойства, которые определяются как элементами системы, так и связями между ними.

Таким образом, концепция способностей В.Д. Шадрикова раскрывает сущность способностей и задатков как психологических понятий и уточняет характер отношений между ними.

Интересен также вопрос о видах способностей. В самом общем виде их делят на природные и социальные [4]. Первые связывают с врожденными задатками, а вторые — с приобретенными. Социальные способности — это высшие, культурно-обусловленные способности. Условиями и предпосылками развития их являются в первую очередь обстоятельства жизни человека: жизнь в обществе, наличие социально-культурной среды, созданной искусственно трудом многих поколений людей; обучение в детстве пользованию соответствующими предметами, например, музыкальными инструментами; участие в целом ряде сложных, высокоорганизованных видах деятельности и общения; наличие круга людей, которые в состоянии передать необходимые знания, умения и навыки с помощью эффективных средств и методов обучения и воспитания; отсутствие у человека с рождения жесткой запрограммированности поведения, наличие незрелости мозговых структур с их способностью к последующему формированию путем обучения и воспитания. Анатомо-физиологической основой социальных способностей, когда они становятся развитыми, выступают так называемые функциональные органы — прижизненно складывающиеся нервно-мышечные системы, обеспечивающие функционирование и усовершенствование соответствующих способностей.

Опираясь на существующие разработки, мы определили **социальные способности** как приобретаемые свойства личности, отвечающие требованиям социально

значимой деятельности, изменяющиеся под влиянием социального воспитания, соответствующие социальным нормам [8]. Большое значение при развитии таких способностей отводится учету характера межличностных отношений, особенности индивидуального стиля деятельности.

В работе Кареповой С.Г. [3] дается теоретический анализ общих тенденций, присутствующих практически во всех социологических школах при рассмотрении особенностей социального взаимодействия, влияющих на социальное взаимодействие и являющихся закономерными в самой реальности:

— на социальное взаимодействие существенным образом влияют объективные социальные, экономические, политические реалии, которые детерминируют развитие теоретического знания о социальном взаимодействии;

— многие теоретические направления, рассматривавшие социальное взаимодействие отмечали, что для повышения качества социального взаимодействия необходимо повышать общий уровень культуры, то есть способ жизни, который транслируется субъектом взаимодействия вовне. Это тот мир, в котором живет человек, поскольку именно культурный уровень (человеческие ценности, мораль, нравственность), позволяют конструировать новую социальную реальность. От уровня культуры будет напрямую зависеть качество новой социальной реальности конструируемой человеком сегодня;

— человек по сути существо социальное, то есть личность не может формироваться вне общества, вне социального взаимодействия;

— социальное взаимодействие не может происходить в одиночестве, это всегда направленный на партнера по взаимодействию процесс, требующий ответной реакции, поэтому для эффективного социального взаимодействия необходимо как минимум два человека;

— социальное взаимодействие предполагает взаимную координацию участвующими во взаимодействии сторонами своих действий по отношению друг к другу; для создания возможности эффективного социального взаимодействия необходимо правильное понимание общей системы символов в общении, принцип обретения общности (речь, жесты и т.д.) всеми участниками данного социального взаимодействия, без которых оно невозможно.

Синтез современных теорий социального взаимодействия (работы Андреевой Г.М., Волкова Ю.Г., Добренкова В.И., Ионина Л.Г., Кравченко А.И., Кравченко С.А., Москвичева Л.Н., Осипова Г.В., Орлова И.Б., Покровского Н.Е., Филиппова Ф.Р., Фролова С.С., Шульц В.Л., Ядова В.А. и др.) представлен в определении социального взаимодействия, данным Г.В. Осиповым [59]. С точки зрения ученого, социальное взаимодействие — это любое поведение индивида или группы индивидов, имеющее значение для многих индивидов и групп индивидов или общества в целом как в данный момент, так и в потенци. Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами

как постоянными носителями качественно различных видов деятельности, различающимися по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям). Независимо от того, в какой сфере жизнедеятельности общества имеет

место взаимодействие, оно всегда социально по своему характеру, так как выражает связи между индивидами и группами индивидов; связи, опосредуемые целями, которые каждая из взаимодействующих сторон преследует.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б. /ред. Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
2. Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. — М., Олма-пресс. 2004.
3. Карпова С. Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: Автореф. дисс.... канд. социол. наук. — М., 2011. — 20 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
5. Осипов Г. В. Введение в социологическую науку. — М.: Наука Вече, 2010, с. 114.
6. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. — М., 1959.
7. Русалов В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал, 1986, том 7 № 4. — С. 23–35
8. Сергеева А. Д. Социальные способности личности в социокультурной действительности: реальное и возможное // Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы II международной научно-практической конференции 5–6 февраля 2012 года. — Пенза — Витебск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. — С. 82–83, 119 с.
9. Способности и склонности: Образование. Педагогические науки — М.: Книги по требованию, 2012. — 195 с.
10. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. — М.: Логос, 2002. — 160 с.

Особенности обучения бакалавров направления «Естественнонаучное образование» профиль «Безопасность жизнедеятельности» по экологической безопасности

Силакова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье представлена содержательная характеристика дисциплин «Экологическая безопасность города-мегаполиса», «Основы экологической безопасности». Показана возможность использования знаниевого компонента дисциплин в подготовке бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности».

Ключевые слова: *уровневость высшего образования; профессиональное образование; образование в области безопасности жизнедеятельности; практикоориентированность; виды самостоятельной работы бакалавров.*

В современной отечественной и общеевропейской системах профессиональной подготовки уровневость выступает основным атрибутом реформирования высшего образования. Основными задачами, решение которых связывается с введением многоуровневой структуры высшего профессионального образования в нашей стране, являются:

1. реализация новой парадигмы образования с акцентом на ее фундаментальность, целостность, открытость, нелинейность, практикоориентированность и направленность на интересы личности;

2. возможность интеграции в европейское и мировое образовательное пространство и, соответственно, решение вопроса о признании российских дипломов о высшем образовании;

3. гибкое реагирование на конъюнктуру рынка интеллектуального труда;

4. возможность эффективной интеграции со средними образовательными, начальными и средними профессиональными учебными заведениями;

5. свобода выбора индивидуальной образовательной траектории и отсутствие тупиковой образовательной ситуации;

6. широкие возможности для послевузовского образования в контексте идеи «образование через всю жизнь»;

7. повышение уровня и значимости научной деятельности как условия инновационного развития общества [4].

В современных нормативных документах Министерства образования и науки в разделе *Требования к уровню*

подготовки выпускников наряду с традиционными уровнями: знать/понимать, уметь — присутствует новый уровень — использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни. Т. е. наряду с формированием прочных знаний у студентов этот уровень оказывает им помощь в овладении определенной системы конкретных умений и алгоритмом действий в определенных условиях. Иными словами, в ходе учебного процесса у студентов должны формироваться знания, которые бы в дальнейшем были фундаментом их практической деятельности, а также умений применять и использовать полученные знания в повседневной жизни [7].

Требования к профессиональным знаниям, умениям и навыкам, которые должны быть сформированы у современных специалистов в различных областях, особенно в связи с вступлением в Болонский процесс, широко анализируются в настоящее время на различных уровнях. [2, 4, 7, 8].

В направлении развития системы уровневого образования в области безопасности жизнедеятельности, а также способов формирования составляющих профессиональной подготовки, и педагогической практики возможно через создание и успешную реализацию основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров на базе РГПУ им. А.И. Герцена. В связи с этим активно разрабатываются основные программы дисциплин в той или иной области уровневого образования [1, 6, 8, 10].

Рассмотрим возможности формирование основных знаний, умений и навыков по экологической безопасности у бакалавров по направлению «Естественнонаучное образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности»

на примере изучения дисциплин «Экологическая безопасность города-мегаполиса» и «Основы экологической безопасности» [6].

Дисциплина «Экологическая безопасность города-мегаполиса» изучается студентами на 1 курсе в 1 семестре. Цель дисциплины состоит в ознакомлении студентов с теоретическими знаниями и практическими навыками исследования системы экологической безопасности города-мегаполиса и развитии умений правильного применения нормативно-правовых знаний в вопросах использования и охраны окружающей среды.

В соответствии с поставленной целью задачами дисциплины «Экологическая безопасность города-мегаполиса» являются: изучение особенностей города-мегаполиса как среды обитания; ознакомление студентов с проблемами экологической безопасности городов; ознакомление студентов с особенностями жизнедеятельности населения в городе-мегаполисе; ознакомление студентов с направлениями улучшения экологической ситуации и экологической безопасности города-мегаполиса.

Основные понятия по экологической безопасности, формируемые при изучении дисциплины «Экологическая безопасность города-мегаполиса» представлены в таблице 1.

Деятельность бакалавров на практических занятиях направлена на изучение и анализ нормативно-правовых документов (федеральных, региональных, местных), обеспечивающие организацию и безопасность жизнедеятельности города-мегаполиса, включает подготовку сообщений и презентаций по предложенным темам. Так же на практических занятиях планируется подготовка докладов по заданной тематике; составление карты эколо-

Таблица 1. Понятия по экологической безопасности, формируемые при изучении дисциплины «Экологическая безопасность города-мегаполиса»

Тема раздела	Примеры понятий по экологической безопасности
Город-мегаполис как среда обитания	основные характеристики города-мегаполиса; основные виды загрязнений атмосферы, водных объектов и почвы; утилизация отходов; малоотходные технологии
Организация и правовое регулирование экологической безопасности города-мегаполиса	система управления мегаполисом; экологическое право; нормативно-правовые акты; экологический мониторинг состояния окружающей среды города-мегаполиса
Особенности организации жизнедеятельности города-мегаполиса в современных условиях	информационно-аналитическая система в структуре исполнительных органов государственной власти города-мегаполиса; оценка воздействия на окружающую среду; нормирование; состояние здоровья населения больших городов; влияние техногенных факторов на заболевания и травматизм населения города
Состояние окружающей среды города-мегаполиса	проблемы состояния окружающей среды в городе-мегаполисе; экологический менеджмент в городе-мегаполисе; особенности управления качеством окружающей среды в мегаполисе; роль общественности в управлении качеством окружающей среды
Экологическая безопасность города-мегаполиса	экологическая безопасность городского (коммунального хозяйства); технические системы экологической безопасности; экологическая экспертиза; экологическое аудирование; государственный экологический контроль; направления улучшения экологической ситуации и экологической безопасности в городе-мегаполисе; экологическая информированность; факторы экологической безопасности

гической опасности своего района; составление списка экологически-опасных объектов города-мегаполиса; написание рефератов по заданной тематике [5]. Итоговой аттестацией по данной дисциплине является зачет.

Дальнейшее развитие знаний и умений по экологической безопасности осуществляется при изучении дисциплины «Основы экологической безопасности», которая изучается на 1 курсе (2 семестр). Указанная дисциплина имеет своей целью ознакомление студентов с «Концепцией экологической безопасности РФ», а так же с актуальными проблемами защиты окружающей среды и здоровья населения.

Основные задачи дисциплины «Основы экологической безопасности» заключаются:

- в обучении методам сопоставления рисков и их оценки;
- в формировании знания о причинах возникновения экологически негативных факторов, способах их распознавания и обеспечения безопасности для здоровья человека и охраны окружающей среды от техногенного загрязнения;
- в развитии умений вырабатывать меры безопасности по защите окружающей среды и здоровья человека в зависимости от условий окружающей среды.

Содержательную структуру дисциплины «Основы экологической безопасности» составляют следующие разделы: «Введение в экологическую безопасность», «Антропогенное воздействие на окружающую среду и экологический риск», «Основы промышленной экологии и природоохранной деятельности».

Раздел «Введение в экологическую безопасность» уделяет внимание формированию понятий «экологическая безопасность», «критерии экологической безопасности», «концепция экологической безопасности».

Понятия «критерии экологической безопасности» рассматриваются в следующих направлениях: для экосферы (природно-производственный паритет), для экосистем (сохранность видового состава, биоразнообразия и структуры внутренних взаимосвязей), для индивидуумов (сохранение здоровья и нормальной жизнедеятельности).

Также в данном разделе уделяется внимание безопасности территориальных комплексов и ее критериям: природоёмкости производственного комплекса территории, экологической техноёмкости территории, предельно допустимой техногенной нагрузке.

Основной темой раздела является тема «Экологическая безопасность человека», в которой большое внимание уделяется понятиям о медико-биологических показателях функции здоровья: возрастным коэффициентам заболеваемости и смертности; средней продолжительности жизни; коэффициенту рождаемости; частоте генетически обусловленных болезней. Так же рассматриваются основные показатели ухудшения качества среды обитания и риск экологического поражения, закономерность влияния загрязненности среды на общую заболеваемость населения.

В разделе «Антропогенное воздействие на окружающую среду и экологический риск» системообразующим понятием является понятие «экологического риска». Подробно рассматриваются классификации риска, уровни риска, объективные и субъективные оценки риска. Раскрываются понятия об «экологически чистых» отраслях производства, экологической экспертизе природных экосистем и территорий, техногенных систем: принципы, модели, критерии оценки. Данная тема имеет практикоориентированную функцию, так как позволяет оценивать риск на основе доступных статистических данных, сравнивать и анализировать риски.

В содержание раздела «Основы промышленной экологии и природоохранной деятельности» включен материал об экологическом нормировании, включающий: предельно допустимые концентрации, предельно допустимые дозы, предельно допустимые нормы и предельно допустимые уровни. Большое внимание уделено понятию природно-технической системы. Важными содержательными составляющими данного раздела являются направления экологизации промышленного производства, энергетики и сельского хозяйства:

- экологизация промышленного производства рассматривается в изменении отраслевой структуры, кооперировании, смене производственных технологий, совершенствовании очистки;
- экологизация энергетики рассматривается в рамках преобразования топливных ресурсов;
- экологизация сельского хозяйства в направлении применения в сельском хозяйстве наиболее щадящих методов обработки.

В теме «Экологически приемлемый риск» рассматриваются положения теории экологического риска, уделяется внимание медико-биологическим, собственно экологическим, социально-психологическим, экономическим, правовым и техническим аспектам риска в оценке экологической безопасности.

На практических занятиях по дисциплине «Основы экологической безопасности» бакалавры выполняют различные виды самостоятельной работы [9]: изучение справочной и научной литературы, подготовка сообщений с презентациями по предложенным темам, решение проблемных и ситуационных заданий, участие в дискуссиях (с предварительной подготовкой по предложенным вопросам). Содержание вопросов для самоподготовки и примерная тематика сообщений по дисциплине «Основы экологической безопасности» представлено в таблице 2.

На семинарских занятиях перед бакалаврами ставятся проблемные вопросы, над которыми заранее предлагается самостоятельно поработать и в дискуссионной форме за круглым столом, при координации преподавателя, осуществляется обсуждением этих вопросов.

Таким образом, содержание дисциплин «Экологическая безопасность города-мегаполиса» и «Основы экологической безопасности» способствует формированию

Таблица 2. Содержание вопросов для самоподготовки и примерная тематика сообщений по дисциплине «Основы экологической безопасности»

Название раздела	Примерные темы сообщений	Примерные вопросы для самоподготовки
Введение в экологическую безопасность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Безопасность населения и отравления природными и искусственными ядами. 2. Санитарно-эпидемическая обстановка и здоровье населения. 3. Генофонд человека и агрессивные факторы внешней среды. 4. Экологическая безопасность — психологические основы. 5. Здоровье и болезнь с позиции экологической безопасности. 6. Аллергены как экологический фактор окружающей среды. 7. Проблемы загрязнения окружающей среды и аллергические заболевания. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подумайте, на чем основывается экологическая безопасность граждан в Российской Федерации? 2. Раскройте содержание понятий «экологическая безопасность», «окружающая среда», «обеспечение экологической безопасности», «экологическая опасность», «чрезвычайные экологические ситуации», «зона экологического бедствия», «зона экологической катастрофы». 3. Что подразумевается под экологической опасностью? 4. Какие показатели применяются для оценки экологической безопасности? 5. Объясните, почему концепция абсолютной безопасности неприемлема в настоящее время? 6. Какие основные цели, направления и принципы находятся в основе концепции экологической безопасности? 7. Каким может быть характер источника чрезвычайных ситуаций? 8. По каким признакам классифицируются все чрезвычайные ситуации? 9. Подумайте, что является следствием чрезвычайных ситуаций экологического характера?
Антропогенное воздействие на окружающую среду и экологический риск	<ol style="list-style-type: none"> 1. Естественные и искусственные источники загрязнения атмосферы в техносфере. 2. Основные меры, применяемые для уменьшения загрязнения атмосферы. 3. Методы контроля качества воздуха. 4. Основные вещества, загрязняющие воду. 5. Влияние различного вида загрязнений окружающей среды на состояние здоровья населения. 6. Меры по предотвращению истощения и загрязнения вод. 7. Влияние деятельности человека на загрязнение почв в техносфере. 8. Основные методы очистки газовых выбросов, сточных вод, утилизации отходов. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что представляют собой физические факторы? Охарактеризуйте их влияние на здоровье человека. 2. Каковы виды ионизирующих излучений? 3. В чем состоит вредное воздействие электромагнитного излучения? 4. Назовите основные меры борьбы с шумом и вибрацией. 5. Охарактеризуйте химические факторы. 6. Какие факторы относятся к биологическим? 7. Охарактеризуйте основные последствия воздействия биологических факторов на здоровье человека. 7. Какие опасные климатические явления вы знаете? 8. Как осуществляется контроль за опасными природными процессами? 9. Какие условия считаются экстремальными для жизни и деятельности человека? 10. В чем заключается экологическая и правовая оценка зон радиоактивного загрязнения? 11. Какова экологическая оценка состояния (качества) окружающей среды? 12. Характеристика суммирующего действия вредных факторов в условиях среды обитания.
Основы промышленной экологии и природоохранной деятельности.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Экологизация промышленности в техносфере. 2. Особенности экологизации городского хозяйства. 3. Проблема переработки промышленных и бытовых отходов. 4. Экологическая безопасность города-мегаполиса. 5. Программа действий для обеспечения природно-экологической устойчивости города-мегаполиса. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Как организовано управление экологической безопасностью в Российской Федерации? Какова роль государства в управлении экологической безопасностью? 2. Перечислите основные цели и задачи системы обеспечения экологической безопасности. 3. Какие принципы находятся в основе системы обеспечения экологической безопасности? 4. Какие задачи стоят перед природоохранным законодательством в РФ. 5. Какие санкции применяет государство к нарушителям экологических законов? 6. Какие основные направления развития законодательства в сфере обеспечения экологической безопасности.

знаний и умений по экологической безопасности, являющихся основой профессиональных компетенций бакалавров [3].

Все выше обозначенные знания, умения и навыки, которые формируются в процессе освоения бакалаврами дисциплин «Экологическая безопасность города-мегаполиса» и «Основы экологической безопасности» продолжают своё дальнейшее развитие в магистерских про-

граммах факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена по направлению 050100.68 — Естественнонаучное образование — «Теоретические основы и технологии обучения экологической безопасности» и «Современные проблемы охраны окружающей среды» [8, 10]. И в этом прослеживается преемственность и непрерывность образовательного процесса в системе «бакалавриат-магистратура».

Литература:

1. Абрамова В.Ю., Бахвалова С.Б., Елизарова И.С. Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы по предмету // Мир науки, культуры, образования., 2013 № 3, с. 3—6.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. — 3-е изд. — М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. 128 с.
3. Бырылова Е.А., Попова Р.И., Авдеева Н.В. Методические условия формирования и развития общекультурных компетенций у бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. 2013. № 8. с. 378—381.
4. Гладченкова, Н.Н. Многоуровневость как условие интернационализации высшего образования / Н.Н. Гладченкова. — [Электронное издание] <http://pi.sfedu.ru/rspu/science/conferenes/>
5. Костецкая Г.А., Киселева Э.М. Проблемы практической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences 2012. Т. 2. № 148. с. 54—60.
6. Киселева Э.М., Попова Р.И. Структурно-Содержательная характеристика вариативного модуля подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012 № 5. с. 151—158.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. — М.: Изд-во ВШЭ, 2002. — с. 263—282.
8. Соломин В.П., Магистерская подготовка в современном профессиональном педагогическом образовании // Профессиональное образование. Столица. 2011 № 12 с. 13—15.
9. Спицына Т.А., Подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации самостоятельной работы учащихся по предмету // Молодой ученый. 2013 № 8., с. 429—432.
10. Станкевич П.В., Формирование содержания специализированных магистерских программ в сфере естественнонаучного образования // Известия Российского государственного педагогического университета. 2009 № 94 с. 28—35.

Ключевой компонент готовности учителя информатики к использованию интернет-технологий в процессе обучения с интерактивной доской

Склеинов Евгений Леонидович, аспирант
Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

В статье анализируется понятие профессиональной компетентности педагога, наряду с компетентностью и компетенциями рассматривается готовность специалиста к осуществлению конкретной деятельности в профессиональной сфере.

Выделяются ключевые компоненты готовности, которые являются общими, необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, готовность, ключевой компонент, интерактивная доска, интернет-технологии, учитель информатики.

Анализ педагогических исследований и практики образования показывает наличие значительного интереса у представителей педагогического сообщества к методам обучения, основанным на использовании интернет-технологий и интерактивных технических средств. Эти технологии и средства в настоящее время доступны в отечественных школах, эффективность их использования определяется, прежде всего, готовностью учителя использовать интерактивное учебное оборудование, ресурсы и технологии сети Интернет при работе с детьми. Указанная ситуация определяет необходимость разработки педагогической модели, отражающей достижения нового качества подготовки педагогических кадров в вузе в соответствии с социальным заказом, требованиями Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и информатизацией системы образования.

На современном этапе развития общества повышение качества подготовки специалистов — приоритетная цель реформирования образования. Э.Ф. Зеер отмечает, что в качестве основы профессионального образования наиболее приемлемым является компетентностный подход, который представляет собой ориентацию на такие цели-векторы образования, как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [1, с. 46].

Центральными понятиями компетентностного подхода выступают такие, как «компетенция» и «компетентность» в разном соотношении друг с другом. В настоящее время существуют различные подходы к трактовке понятия «компетентность» и «компетенция» (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.И. Субетто, А.В. Хуторской и др.). Наиболее емкое определение понятия «компетенция» дал А.В. Хуторской, который включил в него совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [2].

Вместе с тем, наряду с понятиями компетенция и компетентность, мы можем также рассматривать и понятие

готовности, которое, включая в себя отдельные знания, умения, навыки и личностные качества группы компетенций, также является целостным образованием в структуре компетентности. Понятие готовности позволяет уточнить «границы» исследуемого качества в структуре профессиональной компетентности, получить проекцию профессиональной компетенции, необходимую для изучения особенностей подготовки к решению тех или иных профессиональных задач.

Предложенный подход к определению структуры готовности специалиста мы использовали в своем исследовании, связанном с определением целевых, содержательных и процессуальных компонентов подготовки учителя информатики к использованию интернет-технологий в процессе обучения с интерактивной доской. При этом, опираясь на структуру профессиональной компетентности учителя (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др. [3]), мы, прежде всего, выделили ключевые компоненты готовности, которые являются общими, необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

Ключевые компетентности соответствует блокам общекультурных и общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, а также социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. [3, с. 3]

Содержание ключевого компонента готовности учителя информатики к использованию интернет-технологий в процессе обучения с интерактивной доской представлено ниже:

1. Готов к профессиональному взаимодействию с коллегами с использованием социальных сервисов сети Интернет.

Знать:

— состав и характеристики социальных сервисов, обеспечивающих профессиональное взаимодействие в сети Интернет;

— основные принципы организации и администрирования социальных сервисов Интернета, обеспечивающих профессиональное взаимодействие в сети Интернет.

Уметь:

— использовать социальные сервисы Интернета для профессионального взаимодействия с коллегами;

— разрабатывать новые ресурсы Интернета, востребованные коллегами в профессиональной среде.

Владеть:

— опытом профессионального взаимодействия с коллегами с использованием социальных сервисов сети Интернет;

— опытом разработки новых ресурсов Интернета, открыто доступных другим участникам взаимодействия и востребованных в профессиональной среде.

2. Готов работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, осуществлять поиск информации и применять разработки других пользователей Интернета при осуществлении профессиональной деятельности.

Знать:

— виды, форматы и способы публикации информационных ресурсов в сети Интернет;

— состав, характеристики и способы использования сетевых сервисов для поиска, отбора и создания личных каталогов информации в сети Интернет;

— состав и характеристики источников профессиональной информации в сети Интернет;

— основные требования законодательства в области авторского права, распространения и использования информационных материалов.

Уметь:

— использовать существующие и разрабатывать новые информационные ресурсы различных видов, форматов и способов публикации в сети Интернет;

— использовать специализированные сервисы для поиска, отбора и создания личных каталогов информации в сети Интернет;

— осуществлять поиск источников профессиональной информации в сети Интернет;

— использовать разработки других пользователей Интернета с соблюдением требований законодательства в области авторских прав.

Владеть:

— опытом использования и разработки информационных ресурсов различных видов, форм и способов публикации в сети Интернет;

— навыками использования специализированных сервисов для поиска, отбора и создания личных каталогов информации в сети Интернет

— опытом использования источников профессиональной информации в сети Интернет, поиска новых таких источников;

— опытом применения разработок других пользователей Интернета при осуществлении профессиональной деятельности с соблюдением авторских прав.

3. Готов соблюдать основные требования информационной безопасности в сети Интернет.

Знать:

— виды угроз и методы обеспечения информационной безопасности.

Уметь:

— выявлять угрозы информационной безопасности, обеспечивать безопасность создаваемых информационных ресурсов.

Владеть:

— навыками работы с инструментальными средствами защиты информации в сети Интернет.

4. Готов к осуществлению публичных выступлений с использованием мультимедийных средств информационных технологий.

Знать:

— основы теории публичных выступлений, интерактивного взаимодействия с аудиторией;

— состав, характеристики и принципы использования мультимедийных средств информационных технологий для обеспечения поддержки публичных выступлений.

Уметь:

— использовать средства информационных технологий при разработке и применении мультимедийных ресурсов для сопровождения публичных выступлений, организации интерактивного взаимодействия с аудиторией.

Владеть:

— опытом подготовки и осуществления публичных выступлений с мультимедийной поддержкой при помощи средств информационных технологий;

— опытом диалога, дискуссий, интерактивного взаимодействия с аудиторией в процессе осуществления публичных выступлений.

5. Готов к составлению и редактированию текстов профессионального содержания с использованием средств мультимедийного сопровождения и осуществления обратной связи в сети Интернет.

Знать:

— принципы составления, оформления и публикации текстовой информации в сети Интернет;

— способы размещения на собственных страницах мультимедийных ресурсов внешних сервисов Интернета;

— способы организации обратной связи на страницах Интернета;

— правила сетевого этикета.

Уметь:

— использовать сетевые сервисы и программное обеспечение компьютеров для составления, публикации и редактирования текстовой информации в сети Интернет;

— создавать при помощи сетевых сервисов и специализированного программного обеспечения мультимедийные элементы для интернет-страниц;

— использовать средства осуществления обратной связи для взаимодействия с другими пользователями Интернета.

Владеть:

— опытом составления интернет-страниц и размещения на них мультимедийных ресурсов внешних сервисов Интернета;

— опытом получения отзывов пользователей Интернета при помощи средств обратной связи разработанных страниц;

— опытом взаимодействия при помощи средств обратной связи с другими пользователями Интернета.

Таким образом, в структуре готовности учителя информатики к использованию интернет-технологий в процессе обучения с интерактивной доской мы конкретизировали ключевой компонент профессиональной

компетентности учителя информатики. На ключевом уровне раскрываются компоненты готовности, отражающие общекультурную и общепрофессиональную подготовку учителя информатики. Учитывая, также, что ключевой компонент описывает ту часть готовности учителя информатики, которая может быть отнесена к специалистам любой сферы деятельности, полученные нами результаты будут полезны при описании содержания подготовки учителей других предметных дисциплин, а также представителей других профессий социально-гуманитарной сферы, использующих в своей профессиональной деятельности интерактивные и интернет-технологии.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход // Образование и наука. — 2004. — № 3. — С. 42–52.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — с. 58–64.
3. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». 2006. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf> (дата обращения: 15.02.2014).

Исследование отношения молодежи к гражданскому браку

Смирнова Татьяна Евгеньевна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Совместное проживание пары до вступления в брак в последнее время является одним из самых спорных вопросов семейных отношений.

В семейном праве брак — это добровольный, равноправный союз женщины и мужчины, заключаемый для создания семьи и порождающий взаимные права и обязанности супругов. Брак заключается в органах записи актов гражданского состояния (ЗАГС) [1, с. 102]. В современном обществе актуальное значение приобретает так называемый «гражданский брак». В юридическом плане «гражданский брак» — это брак, оформленный в соответствующих органах государственной власти без участия церкви [1, с. 174].

Таким образом, брак и гражданский брак с точки зрения юриспруденции имеют единую составляющую. Однако термин «гражданский брак» в обыденной жизни означает именно совместное проживание мужчины и женщины, не зарегистрированное ни органами государственной власти, ни церковью. Что на юридическом языке именуется как «фактический брак».

По данным Росстата, в России ежегодно вступают в брак чуть более миллиона пар, при этом около 700 тысяч семей подают на развод. Сочетавшихся браком жи-

телей г. Владимира в 2012 г., было чуть более 11,5 тысяч пар, а разочаровавшихся в совместной жизни — около 6,5 тысяч [2, с. 27].

Но эти цифры говорят об официальной регистрации отношений. За последние 10 лет в нашей области число официальных браков уменьшилось на 10%, а доля незарегистрированных браков, напротив, — выросла с 7 до 12% [2, с. 27].

Так чем же вызван такой «поток» вступления современной молодежи в «гражданский брак»? Что всех так в нем привлекает? Для того чтобы ответить на этот вопрос разберем теоретическую составляющую понятия «гражданский брак», а также проведем опрос среди молодежи, который поможет нам выяснить отношение современных студентов к гражданскому браку.

Понятие «гражданский брак» появилось в период, когда были обязательными регистрация в государственных органах, и венчание в храме. Исторически понятие «гражданский брак» появилось как альтернатива церковному браку. В современном же понимании гражданский брак является незарегистрированным союзом, который предполагает отсутствие таких серьезных обязательств, как официальный. Здесь подразумеваются

не только обязательства бытового характера. Сознание того, что у тебя есть право выбора и в любой момент ты можешь изменить свою жизнь, дает определенную психологическую независимость и ощущение внутренней свободы. Но, далеко не все молодые «гражданские супруги» используют эти широкие возможности выбора. На практике мы видим, что гражданский брак точно так же, как официальный, блокирует новые отношения с другими партнерами [3, с. 84].

По мнению социолога А. Г. Харчева в последние десятилетия четко просматриваются негативные тенденции в брачно-семейных отношениях среди молодежи: ухудшается нравственно-психологический климат в молодежных семьях; девальвируются нравственно-половые нормы молодежи; растет число матерей-одиночек и разводов, наблюдается отрицание большинством молодых семей, в том числе студенческих, принципов совместного проживания старшего поколения [6, с. 63].

За время формирования экономического уклада в России отмечаются изменения в структуре семейных ценностей. Одни считают, что гражданский брак является этапом для создания семейных отношений, другие полагают, что для создания семейных отношений гражданский брак не нужен. Большинство молодежи — сторонники гражданского брака и можно предположить, что гражданский брак является своеобразной «репетицией» семейных отношений, и необходим для того, чтобы партнеры узнали друг друга и решили, стоит ли им заканчивать гражданский брак свадьбой или нет. Ввиду всего вышесказанного, можно сделать вывод, что большинству официальных отношений предшествует гражданский брак.

Нельзя не отметить некоторые проблемы в формировании и развитии семьи через призму гражданского брака. Так, если молодая строящаяся семья проживает вместе с родителями, то последние берут на себя часть хозяйственных забот. В результате чего, у молодой пары появляется больше времени на получение образования, повышение своего интеллектуального уровня, проведение досуга. Подобного рода ситуация в современном мире становится частым явлением, так как половина молодежи, вступающей в гражданский брак, — студенты, которые финансово недостаточно состоятельны. Именно поэтому проживание с родителями, будучи в гражданском браке или на первых порах официального брака, для современного общества является нормой. Ввиду того, что родители берут на себя большую часть решения бытовых вопросов, происходит снижение психологических нагрузок, нет деления хозяйственно-бытовых обязанностей между молодыми людьми. Помимо этого постоянное общение молодой пары с родителями может создать многочисленные поводы для конфликтов, так как возможны не согласованность взглядов поколений на жизненные ценности, на выполнение семейных ролей.

Необходимо отметить тот факт, что большинство молодежи, живущей в гражданском браке, опасаясь расставания, не планирует детей или хочет иметь лишь одного

ребенка. Негативный семейный опыт гражданского брака приводит к тому, что около половины распавшихся молодых семей потенциально становятся сторонниками внебрачных отношений [5, с. 102].

Отказываясь от законного вступления в брак, боясь повторного разочарования в супружеской жизни, приобретения новых норм поведения и обязанностей. Часто один из гражданских супругов после неудачного опыта не может решиться на законные отношения, поэтому вновь прибегает к практике гражданского брака. В подобной ситуации только 34 % оформляют отношения официально; 54 % продолжают жить в гражданском браке и 12 % предпочитают не узаконивать свои отношения.

Как показали исследования, для распадающихся пар характерны различия жизненных интересов, представлений о формах досуга, образе жизни, эстетических вкусов и моральных нормах. Большинство расставаний исходит из того, что современная молодежь вступает в близкие отношения друг с другом до конца не разобравшись в вопросе сходства этой пары.

Интерес представляет продолжительность совместного проживания пар до законного брака. Согласно исследованиям социолога В. А. Ядова во время первого года гражданского брака в официальный брак вступает только 18 % пар, второго года — 20 %, на третьем году совместной жизни только 17 % пар идут подавать заявление в ЗАГС [7, с. 133].

Таким образом, люди, живущие гражданским браком до четырех лет, чаще решают оформить официальный брак, чем пары, которые прожили вместе больше пяти лет. По разным причинам, пары, живущие гражданским браком, расходятся чаще в первый год совместной жизни (20 % пар), во второй — порядка 5 % пар [7, с. 134].

Тем не менее, отсрочивание или отказ от законного брака, в результате каких бы то ни было причин, не сказывается на сексуальных отношениях молодежи. Последнее нередко приводит к нежелательной беременности, которая нередко заканчивается абортom, увеличением случаев бесплодности, отказом от рожденных детей. Таким образом, налицо признаки семейной дезорганизации среди студенческой молодежи. А это ведет к ослаблению чувств семейного долга, семейных традиций, установок супружеской и семейной верности. Находясь в гражданском браке, молодые люди не осознают полной ответственности за свои отношения. Это своего рода игра, которая позволяет молодежи самоутвердиться во взрослой жизни.

Несомненно, большинство гражданских супругов интересуют имущественные отношения. Дело в том, что совместное проживание пары не влечет правовых последствий в плане возникновения совместно нажитого имущества (Статья № 32 Семейного кодекса РФ) [4, с. 34]. Отсюда следует, пока брак не будет официально зарегистрирован, у каждого из супругов будет свое личное имущество. Поэтому если возникнет спорная ситуация или пара будет расходиться, то будет очень трудно доказать право собственности. Тем самым данный факт является

еще одной составляющей, подталкивающей молодежь на вступление в гражданский брак, так как на начальной стадии отношений гражданские супруги еще не готовы делиться своим нажитым имуществом, безвозмездно отдавая его своей второй половине.

Что же касается брака официального, то здесь не имеет значения, на кого оформлена та или иная собственность. Если она приобретена в период брака, то считается совместным супружеским имуществом, которое делится пополам либо в иной пропорции в зависимости от того, с кем после развода остается проживать ребенок (Статья № 39 Семейного кодекса РФ) [4, с. 36].

Еще совсем недавно супруги, жившие в гражданском браке, были редкостью. Но на сегодняшний день ситуация резко изменилась. Как показывает статистика, немало молодых людей в нашей стране предпочитают либо вообще не оформлять свои семейные отношения официальным образом, либо некоторое время жить без регистрации брака.

С целью определения отношения современной молодежи к гражданскому браку нами был проведен соцопрос среди студентов Владимирского государственного университета. В опросе приняли участие 45 респондентов, молодые люди в возрасте 19–24 лет, из них 40 девушек и 5 молодых людей. Большой процент опрошиваемых составляют незамужние респонденты — 89%.

80% опрошенных нами студентов никогда не состояли в гражданском браке, но считают его приемлемым типом семейных отношений (71%) не более чем на два года.

По мнению 82% респондентов самой распространенной причиной заключения гражданского брака является попытка репетиции семейных отношений, проверка бытовой совместимости, которую взаимная влюбленность и сексуальное влечение еще не гарантирует. Респонденты заявляют, что гражданский брак позволит научиться уважать пространство чужой жизни, ценить собственную свободу и обрести бесценный сексуальный и житейский опыт.

На вопрос: «Какие вы видите преимущества гражданского брака перед официальным?» — 67% опрошенных заявили, что главным преимуществом является отсутствие обязательств, 33% отметили расставание без развода. В «гражданском браке» человек изначально настроен на то, что отношения будут безоблачными, а если они вдруг станут напряженными, то их легче прекратить.

По результатам опроса прослеживается следующая тенденция в определении преимуществ официального брака перед гражданским. 82% респондентов выступают «за» узаконенные отношения, при этом 18% привлекает надежность отношений.

Литература:

1. Азрилиян А. Н. Юридический словарь. — М.: Институт новой экономики, 2013. — 1152 с.
2. Городцова А. Счастливы вместе? // Московский комсомолец во Владимире. — 2013. — № 9. — С. 26–32.
3. Левин А. И., Левина Л. В. Современная семья и ее эволюция в условиях перехода к постиндустриальному обществу. — Курск: Кур. ин-т соц. образования (фил.) МГСУ, 2001. — 187 с.

Как показывает практика, отношения в гражданском браке при некоторых конфликтах разрушаются бесповоротно, хотя при аналогичных обстоятельствах, юридически оформленные браки удается спасти и восстановить.

Несмотря на то, что респонденты положительно относятся к гражданскому браку, 76% опрошенных впоследствии хотят оформить официально гражданский брак.

По мнению молодых людей, гражданский брак должен уступить место законному, когда партнеры убеждены в прочности союза — 56%; когда партнеры решают завести ребенка — 33%; когда позволяет материальное положение — 11%. Показательным является тот факт, что долгий период совместной жизни не является основанием для заключения брака — никто из респондентов не указал эту причину.

Большинство опрошиваемых студентов, а именно 73% посчитали, что гражданский брак является нормой, если заключается на определенный срок. Большая часть студентов остановилась на сроке до 2-х лет, поясняя это тем, что данного времени достаточно для того, чтобы разобраться в чувствах между людьми, а также рассмотреть друг друга с точки зрения быта, и ведения хозяйства. Гражданский брак не должен иметь «затяжной» характер, так как, практика показывает, что люди, проживающие в гражданском браке более 2-х лет, так и не регистрируют свои отношения в ЗАГСе. Чаше такие пары распадаются из-за отсутствия нового этапа в их отношениях.

Вторая часть опрошиваемых молодых людей (27%) считает, что на отношения людей не может повлиять регистрация в ЗАГСе. Если пара живет в согласии и любви, то их отношения ничего не сможет погубить, если же отношения в паре насыщены конфликтами, то будь они официально расписаны или живущие в гражданском браке — их ждет разочарование в семейной жизни.

Таким образом, гражданский брак является достаточно распространенной формой отношений среди современной молодежи. Главными составляющими таких отношений являются следующие факторы: отсутствие обязательств перед партнером, отсутствие юридических формальностей при расторжении отношений, финансовая поддержка, сохранение имущества за гражданским супругом/супругой.

В целом, отмечая положительное отношение современной молодежи к вступлению в гражданский брак, нельзя не отметить устойчивую тенденцию к переоценке института семьи, семейных ценностей, обусловленных долгом, ответственностью, умением идти на компромисс. Подобная форма отношений среди молодежи становится допустимой в современном обществе, тем самым подчеркивая актуальность данного вопроса.

4. Семейный кодекс Российской Федерации (текст с изменениями и дополнениями на 20 апреля 2013 года). — М.: Эксмо, 2013. — 51 с.
5. Харчев А. Г. Брак и семья. — М.: ИНФРА, 2000. — 290 с.
6. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки. — М.: ЦСП, 2003. — 342 с.
7. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности. — М.: ОМЕГА-Л, 2007. — 567 с.

Понятие «Технология» в профессиональной деятельности учителя

Смирнова Алла Владимировна, учитель начальных классов
ГБОУ школа № 315 Пушкинского района города Санкт-Петербурга

Основным условием решения множества задач, стоящих сегодня перед школой для её выхода на новое качество образования, признано проектирование и освоение современных образовательных технологий.

Понятие «технология» в гуманитарную область пришло из производства, которое вынуждено действовать с учетом природы материала, исходя из задач превращения определённого сырья в желаемый продукт. Тем не менее, оно прочно вошло в категорию педагогических терминов и широко используется в педагогической науке и практике. Однако в его понимании и в употреблении до сих пор существуют разногласия. Появляются логические трудности во взаимодействии терминов «педагогическая технология», «методика», «дидактика».

А. Ф. Меняев даёт определение понятия «методика»:

«Как совокупность приёмов проведения занятий; как наука о закономерностях организации массового процесса обучения...»

Как и дидактика, методика преподавания является опытно-экспериментальной наукой».

Методика преподавания конкретного предмета — это психолого-педагогическая теория обучения учебному предмету. Она является общей для всех. Одной из задач методики преподавания предмета — процесс обучения конкретной дисциплине, а предметом исследования являются связь и взаимодействие преподавания и учения в обучении конкретному учебному предмету.

Для воплощения в практику методики преподавания необходим ряд условий:

- реализация профессионального и творческого потенциала учителя;
- адаптация методики к данному контингенту обучаемых, к конкретной личности ученика;
- адаптация методики к уровню готовности учащихся взаимодействовать именно с этой методикой.

И то, как учитель будет внедрять ту или иную методику, будет определяться его собственной технологией деятельности, где профессиональная субъектность будет играть главную роль.

Понятие «методика» шире понятия «технология». Как отмечает М. Чошонов: «Методика направлена на ре-

шение задач: 1) чему учить? 2) зачем учить? 3) как учить? Технология обучения, прежде всего отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением 4) *как учить результативно?*

Таким образом, методика преподавания предмета как педагогическая наука занимается раскрытием учебного материала, а **педагогическая технология** — разработкой педагогически обоснованной системы реализации выделенного в методике преподавания содержания учебного материала для достижения устойчивого позитивного результата в усвоении учащимися знаний и умений.

В школе ребенок не только и не столько усваивает опыт, накопленный человечеством, сколько проходит путь самоопределения, а значит, пытается реализовать собственную индивидуальность.

Не секрет, что в условиях обычного гетерогенного класса чрезвычайно трудно осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать комфортные условия для всех участников процесса. Практикующие учителя сталкиваются с низкой познавательной активностью учащихся, несформированностью общеучебных умений и, как следствие, неуспешностью детей в процессе познания. Поэтому необходимо, как минимум, выполнение трех условий, которые сделают возможным индивидуальный подход к каждому ученику в условиях обычного гетерогенного класса:

1. Необходимо предоставить учащимся возможность планировать свою работу.
2. Учащиеся должны иметь свободу выбора маршрута обучения.
3. Учащимся должна быть дана возможность работать в собственном темпе.

Как известно, невозможно найти двух человек, которые одинаково бы мыслили, одинаково выполняли работы, одинаково оценивали ее результаты. И в то же время общепринятой является организация обучения в школе, когда ученики одного класса изучают один и тот же материал, который должны освоить в одинаковые сроки и одинаковыми способами.

Значит для перехода педагогического процесса на качественно новую ступень нужна такая

технология, которая включает в себя совокупность гибких, теоретически и практически обоснованных индивидуально-личностных средств, методов и приёмов, отражающих профессиональную индивидуальность педагога и учитывающих реальные условия осуществления учебного процесса.

В материалах ФГОС акцентируется внимание на необходимости активного использования педагогических технологий, актуальности перехода к «стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования, определяющих пути и способы достижения социально-желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся». Наиболее актуальными для учителей-практиков являются следующие педагогические технологии:

- технология обучения на основе системно-деятельного подхода,
- технологии воспитания,
- технологии оценивания планируемых результатов,
- технологические подходы к написанию учебных программ.

I. Использование развивающих технологий обучения на всех этапах учебной деятельности:

1. Постановка педагогической задачи:
2. *На этом этапе предлагается план и виды учебной деятельности. Объясняю, какими качествами личности учащиеся могут обогатиться в этой деятельности.*
3. Подготовка к решению учебной проблемы: актуализация способа и опыта решения учебных задач.
4. *Постановка учебной задачи известной ученикам, причём и формулировка внешне сходна с проблемой, которую предстоит решать. Но здесь необходимо подвести детей к мысли, что старый способ решения этой проблемы не пригоден.*
5. Создание проблемной ситуации.
6. *Постановка новой учебной задачи. Столкновение учащихся с противоречием: создание таких эмоциональных условий невозможности решить задачу известным способом.*
7. Формулирование проблемы.
8. *Индивидуальная, групповая, межгрупповая дискуссия по вычленению знания-незнания. Коллективное обсуждение и переформулирование учебной задачи в виде постановки проблемы.*
9. Поиск способа решения проблемы.
10. *Анализ связей и отношений в условиях задачи. Обсуждение вариантов решения и выдвижение гипотез. Обобщение.*
11. Решение проблемы.
12. *Поочередная проверка предложенных гипотез. Обсуждение, обоснование и формулирование выводов по каждой гипотезе.*
13. Формулирование обобщённых выводов о решении проблемы.

14. *Представление решения проблемы. Формулирование выводов и обобщений.*

15. Применение обобщённых выводов к решению задач.

16. Диагностика умения решать проблемы.

17. *Проверка способности к анализу и обобщению, к самостоятельному конструированию и поиску решения проблемы.*

18. *Методы диагностики и контроля: тестово-диагностический, самостоятельная работа с самоконтролем и самоанализом, творческая лабораторная работа, творческие проекты.*

19. Оценка.

20. *Содержательное оценивание процесса решения учебной задачи и учебной деятельности.*

21. *Оценивание продвижения каждого ученика относительно самого себя.*

22. *совместная выработка критериев оценивания: самостоятельность мышления, продуктивность, гибкость, критичность.*

23. *Содержание оценивания (результаты): познавательный интерес, интуиция, рефлексия и самоконтроль, эмоциональное удовлетворение от поисковой деятельности.*

II. Технологии адаптивного обучения.

Центральное место в данных технологиях занимает ученик — его деятельность, качества его личности. В использовании этой технологии работают одновременно два режима: учитель обучает всех (сообщает новое, объясняет, демонстрирует, показывает, тренирует и т.д.) и в то же время работает индивидуально с отдельными учащимися. Учащиеся организуют свою деятельность: совместно с учителем, индивидуально с учителем, самостоятельно под руководством учителя. Учение в таких технологиях имеет многоканальную обратную связь: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-класс.

III. Технологии на интегративной основе.

В данной технологии используется эффективный процесс интеграции отдельных элементов и частей разных предметов в единое целое при общности целей и функций обучения. Использование данных технологий ведёт к повышению целостности педагогического процесса.

Выделенные виды педагогических технологий, которые обеспечивают реализацию личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов.

Последнее время самыми актуальными стали **Здоровьесберегающие технологии.**

Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников.

Данные технологии должны удовлетворять принципы здоровьесбережения.

В своей практике, также как и другие учителя, использую такие методы, приёмы и средства, которые не должны наносить вреда здоровью учащихся и учителя. Но, хотелось бы более подробно остановиться на данных технологиях. «Не навреди!». Чему учат по этому вопросу в ВУЗах и какие возможности у здоровьесберегающих

технологий, применяемых в учебно-воспитательном процессе?

Их можно разделить на три основные группы:

технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса;

технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников;

разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности.

Рассмотрим более подробно критерии и соответствующий уровень гигиенической рациональности урока:

№	Критерии здоровьесбережения	Характеристика гигиенической рациональности урока
1	Обстановка и гигиенические условия в классе	Температура и свежесть воздуха, освещение класса и доски, отсутствие монотонных неприятных звуков и раздражителей. (В соответствии СанПин).
2	Количество видов учебной деятельности	4–7 видов учебной деятельности: опрос, письмо, чтение, слушание, рассказ, ответы на вопросы, решение примеров, рассматривание, списывание и т. д.
3	Средняя продолжительность и частота чередования видов деятельности	Не более 10 мин
4	Количество видов преподавания	Не менее 3-х: словесный, наглядный, самостоятельная работа, аудиовизуальный, практическая или самостоятельная работы.
5	Чередование видов преподавания.	Не позже, чем через 10–15 мин
6	Наличие и место методов, способствующих активизации.	Не менее 6–8 методов. Например: метод свободного выбора (свободная беседа, выбор способа действия, свобода творчества). Использование активных методов (ученик в роли: учителя, исследователя, деловая игра, дискуссия). А также методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, самооценки, взаимооценки).
7	Место и длительность применения ТСО	Умение учителя использовать ТСО как средство для дискуссии, беседы, обсуждения. (В соответствии СанПин).
8	Поза учащихся, чередование позы.	Правильная посадка ученика, смена видов деятельности требует смены позы. Чередование позы в течение урока в зависимости от видов деятельности. Наблюдение Учителя за учениками.
9	Наличие, место, содержание и продолжительность на уроке моментов оздоровления.	Физкультминутки, динамические паузы, дыхательная гимнастика, а также гимнастика для глаз, массаж активных точек. На 20 и 35 минут урока по 1 минуте из 3 лёгких упражнений с 3–4 повторениями каждого.
10	Наличие мотивации деятельности учащихся на уроке.	Присутствие внешней мотивации: оценка, похвала, поддержка, соревновательный момент. Стимуляция внутренней мотивации: стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу.
11	Психологический климат на уроке.	Преобладание положительных эмоций. Комфортные взаимоотношения на уроке.
12	Эмоциональные разрядки на уроке.	Шутка, улыбка, юмористическая и поучительная картинка, поговорка, афоризм... и т. д 2–3, в нужный момент.
13	Плотность урока.	Количество времени затраченное школьниками на работу не должно превышать 75–80%
14	Момент наступления утомления и снижения учебной активности.	Определяется в ходе наблюдения по возрастанию двигательных и пассивных отвлечений в процессе учебной деятельности (не ранее 40 — мин).
15	Темп окончания урока	Должен быть спокойным, размеренным; ответы на вопросы учащихся, д/з записано и прокомментировано, настрой на успех. Улыбка учителя.

Следует учитывать правило правильной организации урока, а это не только учёт всех критериев здоровьесбережения на рациональном уровне, **но самая главная цель учителя — научить ученика запрашивать необходимую информацию и получать требуемый ответ.**

Правильно и своевременно использовать каналы восприятия, так как особенности восприятия определяются одним из важнейших свойств индивидуальности — функциональной асимметрией мозга: распределением психических функций между полушариями.

Например:

При доминировании *левого полушария* у учащихся для них характерен словесно-логический стиль познавательных процессов, склонность к абстрагированию и общению;

правополушарные — для них характерно конкретно-образное мышление и воображение

равнополушарные — у них отсутствует ярко выраженное доминирование.

На основе предпочтительных каналов восприятия информации различают аудиальное, визуальное, кинестетическое восприятия, знания которых позволит педагогу излагать учебный материал на доступном для всех учащихся языке, облегчив процесс запоминания.

В процессе исполнения здоровьесбережения необходимо правильно использовать и распределять биоритмологический оптимум работоспособности у школьников. (Как правило, составляя расписание занятий это всегда учитывается. Но необходимо ещё и индивидуально, наблюдая за детьми, изучив их пики и спады работоспособности корректировать школьное расписание и расписание дополнительных учебных занятий. Учитывать возрастные особенности школьников. Правильно распре-

делять время по интенсивности умственной деятельности на уроке. Эффективность усвоения знаний учащихся в течение урока такова:

5–25 минута — 80%,

25–35 минута — 60–40%

35–40 минута — 10%

Учитывая данные требования позволит избежать сильные выраженные формы утомления.

Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося должен быть оценен с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

Данная работа по здоровьесбережению должна быть непрерывной: каждый день и на каждом уроке.

Субъект-субъектные взаимоотношения — учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и процессуальном аспектах.

Необходимы комплексный, междисциплинарный подход в действиях педагогов, психологов и врачей.

При всём при этом: «Успех порождает успех!». Делаем акцент только на хорошее; в любом поступке, выделяем сначала положительное, а только потом отмечаем недостатки.

Активное включение в процесс — снижает риск переутомления. И, конечно, ответственность за своё здоровье — у каждого ребёнка надо стараться сформировать ответственность за своё здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья.

Перед любым учителем неизбежно встаёт задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении означенных задач могут помочь знания и применение здоровьесберегающих технологий.

Литература:

1. Реализация ФГОС начального общего образования: технологический аспект. Учебно-методическое пособие под редакцией С. А. Усковой. СПб 2012 г.
2. Эффективные образовательные технологии. Е. В. Советова. Ростов-на-Дону «Феникс» 2007 г.

Профессиональное самоопределение дезадаптированных подростков

Старостенко Наталья Владимировна, социальный педагог
МБОУ «Оранжерейнинская СОШ» (Астраханская обл.)

По причине нарушения процесса общественного развития, социализации индивида происходит дезадаптация молодежи. Подростки являются самым активным психологическим субъектом и поэтому общественно отклоняющееся поведение, наиболее отчётливо проявляется именно у них. С развитием социально дезадаптиро-

ванного поведения у школьников все больше доминируют отрицательные чувства и эмоции, и это может стать резервом для будущей преступности. Проблемы, связанные с дезадаптацией подростков, давно занимают педагогов и исследователей и являются достаточно актуальными в наше время, потому, в частности, такое явление,

как адаптация не изучено в полной мере с психолого-педагогической, социальной, политической, юридической и других позиций. Рассмотрение методов помощи дезадаптированным подросткам, на ранних этапах, остается: реабилитация и коррекция.

Одной из трудностей, возникающих при реабилитации подростков, становится профессиональное самоопределение. Выбор профессии у молодежи с девиантным поведением чаще всего ограничен низким уровнем его знаний и социальной дезадаптацией. Так как многие молодые люди никогда не учились в школе или имеют большой перерыв в учебе, они недостаточно владеют навыками мыслительной деятельности. В свою очередь отсутствие возможности выбора приводит к нежеланию совершать профессиональный выбор как к защитной реакции. Реализация такой реакции можно рассматривать как отсутствие желаний к усвоению новых знаний и выбора будущей профессии, которое воспринимается подростком, и его близкими как проявление асоциальности, порождающее агрессию с обеих сторон.

Дезадаптация понимается как результат внутренней или внешней (а иногда той и другой в совокупности) дисгармонизации связи индивида с самим собой и социумом, который проявляется в душевном беспокойстве, нарушениях деятельности, поведения и взаимодействий личности. Причём понятия «дезадаптация», «трудновоспитуемый», и «педагогическая запущенность» взаимосвязаны, а в большинстве случаев не только взаимозаменяемы, но и взаимодополняемы. В подростковом возрасте еще недостаточно сформирован взгляд на окружающий мир, и школьники в большей степени испытывают влияние «извне» [1, с. 258].

Признаками социальной дезадаптации являются девиантное поведение, нарушение правовых и моральных норм, деформация системы ценностных школьных и семейных взаимодействий, нервно-психические отклонения, ранний подростковый алкоголизм, суицидальное поведение. К сожалению, состояние российского общества, в наше время не способно в полной мере решать проблемы дезадаптации подростков и молодежи, но также и обостряет их.

Однако социальная дезадаптация — это процесс, который еще можно обратить, поэтому, по мнению многих ученых и практиков, можно не только проводить профилактику дезадаптации детей и подростков, но и управлять процессом реализации «трудновоспитуемой» молодежи.

Важнейшей помощью в реабилитации социально дезадаптированных подростков является школьная организация систематического учебного процесса, а так же воспитательной работы, предотвращение отсутствия учебной мотивации, устранение проблем, связанных с девиантным поведением. Встреча с «трудными» подростками вызывает у окружающих их людей чувства неприязни и, как правило, раздражение. Но хуже всего то, что агрессию эти школьники вызывают и у своих родителей. Поэтому основная помощь таким подросткам со-

стоит, прежде всего, в снижении этого взаимного раздражения и его последствий.

Часто подростки считают, что работать можно и нужно только кем-то «главным», получая деньги исключительно за присутствие на рабочем месте. Конечно, такие представления — следствие ошибок, допущенных в их воспитании. Поэтому педагогу, желательнее при участии родителей, следует довести до сведения школьника, что работа должна соответствовать возможностям человека и что чем выше его должность и зарплата, тем больше у него ответственности. Кроме того, важно объяснить, что престижность работы зависит от наличия реальных интеллектуальных, а так же физических возможностей человека. Если из-за неуспеваемости школьника, заниженной самооценки, а так же возможно и других причин выбор выпускников ограничен, то руководствоваться нужно соображениями моральной и эмоциональной приемлемости работы в рамках существующих возможностей [2, с. 188].

Для подростка с девиантным поведением, испытывающим отвращение к любой работе, все предлагаемые ему варианты кажутся неприемлемыми. Но надо признать, что это достаточно редкий случай. Даже простое сопоставление работ позволяет выявить предпочтения подростка.

Если же у подростка появился пусть поверхностный, но интерес к профессиональной стороне деятельности, желательнее провести с ним профессионально-диагностическую работу для первичного выявления возможных профессиональных интересов.

В ходе такой работы подросток может обратить внимание и на новые для него области деятельности или изменить ориентацию в рамках основной сферы. Педагогу необходимо ознакомить подростка с результатами профессиональной диагностики. При этом внимательно выслушать его точку зрения и аргументировать свои высказывания и советы. После того, как результаты этого этапа совместной деятельности подростка, педагога и желательнее родителей станут ощутимыми, следует провести объективное обследование состояния здоровья ребенка на предмет пригодности к возможному спектру профессий.

Побудить «трудных» подростков к тому, чтобы они в письменном виде изложили свои профессиональные намерения, интересы, практически невозможно. Поэтому так важно проводить с ними систематические беседы, предоставляя им возможность высказать свое мнение по этому поводу.

Следующий этап можно назвать предметно-образовательной реабилитацией трудного подростка. На этом этапе важная роль принадлежит педагогу-предметнику. Именно он после консультаций с социальным педагогом и психологом может оценить реальные знания ребенка и помочь ему создать необходимую базу для реализации профессиональных планов. Главная цель педагога на этом этапе работы — формирование осознанности, взвешенности и реальности профессионального выбора, который может сделать трудный подросток.

Следует отметить, что профессиональное образование не обязательно должно быть высшим. Оно может иметь различные уровни, что определяет объем и уровень образовательной базы, необходимой для овладения данной профессией. Именно с этих позиций следует определить соответствующий уровень и объем востребованной образовательной базы. Соответственно и ориентировать надо дезадаптированных подростков скорее на репродуктивное узкоспециальное образование, что не исключает достижения ими в будущем профессиональных высот и, следовательно, личностного успеха. Поэтому вероятно надо найти в системе образования специальность достаточно узкого профиля, близкую к предполагаемому профессиональному выбору, и обучаться этой специальности, достигая в ней высокой квалификации.

Как было отмечено выше, дети с девиантным поведением социально дезадаптированы, поэтому необходимо сформировать у них адекватную профессиональную Я-концепцию, так как от этого зависит успешность не только его профессиональной, но и социальной адаптации [2, с. 119].

Таким образом, помощь социально дезадаптированным подросткам в профессиональном самоопределении это вопрос, требующий внимания как со стороны педагога,

так и со стороны родителей. Необходимо учитывать индивидуальные особенности подростков, стремиться сформировать правильное с точки зрения морали, правил поведения, социальных ценностей, отношение молодежи к обществу, к профессии, к труду в целом. Проводя, например, воспитательную работу, необходимо содержательно донести, что именно с выбором профессии связана дальнейшая профессиональная жизнь, её успехи, трудности, продвижение по служебной лестнице и т.д. Также важно подчеркнуть, что занятие определённой должности связано с уровнем квалификации, подготовки, знаний, полученных во время освоения профессии. Со стороны родителей, в данном случае, требуется повышенное внимание в переходном возрасте к своему ребёнку. Необходимо дать правильную установку, немалую роль играет собственный пример, на нём можно показать, что от выбора профессии зависит не только уровень доходов и социальный статус в обществе, а также степень самореализации в работе, довольство или недовольство ею, психологическое здоровье, материальная независимость. Родителям следует прививать морально-нравственные ценности, воспитание и культуру, через которые идёт усвоение общечеловеческих ценностей и норм. Всё это будет способствовать правильному выбору профессии у подростков.

Литература:

1. Каткова А. В. особенности профессионального самоопределения аддиктивных подростков // Вестник Московского ун-та. — сер. 20: Педагогическое образование-. — 2011.-№ 2. с. 119–120.
2. Сидоров СВ. Совершенствование воспитательного процесса в сельской школе: монография/Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова, Шадринский филиал. — Москва; Шадринск, 2008. — 207 с.
3. Тоистева О. С. профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением // Народное образование. — 2010. — № 1. С. 258–260.

Особенности выбора сферы профессиональной деятельности старшими школьниками

Терентьева Ирина Ивановна, студент
Сибайский филиал Башкирского государственного университета

В настоящее время в связи с изменением социально-экономической ситуации в стране особенно важным стал вопрос о профессиональном самоопределении старшеклассников. Профессиональная деятельность в жизни человека является основной в обеспечении его социальных притязаний, самоутверждений и самореализации.

Проблема профессионального самоопределения, представлений о своем профессиональном «Я» тех, кто завтра выйдет на рынок труда и будет производительной силой общества, является чрезвычайно актуальной.

Процесс окончательного принятия решения о выборе сферы профессиональной деятельности и профессио-

нального учебного заведения, рода работы осуществляется в выпускных классах общеобразовательной школы. В своей книге «Психология труда и человеческого достоинства» Пряжников Е. Ю. отмечает: «В том, что касается будущего, я повторяю одно: за что бы вы ни взялись, главное — будьте преданны своему делу до конца. Не обязательно достигать какого-то звездного успеха, но быть честным перед самим собой в выбранной профессии — обязательно» [3, с 38].

Сферы профессиональной деятельности можно квалифицировать по предмету труда (на что направлен труд человека). В зависимости от предмета труда все профессии

подразделяются на 5 сфер профессиональной деятельности (классификация Климова Е. А.):

- Человек — природа
- Человек — техника
- Человек — знаковая система
- Человек — человек
- Человек — искусство

Чтобы отнести профессию, специальность к определенной сфере деятельности, надо выяснить, на что главным образом направлено внимание человека [1, 183].

Анализ практики общеобразовательных учреждений показывает, что старшеклассники испытывают значительные затруднения при выборе будущей сферы профессиональной деятельности вследствие неумения проектировать свой жизненный и профессиональный путь в современных рыночных условиях. Выбираемые выпускниками профессии не в полной мере соответствуют, с одной стороны, потребностям рынка труда, а с другой, личностным качествам самих учащихся. Решение данной проблемы предполагает поиск новых подходов к организации профессиональной ориентации с учетом тех изменений, которые произошли в образовательной системе:

появление новых видов образовательных учреждений, разноуровневых образовательных программ, реализация профильного обучения, вариативности образования и пр. В настоящее время от школы требуется создание условий для формирования у подростка индивидуального образовательного запроса, личностной потребности в выборе профессиональной деятельности, готовности к профессиональному самоопределению и последующей самореализации в новых экономических и социокультурных условиях [2, с. 20].

Для решения задач комплексной психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников мы провели исследование на базе МОБУ СОШ № 12 г. Сибай. Целью нашего исследования было выявление особенностей выбора сферы профессиональной деятельности старшими школьниками. Общее количество испытуемых составило 37 человек, из них 18 человек — учащиеся 10 класса и 19 — учащиеся 11 класса в возрасте 16–17 лет.

Учащимся были предложены следующие методики: дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова, Фрайбургский личностный опросник (FPI)

Таблица 1. Распределение учащихся по типам

Тип	I	II	III	IV	V	IV + V	III + V
Количество человек	4	2	13	3	6	5	4

Тип I — «Человек-природа»; Тип II — «Человек-техника»; Тип III — «Человек-человек»; Тип IV — «Человек-знак»; Тип V — «Человек — художественный образ»; Тип IV + V — смешанный тип, для которого характерны особенности обоих типов «Человек-знак» и «Человек — художественный образ»; Тип III + V — смешанный тип, для которого характерны особенности обоих типов «Человек-человек» и «Человек — художественный образ».

Баллы

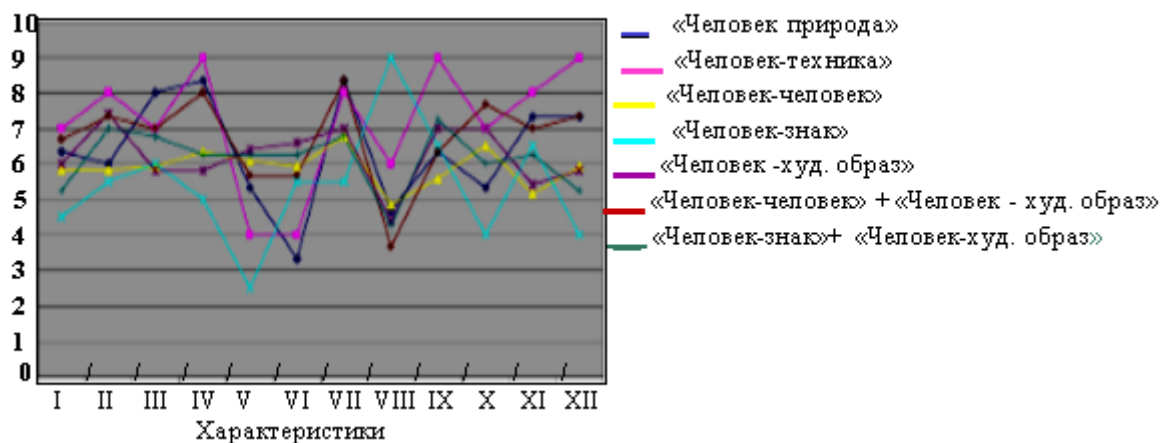


Рис. 1. Сравнительный профиль типов по методике FPI

Характеристики

Условные обозначения: Шкала I — невротичность; Шкала II — спонтанная агрессивность; Шкала III — депрессивность; Шкала IV — раздражительность; Шкала V — общительность; Шкала VI — уравновешенность; Шкала VII — реактивная агрессивность; Шкала VIII — застенчивость; Шкала IX — открытость; Шкала X — экстраверсия — интроверсия; Шкала XI — эмоциональная лабильность; Шкала XII — маскулинность — фемининность.

и методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека).

В ходе анализа полученных данных было выявлено, что лишь у 28 учащихся из 37 был точно установлен тип профессий, к которому они склонны.

У остальных семи учащихся наблюдалось одинаковое высокое количество баллов по нескольким типам. Ввиду таких результатов помимо предложенных Е. А. Климовым пяти типов нами были выделены два дополнительных смешанных типа. В таблице 1 приведены полученные типы и распределение учащихся по ним.

Необходимо отметить, что соответствующие каждому типу личностные особенности четко характеризуют этот тип, раскрывая отдельные качества, без которых не обойтись в данной сфере профессиональной деятельности.

Чтобы наиболее наглядно увидеть различия между пятью типами, рассмотрим сравнительные профили типов по каждой из методик (Рис. 1, Рис. 2)

На рис. 1 видно, что показатели IV (раздражительность), IX (открытость), XII (маскулинизм) у типа «Человек-техника» максимально высокие. Это самый большой (по количеству профессий и специальностей) тип профессий. Труд профессионалов здесь направлен, конечно, не только на технику. Так, монтажник радиоаппаратуры заботится, в частности, и о красоте монтажа, водитель троллейбуса в ходе работы общается с людьми, оператор или слесарь может что-то подсчитывать, рассчитывать, а машинист крана может быть занят погрузкой клеток, например, с обитателями зоопарка, отправляемыми на гастреолы. Но все же, главный предмет профессионального внимания и забот работников в данном случае — технические объекты и их свойства. Все-таки машинист крана (крановщик) — специалист по управлению подъемным краном, слесарь — специалист по обработке металла.

При этом важно иметь в виду следующее. Некоторые названия указывают на преимущественно женский характер труда (вязальщица текстильно-галантерейных изделий и др.). Но большинство названий профессий принято употреблять традиционно в мужском роде, хотя работать здесь могут и мужчины и женщины (повар, кинемеханик, аппаратчик, токарь и др.)

Еще один максимально высокий показатель VIII (застенчивость) наблюдается в типе «Человек-знак». Также данный тип обладает и самым низким показателем V (общительность). По Климову Е. А. часто объектом труда человека выступают различные знаки: устная или письменная речь, цифры, химические и физические символы, ноты, схемы, карты, графики, рисунки, дорожные знаки и т. п. Таким образом к таким профессиям относятся корректор, экономист, программист, стенографистка, машинистка, чертежник, нотографик, топограф и др. Люди с этими профессиями занимаются обработкой информации (сведений) представленной в виде условных знаков, цифр, формул, текстов.

Современный человек погружен в мир знаков и знаковых систем. Чертежи, схемы, топографические и гео-

графические карты, числовые данные, таблицы, формулы, подписи, надписи, тексты, дорожные знаки, разного рода условные сигналы — все это неотъемлемые черты проявления современной цивилизации.

Типу «Человек-природа» свойственен заниженный показатель VI (уравновешенность). Когда мы связываем деятельность человека с природой, имеется в виду живая природа, и прежде всего растительные и животные организмы. Конечно, это не значит, что специалисты сферы профессий не связаны с техникой, но для них она выступает средством, а не основным предметом труда. Вот несколько профессий: микробиолог, рыбовод, тракторист-машинист широкого профиля, ветеринарный врач, оператор животноводческих комплексов и механизированных ферм, цветовод и т. д.

Это профессии, где труд работников направлен на объекты живой природы. Ориентироваться в этой области помогают учебные предметы: ботаника, зоология, анатомия, физиология, общая биология.

От работника требуются инициатива и самостоятельность в решении конкретных трудовых задач. Важны заботливость и дальновидность, ведь многие изменения в животных и растительных организмах могут оказаться необратимыми (растения могут завянуть, погибнуть от вредителей, могут начаться поварные болезни скота и т. д.). Изменчивые условия труда требуют от работника творческого решения возникающих задач.

Смешанному типу «Человек-знак» + «Человек — художественный образ» характерен низкий показатель VIII (застенчивость). Все остальные показатели по типам в целом в норме (4–6 баллов) и чуть выше нормы.

На основании рис. 2 можно сделать вывод, что основная часть показателей находится в норме или в пределах тенденции. Типы «Человек-техника», «Человек-знак» + «Человек — художественный образ» и «Человек-человек» + «Человек — художественный образ» имеют 1–3 акцентуации.

Можно заметить, что профили пяти типов очень похожи, немного отклоняется от них профиль типа «Человек-знак» по показателю тревожности. Но особенно заметно выделяется профиль типа «Человек-техника», имеющий чрезвычайно низкие показатели по тревожному и эмотивному типам личности, а также акцентуации по застревающему, гипертимному и циклотимному типам личности.

Проверка значимости различий с использованием однофакторного дисперсионного анализа показала, что статистически подтверждены значимости полученных нами различий в характеристиках типов на уровне достоверности при $p = 0,1$ и $p = 0,05$.

Таким образом результаты проведенного нами исследования могут быть использованы педагогами — психологами в работе по профориентации. И это будет пусть и незначительный, но, тем не менее, шаг на пути достижения одной из главных целей — формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности.

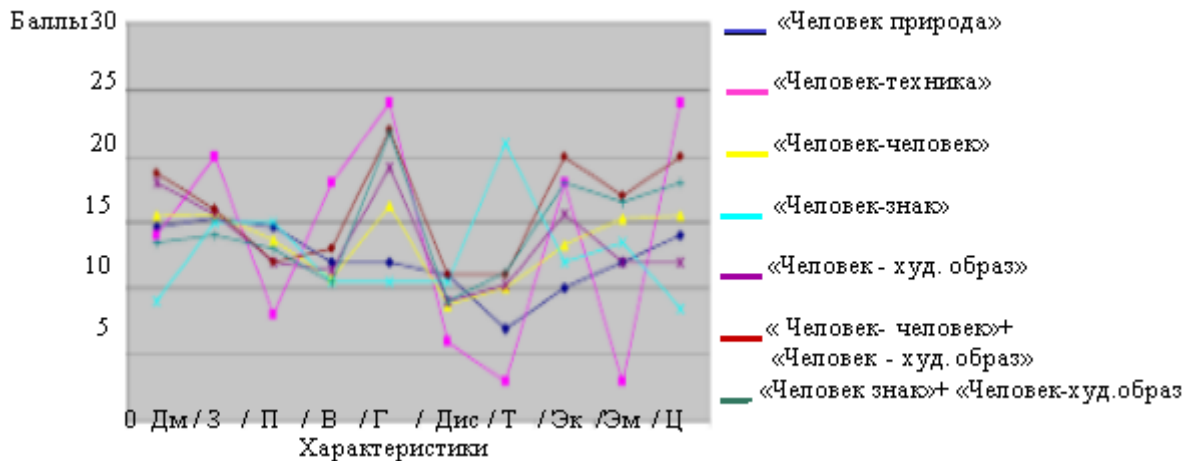


Рис. 2. Сравнительный профиль типов по методике изучения акцентуаций личности С. Шмишека

Условные обозначения: Дм — демонстративный тип; З — застревающий тип; П — педантичный тип; В — возбужденный тип; Г — гипертимный тип; Дис — дистимный тип; Т — тревожный тип; Эк — экзальтированный тип; Эм — Эмотивный тип; Ц — Циклотимный тип.

Литература:

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Е. А. Климов. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
2. Климов Е. А. Как выбирать профессию/Е. А. Климов. М.: Просвещение, 2010. — 302 с.
3. Пряжников Е. Ю. Профорентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Е. Ю. Пряжников, Н. С. Пряжников. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 496 с.

Некоторые аспекты изучения модуля «Аналитическая геометрия»

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чапрасова Анастасия Васильевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Практическая и прикладная направленность модуля «Аналитическая геометрия» обеспечивается систематическим применением геометрического аппарата для решения задач на вычисление значений геометрических величин, доказательство и построение, постоянным обращением к наглядности, в частности к рисункам и чертежам на всех этапах обучения и развитием на этой основе геометрической интуиции обучающихся. Систематическое же обращение к примерам из практики развивает у них умения вычленять геометрические формы и отношения в предметах и явлениях действительности, использовать язык геометрии для их описания.

В результате изучения данного модуля студенты должны овладеть следующими умениями: изображать геометрические фигуры и тела, указанные в условиях задач, и выделять известные линии на чертежах и моделях; решать типовые задачи на вычисление и доказательство, опираясь на теоретические сведения, полученные в данном модуле; прово-

дить доказательные рассуждения в ходе решения типовых задач; вычислять значения геометрических величин (длин, углов, площадей, расстояний), применяя изученные свойства и формулы; применять аппарат алгебры, начал анализа и тригонометрии в ходе решения задач; использовать векторы и координаты для решения задач (вычисление длин и углов, операции над векторами); изображать геометрические тела, вычислять их объемы и площади поверхностей.

Блок входного контроля в модуле «Аналитическая геометрия» реализуется через повторение соответствующего материала школьного курса планиметрии и стереометрии, вводную проверку знания определений основных понятий, формул и теорем с целью диагностики уровня сформированности системы знаний, необходимых для изучения данного модуля. С этой целью студентами можно предложить тестовую работу следующего характера.

1. Коллинеарными называют векторы:
 - А) лежащие на перпендикулярных прямых;

- Б) лежащие на одной или параллельных прямых;
 В) лежащие на одной прямой.
2. Если векторы перпендикулярны, то их скалярное произведение:
 А) равно 0; Б) равно 1; В) не существует.
3. Общее уравнение прямой на плоскости имеет вид:
 А) $y = Ax + B$; Б) $Ax = By$; В) $Ax + By + C = 0$.
4. Выпишите прямые, параллельные данной прямой $y = 5x + 7$:
 А) $y - 5x = 2$; Б) $1/5x + y + 7 = 0$; В) $5x - y = 7$.
5. Сколько общих точек имеют при пересечении две плоскости:
 А) две; Б) одну; В) «целую прямую» точек.
6. Выберите те способы, которыми можно задать плоскость в пространстве:
 А) через три точки;
 Б) через две пересекающиеся прямые;
 В) через прямую и точку, не лежащую на ней.
7. В прямоугольном треугольнике отрезки, на которые высота, опущенная из вершины прямого угла, делит гипотенузу, равны 6 и 18. Найти площадь треугольника.
 А) $72\sqrt{3}$; Б) 60; В) 72.
8. Даны вершины $A(2; -1; 4)$, $B(3; 2; -6)$, $C(-5; 0; 2)$ треугольника. Вычислить длину его медианы, проведенной из вершины А.
 А) 9; Б) 7; В) 16.

Теоретический блок кратко изложения содержит в себе перечень основных тем модуля, наглядно представленных обучающимся в виде структурных схем. Студенты здесь получают возможность познакомиться с темой, структурой изучения раздела, объемом учебного времени, отводимым на изучение той или иной его составляющей. При этом осуществляется повторение необходимых для изучения в рамках модуля известных ранее математических понятий (координатная плоскость, прямая, параллельные прямые, перпендикулярные прямые и т. д.), формул (площадей, длины дуги и др.), теорем (Пифагора, теорема о трех перпендикулярах и т. д.). Для наглядной иллюстрации содержания

модуля приводится следующая опорная схема (рис. 1).

Теоретический блок работы с учебными элементами содержит в себе все лекционные занятия по модулю «Аналитическая геометрия». Учебный материал выдается в виде лекции, содержание которого тщательно анализируется, после чего выделяются доминирующие элементы знания.

Большую роль в таком обучении играет опорная таблица с основными понятиями и определениями, которые должны знать учащиеся по модулю «Аналитическая геометрия». Данная таблица выдается каждому студенту в начале лекции. В ходе лекции они дополняют ее получаемой информацией и разъясняют каждый ее пункт. Приведем пример заполненной опорной таблицы лекции «Линии и поверхности», табл. 1.

После ознакомления с основными понятиями, формулами и графиками происходит переход к закреплению и углублению полученных знаний. Реализуется блок применения. Чтобы эффективно систематизировать математические знания по данной теме, работа в данном блоке модуля предполагает реализацию системно-структурного подхода к усвоению знаний через построение соответствующих структурных схем. Данный компонент усвоения знаний, как уже указывалось выше, предусматривает отказ от поэтапного изучения материала маленькими порциями в пользу изложения большими блоками. При большом объеме теоретического материала число отдельных учебных занятий при этом можно свести к минимуму, уменьшая временной разрыв, что очень важно для целостного восприятия теоретического материала. С блоком применения тесно связан блок углубления. Студенты, хорошо усвоившие решения типичных задач (необходимый минимум), способны повысить свой рейтинговый показатель за счет работы с дополнительной литературой и решения задач повышенной сложности.

На заключительном этапе изучения данного модуля мы должны оценить полученные студентами знания, для этого существует блок выходного контроля, который выполняет диагностирующие функции. В модуле «Аналитическая



Рис. 1

Таблица 1

Темы модуля	Основные понятия
Прямая на плоскости. Кривые второго порядка. (4ч)	Уравнением линии (кривой) на плоскости Oxy называется уравнение $F(x; y) = 0$, которому удовлетворяют координаты x и y каждой точки этой линии и только они. Виды уравнения прямой на плоскости. Углом между прямыми в плоскости понимают наименьший (острый) из двух смежных углов, образованными этими прямыми. Условия параллельности и перпендикулярности двух прямых, пересечение прямых, расстояние от точки до прямой. Линии, определяемые алгебраическими уравнениями второй степени относительно переменных x и y называются кривыми второго порядка. Окружность, эллипс, гипербола, парабола.
Прямая и плоскость в пространстве (4ч).	Уравнением поверхности в пространстве $Oxyz$ называется уравнение $F(x, y, z) = 0$, которому удовлетворяют координаты каждой точки поверхности и только они. Каждая плоскость в пространстве $Oxyz$ определяется линейным алгебраическим уравнением первой степени с тремя неизвестными. Виды уравнения плоскости. Угол между двумя плоскостями, условия параллельности и перпендикулярности двух плоскостей, расстояние от точки до плоскости. Различные виды уравнения прямой в пространстве. Угол между двумя прямыми, условия параллельности и перпендикулярности прямых, условие компланарности. Угол между прямой и плоскостью. Взаимное расположение прямой и плоскости.
Поверхности второго порядка (2ч)	Если $F(x, y, z)$ — многочлены не выше второй степени относительно совокупности переменных x, y, z , то уравнение $F(x, y, z) = 0$ называется уравнением второго порядка, а поверхность, изображаемая этим уравнением называется поверхностью второго порядка. Поверхности второго порядка: сфера, эллипсоид, однополостный гиперболоид, двуполостный гиперболоид, параболоид, параболоид гиперболический, конус эллиптический, цилиндры: эллиптический, гиперболический, параболический.

геометрия» осуществляется текущий контроль в виде самостоятельных работ по каждой теме и итоговый — в виде типового расчета по всем темам модуля. После итогового

контроля происходит анализ и подведение итогов достижения целей обучения, коррекция, определение перспективы дальнейшей работы.

Литература:

1. Ермолаева Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 7, 2010 г. С. 270–272.
2. Ермолаева Е. И. Систематизация математических знаний у студентов строительных специальностей в рамках модульного обучения // Наука и школа. 2008. № 1. С. 33–37.
3. Ермолаева Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2010. № 4–5. С. 109–110.

Оптимизация педагогического общения как условие социально-психологической адаптации студентов техникума в учебном воспитательном процессе

Титова Елена Николаевна, преподаватель экономических дисциплин
Мурманский кооперативный техникум, филиал (г. Снежногорск)

В современном мире проблема активности личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения, общего развития личности, ее профессиональной подготовки выходит на первый план. Каждый человек в определенные периоды своей жизни испы-

тывает трудности в связи с освоением нового вида деятельности, переходом к новой ситуации, новым условиям жизни. Критерием успешности адаптации к новым условиям выступает прежде всего степень сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне

психологического и физического здоровья человека.

Ускорение процессов адаптации первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса — чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Профессиональное развитие в условиях профессионального обучения ведется по трем направлениям:

1. Содержательном — показывает особенности и специфику дисциплин, изучаемых студентами;
2. Динамическом — это направление профессионального развития личности, связанное с приобретением знаний, умений в процессе изучения дисциплины.

Например, дисциплина «Статистика», в которой выделяется, что студент должен знать

- основные способы получения, обработки, анализа и наглядного представления информации;
- статистические показатели и технику их расчета.

Уметь:

- осуществлять комплексный анализ изучаемых явлений и процессов;
- выполнять необходимые расчеты и формулировать основные выводы;
- использовать в работе специальную литературу, справочный материал и средства вычислительной техники.

Изучение данного материала должно способствовать формированию у студентов профессионального экономического мышления.

3. Институциональном — это процесс профессионализации, т.е. применение знаний по специальным дисциплинам в будущей профессии студентов.

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является её мотивация. Существует богатый арсенал форм и методов стимулирования и мотивации познавательной деятельности [1, с. 142]. В период адаптации студентов в учебном заведении необходимо использовать следующие методы мотивации:

а) среди эмоциональных методов мотивации следует выделить: поощрение, создание ситуаций успеха, стимулирующее оценивание, свободный выбор задания, удовлетворение желания быть значимой личностью;

б) к познавательным методам мотивации в период адаптации следует отнести: опора на жизненный опыт, познавательный интерес, развивающая кооперация, «мозговая атака», «структурированные раунды» [2, с. 307];

в) волевые методы мотивации: информирование об обязательных результатах обучения, формирование ответственного отношения к учению, рефлексия поведения, прогнозирование будущей деятельности.

Существенное влияние на адаптацию студентов оказывают положительные эмоции, возникающие от процесса деятельности и достигнутого результата.

Преподавателям необходимо уделять внимание подведению итогов так, чтобы студенты испытывали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового. Это приводит к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний в будущем, что облегчает протекание процесса адаптации. Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности в период адаптации не вызывает сомнения. Необходимо в оценке давать качественный, а не количественный анализ учебной деятельности студентов, подчеркивать положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлять причины недостатков, а не только их наличие.

Не делать из оценки самоцель для студентов, потому, что может произойти сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с процесса познания и результата на отметку. Это приводит к угасанию мотива собственно познавательной деятельности, к деформации развития личности студента и как следствие осложнения в адаптационном процессе.

Также фактором, влияющим на формирование положительной мотивации к учебной деятельности, является стиль общения преподавателя и студента [5, с. 296].

Различные стили формируют различные мотивы. В расчете на положительный результат процесса адаптации необходимо придерживаться демократического стиля, способствующего внутренней мотивации. При использовании данного вида общения преподаватель участвует в учебном процессе в своем собственном статусе, направляя и организуя его. Здесь важным является отказ от авторитарного руководства, работа со студентами должна протекать в содружестве с сохранением консультационных функций при выполнении практических заданий, без навязывания своего решения, т.е. организация равноправного партнерского общения в ходе учебного взаимодействия. Здесь присутствует приоритет диалогических форм общения, организация сотрудничества учеников между собой, обращение преподавателя к ученикам по имени, свободное и открытое выражение студентами мнения без опасения критики, стремление преподавателя получать от студентов «обратную связь».

Педагогическая работа со студентами строится на основе технологий конструктивного изменения поведения, позволяющих трансформировать адаптивное поведение студентов в поведение, направленное на творческую самореализацию в учебе.

Необходимо развивать у студентов творческую самодетельность и самостоятельность многомерного сознания и эмоциональной гибкости, способности самоопределяться и адаптироваться в учебе, жизни, профессии.

Достижение адаптации может происходить разными путями, что и определяет педагогические методы [3, с. 192].

В начальный период адаптации студентов необходимо использовать такие разновидности коллективной работы как:

1) парная, носящая односторонний (сильный студент помогает отстающему) или двусторонний характер (взаимопомощь, взаимоконтроль, самооценка).

2) групповая работа в микроколлективах по 3–5–7 студентов в каждом. Эти группы студентов формируются на добровольной основе и являются постоянными на определенный период времени.

Неотъемлемой частью успешной преподавательской деятельности в период адаптации, да и всей педагогической деятельности, является использование активных методов обучения, которые стимулируют познавательную деятельность студента техникума. Строятся они на диалоге и полилоге, которые предполагают свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Для работы над темой урока можно использовать методы «Улы», «Визитные карточки», «Экспертиза», «Карта группового сознания». Для проведения дискуссии и принятия решений — методы «Светофор», «Приоритеты», «На линии огня». Для представления материала самостоятельной работы обучающихся — «Инфо-карусель», «Автобусная остановка», «Ярмарка».

Преподавательская работа в период адаптации должна строиться на следующих принципах:

— принцип добровольности, создание максимально благоприятной атмосферы для личностного и профессионального развития студента;

— принцип доступности и посильности обучения;

— принцип природосообразности: учет возможностей и задатков студентов при осуществлении различных заданий;

— принцип дифференцированности последовательности: чередование различных видов и форм занятий, постепенное усложнение приемов обучения, разумное увеличение нагрузки;

— принцип связи теории и практики, связи обучения с жизнью;

— принцип систематичности и последовательности в обучении.

В процессе обучения отслеживается динамика развития студента путем промежуточного контроля. Основными формами контроля в период адаптации являются:

а) контроль преподавателя: собеседование, тестирование, выполнение контрольных и зачетных работ;

б) взаимоконтроль.

В период адаптации необходимо использовать коллективные формы учебной работы студентов в органическом единстве с индивидуальной и фронтальной формами занятий; а также метод обучения — свободного выбора; программированного обучения.

К условиям успешного освоения всего объема материала и протекания процесса адаптации можно отнести:

— учет межпредметных связей в освоении деятельности;

— применение инновационных методов познавательной деятельности;

— создание благоприятного психологического климата на занятиях, атмосферы доброжелательности и комфорта, активизирующих творческую деятельность студентов, т. е. доброжелательность, спокойствие, уравновешенность преподавателя; внимательность к студенту и его проблемам; отсутствие своего превосходства над студентами; свободное и легкое вступление студентов в диалог с преподавателем и друг с другом.

Литература:

1. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с. (Серия «Педагогическая школа. XXI век»).
2. К. Фопель «Эффективный воркшоп». М.: Генезис. 2003. с. 400
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций/Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-М, 2001. — 607 с.
4. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога. М.: МПСИ «Флинта», 1998, с. 363.

Влияние деформации в ценностно-смысловой сфере на структуру внутриличностных конфликтов студентов гуманитарного вуза

Ткачук Виктор Александрович, кандидат медицинских наук, доцент;

Ткачук Анатолий Александрович, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Под смысловой сферой личности понимается совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [2, 8, 10, 17].

Становление характера человека происходит преимущественно в пубертатном периоде и зависит прежде всего от формирования мотивационных, ценностных и смысловых качеств его духовного компонента. Именно де-

формации в структуре смысловой сферы (в частности появление внутриличностных конфликтов) приводят к различным видам аддиктивного поведения, в том числе к наркомании [4–9, 13–17].

С целью оценки особенностей структуры и содержания внутриличностной конфликтности у молодых лиц проведены исследования с участием 100 студентов мужского пола 1 и 2 курсов педагогического университета.

Для изучения особенностей структуры и содержания внутриличностных конфликтов студентов использовалась методика У.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности» (УСЦД). Предварительно данная методика была использована для исследования особенностей структуры и содержания внутриличностных конфликтов у лиц с наркотической зависимостью. В соответствии с методикой испытуемым предлагалось сравнивать между собой и ранжировать двенадцать предложенных им ценностей (Ц): сначала по степени важности (значимости) для себя, а затем по степени доступности (Д) в реальной жизни. Затем высчитывалась степень внутриличностной диссоциации для каждого испытуемого и для группы в целом. Она является общим показателем и обозначается как R, где $R = \sum [Ц-Д]$.

Под диссоциацией ценностно-смысловой сферы (внутриличностным конфликтом) понимается степень рассогласования между желаемым (ценным) и действительным (доступным).

Максимальная степень рассогласования $R = 72$, минимальная $R = 0$, граница нормы для мужчин $R = 32$. При значениях R, превышающих данные показатели, можно говорить о наличии невротического конфликта или психопатологических изменений личности различной степени выраженности. Степень диссоциации определялась и для каждой ценностной позиции в отдельности, если ценность желаемого блага превышает его доступность больше чем на три единицы. Ее выраженность обозначает наличие «внутреннего конфликта» (ВК), то есть невозможность достигнуть желаемого («Хочу, но не могу»). Если доступность превышает ценность, это приводит к «внутреннему вакууму» (ВВ), или обесцениванию имеющегося блага («Могу, обладаю, но не хочу»).

Результаты исследования ценностно-смысловой сферы респондентов по степени внутриличностной диссоциации R позволили разделить их на две группы. Первая группа испытуемых (64 человек), у которых показатель R не превышал границу нормы, т. е. 32 балла (среднее арифметическое значение в группе — 18,9 баллов), вошли в группу «относительного психического комфорта». Во второй группе (36 человек, которые имели опыт употребления ПАВ) показатель R превышал 32 балла (среднее арифметическое значение в группе — 46,7). Эти респонденты составили группу «психического дискомфорта».

Сравнительный анализ жизненных ценностей обозначенных групп студентов показал следующее. В группе студентов «относительного психического комфорта» наи-

более высокий уровень в иерархии ценностей занимает «Здоровье» (10,6), на втором месте стоит «Счастливая семейная жизнь» (8,2), третьи — шестое места занимают ценности, имеющие очень близкие ранговые показатели: «Любовь» (7,9), «Интересная работа» (7,8), «Материально обеспеченная жизнь» (7,8), «Наличие друзей» (7,7). Последние позиции занимают «Познание» (4,1), «Переживание прекрасного в природе и искусстве» (3,2) и «Творчество» (2,3).

У лиц второй группы («психического дискомфорта») в системе ценностей первую и вторую позиции заняли, соответственно, «Здоровье» (9,9) и «Счастливая семейная жизнь» (9,2), на третьем месте — «Материально обеспеченная жизнь» (9,1), на четвертом — «Наличие друзей» (8,0), на пятом — «Любовь» (7,4), на шестом — «Интересная работа» (6,9). «Переживание прекрасного в природе и искусстве» (4,6), «Творчество» (3,4) и «Познание» (3,9) также находятся на последних местах в общей иерархии ценностей.

Сравнительный анализ результатов анкетирования студентов показал, что они независимо от их психического статуса ориентируются преимущественно на ценности витального и социального свойства (здоровье, семья, работа, материальное благополучие) и имеют низкий уровень духовных запросов (метаценностей), связанных со свободной волею, общей трудовой активностью, творчеством, познанием и эстетическими переживаниями. Было замечено, что ориентация на материальное благополучие у студентов второй группы («психического дискомфорта») является более выраженной (по сравнению с первой группой студентов — относительно здоровых в психологическом отношении), а ценности, связанные с внутренней свободой и независимостью в поведении, наоборот, имеют большую значимость для студентов первой, а не второй группы.

Чтобы получить более полное представление о соотношении различных компонентов структуры внутриличностных конфликтов студентов различного психического статуса и определить связанные с этим стратегии их поведения показатели их жизненных ценностей подвергались процедуре факторного анализа (использовался метод главных компонент с вращением матрицы по варимакс-критерию).

Интерпретация результатов исследования и последующий анализ указанных факторов позволили утверждать, что для студентов группы «относительного психического комфорта» типичны низшие уровни регуляции, связанные со стереотипностью и конформностью в соблюдении социальных нормативов.

Для студентов группы «психического дискомфорта» характерна «дезадаптивная» стратегия поведения, проявляющаяся в неадекватных (патогенных) способах саморегуляции поведения, усугубляющих социальную дезадаптацию, болезненные состояния и деформацию личностных качеств. На основании анализа приведенных результатов можно утверждать, что именно лица из со-

става второй группы склонны к асоциальному поведению, в том числе к химической зависимости — употреблению ПАВ. Это мнение подтверждается результатами исследования ряда авторов [4, 5, 8, 10, 15, 17].

Дополнительные сравнительные обследования (по личностным тестам «МЛО «Адаптивность», опроснику Кетелла — форма С, методике «Уровень субъективного контроля») наркозависимых лиц и обследованных студентов позволили установить, что студенты группы «относительного психологического комфорта» по уровню позитивных показателей значительно превосходят уровень таковых у лиц с наркотической зависимостью, тогда как студенты группы «психологического дискомфорта» достаточно близки по показателям личностно-психологи-

ческих особенностей, выявленных у наркотически зависимых лиц.

Подобное положение дает основание отнести студентов группы «психологического дискомфорта» к группе «риска», т.е. к лицам, имеющих склонность к аддиктивному поведению.

Следовательно, в качестве основного направления профилактики развития у них того или иного вида аддикции является целесообразным использование психолого-педагогического воздействия [3–5, 8, 9, 10, 15–17] с целью развития мотивационно-волевой и ценностно-смысловой сфер личности. Для этого можно считать необходимым проведение мониторинга состояния ценностно-смысловой сферы личности студентов 1 и 2 курсов вузов.

Литература:

1. Бахтин Ю. К. Факторы формирования здоровья человека и их значение // Молодой ученый. — 2012. — № 5. — с. 397–400.
2. Бахтин Ю. К., Соломин В. П., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — с. 372–375.
3. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]/Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 4. — с. 242.
4. Буйнов Л. Г. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета [Текст]/В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин, Л. П. Макарова // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — с. 730–732.
5. Гетман В. А. Социально-педагогические аспекты профилактики наркомании в подростковой среде // Вестник Российской академии образования. — 2009. № 1. — С. 150–152.
6. Макарова Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников // Вестник Герценовского университета. — 2007. — № 6. — С. 47–48.
7. Макарова Л. П., Буйнов Л. Г., Пазыркина М. В. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 4. — с. 242.
8. Матусевич М. С. Виктимная психология [Текст]/А. А. Анисимова, М. С. Матусевич, О. В. Шатровой. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. — 2013. — 108 с.
9. Плахов Н. Н. Борьба с алкоголизмом и табакокурением — проблема педагогики // Профилактическая и клиническая медицина. — 2011. — № 3 (40). — С. 476–477.
10. Плахов Н. Н. Биологические предпосылки формирования зависимостей // В кн.: Профилактика социальных отклонений: Учебно-методическое пособие/Под ред. В. П. Соломина. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. — 2011. — С. 12–20.
11. Плахов Н. Н. Профилактика информационной зависимости детей и подростков [Текст]/А. Е. Бойков, Н. Н. Плахов // Безопасность жизнедеятельности. — 2011. — № 12. — С. 42–45.
12. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — с. 90–95.
13. Попов В. А. Наркотизация в России как социально-педагогическая проблема // Педагогика. 2011. № 3. — С. 45–50.
14. Соловьев А. В., Савчук О. В., Хартанович И. А. Влияние личностных особенностей эмоционально-волевой сферы человека на процессы адаптации к действию знакопеременных ускорений // Новости оториноларингологии и логопатологии. — 2002. — № 4 (32). — С. 16–19.
15. Соловьев А. В. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст]/Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12 (59). — с. 494–496.
16. Сыромятникова Л. И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 98. — С. 201–204.
17. Сыромятникова Л. И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст]/Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — № 11. — С. 660–662.

Проблемы организации самостоятельной работы студентов университета в процессе кредитно-модульной системы обучения

Топольский Владислав Олегович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье предпринята попытка проанализировать проблемы организации самостоятельной работы студентов в современных условиях обучения и определены перспективы работы по повышению ее эффективности в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельность, самообучение, кредитно-модульное обучение.

Современная динамичная жизнь требует подготовки специалистов высшей школы, которые:

- способны быстро адаптироваться в меняющихся жизненных и профессиональных ситуациях с учетом анализа имеющихся проблемных вопросов;

- готовы к постоянному обновлению знаний, саморазвитию, генерированию нового знания, умелому применению знаний на практике для решения профессиональных задач;

- ориентируются в возрастающих потоках информации, используют современные технологии для анализа, трансформации и применения информации в профессиональной деятельности и собственной жизни;

- обладают критическим творческим мышлением;

- коммуникабельны, контактны, умеют работать в разных командах;

- активны в достижении поставленных целей.

Именно такие специалисты могут быть конкурентоспособны на современном рынке труда, а также способствовать конкурентоспособности своих предприятий, учреждений и организаций. Именно они смогут создать свое собственное дело, приспособиться к всевозможным изменениям профиля работы и постоянно повышать уровень своих знаний, умений и навыков.

Поэтому перед системой высшего образования возникает важная проблема организации учебно-воспитательного процесса студентов в контексте высказанных тезисов. Другими словами, общество ставит задачу вывести будущих специалистов на уровень самостоятельного ориентирования в потоках информации, постоянного совершенствования своих знания, творческого подхода к любым изменениям, нетрадиционного и качественного решения возникающих проблем.

Способность к дальнейшему самообучению и самовоспитанию немислима без такого качества личности, как самостоятельность, которое в свою очередь воспитывается самостоятельной и только самостоятельной деятельностью. Таким образом, самостоятельная учебная деятельность студентов должна стать ведущей. В рамках кредитно-модульной системы обучения, в которой, в отличие от традиционных подходов, предполагается значительно больший объем самостоятельной работы сту-

дентов, активно предпринимаются попытки сделать ее реально ведущей. Именно на самостоятельный поиск и освоение выносятся большое количество учебного материала. Предусматриваются даже дополнительные занятия под руководством преподавателя в рамках самостоятельной подготовки, деканатами разрабатываются специальные графики и расписания.

Анализ научных исследований и публикаций показал, что различные аспекты организации самостоятельной работы студентов изучали такие ученые, как Ю. Бабанский, А. Вербицкий, Л. Деркач, В. Казаков, О. Киричук, Б. Коротяев, А. Кучерявый, С. Матушкин, А. Мороз, Н. Никандров, П. Пидкасистый, Н. Половникова, В. Сластенин, Т. Шамова и др. Вопросы мотивации учебной деятельности студентов рассматривали В. Аксенова, Т. Гусак, В. Крылова, В. Леонтьев, Г. Шукина, В. Вергасов и др. Пути совершенствования подготовки студентов к самостоятельной учебной деятельности анализировали М. Антонюк, В. Буряк, Н. Вاجةевская, Л. Деркач, И. Мостовая, Л. Онучак, М. Солдатенко и др.

Модульную систему организации обучения детально изучали А. Алексюк, К. Вазина, А. Кучерявый, А. Гуменюк, В. Огневьюк, А. Фурман, П. Юцявичене и др. Разработкой вопросов, связанных с самовоспитанием и самообразованием личности, занимались Н. Битянова, А. Громцева, С. Днепров, В. Куринский, Л. Рувинский и др. Различные аспекты научной организации учебной деятельности рассматривали в своих работах С. Архангельский, Я. Лудченко и другие.

Несмотря на значительное внимание ученых и практиков к проблеме организации самостоятельной работы студентов университетов, важные вопросы, требующие осмысления и решения, все еще остаются. Как указывают Ю. Мирошниченко и О. Троян, это — нераскрытые связи и отношения между целью организации самостоятельной работы студентов вуза и способами ее реализации; целостное теоретическое осмысление и обоснование организации самостоятельной работы студентов в условиях кредитно-модульной системы обучения; вопросы мотивации студентов в контексте повышения эффективности собственной самостоятельной учебной деятельности; овладение студентами рациональными приемами учебной

работы; формирование у них умений и навыков самостоятельной учебной работы [4].

Кроме того, следует добавить вопросы конкретной реализации самостоятельной работы студентов, в первую очередь, через современные информационно-коммуникационные технологии. Исследования в этом направлении есть, но, на наш взгляд, ограничены рамками отдельных предметов (курсов), например, использование Интернета при изучении английского языка в непрофильной магистратуре [7], самостоятельная работа студентов с электронными тренингами по модулям раздела «Статическая биохимия» [1], самостоятельная работа студентов по курсу математического анализа с использованием компьютерных математических систем MathCADa [10] и др.

Учитывая все вышесказанное, наши попытки проанализировать состояние организации самостоятельной работы студентов университета и определить перспективы работы по ее совершенствованию в контексте Болонского процесса, вполне актуальны.

Сегодняшние проблемы организации и повышения эффективности самостоятельной работы студентов университетов требуют постоянного внимания и качественного решения. Анализ психолого-педагогической литературы в этом ключе показал активное начало исследований вопросов самостоятельного добывания знаний учащихся и студентов в середине XX века, хотя еще в начале прошлого столетия И. Гессен утверждал, что источником свободного развития является активный и самостоятельный труд, который в то же время является источником созидания личности. Причем личность обучающегося создают не только написанные или сказанные им слова, действия его рук, но и его мысли, испытываемые им в это время эмоции и чувства, желания и волевые усилия, а также состояние духа [2]. На наш взгляд, к активности и самостоятельности интеллектуального труда стоило бы добавить острую его необходимость, полезность, по большому счету желанность, и непременно, творческий характер.

Целый ряд ученых и исследователей (В. Бондарь, В. Буряк, Л. Выготский, П. Гальперин, Е. Кабанова-Меллер, А. Леонтьев, В. Лозовая, Н. Половникова и др.) спроецировали свои взгляды в контексте обсуждаемой проблемы на общеобразовательную школу. В их трудах раскрыта определяющая роль самостоятельной работы в развитии мышления и способностей ребенка, обоснована возможность и необходимость привлечения учащихся к творчеству в процессе обучения, определены некоторые направления формирования познавательной активности и самостоятельности. В частности, исследования И. Лернера, Т. Шаповой и других убедительно доказали, что самостоятельная работа является средством повышения осознанности и действенности изучаемого материала.

Тем не менее, общеобразовательная школа на сегодняшний день реально не готовит к самостоятельной работе, о чем свидетельствуют исследования Н. Сагиной и А. Чижа. В частности определено, что 45,7% студен-

чества не умеет правильно организовать свою самостоятельную работу, 72,5% не умеют распределять свое время, а 83% не знают, как это распределение осуществить [11, с. 241]. Таким образом, формирование у студентов умений и навыков самообразовательной деятельности является естественным и целесообразным.

В дидактике и методике высшей школы существует ряд работ, авторы которых поднимали проблемы организации самостоятельной работы студентов. Это исследования А. Алексюка, А. Вербицкого, Л. Деркач, В. Казакова, Б. Коротяева, Р. Низамова, П. Пидкасистого и др.

В. Буряк, Л. Деркач, Н. Дидусь, И. Мороз и др. связывают неумение студентов учиться, прежде всего, с отсутствием у них инструментария для успешного преодоления трудностей в самостоятельном усвоении научных знаний. По мнению И. Мостовой первокурсники попросту не умеют самостоятельно учиться в высшем учебном заведении [6, с. 4]. Понятное дело — современная школа не учит учиться — одному из главных умений. А в вузе обучение строится и происходит по-другому. Школьные уроки, на которых и объясняли, и повторяли, и отработывали умения и навыки, и закрепляли определенный учебный материал, заменяются лекциями, семинарами, практическими и лабораторными занятиями, научно-исследовательской деятельностью, где самостоятельная учебная деятельность становится ведущей.

Некоторые современные ученые, а именно А. Кривилева, А. Кучерявый, И. Мостовая, Н. Сагина и А. Чиж, отмечают, что существует несформированность психологической готовности к самостоятельной работе, незнание общих правил самоорганизации, отсутствие умений и навыков работы с научной литературой и недостаточно высокий уровень познавательного интереса ко многим учебным дисциплинам.

Мы полностью согласны с тем, что для студентов очень важны умения распределять свое время, а также овладевать рациональными способами и приемами работы с учебными материалами, которые являются фундаментом самостоятельной работы студентов в рамках любой учебной дисциплины. Среди таких умений Ю. Мирошниченко и О. Троян выделяют:

- рациональное использование времени, чередование труда и отдыха, правила гигиены учебного труда;
- поиск информации, работа с каталогами, словарями, энциклопедиями, сетевыми ресурсами и т.д.;
- техника быстрого чтения;
- смысловая переработка текстов, выделение главного (идеи, законы, принципы);
- сосредоточение внимания и запоминания;
- культура слушания и речи;
- краткая рациональная запись информации (выписки, тезисы, план, конспект, аннотация, рецензия, реферат и т.д.);
- подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным и практическим работам, а также к итоговым занятиям модулей [4, с. 61–62].

К этому перечню мы хотим добавить широкое использование информационно-коммуникационных технологий, и прежде всего, офисных приложений и Интернета. Более того, все офисные приложения или их аналоги можно использовать посредством сети Интернет, что позволяет осуществлять как индивидуальную, так и групповую (многопользовательскую) самостоятельную работу с тем или иным заданием.

Рассматривая вопрос самостоятельной работы студентов, нельзя не отметить, что с психологической точки зрения самостоятельная работа — это деятельность, которая должна быть осмыслена, внутренне мотивирована и направлена на удовлетворение познавательных потребностей.

Самостоятельная деятельность студента выполняет, по мнению А. Кучерявого, шесть функций, а именно:

- системообразующую;
- обеспечивающую целостность процесса усвоения учебного материала;
- стимулирующую качественное усвоение;
- управленческую;
- включения механизма обратной связи;
- обеспечения непрерывности профессионального образования [8, с. 10–14].

Н. Морозова [5], Р. Низамов, С. Трубачева, Н. Сагина понимают самостоятельную работу, как планируемые, организационно и методически направляемые преподавателями виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности студентов, как в рамках аудиторных занятий, так и вне их, если и под руководством преподавателя, то без его непосредственного участия.

Роль преподавателя в организации самостоятельной учебной деятельности студентов обсуждается многими учеными, среди которых Г. Габай, Л. Журавская, И. Мороз, Н. Никандров и другие. Указывается, что именно преподаватель разрабатывает систему заданий, инструктирует студентов перед их выполнением, наблюдает за ходом самостоятельной работы, консультирует и оказывает помощь студентам в преодолении трудностей и исправлении ошибок, подводит итоги, анализирует и оценивает результаты.

Учитывая это, разграничиваются роли преподавателя в зависимости от его вмешательства в самостоятельную деятельность студентов, цели и уровня усвоения знаний. Так, Л. Журавская выделяет четыре роли преподавателя — лектор, как основной источник информации; руководитель или организатор деятельности; консультант; и модератор, как наблюдатель или арбитр, направляющий деятельность [3, с. 10]. В последнее время отмечаются еще и другие роли, например, фасилитатор, как содействующий деятельности; ментор, как наставник, оказывающий помощь в деятельности; мотиватор, как указывающий альтернативные пути организации самостоятельной работы, а именно пути достижения успеха.

Таким образом, у преподавателя много ролей, и в рамках кредитно-модульной системы обучения пре-

подаватель должен стать, на наш взгляд, в первую очередь мотиватором, затем фасилитатором, а в процессе деятельности — и ментором, и модератором, и консультантом. Другими словами, инструктируя студентов, преподавателю необходимо их мотивировать, обеспечить режим наибольшего благоприятствования самостоятельной работе, координировать и консультировать студентов в процессе учебной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии, о которых говорилось выше, предоставляют возможность отслеживать действия каждого пользователя в отдельности, что немаловажно в контексте обсуждаемой проблемы. А вебинары, телеконференции, видеочаты между студентами и преподавателем при обсуждении той или иной задачи — это тот путь, который может привести к реальной самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя вне аудитории, т.е. в режиме наибольшего благоприятствования, в условиях практически мгновенной координации действий студентов и консультативной помощи.

Самостоятельная работа — это форма обучения, при которой студент получает необходимые знания, умения и навыки, учится планомерно, системно работать, формирует свой стиль умственной деятельности. От других форм обучения самостоятельная работа отличается тем, что студент сам организует свою учебную деятельность.

М. Антонюк, Л. Деркач, Н. Сагина, А. Чиж, И. Шайдур и другие ученые считают, что самостоятельная учебная деятельность студентов должна организовываться с учетом их особенностей и познавательных возможностей. Такие авторы, как В. Вергасов, А. Миролюбов и другие понимают самостоятельную работу как целенаправленную, активную и относительно свободную деятельность студентов.

И. Шайдур, в свою очередь, отмечает, что «самостоятельная работа — это специально организованная деятельность студентов с учетом их индивидуальных особенностей, направленная на самостоятельное выполнение учебных задач различных уровней сложности, как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время». Целью такой деятельности является, по его мнению, «формирование у студентов умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в потоке научной информации» [12, с. 8].

Анализируя понятия «самостоятельность», «самообучение» и «самостоятельная работа», легко видеть, что все эти термины имеют приставку «само». С другой стороны, цель самостоятельной работы студентов — развитие их самостоятельности, а самообучение подразумевает наличие определенной самостоятельности. Таким образом, самостоятельная работа — основа самообучения, а также способствует формированию готовности студента к самообучению.

В. Куринский и С. Днепров рассматривают такое понятие, как «автодидактика», которое, по сути, синоним

самообучения. Фактически, по мнению ученых, это — целенаправленная, систематизированная, самостоятельная и автономная деятельность субъекта процесса самообучения.

Суть самообучения заключается в сознательной самоорганизации процесса усвоения знаний, приобретения необходимых навыков. Она способствует развитию и совершенствованию качеств, способностей и умений личности методами самовоспитания и саморазвития. Все три компонента (самообучение, самовоспитания, саморазвитие) тесно связаны между собой, однако ни один из этих компонентов не является главным. Эффективность самообучения, самовоспитания и саморазвития зависит от самостоятельной деятельности студентов, которая опирается не только на развитие волевых процессов личности, но и устойчивой мотивации, то есть системы мотивов, которые определяют конкретные формы деятельности и поведения любого человека, указывают А. Букина, А. Вербицкий и другие.

Самостоятельная работа способствует развитию самостоятельности как главной черты личности. Самостоятельность — это качество личности, которая проявляется в инициативности, критичности, адекватной самооценке и личной ответственности за свою деятельность и поведение [9, с. 115].

Так, подготовленный и самостоятельный студент, как будущий специалист должен уметь:

- самостоятельно устанавливать и систематизировать порядок своей работы;
- самостоятельно планировать последовательность своих действий;
- самостоятельно контролировать и корректировать эти действия, а именно: следить за их ходом, вносить поправки и уточнения.

Для развития самостоятельности у студентов, на наш взгляд необходимо определить уровень подготовленности студентов к самостоятельной учебной деятельности; по возможности, этот уровень повысить и, соответственно, организовать самостоятельную работу с учетом индивидуальных особенностей студентов, уровнем подготовки и необходимой мотивацией. Критериями развития самостоятельности личности можно считать интенсивность выполнения заданий, которые предлагаются для самостоятельной работы, а также процент выполненных в условиях самоорганизации задач относительно общего количества предложенных задач по определенной дисциплине. Кроме того, работа должна выполняться с интересом.

Итак, анализ научной литературы позволил нам выделить основные подходы к определению такого понятия, как «самостоятельная работа», а именно:

- виды индивидуальной и групповой познавательной деятельности студентов, которые осуществляются ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время (Р. Низамов, А. Чиж, Н. Сагина);

- различные типы учебных задач, выполняемых под руководством преподавателя (П. Пидкасистый, М. Гарунов, Н. Никандров);

- система организации работы, при которой управление учебной деятельностью студентов происходит в отсутствие преподавателя и без его непосредственной помощи (В. Граф, И. Ильясков, Н. Сагина);

- работа студентов, которая проводится по специальному индивидуальному учебному плану, составленному на основе учета индивидуальных особенностей и познавательных возможностей студентов (С. Архангельский, Л. Деркач, И. Шаймур, А. Чиж);

- специфический вид учебной деятельности, главной целью которого является формирование самостоятельности субъекта, а при этом формирование его умений, знаний и навыков происходит опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий (В. Казаков).

Таким образом, самостоятельная работа студентов в системе кредитно-модульного обучения — это основная форма организации обучения, включающая виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности и осуществляемая на аудиторных и внеаудиторных занятиях с учетом индивидуальных особенностей и познавательных возможностей студентов, под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Целью самостоятельной работы студентов является не только формирование у студентов умения самостоятельно пополнять свои знания и свободно ориентироваться в потоке научной информации, но и развитие активности и самостоятельности как необходимого условия для дальнейшего самообучения и самореализации в свободном демократическом обществе.

В заключение следует отметить, что главными особенностями организации самостоятельной работы студентов в контексте Болонского процесса являются следующие: 1) основная часть учебного материала выносятся на самостоятельную проработку и изучение; 2) создание специальных дидактических материалов для самостоятельной работы; 3) индивидуальный режим учебной работы и индивидуальный график изучения отдельных дисциплин, проработки учебного материала в личном темпе; 4) изменение функций преподавателя (организация, руководство, консультирование, контроль); 5) изменение позиции студента (инициативность в режиме работы над учебным материалом, самостоятельное планирование своей работы, ответственность за выполнение намеченного индивидуального плана и т.д.). Основным направлением повышения эффективности организации самостоятельной работы студентов университетов в процессе кредитно-модульного обучения мы видим широкое использование информационно-коммуникационных технологий.

Литература:

1. Байназарова А.В. Использование информационно-коммуникационной технологии в организации самостоятельной работы студентов/А.В. Байназарова, И.К. Проскурина Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 3. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 170–174.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/Отв. Ред и сост. П.В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995. — 448 с.
3. Журавська Л.М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти/Журавська Л.М. // Освіта і управління. — 1999. — № 2. — С. 105–115.
4. Мірошніченко Ю. Аналіз стану організації самостійної роботи студентів університетів у процесі кредитно-модульного навчання/Ю. Мірошніченко, О. Троян // Освіта на Луганщині. — № 2 (33). — 2010. — С. 60–65.
5. Морозова Н.В. Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов/Н.В. Морозова // Молодой ученый. — 2011. — № 2. Т. 2. — С. 102–104.
6. Мостова Т.М. Першокурснику: поради психолога/Мостова Т.М. — К.: Тандем, 2000. — 76 с.
7. Попова Н.В. Самостоятельная работа с использованием информационных технологий при обучении иностранному языку в непрофильной магистратуре/Н.В. Попова, М.М. Степанова // Иностранные языки в образовательном пространстве технического вуза: материалы IV Международной научно-методической конференции (Новочеркасск, апрель 2010). — Новочеркасск: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). — 2010. — С. 305–309.
8. Проектування самостійної роботи студентів юридичних спеціальностей: навч. посіб./А. О. Кучерявий, М.Л. Шелухін, В.В. Кадала та ін.; За заг. Редакцією А. О. Кучерявого. — Донецьк: ПП «ВД «Кальміус», 2013. — 200 с.
9. Словарь для начинающего психолога. 2-е изд./Под ред. И. В Дубровиной. — СПб: Питер, 2006. — 160 с.
10. Темуров С.Ю. Методика организации самостоятельной работы студентов по курсу математического анализа с использованием информационных технологий/С.Ю. Темуров // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — С. 428–431.
11. Чиж О.Н., Сагіна Н.С. Самостійна робота студентів у навчальному процесі/О.Н. Чиж, Н.С. Сагіна // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій і змісту освіти: зб. статей. — Луганськ, 1999. — с. 211–243.
12. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/І.А. Шайдур. — К., 2003. — 21 с

Роль гуманистических принципов образовательного процесса в Узбекистане

Тошова Гулноз Жураевна;

Исмадова Нигина Баходировна, научный работник, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

В статье рассмотрен вопрос о гуманизации системы образования в Республике Узбекистан, раскрыта сущность понятия «гуманизация» в историческом аспекте и применительно к современным условиям, обозначены направления реформирования системы образования на основе его гуманизации и демократизации.

Ключевые слова: реформирование системы образования; ценность человека; уважение к личности; всестороннее развитие личности, гуманизм, демократизация, права и свободы человека, гуманистический подход.

Сегодня в нашей республике придается огромное значение непрерывному обогащению содержания процесса общего среднего образования, что, в свою очередь, требует от педагогов высокого профессионализма.

В годы независимости в результате в результате реформ, осуществляемых в сфере образования, стало возможным формирование всесторонне развитой личности, обладающей прочными знаниями, самостоятельной и свободно мыслящей. Говоря о реформировании системы образования, Президент Республики Узбекистан И.А. Ка-

римов утверждал, что реформа образования необходима для демократических изменений, создания нового общества и как внутренняя движущая сила и что, не изменив систему образования, невозможно изменить сознание человека, а значит и его образ жизни [1].

Прежде чем охарактеризовать принципы гуманизма, необходимо раскрыть само понятие. В словаре «Независимость: толковый научно-популярный словарь» мы находим этимологию и толкование понятия: «инсон» (араб.) — человек, парвар (фарси) — забота, внима-

тельное отношение; лик (узб.) — аффикс, придающий слову оттенок обобщенности; соединенные вместе части образуют слово «инсонпарварлик», значение которого рассматривается, как: забота о человеке, ценность человека, свобода, проявление всесторонних способностей, счастье, обеспечение равноправия, справедливое отношение к человеку, создание условий для гармонизации личности [2].

Известно, что идеи гуманизма имеют давнюю историю. В произведениях устного народного творчества стран Востока они выражались в мечте о человеческом счастье, достижении свободы и справедливости. В трудах выдающихся мыслителей Абу Наср Фараби, Абу Райхон Бериуни, Абу Али ибн Сино, Мирзо Улугбека, Алишера Навои, Захриддина Мухаммада Бобура были выдвинуты идеи самостоятельности, свободы человека, его ценностей, всестороннего развития личности и гуманизма. Наряду с этим, в произведениях известных деятелей науки и искусства первостепенное значение придавалось проявлению дружбы, заботы о человеческих судьбах, благополучии народа и страны, вопросам воспитания молодого поколения.

Гуманистическая направленность присуща также исламской духовности и назиданиям. Например, помощь бедным, нуждающимся людям, странникам, проявление щедрости по отношению к ним, различные подаяния считаются мерилем благородного человека.

Идеи гуманизма освещены в популярной форме в некоторых литературных источниках Европы в 15–16 веках. А на Востоке этим вопросам уделялось большое внимание уже в 9–10 вв. Пожалуй, появление гуманистических идей можно связать с возникновением исламской религии. Так, уже в Каране и Хадисах значительное место отводилось взглядам о человеке и его правах.

Понятие «гуманизм» очень объёмное, широкое. Вопросы гуманизма во все времена считались наиболее значимыми. На Востоке гуманизм трактовался как убежденность, справедливость, дружелюбие, взаимоуважение, преданность народу, миролюбие, любовь к родине, толерантность, терпимость, трудолюбие, верность.

С достижением независимости проблеме гуманизма стало уделяться особое внимание. В Конституции Узбекистана (статья 18) записано: «Все граждане Республики Узбекистан имеют равные права и свободы, независимо от пола, национальности, языка, вероисповедания, общественного положения, личного статуса — все ответственны и равны перед законом» [3]. 41-я статья Конституции утверждает всеобщее право на получение образования, при этом отмечено, что получение бесплатного общего образования гарантируется государством. Следовательно, в нашей стране установлено право на бесплатное образование.

Вышесказанное является подтверждением того, что дело воспитания и образования молодого поколения возведено в ранг государственной политики. Вместе с тем, гуманизацию процесса образования следует рассматри-

вать в неразрывной связи с гуманизацией существующей системы.

Гуманизация процесса образования является важной педагогической ценностью. К сожалению, в эпоху тоталитаризма власть учителя была безграничной, его функции ограничивались лишь передачей готовых знаний, а ученик был просто послушным исполнителем. Именно поэтому одним из основных принципов современного образования является гуманистический и демократический характер обучения и воспитания.

Актуальность проблемы гуманизации образовательного процесса в современных условиях обусловила необходимость исследования теоретических и практических аспектов внедрения принципов гуманизма в систему образования:

Организуя образовательный процесс на принципах его гуманистической направленности, важно изучить и проанализировать идеи и взгляды наших великих предков, использовать педагогическое наследие, выдвинутые в свое время теории и положения о гуманизме, а также — современный педагогический опыт.

В учебно-познавательном процессе в системе общего среднего образования, в частности — в содержании учебных материалов по историческим дисциплинам следует опираться на гуманистический подход как основной дидактический принцип.

За годы независимости коренным образом изменилось содержание системы образования в республике. Созданы новые учебные программы, учебники и учебные пособия на основе национальных и духовных ценностей нашего народа, разработаны Государственные образовательные стандарты, где особое внимание уделено современным формам учебно-воспитательных работ с учетом новых требований к учащимся.

Одним из первых шагов на пути к независимости страны стало возрождение духовности и повышение ее значимости, совершенствование системы образования и воспитания, усиление его национальной направленности, приведение в соответствие с современными требованиями и выведение на мировой уровень.

В процессе своего исследования мы глубоко изучили и проанализировали учебные материалы по истории для 5 класса (на основе учебника). Кроме того, нами были проанализированы в исследуемом направлении образовательные стандарт по предмету, учебные планы, учебные программы, рабочие программы учителей педагогический опыт с целью выявления гуманистической направленности обучения.

В реформируемом образовании основной акцент сделан на формировании гармонично развитой личности, воспитании молодого поколения, овладевающего современными знаниями, свободно мыслящего, обладающего сознательной дисциплиной.

Анализируя состояние образования в республике в преддверии его коренного реформирования, руководитель нашего государства подчеркивая, что многие методы,

которыми пользовались в прошлом, не отвечают требованиям сегодняшнего дня и что на основе идеологии прошлого невозможно добиться каких-либо положительных сдвигов. В этом контексте были определены первоочередные задачи, стоящие перед системой образования, в числе которых обеспечение непрерывности и преемственности всех ступеней образования, развитие системы образования на принципах гуманизации и демократизации.

Совершенно очевидно, что в реализации намеченных задач особое место занимает организация и проектирование учебно-воспитательного процесса, основанного на гуманистических принципах и одним из важных направлений решения названной проблемы является создание условий и механизмов обеспечения образовательного процесса.

Опорный учебный план для общеобразовательных школ как один из компонентов Государственного обра-

зовательного стандарта является важным нормативным документом, на основе которого осуществляется финансирование системы образования и конкретной школы. В опорном учебном плане выделено количество учебных часов на изучение каждого учебного предмета, достаточное для доведения до учащихся содержания в рамках определенного курса. Содержание обучения каждой учебной дисциплине в каждом классе устанавливается государственным стандартом.

В отношении содержания обучения истории следует отметить, что в усовершенствованном государственном стандарте и учебниках, которые в течение ряда лет проходили экспериментальную проверку, линия на гуманизацию образования просматривается более отчетливо. К сожалению, в отдельных случаях обнаруживается недостаточное внимание к изучаемому нами вопросу. Мы планируем изложить свою позицию в этом аспекте в последующих работах.

Литература:

1. Баркамол авлод орзуси. Тошкент: Шарк, 1999. — с. 84.
2. Мустакиллик: изохли илмий-оммабоп лугат. Иккинчи нашри. Тошкент: Шарк, 2000. — с. 69.
3. Узбекистон Республикасининг Конституцияси. Тошкент: Адолат, 1992 г

История развития образования: образование в Германии

Фадеева Галина Дмитриевна, доцент;
Паршина Ксения Сергеевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Образовательная среда — часть образовательного пространства, включающая в себя целостный цикл трехстороннего взаимодействия субъекта преобразования, объекта и социума (взрослых и сверстников) как помощника в процессе преобразования. Для развития же образовательной среды нужно изучить методы и принципы различных образовательных систем [1], а так же другие современные образовательные методики [2], [3], [4]. В настоящей же статье рассмотрим образование в «локомотиве Европы» — Германии.

Основной принцип немецкого образования — «единство исследовательской и научной деятельности». Он действует со времен реформатора высшей школы Вильгельма фон Гумбольдта. Перед студентами всегда открыты большие возможности проведения проектных работ в рамках научно-исследовательской деятельности. Университеты поддерживают тесные связи с национальными и международными научно-исследовательскими институтами. В связи с этим продолжительность обучения в немецких учебных заведениях дольше, чем в других странах. До недавнего времени структура высшего образования в Германии была одноуровневой, и окончание

вуза завершалось получением диплома, например, дипломированный инженер — Diplom-Ingenieur, либо сдачей государственного экзамена (Staatsprüfung) для специалистов, деятельность которых контролируется государством (юристы, медики и т.д.). Но в связи с тем, что к 2010 году произошла унификация всех европейских университетских степеней, во многих университетах Германии перешли на двухуровневую систему с присвоением международных степеней бакалавра (обучение длится 3–4 года) и магистра (обучение длится 1–2 года).

Еще одна особенность — для изучения определенных дисциплин группы не формируются заранее, присутствие на лекциях часто не обязательно. В то же время студент должен проявлять ответственность и самостоятельно управлять процессом обучения, формируя из предоставляемых ему дисциплин ту программу, которая ему необходима. Университет дает план, а студент должен самостоятельно следовать ему. Девиз — «учись учиться». Основные элементы всех специальностей — индивидуальные исследования, письменные работы (рефераты, курсовые, эссе), проверки в виде семинарских сертификатов, проектных работ, лабораторных исследований

и экзамены. Уровень проведения экзаменов строго контролируется как со стороны Федерации, так и со стороны шестнадцати федеральных земель с целью поддержания высоких стандартов экзаменов. Они должны выявить способности выпускника применять научные методы и накопленный опыт, подтверждать получение профессиональных знаний, необходимых для успешной работы.

Академический год в вузах Германии разделен на два семестра, но во время первого семестра проходят только лекции и семинары, а во время второго — самостоятельное изучение учебного материала с посещением библиотек, прохождением практики, проведением проектных работ и сдачей экзаменов.

Для немецкого образования также характерна практика междисциплинарных соглашений о сотрудничестве с международными корпорациями и зарубежными научными учреждениями, что, в свою очередь, дает возможность немецким выпускникам работать по всему миру. Для того, кто не склонен к научной карьере, существуют университеты прикладных наук, которые помимо углуб-

ленных теоретических знаний большое внимание уделяют практике в различных компаниях и общественных организациях. Преподавание ведется на немецком языке, а на международных последипломных программах — на английском, французском или испанском.

Немецкое образование отличают сильные программы повышения профессиональной квалификации. Половину всех программ финансируют частные компании, много возможностей предлагают промышленные и торговые палаты, предпринимательские союзы и учебные центры. Ещё в 2002 году в Германии вступил в силу закон о поощрении повышения квалификации, и на эти цели и Федерация, и земли выделили около 45 млн. евро. По статистике из десяти немецких граждан четверо повышают свою квалификацию. Во многих немецких университетах существуют краткосрочные программы обучения — от двух до четырех семестров, и ввиду своей краткости и концентрированности, представляют большой интерес для иностранных студентов, уже получивших первое образование в собственной стране.

Литература:

1. Фадеева Г.Д. Истории образования: иезуитская система образования [Текст]/Г.Д. Фадеева, К.С. Паршина, К.В. Артёмов // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 783–785.
2. Гарькин И.Н., Гарькина И.А. Реализация социально-образовательных проектов «СтройКадры» и «Юные исследователи» как одна из форм профориентационной работы // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1; URL: <http://www.science-education.ru/115-12056>
3. Гарькина И.А., Гарькин И.Н. Профориентационная работа на примере реализации проекта «Стройкадры» в г. Пенза [Текст]/И.А. Гарькина, И.Н. Гарькин // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 744–746.
4. Гарькина И.А., Гарькин И.Н. Раскрытие творческого и научного потенциала школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи» [Текст]/И.А. Гарькина, И.Н. Гарькин // Молодой ученый. — 2013. — № 9. — С. 357–359.

Система работ по развитию речи на ситуациях

Хамдам-Зода Лейла Хасановна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Язык является важнейшим средством обучения, именно эта его коммуникативная социальная функция определяет пути обучения русской речи. В частности, для того чтобы нерусские учащиеся успешно овладевали устной русской речью, необходимо воссоздание на уроках определенных коммуникативных ситуаций, близких к естественным жизненным условиям и требующих от ученика речевого действия, высказывания.

В последнее десятилетие все возрастает внимание методистов и психолингвистов к поиску и экспериментальному исследованию факторов, активизирующих и интенсифицирующих практическое овладение разговорной речью при обучении второму языку (подчеркивается необходимость создания на уроках условий, стимулирующих

речевую деятельность, речевое общение), к проблеме создания разного рода комплексов ситуативных речевых упражнений.

В наиболее общем методическом аспекте речевая ситуация определена А.А. Леонтьевым: «Под речевой ситуацией понимается совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану».

В других определениях подчеркивается роль отдельных элементов, формирующих речевую ситуацию, указываются на важную методическую их сторону — возможность «подмены» реальных условий их описанием или иллюстративным воспроизведением. Так Н. Н. Амосова счи-

тает, что ситуация — это внеязыковая обстановка речи. Форма, в которой представлена эта обстановка, не существенна. Она может быть представлена как в самих житейских условиях, так и в виде описания этих условий. Важно только, что в обоих случаях она остается предвещающим и последующим об общей обстановке излагаемого факта.

Методисты рассматривают также контекстуальный фактор создания речевой ситуации, подчеркивая, что контекст в отличие от ситуации действует своим материальным составом слов, которые сочетают с данным словом, составляют единицу коммуникации в силу своего семантического содержания.

На наш взгляд, под речевой ситуацией следует понимать комплекс коммуникативных условий и факторов различного характера, выступающих в совокупности с побудительно — стимулирующим мотивом, вызывающим ответное речевое действие. Характерными чертами ответного высказывания являются:

— семантическая адекватность лексико-грамматической формы и содержания побудительному фактору;

— неременность «сиюминутной» ответной речевой реакции;

— отражение в речевом высказывании наиболее существенных связей явлений (отношений, предметов) или исчерпывающее высказывание по поводу контекстуальной вызвавшей его причин.

Разговорные уроки русского языка в период предварительного устного курса целесообразно строить в значительной мере на ситуациях, в которых учащиеся в любой момент могут оказаться и которые знакомы им. Это формирует интерес к изучению русского языка, обеспечивает сознательность, повышает эффективность запоминания изучаемого материала.

В нерусской школе реальная каждодневная потребность общаться на русском языке в бытовых условиях ограничена, поэтому необходимо искусственно вызывать такую потребность, ставить учащихся в такие условия, чтобы они в процессе предварительного устного курса не просто отвечали на уроке, а активно общались с учителем и друг с другом на русском языке.

Перевод слов и лексико-грамматических конструкций из пассивного запаса в активный даже при многократном повторении затруднителен без употребления их в живой ситуативной речи.

Обобщая изложенное выше, следует подчеркнуть, что создание разнохарактерных речевых ситуаций представляет собой методическое воссоздание языковой среды, речевой атмосферы.

В условиях речевой ситуации, созданной на уроке, все слышимые, воспринимаемые и имитируемые слова и фразы перестают быть только материалом упражнения, а становятся речью, все более прочно осваиваемой в качестве средства общения по мере введения и закрепления новых лексико-грамматических форм и постепенного наращивания трудностей.

Учебные речевые ситуации содействуют переходу начальных речевых навыков в такие умения, которые могут быть использованы в коммуникативных целях и которые постепенно становятся основой мышления на русском языке.

Для создания на уроках коммуникативно-речевых ситуаций необходима разработка специальной системы ситуативных упражнений для учащихся национальных школ, определение соответствующих приемов и средств. В этих целях, например, могут быть использованы следующие методические приемы и средства (в скобках указана степень сложности каждого приема: **I** степень — простейшая, начальная; **II** степень — усложненная, с использованием речевых средств; **III** степень — сложная, требующая некоего автоматизма навыков).

I. Называние предметов и действий.

Вопросо-ответные формы беседы «учитель — ученик» (**I**).

То же, «учитель — класс» (**I**).

То же, «ученик — учитель» (**I, II**).

Называние отдельных демонстрируемых предметов (**I**).

То же, по ситуативным картинкам (**I, II**).

Называние действий по ситуативным картинкам (**I, II**).

II. Простейшие коммуникативные речевые действия.

Игры с использованием вопроса — ответных форм (**I**).

Игры с хоровой формой ответов (**I**).

Игры с использованием простейших элементов диалога (**I, II**).

Тематические экскурсии с проведением бесед (**I, II, III**).

III. Приемы создания развернутых речевых ситуаций.

Тематический имитационный диалог (учитель — ученик) (**II**).

Самостоятельный диалог (ученик — учитель) (**II, III**).

То же, с расширением числа участников диалога (**II, III**).

Разнообразные тематические и дидактические игры (**III**).

Рассказы по ситуативным картинкам (**III**).

Инсценированные тематические коммуникативно-речевые тексты (**III**).

Монологические рассказы на предлагаемые учителем темы (**III**).

В данную классификацию включены только такие приемы и средства, которые создают ситуации, стимулирующие речевые действия. Они расположены по принципу наращивание трудностей, по мере освоения и необходимой активизации и накопления языкового материала, типовых лексико-грамматических форм и конструкций.

В каждой лексической теме в действующей программе предварительного устного курса разработан набор коммуникативных учебных речевых ситуаций. Эти ситуации максимально приближены к тем, которые реально возникают в обыденной жизни учеников, к естественным условиям речевой коммуникации.

При построении ситуативных диалогов учитывается методический принцип наращивание трудностей. Диало-

гическая речь должна постепенно переходить от рецептивной формы к продуктивной, иными словами, ученик, опираясь на освоенные готовые образцы, использует в вопросах и ответах вновь полученные знания в соответствии с ситуацией. Его речь на знакомые темы становится все более автоматизированной.

Среди средств и приемов, создающих потребность в общении и позволяющих организовать многоплановые диалоги и беседы с участием трех — четырех учеников, особенно эффективны инсценировки и игры дидактической направленности.

В заключении отметим, что практическая работа по использованию речевых ситуаций на этапе предварительного устного курса привели к следующим выводам:

Успешное овладение русской устной речью в период предварительного устного курса невозможно без применения активных форм обучения (создание на уроке коммуникативно-речевых ситуаций, использование элементов педагогической технологии и игр дидактического характера и т.д.), которые подбираются с учетом возрастных особенностей учащихся.

Литература:

1. Амосова Н. Н. Слово и контекст. Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике. Л. Изд. ЛГУ. 1978. с. 20.
2. Изаренков Д. И. Речевая ситуация. Функциональные типы речевого действия. — РЯЗР, 1979. № 2. ст48—52.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. Просв., 1969.—214.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.:Рус. язык. 1991.—223.

Коррекционно-развивающая работа в учебно-воспитательном процессе специальной школы интегрированного типа

Хименкова Елена Сергеевна, аспирант
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Директор ФГНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, д. пед. н., академик РАО, профессор Николай Николаевич Малофеев в своей книге «Специальное образование в меняющемся мире» писал: «Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире». Поэтому, получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим становится понятной важность и необходимость коррекционной направленности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальной школе.

Ситуации дают возможность максимально приблизить учебный процесс к реальным естественным условиям речевой коммуникации и позволяют работать в должной мере и над темпом речи, и над интонацией, и над произношением. На уроках необходимо применять разнообразные виды и формы работы с использованием ситуативно — речевых упражнений.

Для создания коммуникативно — речевых ситуаций на уроках в период первоначального обучения языку целесообразно использовать систему постепенно усложняющихся методических приемов и средств.

Речевые ситуации должны быть тематически организованы с учетом специфики родного языка.

Следует выделить для активного усвоения соответствующие темы и подтемы.

Система учебных материалов должна быть направлена на решение учебно-воспитательных задач и развитие логического и образного мышления. При этом необходим строгий учет не только активного, но и пассивного словаря. Следует широко применять наглядные пособия и ИКТ.

(Малофеев Н. Н.)

Во многих работах по дефектологии и специальной педагогике (Багрова И. Г., Бельтюков В. И., Волкова К. А., Зикеев А. Г., Зыков С. А., Зыкова Т. С., Кузьмичева Е. П., Леонгард Э. И., Назарова Л. П., Носкова Л. П., Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф., Шелгунова Н. И., Шматко Н. Д., Яхнина Е. З. и другие), коррекцию, как правило, связывают чаще всего с развитием ребенка. Это обосновано, поскольку она нацелена на исправление вторичных отклонений в развитии аномальных детей. Но когда говорят о коррекционно — развивающей работе, то она не может вычлениваться из триединой схемы образования: обучение, воспитание, развитие.

Под коррекционно-развивающей работой понимают систему медицинских, педагогических, психологических мероприятий (воздействий), способствующих полноценному развитию всех детей, преодолению отклонений

в их развитии и служащих целям адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья или любых детей, испытывающих трудности в обучении и в социальной адаптации в целом.

Поскольку развитие учащихся осуществляется в ходе обучения и в процессе воспитания, то и коррекционное воздействие будет присутствовать в этой деятельности. Соотношение коррекционных компонентов (обучения, воспитания и развития) выражено в схеме, предложенной В. С. Леднёвым:



В схеме обучение, воспитание и развитие показаны в виде трёх пересекающихся окружностей, которые символизируют взаимосвязь этих трёх компонентов между собой.

Коррекционно-развивающая работа занимает центральное положение в системе, так как она определяет дефектологическую направленность учебно-воспитательного процесса в специальной школе и находится на перекрёстке составных частей образования.

Коррекционно-развивающая работа имеет самостоятельный выход на среду, так как система функционирует не изолированно, а в конкретных социальных условиях.

Среда обуславливает общественные цели специального образования: становление и разностороннее развитие личности учащихся, их социально-трудоуственную реабилитацию, компенсацию дефекта, усвоение социального опыта человечества в доступной форме.

Вся система коррекционно-развивающей работы, сложившаяся в специальной (коррекционной) школе-интернате направлена:

1. На реализацию комплексного индивидуально ориентированного психолого-медико-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса всех детей с особыми образовательными потребностями с учётом состояния здоровья и особенностей психофи-

зического развития (в соответствии с рекомендациями областного психолого-медико-педагогического центра диагностики и консультирования). Коррекционно-образовательная система школы ориентирована на весь состав учащихся и обусловлена желанием педагогического коллектива обучать всех детей, поступивших в школу:

— Это обучающиеся с нарушенной слуховой функцией. Как известно, существует два вида нарушения слуха: глухота (глухие дети) — нарушение слуха, при котором невозможно восприятие речи; тугоухость (слабослышащие дети) — более легкая степень нарушения слуха, при котором восприятие речи затруднено. Эти нарушения являются стойкими и не поддаются лечению. Для глухих детей использование слухового аппарата или кохлеарного импланта обязательно. Однако даже при использовании слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов глухие дети испытывают трудности в восприятии и понимании речи окружающих. Устная речь у этих детей развивается в результате длительной систематической коррекционной работы.

— Это обучающиеся с задержкой психического развития. У таких детей отмечается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, преобладание конкретно-действенного и наглядно-образного мышления над абстрактно-логическим, недостаточный уровень сформированности операций обобщения, снижение устойчивости внимания, мотивационная сфера учащихся с задержкой психического развития оказывается несформированной: отмечается преобладание игровых мотивов поведения и обучения. У детей не появляется чувство ответственности в отношении учебных заданий. Однако, несмотря на перечисленные особенности развития мышления, большинство таких детей воспринимают помощь взрослых, способны к усвоению новых знаний и их применению на практике.

— Это обучающиеся с интеллектуальной недоразвитием, у которых отмечается дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, дефицит познавательных интересов: плохая обучаемость, замедленное, затрудненное восприятие всего нового, слабость абстрагирования и обобщения. Речь косноязычна, содержит аграмматизмы. Для них характерно стойкое нарушение познавательной деятельности вследствие органического поражения головного мозга. Наряду с умственной недостаточностью всегда имеет место недоразвитие эмоцио-

Таблица 1. Слуховое восприятие при различной степени потери слуха

Степень потери слуха	Средние пороги слуха, Дб	Восприятие разговорной и громкой речи	Восприятие шепотной речи
1-я	26–40	6–3 м	2 м — у уха
2-я	41–55	3 м — у уха	нет — у уха
3-я	56–70	громкая речь у уха	нет
4-я	71–90	крик у уха	нет
глухота	свыше 91	0	нет

нально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом;

— обучающиеся с глубокой умственной отсталостью, для которых характерно ограничение жизнедеятельности и социальная недостаточность. Ограничение жизнедеятельности обусловлено снижением способности адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими, нарушена способность выполнять «социальные роли».

2. Коррекционно-развивающая работа — это комплексная работа по оказанию помощи разным детям с ограниченными возможностями здоровья и направлена на создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности.

3. Коррекционно-развивающая работа направлена на социальную адаптацию обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья к реалиям окружающего мира.

Основой коррекционно-развивающей работы является материальное оснащение учебно-воспитательного процесса: современной звукоусиливающей аппаратурой фирмы «Биомедилен», учебными программами, наглядно-дидактическим материалом, учебниками и методическими пособиями, современными техническими и информационными средствами обучения: компьютерными речевыми программами, аппаратами «Верботон», ультрафиолетовым оборудованием в кабинете психологической разгрузки, интерактивными досками, интернетом, компьютерами и ноутбуками, учебниками с электронными приложениями, электронными образовательными ресурсами, которыми обеспечена наша школа. На современном уровне оборудованы кабинеты, в том числе учителей — предметников, слуховой кабинет, кабинет психологической разгрузки, кабинки для проведения индивидуальных занятий по развитию восприятия речи на слух и коррекции произношения, логопедических занятий. Использование в коррекционно-развивающей работе школы информационных, коммуникационных технологий является важным условием реализации образовательных стандартов.

Помимо хорошо оснащённой современной материально-технической базы, школа обеспечена высококвалифицированными специалистами, среди которых учителя-дефектологи/сурдопедагоги, опытные учителя-предметники, педагог-психолог, преподаватель музыкально-ритмических занятий, социальный педагог. В школе есть медицинская служба (врачи, медсестры).

Организация коррекционно-развивающей работы в школе регламентируется учебным планом, в который включены коррекционно-развивающие области, которые представлены коррекционными предметами: ознакомление с окружающим миром, музыкально-ритмические занятия, социально-бытовая ориентировка, специальные фронтальные занятия в слуховом кабинете, групповые коррекционные занятия, психокоррекционные и логопе-

дические занятия. Для более полного учета и реализации индивидуальных возможностей обучающихся в формировании речевой деятельности выделяются часы на проведение индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи. Однако принципиальным является то, что коррекционно-развивающая работа не является неким самостоятельным разделом в учебно-воспитательном процессе, она пронизывает все направления деятельности школы, все аспекты учебно-воспитательного процесса: учебную деятельность и внеклассную работу.

Коррекционно-развивающая работа включает:

— выбор оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями;

— организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения.

Индивидуальное занятие по своему назначению и программному материалу является одной из форм учебной деятельности, в которой заложена тесная связь с фронтальными уроками и другими уроками образовательного цикла. В школе проводятся индивидуальные занятия по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи с учащимися со слуховой депривацией и индивидуальные логопедические занятия по коррекции нарушений речи. Они относятся к специальным коррекционным занятиям и проводятся по расписанию, составленному завучем школы и утвержденному директором школы. Индивидуальные занятия проводятся с 1 по 10 класс (на всех годах обучения) по 3 часа в неделю на одного ученика. С 1 по 5 класс занятия продолжаются 20 минут, начиная с 6 класса — 30 минут. Начиная с 3 класса индивидуальные занятия можно проводить одновременно с группой учащихся (2–3 человека). Содержание индивидуальных занятий по развитию речевого слуха и ФП отражено в программах «Развитие речевого слуха», разработанных Е.П. Кузьмичевой и И.Ф. Федосовой и «Формирование произносительной стороны речи», разработанной Н.Ф. Слезинной и Е.З. Яхниной. Индивидуальное занятие состоит из двух частей: формирование произношения и развитие слухового восприятия. Отбор речевого материала осуществляется с учетом фонетической темы занятия. Сочетание работы по РСВ и произношению на индивидуальных занятиях диктуется практической целесообразностью. Взаимосвязь двух анализаторов слухового и речедвигательного содействует более быстрому усвоению получаемых умений, актуализации этих умений и постепенному переходу умений в навыки.

Основной задачей индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения является формирование навыков восприятия и воспроизведения устной речи. Дети учатся различать, опознавать и распознавать на слух слова, словосочетания,

фразы, тексты; у детей формируются навыки звуковоспроизведения, корректируются дефекты голоса, речевого дыхания, звуков и их сочетаний, недостатки воспроизведения слов.

Немаловажную роль для формирования коммуникативной функции речи учащихся с речевыми нарушениями играют индивидуальные логопедические занятия, которые организуются и проводятся в нашей школе со всеми учащимися, имеющими нарушения устной и письменной речи. Содержание логопедических занятий тесно связано с программой обучения по русскому языку и чтению. Учителя — дефектологи постоянно овладевая методикой логопедической работы, при коррекции речевых нарушений внедряют в работу методику по ФП I вида. Основная цель таких занятий в младшем звене состоит в выборе и применении комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи, развитию понимания речи и лексико-грамматических средств языка, самостоятельной развернутой фразовой речи, коррекции навыков чтения и письма. Развитие речевой деятельности на логопедических занятиях осуществляется на основе моделирования речевых ситуаций, которые способствуют возникновению речевой потребности, желания вступить в речевое общение. На логопедических занятиях в средних и старших классах большое внимание уделяется коррекции нарушений чтения и письма, работе по устранению дисграфии. Поскольку, своевременное и целенаправленное устранение нарушений устной и письменной речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья способствует лучшему усвоению школьной программы.

Важное место в системе коррекционно-развивающих технологий принадлежит музыкально-ритмическим занятиям. Программа этого предмета тесно связана с развитием слухового восприятия, формированием произношения. Коррекционная работа на МРЗ базируется на постоянном взаимодействии музыки, движений и устной речи в различных сочетаниях. Основное содержание МРЗ включает развитие у учащихся восприятия музыки, обучение выразительным, правильным и ритмичным гимнастическим и танцевальным движениям под музыку, декламацию песен под музыку, игру на элементарных музыкальных инструментах, драматизацию музыкальных сказок.

Специальными организационными формами являются фронтальные занятия в слуховом кабинете, на которых закладываются основы представлений детей о многообразии и богатстве мира звуков. Эти занятия способствуют формированию и совершенствованию навыков восприятия и воспроизведения неслышащими учащимися звучащей речи, восприятия различных неречевых звучаний, шумов, развитию речевого слуха и практической ориентации в звучащем мире.

Психокоррекционные занятия в начальной школе проводятся с учётом особенностей психофизиологического развития и индивидуальных возможностей детей с огра-

ниченными возможностями здоровья по нескольким направлениям:

- адаптация и социализация детей в образовательной среде, развитие сферы межличностных отношений ребёнка;

- развитие познавательных процессов на основе формирования высших психических функций (внимания, восприятия, мышления, памяти, речи);

- развитие эмоционально-волевой сферы, развитие мотивации обучения и «комплекса произвольности»;

- ранняя профилактика и своевременная коррекция недостатков и отклонений в психическом и личностном развитии детей, профилактика появления признаков школьной дезадаптации, сохранение и укрепление психофизического здоровья ребёнка.

Учителя-дефектологи при организации коррекционной работы на индивидуальных, специальных фронтальных занятиях используют передовые технологии, внедряют инновационные формы и методы работы, используют на занятиях различные виды игровой деятельности, сказкотерапию, музыкотерапию, совершенствуя движения и сенсомоторное развитие (развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук, развитие навыков каллиграфии, развитие артикуляционной моторики).

На индивидуальных занятиях формируются первичные произносительные навыки, а их закрепление осуществляется как на индивидуальных, так и на фронтальных занятиях. На фронтальных уроках учитель класса формирует коммуникативные универсальные учебные действия:

- Умение договариваться о распределении функций и ролей, приходить к общему решению в совместной деятельности;

- Умение строить понятные для партнёра высказывания, задавать вопросы, использовать речь для регуляции своего действия;

- Умение осуществлять взаимный контроль;

- Умение оценивать правильность выполнения задания сверстников

Обучая неслышащих детей приемам работы в условиях совместной деятельности со слышащими учащимися, учитель класса формирует житейские понятия; организационные умения и навыки и умение работать в коллективе.

В решении задач речевого общения при фронтальной форме организации работы создаются благоприятные условия для формирования и закрепления навыков разговорной речи. Созданные в классе условия по формированию речевых умений у неслышащих учащихся оказывают положительное влияние на развитие коммуникативной компетенции.

Содержание коррекционно-развивающей работы определяют следующие **принципы**:

- соблюдение интересов ребёнка;

- системность;

- непрерывность;

- вариативность;

- принцип личностно-ориентированного подхода;

- принцип дифференцированного подхода;
- принцип доступности учебного материала.

Для детей выстраивается коррекционно-развивающая работа, направленная на постепенное увеличение меры самостоятельности, подчинение своей деятельности поставленной цели при организующей, стимулирующей помощи взрослого; переключение учащихся на практическую деятельность с предметами или на другие облегченные задания, подкрепляющие их веру в собственные силы и т. д.

Традиционные для школы I вида технологии обучения языку как средству общения, апробированные много-

летней практикой работы школы, активно используются и совершенствуются на современном этапе и обеспечивают социальную компетентность детей с ОВЗ.

Коррекционная работа по формированию жизненных компетенций на специальных коррекционных занятиях начинается с планирования речевого материала. В разработанных учителями-дефектологами рабочих программах спланирован необходимый школьникам в их повседневной жизни речевой материал. Например, темы коррекционной работы на индивидуальных занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны устной речи:

Класс	Темы коррекционной работы	Содержание материала
5 класс	Современные средства коммуникации	У тебя дома есть компьютер? Назови операторов мобильной связи, посмотри пропущенные звонки
	Будем знакомы	Очень рад. Что нового? Хочу посоветоваться
	Мой класс	Проветри класс, открой окно, скажи Диме, чтобы он вытер доску
	В гостях	Проходи, раздевайся, приглашай Диму к столу, мы тебя ждем, примите мои искренние пожелания
9 класс	Школьная жизнь	С кем из одноклассников ты дружишь? Какие кружки посещаешь? В какой класс ты перейдешь?
	Почта	На почте можно оплатить коммунальные платежи, отправь денежный перевод, напиши обратный адрес
	Мой дом	Умеешь ли ты пользоваться стиральной машиной? Какая бытовая техника есть у тебя дома? Входя в дом, набери код домофона и открой дверь
10 класс	Сегодня в мире	Какая у тебя мобильная связь? Какие газеты ты читаешь? Крупнейшие операторы сотовой связи, Какой у тебя мобильный телефон?
	Здоровье	Возьми талон в регистратуре, когда принимает терапевт? Мне нужно пройти флюорографию
	Парикмахерская	Ты часто ходишь в парикмахерскую? Попроси, чтобы тебе сделали укладку, постригите меня покороче, сколько стоит стрижка?
12 класс	Профессиональное образование	Какие профессии требуют от человека силы и ловкости? Какие специальности есть в межрегиональном центре? Специальное профессиональное образование
	Мои права	Конституция — основной закон, свидетельство о результатах ЕГЭ, какой срок действия свидетельства о ЕГЭ?

Одним из условий успешности обучения детей является их активная деятельность в процессе восприятия и усвоения речевого материала. Это обследование изучаемых предметов, осуществляемое на сенсорной основе; оперирование предметами, картинками. Также многократное применение новых слов, фраз. Развитие умений выделять главное в получаемой информации, анализировать, сравнивать, обобщать, связывать новый материал с ранее усвоенным.

Успешность коррекционно-развивающей работы зависит от взаимодействия учителя и воспитателя: согласо-

ванности их действий, информированности о работе друга и её результатах, скоординированности планов работы. Связь воспитательной работы с обучением осуществляется по принципу опережающего, параллельного или последующего взаимодействия. Такая интеграция обеспечивает целостность, системность и последовательность процесса обучения и воспитания, направленного на формирование личности ребёнка, коррекцию недостатков развития, создания предпосылок социальной адаптации школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Зыкова Т. С. Развитие речи в школе для глухих детей: метод. пособие — М.: Просвещение, 2011
2. Кобрин Л. М. Интегрированное обучение в сельской школе как средство оптимизации учебного процесса / Л. М. Кобрин. Монография. — Череповец: ЧГУ, — СПб.: Наука — Питер, 2005. — 11 п. л.

3. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа — М.: Просвещение, 2009
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. — М.: Просвещение, 2010
5. Проект «Концепция федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»
6. Соловьева Т. А. Обучение детей с нарушением слуха в массовой школе// Дефектология. — 2005. — № 5. — С. 44–48
7. Зыкова Т. С., Соловьева Т. А. Обеспечение преемственности в системе дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2007. — № 5. — С. 5–12 (авторский вклад 40%)
8. Шипицына Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и в обществе. — СПб.: Речь, 2009
9. Проговори 1,2 Ивана Херлевич
10. Русский язык для детей 1 в двух частях. Институт фонетики философского факультета Загребского университета
11. Кузьмичева Е. П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студ. учреждений — М.: Издательский центр «Академия», 2011
12. Руленкова Л. И. Как научить глухого ребенка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога — дефектолога — М.,: Парадигма, 2010
13. Королева И. В., Янн П. А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. — СПб, КАРО, 2011

Основные вопросы реализации магистерской программы «Профилактика социальных отклонений (Превентология)»

Хуснутдинова Золя Аслямовна, доктор медицинских наук, профессор;
Мануйлова Гульшат Римовна, кандидат медицинских наук, доцент;
Горбаткова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Титова Татьяна Александровна, кандидат медицинских наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)

В современных условиях особого внимания заслуживает проблема профилактики аддиктивного поведения в школьном возрасте. Желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов. К таким агентам относятся вещества, изменяющие психическое состояние: алкоголь, наркотики, лекарственные препараты, токсические вещества. С целью предупреждения потребления различных психоактивных веществ (ПАВ) детьми и подростками разработана и внедрена магистерская программа «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» по направлению «Педагогическое образование» [15].

Проведенный нами анализ научной литературы по современным подходам к профилактике потребления детьми и подростками ПАВ свидетельствует, что решение данной проблемы невозможно без понимания того, какие личностные и средовые ресурсы помогают им сохранять здоровье и успешно справляться с требованиями образовательного процесса [7,8,10].

В рамках медико-социального исследования образа жизни учащихся политехнического колледжа г. Уфы, для выявления распространенности потребления ПАВ были опрошены 30 подростков разного пола. Каждый пятый студент (20%) курил несколько сигарет в месяц, каждый второй (50%) употреблял 2–3 сигареты в день,

20% — 5 сигарет и 10% — 10 сигарет в день. Только каждый десятый (10%) опрошенный нами учащийся не пробовал спиртные напитки, 20% — пробовали алкоголь на семейных торжествах с родителями, 60% — со сверстниками и 10% — в летнем лагере.

На допустимость употребления алкоголя всегда, когда имеются деньги, указали 20% опрошенных подростков, 70% — допускали прием алкоголя по праздникам, 10% считали, что никогда нельзя употреблять спиртные напитки. Необходимо отметить, что все студенты отрицательно относятся к приему наркотиков. Каждый второй анкетированный считал, что приобрести наркотики довольно просто, а каждый пятый указал на невозможность достать наркотики. Все опрошенные подростки доверяли информации о вреде потребления ПАВ, полученной лишь от родителей. Среди мер профилактики употребления ПАВ 80% подростков считали необходимым полностью запретить продажу алкоголя и сигарет, 10% — запретить рекламу и 10% — предлагали ввести соответствующие штрафы [2,4,16].

Профилактика аддиктивного поведения учащихся должна быть в первую очередь направлена на формирование установки личности на избегание первичного приема наркотиков. Решение данной задачи образовательными методами, которые являются основой для по-

строения эффективных стратегий профилактики среди обучающихся, направлены на формирование у них здорового образа жизни [6,9].

В России только в нескольких педагогических вузах ведется подготовка кадров в области превентологии через магистратуру (Санкт-Петербург, Краснодар и др.).

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы в 2013 году состоялся первый выпуск магистров по образовательной программе «Профилактика социальных отклонений (Превентология)». В разработке указанной программы мы опирались на опыт наших коллег, в частности РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга.

Учебный план подготовки магистра по данной программе включает как общенаучный цикл учебных дисциплин, направленный на образование в области безопасности жизнедеятельности, так и профессиональный цикл, содержащий в вариативной части его учебные дисциплины по превентологии [15].

Целью новой программы стало содействие формированию у магистрантов общекультурных и профессиональных компетенций в области профилактики социальных отклонений, путем ознакомления их с теоретическими основами сохранения здоровья, получения представления о различных формах и единых механизмах формирования зависимостей, систематизации факторов риска развития девиантного поведения, а также усвоения системы знаний и умений по организации и методике проведения профилактической работы в образовательной среде [3,5].

Это нашло отражение, прежде всего в содержании базовых дисциплин, а именно: «Теоретические основы и технологии сохранения здоровья», «Нейрофизиология зависимостей», «Аддиктивное (зависимое) поведение в молодежной среде», «Организация и методика проведения профилактической работы в образовательной среде», «Технологии обеспечения здоровьесберегающей образовательной среды», «Социально-правовые аспекты профилактики социальных отклонений» [5].

Общими принципами проектирования образовательных программ профилактики могут стать:

- направленность программ на мишени профилактики;
- нацеленность на формирование здорового стиля жизни и развитие навыков в решении жизненно важных проблем [14];
- коммуникативность, т. е. необходимость построения образовательных программ на различных диалогических моделях, предполагающих доверительные взаимоотношения и групповое взаимодействие;
- адаптивность программ (адаптация к особенностям сообщества, класса);
- личностный характер программ, ориентация на приобретение учащимися «опыта здорового стиля жизни», опора на технологии «структурного учения», которые проектируются по следующей дидактической цепочке: вос-

приятие информации — ее обсуждение — размышление — принятие установки ценности здоровья — свободный осознанный выбор поведения в жизненных ситуациях;

— направленность стратегий профилактики на усиление позитивных ресурсов личности [13,15].

Согласно ФГОС ВПО контекст изменений в образовании характеризуется: широким использованием интерактивных образовательных технологий и других инноваций, которые рассматриваются не только как механизм реагирования системы на внешние изменения; как фактор, стимулирующий развитие системы образования; и как средство, обуславливающее потребность в рефлексии сложившегося опыта; но и как конечный результат деятельности в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, или технологического процесса, используемого на практике [12]. Другими аспектами изменений касаются организации самостоятельной работы, способов оценки достижений студентов, а также разработки современного учебно-методического комплекса. Магистерская программа по превентологии будет осуществляться наиболее эффективно, если будут реализоваться следующие условия:

- профилактическая работа должна проводиться среди умственно здоровых и хорошо адаптированных к условиям школьного обучения детей;
- программы должны сочетать различные обучающие стили, подходы и методики профилактической работы;
- обучение по профилактике АП должны проводить подготовленные педагоги-наставники, пользующиеся доверием своих учеников, а не приглашенные специалисты, родители или сверстники;
- при использовании программ, основанных на информационном подходе необходимо иметь в виду, что сенсационность сообщений и тактика запугивания обычно расходятся со взглядами учащихся на окружающую действительность и вызывает сомнения в достоверности источника;
- представляемая информация не должна быть односторонней, необходимо честно раскрывать и обсуждать плюсы и минусы явления;
- дети должны активно участвовать в различных моделируемых ситуациях, когда они формулируют свои личные позиции в отношении ПАВ [15];
- в определении целей и специфики содержания, методов и организационных форм профессиональной подготовки специалистов необходимо учитывать стадии формирования медико-педагогической компетентности, определяющей становление развитие самосознания и ведущие факторы его саморазвития [11];
- активно использовать следующие методы обучения в высшей школе: анализ конкретных ситуаций (case study); разыгрывание ролей (ролевая игра, деловая игра); «мозговой штурм»; интерактивные методы обучения (социально-психологический тренинг); видеометод и др. [1];
- в содержание подготовки специалистов различных профессий, включать, например, такие интегрирующие

спецкурсы, как: «Тренинг достижения позитивных жизненных целей», «Тренинг по формированию мотивации к сохранению здоровья», «Тренинг по формированию навыков стрессоустойчивости», «Формирование коммуникативной культуры школьников в деятельности превентолога», «Здоровый образ жизни как модель поведения», «Здоровый образ жизни как первичная профилактика заболеваний» [5].

Все эти дисциплины и курсы по выбору, как и ряд других, включенных в содержание ООП магистерской программы, призваны создать прочную образовательную и профессиональную основу для подготовки магистра образования в области превентологии. По нашему глубо-

кому убеждению магистры-превентологи, являющиеся специалистами нового поколения в области профилактики зависимостей, действительно необходимы нашему обществу. Социальный заказ на их подготовку обоснован тем, что современные подходы к пониманию аддиктивного поведения практически не представлены в профессиональном образовании медиков, педагогов, психологов, социальных работников, занимающихся профилактикой употребления психоактивных веществ. И мы надеемся, что образовательная программа «Профилактика социальных отклонений (превентология)», даст возможность выйти на новый профессиональный уровень в области профилактики различных видов аддикций.

Литература:

1. Борисов А. А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст]/А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — С. 375–377.
2. Горбаткова Е. Ю. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения подростков/О. В. Нарсеева, Е. Ю. Горбаткова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2013. — № 11. — С. 068–070.
3. Горбаткова Е. Ю. Опасности социального характера // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050104.65 «Безопасность жизнедеятельности»/Е. Ю. Горбаткова; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Башкирский гос. пед. ун-т им. М. Акмуллы. Уфа, 2011.
4. Мануйлова Г. Р. Выявление условий здоровьесберегающей деятельности студентов-первокурсников педагогического вуза // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — С. 792–794. М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 360–364.
5. Матусевич М. С. Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)/М. С. Матусевич и др. // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — С. 534–536.
6. Мухаметова Г. Р. Медико-социальные проблемы образа жизни и здоровья студентов — будущих педагогов: Автореф. канд. мед. наук. — Казань, 2005. — 24 с.
7. Плахов Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 90–95.
8. Сыромятникова Л. И. Безопасность человека как предмет изучения // В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии материалы IV Международной научно-практической конференции; науч. ред.: В. В. Лятушин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша; 2007; издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион» (СПб). — С. 37–41.
9. Сыромятникова Л. И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 98. — С. 201–204.
10. Сыромятникова Л. И. Концептуальный подход преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст]/Л. И. Сыромятникова, М. Г. Романцов, И. К. Шац // Профилактическая и клиническая медицина. — 2009. — № 1. — с. 195–197.
11. Сыромятникова Л. И. Формирование медико-валеологической компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: Автореф. канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2009. — 24 с.
12. Титова Т. А. Эффективность здоровьесберегающих технологий в охране здоровья девушек подросткового возраста, обучающихся в средних специальных учебных заведениях. Автореф. канд. мед. наук. — Самара, 2005. — 24 с.
13. Хуснутдинова З. А. Образ жизни и здоровье студентов — будущих педагогов/З. А. Хуснутдинова, Г. Р. Мухаметова, С. Н. Горбушина // Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. — 2003. — № 13. — С. 25–31.
14. Хуснутдинова З. А. Объем и характер лечебно-профилактической помощи, оказанной студентам — будущим учителям/З. А. Хуснутдинова, Г. Р. Мухаметова, Ф. Р. Загидуллина // Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. — 2003. — № 11. — С. 71–75.

15. Хуснутдинова З.А. О некоторых проблемах организации первичной профилактики аддиктивного поведения в образовательной среде/З.А. Хуснутдинова, Г.Р. Мануйлова, // III Международная НПК «Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация» 6–7 ноября 2013 г. Материалы конференции. М.: МГППУ. — 2013. — С. 351–357.
16. Хуснутдинова З.А., Проблемы формирования аддиктивного поведения в подростковой среде/З.А. Хуснутдинова, Г.Г. Саитгалиева Г.Г. // Социологические исследования. — 2013. — № 6. — С. 86–90.

Современные требования к аудиовизуальной среде на уроке английского языка

Шеншина Алиса Парменовна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель английского языка
Российская международная академия туризма (г. Москва)

The article is the result of summarising of teaching experience of using audio and video instruments at English classes. Of course, new methods of presenting audio and video materials provide high effective education.

Key words: *English for specific purposes, competences, pedagogical technologies, support material, audio and video materials, songs.*

Введение

В настоящее время, в построении структуры курса преподавания иностранного языка одной из ключевых проблем является проблема выработки наиболее эффективных методов простого запоминания обучающимися учебного материала, т.к. именно это способствует скорейшему овладению иностранным языком. И с этой целью применяются различные формы: литература, музыка, живопись, кинематография. Использование аутентичных иноязычных материалов объясняется тем, что во главе угла стоит использование не языкового, а межкультурного, или коммуникативного подхода.

Использование аудиовизуальной среды на уроках английского языка с учетом актуальности и широкого применения современных технологий, таких, как интерактивное оборудование, интернет и прочее обуславливают поиск наиболее эффективных по результату и наименее затратных по времени способов подачи материала, заданий и упражнений, ведь обучение английскому языку, особенно в неязыковом вузе, ведется в рамках сравнительно маленького количества часов, выделяемых на эту дисциплину.

Данная статья будет полезна, прежде всего, тем, кто в практической педагогической деятельности сталкивается с проблемой отсутствия мотивации к изучению иностранного языка у слушателей, либо ищущих новые способы повышения уровня умений и навыков обучаемых.

Учитывая большой ряд материалов и средств обучения в аудиовизуальной среде, в рамках данной статьи не представляется возможным рассмотрение их всех. Поэтому остановимся на использовании оригинальных и специально отобранных для учебных целей песенных материалов. Естественно, использование песенного материала в преподавании иностранного языка не является новым средством обучения, однако при традиционном подходе

основная работа принадлежала лишь прослушиванию, чтению, заучиванию и воспроизведению текстов песен.

Естественно, что такой подход, помимо того, что он не решает проблему достижения педагогических целей привлечения этого материала, не является мотивирующим фактором для обучающихся в силу того, что, к примеру, не каждая песня может вызывать позитивные эмоции и желаемый эффект у абсолютно всех обучающихся.

Таким образом, методика постепенно подошла к тому, чтобы, эффективно используя песенный потенциал для целей урока, разрабатывать специальные упражнения на формирование навыков по грамматике, фонетике и лексике, тем самым превращая рутинный процесс выполнения однообразных упражнений в интересную, увлекательную деятельность.

В ходе теоретического изучения данной проблемы, а также анализа современных оригинальных учебных комплексов, включающих в свое содержание песенный материал, мы пришли к выводу, что слишком малое, также, как и слишком большое количество песенного материала не будет служить к достижению поставленных целей и задач [6, 87]. Вследствие этого, считаем, что оптимально привлечение одной песни на каждую крупную тему, изученную в ходе занятий. Важно, что работа с песней происходит после полного окончания работы над материалами этой темы.

Таким образом, стандартный курс обучения на одном уровне английского языка должен включать 7–9 песен.

Роль песни в структуре курса не следует недооценивать или переоценивать, т.к. в обоих случаях будет трудно говорить о достижении поставленных целей и задач. Так, в случае недооценки роли песенного материала у обучаемых будет складываться впечатление, что этот материал дается им только лишь для забавы и нескудного проведения времени, между тем как в современной методике,

как было указано ранее, песенный материал имеет гораздо более серьезные цели [5, 132].

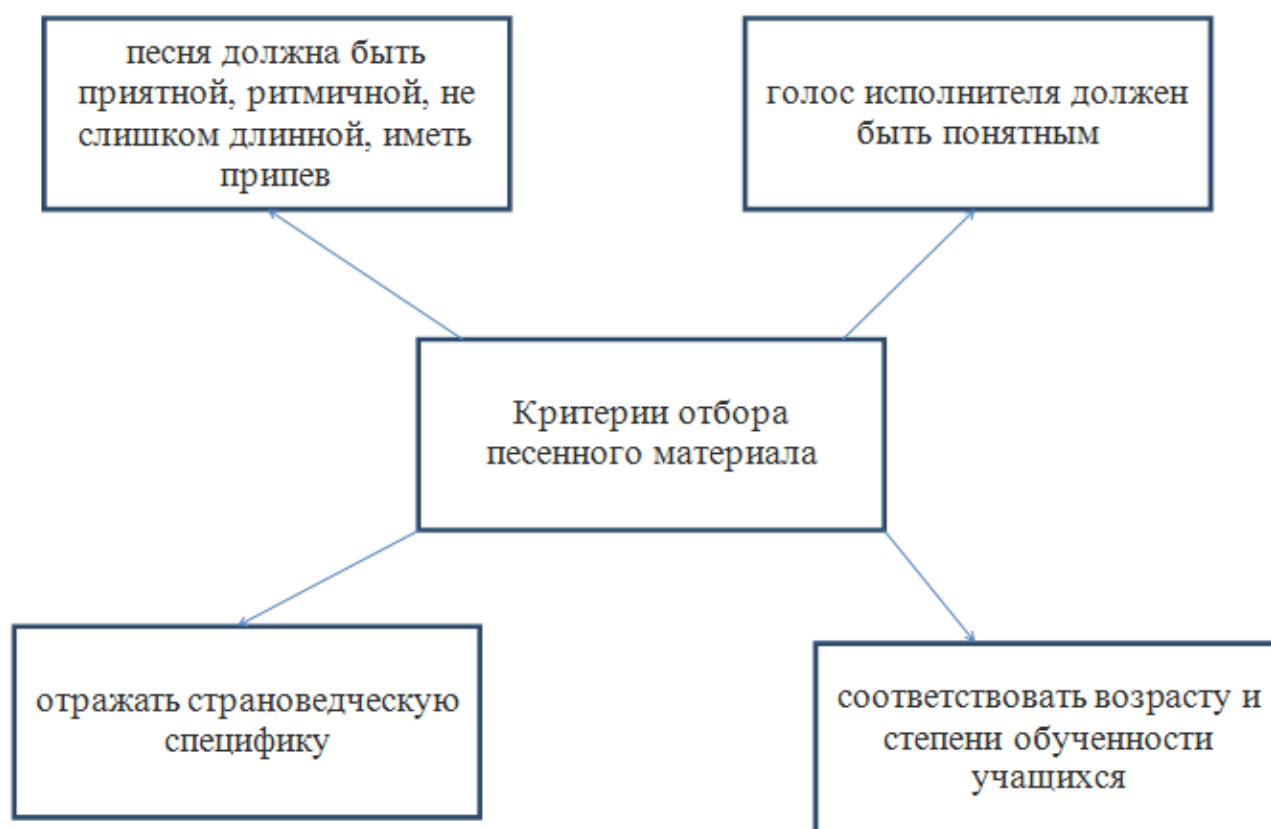
Применение песенного материала на занятиях для усвоения новой лексики и грамматики требует постоянной работы на протяжении нескольких занятий.

Так, в качестве разговорного элемента занятий можно выбрать современные, популярные песни в молодежной среде. Естественно, что этот материал должен быть интересен по своему тексту и музыкальному оформлению, т.к. в противном случае у обучающихся не будет мотива к обсуждению и живому обсуждению данного материала. Используя Интернет, сегодня можно подыскать, скачать и разработать материал практической по любой интере-

сующей теме. Конечно, эта тема должна перекликаться с темами УМК, но однозначно должна вызывать интерес у обучающихся [1, 87].

Лексический и грамматический песенный материал можно вводить не только после изучения основной темы, но и перед ее изучением. Тогда при введении этого нового, обучающиеся с легкостью смогут его распознавать и использовать в спонтанных ситуациях речи.

В случае, если структура выбранного учебного курса не содержит песенного материала, педагог вынужден подбирать его сам. Поэтому далее на рисунке отобразим основные критерии выбора песен для включения их в нить курса.



Наиболее важным аспектом, по нашему мнению, является соответствие песенного материала степени обученности. Поэтому ниже раскроем примерный перечень песенного материала, который можно привлекать для ра-

боты с подростковой, студенческой аудиторией либо со взрослыми [5, 77].

Так, в зависимости от уровня владения английским языком, песенный материал может быть таким:

На уровне Beginner

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	Ottawan, 1981	D-I-S-C-O
2	James Blunt, 2005	You're beautiful
3	The Cure, 1992	Friday, I'm in love
4	ABBA, 1976	Money, money, money
5	Trainspotting, 1996	Perfect day
6	The Monkees, 1966, film Shrek, 2001	I'm a believer
7	Bob Marley & the Wailers	Three little birds

Elementary

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	The Bangles, 1989	Eternal Flame
2	Frank and Nancy Sinatra, 1967, Robbie Williams and Nicole Kidman, 2001	Something stupid
3	Roy Orbison, 1964, film Pretty Woman, 1990	Oh Pretty Woman
4	ABBA, 1982	Dancing Queen
5	The Kinks, 1960s	Waterloo Sunset
6	Madonna, 1986	La Isla Bonita
7	Tina Turner, 1989	The Best

Pre-Intermediate

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	Nin Simone, 1968	Ain't got no/I've got life
2	John Lennon, 1975	Imagine
3	Dido, 2003	White flag
4	Madonna, 1986	True blue
5	Queen, 1977	We are the champions
6	Brian Wilson, 1966	Wouldn't it be nice
7	Bobby Womack, 1964	Its all over now
8	Dionne Warwick, 1967	I'll say a little prayer

Intermediate

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	Sister Sledge, 1979	We are family
2	Jimmy Cliff, 1973	You can get it if you really want
3	Our house, 2003	Our house
4	Avril Lavigne, 2002	Sk8er boy
5	Bonnie Tyler, 1992	Holding out for a hero
6	Alanis Mirisette, 1995	Ironic

Upper-Intermediate

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	Des'ree, 1990s	You gotta be
2	Quentin Crisp	Englishman in New York
3	Gery Halliwell	It's raining men
4	Gloria Gaynor	I will survive
5	Aerosmith	I don't want to miss a thing
6	David Bowie	Space oddity
7	Cher	If I could turn back time

Advanced

№ пп.	Автор/исполнитель, год	Название песни
1	Supertramp	The Logical song
2	Paul Simon	50 ways to leave your lover
3	Neil Hammond	A Lady of a Certain Age
4	Robert Palmer	Addicted to Love
5	Don McLean	Vincent
6	Stacey Kent	I wish I Could Go Travelling Again
7	Survivor	Eye of the Tiger

Также подобранный материал можно структурировать по разным аспектам, изучаемым на занятии: фонетика, грамматика и проч.

К плану изучаемых песен на уроках должен быть приложен план работы с ними. Такой план может иметь рабочее название «Song Activity Instructions и» должен включать в себя:

1. Работа над песней должна иметь четкую цель. Например, распишем цели использования песенного материала на примере группы со стартовым уровнем владения языком:

№ пп.	Название песни	Цель использования в формате:
1	D-I-S-C-O	Language — adjectives
2	You're beautiful	Language — personal pronouns and possessive adjectives
3	Friday, I'm in love	Language — rhyming words
4	Money, money, money	Language — rhyming words
5	Perfect day	Language — mixed vocabulary
6	I'm a believer	Language — words in the past
7	Three little birds	Language — mixed vocabulary

2. Далее следует обозначить средства достижения поставленной цели:

№ пп.	Название песни	Средства достижения цели:
1	D-I-S-C-O	Listening for missing words
2	You're beautiful	Listening for missing pronouns and possessive adjectives
3	Friday, I'm in love	Matching rhyming words
4	Money, money, money	Predicting rhyming words
5	Perfect day	Listening for extra words
6	I'm a believer	Missing Verbs
7	Three little birds	Maching halves of lines.

3. Объяснить по-русски или по-английски, в зависимости от уровня владения английским языком аудиторией, суть задания, и конкретные действия каждого по достижению цели выполнения задания.

4. Дать краткую историю песни.

Приведем в качестве примера работу на уровне Pre-Intermediate над песней «Ain't got no/I've got life».

Цель занятия: learning parts of the body, common nouns.

Далее приведем инструкцию по работе над песней на английском языке.

1. Give each student a sheet. Focus on **a** and ask SS if songs in our language also use slang or incorrect grammar. Elicit that **I ain't=I'm not**. Then give SS in pairs a few minutes to complete the rest. Check answers.

1d, 2a, 3e, 4b, 5f, 6c.

2. Remind SS that **I've got** is grammatical and is an alternative form of **I have**.

3. Focus on **b**. Give SS, in pairs, a few minutes to say what they can see in the pictures. Check answers.

Picture 1: monkey, sweater, perfume, home, mother, ticket friends.

Picture 2: head, arms, mouth, lips, ears, tongue, nose, legs, toes.

4. Now play the tape/CD once, pausing as necessary for SS to write the words in. Get SS to compare answers with a partner and play the song again for SS to fill in the gaps.

5. Repeat if necessary and then check answers.

- 1) home
- 2) money
- 3) sweater
- 4) perfume

5) mother

6) friends

7) name

8) ticket

9) head

10) ears

11) nose

12) mouth

13) tongue

14) lips

15) legs

16) toes

6. Now get SS to read the lyrics with the glossary and ask them if they think it's an optimistic or pessimistic song (optimistic).

7. You may want to play the song for the class to sing along.

8. Finally, get SS to read the **Song facts**.

Следует понимать, что в структуре курса, на основе отобранного песенного материала, следует разработать подобного рода листы заданий, причем желательно, чтобы их формат был одинаков:

- текст песни с заданием;
- номер заданий;
- внизу листа факты о песне;
- выше блока «факты о песне» должен быть глоссарий.

Именно одинаковая структура подачи заданий на песенный материал сможет обеспечить достижение поставленных перед данным занятием языковых целей, а также делая сам подход простым для восприятия обучающихся.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку: Лингводидактика и методика — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 336 с.
2. Гебель С. Ф. Использование песни на уроке иностранного языка. //ИЯШ № 5, 2009. — с. 28–30
3. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. — М., 1982. — 373 с.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. — М.: Русский язык, 1992. — 254 с.
5. Ляховицкий М.В., Применение звукозаписи в обучении иностранному языку. Учебное пособие для ВУЗов. — М.: Высшая школа, 1979. — 133 с.
6. Орлова Н. Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной направленности. — М.:Просвещение, 1991. — 370 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус. Яз., 1982. — 276 с.
8. Пассов Е.С. Основные вопросы обучения иностранной речи — Воронеж: Воронежский гос. пед. институт, 1974. — 164 с.
9. http://englishclub.narod.ru/article/article_2.htm
10. <http://festival.1september.ru/articles/588766/>
11. <http://festival.1september.ru/articles/100399/>
12. <http://festival.1september.ru/articles/103220/>
13. <http://filolingua.com/publ/178-1-0-657>
14. http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_250
15. <http://www.ligis.ru/librari/3390.htm>
16. <http://www.openclass.ru/wiki-pages/45206>
17. http://wiseguys.de/songtexte/details/aber_sonst_gesund/
18. <http://www.yugzone.ru/brainmusic/child-music.ht>

Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в обучении студентов неязыковых вузов

Шеншина Алиса Парменовна, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель английского языка
Российская международная академия туризма (г. Москва)

In this article the author tries to find a place for the communicative method of teaching English within the structure of the education process in non-linguistic universities. The author suggests that we consider English lessons to be one of the many modern instruments employed by young people to develop their career in a future field of knowledge, which they have chosen in their institution, rather than a mere part of lingual education.

Key words: *communicative English course, future career and English, education abroad, learning spoken English, audio and video materials.*

Введение

Проблема особенностей построения курса английского языка в неязыковом вузе относится к одной из актуальных проблем современной методики.

Дело в том, что традиционно изучение английского языка относилось к части лингвистических, гуманитарных дисциплин, входящих в круг «общего развития» для студентов.

Между тем как современная же ситуация в мировом образовании и на рынке труда подсказывает нам, что ан-

глийский язык в современном мире — это не столько учебная дисциплина или сфера науки, но очень важный инструмент, который отражает уровень конкурентоспособности студента и выпускника на рынке труда.

Соответственно, от уровня владения английским языком во многом зависят возможности реализации будущего выпускника в той профессии, которую он избрал для себя и диплом по которой он получит. Конечно, учитывая направленность и сосредоточенность вуза на обучении профессии, очень сложно найти место для серьезного изучения английского языка. Отчасти поэтому,

а отчасти из-за неэффективности работы в неязыковом вузе на уроках английского языка, студенты вынуждены заниматься языком в учреждениях дополнительного образования, а время, потраченное на это в стенах вуза, считается потраченным зря.

Несмотря на это, сравнительно небольшое количество часов, выделенное на изучение английского языка в неязыковом вузе, можно и нужно использовать эффективно, с целью повысить общий и разговорный уровень студентов. Такая цель реальна к выполнению, при условии использования элементов коммуникативного подхода.

Таким образом, **целью** настоящей статьи является рассмотрение элементов коммуникативного подхода в целях повышения эффективности обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Элементы коммуникативной методики обучения английскому языку в обучении студентов неязыковых вузов

Анализ исследований и научных публикаций свидетельствует, что проблема методов обучения привлекает внимание многих известных ученых и педагогов-практиков. Среди них Стронин М. Ф., Ушинский К. Д., Мельник И. М., Топоров А. О., Анисеева Н. П. и другие.

В целом, по мнению А. Е. Чекановой, в современной теории обучения иностранному языку самым распространенным подходом является коммуникативный подход к обучению. Коммуникативная компетенция сегодня считается одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки в вузе [5].

Ядром коммуникативной методики является цель коммуникации, по достижению цели определяется качество овладения речевыми навыками. Основной целью коммуникации является передача и прием информации при необходимом условии адекватного понимания этой информации.

Сегодня коммуникативный подход к обучению иностранным языкам пронизывает все аспекты методики обучения, вне зависимости от содержания обучения, целей и задач, методов и средств обучения. Воспитание и развитие также основывается на теории коммуникации.

Словесно-логическое мышление с этой точки зрения может служить одним из ключевых элементов эффективности коммуникации и общения.

Дело в том, что логические схемы мышления и коммуникации, а в частности их

субъектно-предикативная основа, являются изоморфными для русского и английского языков, и таким образом способны обеспечить основу для понимания высказывания. Различаются фонетическое, лексическое и синтаксическое оформление высказывания, и это является основным содержанием обучения иностранному языку. Однако сами логические схемы остаются за пределами внимания методистов.

Социокультурная компетенция, являющаяся одной из составляющих коммуникативной компетенции, также

требует развития словесно-логического мышления. Это касается в первую очередь освоения учащимися содержания понятий английской лексики, которое не всегда совпадает с содержанием понятий, выраженных русскими эквивалентами этой лексики.

Словесно-логическое мышление реализуется в иноязычной речи (устной и письменной) на уровне предложения и на уровне текста.

Субъектно-предикативная основа коммуникации детально была изложена Хри-стофом Зигвартом. Его логика была основана на психологических законах восприятия, напрямую связана с языком и речью и во многом объясняла способы передачи информации от говорящего к реципиенту. Другими словами, логика Христофа Зигварта может служить теоретической основой развития словесно-логического мышления.

Ключевыми элементами словесно-логического мышления являются понятие, суждение и умозаключение на уровне высказывания и упорядочение на уровне текста.

Очень важным элементом организации учебного процесса по коммуникативной методике в неязыковом вузе является выбор адекватного цели обучения УМК.

Анализ УМК, представленных на современном рынке пособий, позволил выделить УМК New English File как наиболее гармоничный, современный и несложный. Каждый уровень данного пособия рассчитан на 80—88 занятий продолжительностью 80 минут, что вполне укладывается в отведенные часы в неязыковом вузе. Так, за один учебный год студенты смогут освоить один уровень.

Плюс данного пособия состоит также в том, что он ориентирован на развитие в первую очередь разговорных навыков, при этом не игнорируя грамматику. Это достигается системным ее изложением и вынесением грамматических правил в отдельную часть учебного пособия. Простое и логичное изложение грамматических правил не перегружает студента, а позволяет расценивать эти правила лишь как средство формирования связной речи, ключа к пониманию иностранной речи.

Кроме учебного пособия, немаловажное место занимает сама структура урока, ведь она достаточно мала, а значит, время преподавателю следует распределять максимально эффективно.

Примерная структура урока изложена ниже.

Структура урока.

1. ТЕОРИЯ (объяснение грамматической темы), желательно не более 15 минут.

Важно:

— в объяснении меньше использовать специальные термины, сложную лексику, лучше говорить на простом языке, но понятно, с большим количеством простых и логичных примеров;

— в объяснении используется лексика, уже известная студентам (желательно использовать минимум новой лексики);

— если тема имеет много нюансов (исключения, особенности употребления), а группа схватывает не быстро,

лучше разделить информацию на порции и излагать за несколько уроков.

2. ГРАММАТИКА: Отработка темы в выполнении письменных заданий по грамматике (вставить слова, буквы, письменные переводы предложений и т. д.). **Обязательная** часть почти каждого урока. Не более 20 минут.

3. ЧТЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ. Задания на чтение текстов с изученным материалом и понимание. **Обязательная** часть урока. Не более 20 минут.

4. АУДИРОВАНИЕ. Задания на то, чтобы понимать на слух то, что изучили. **Обязательная** часть урока. Не более 25 минут.

5. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ. Использование изученного в разговорной речи, общаясь друг с другом, преподавателем, обсуждения, дискуссии. **Обязательная** часть урока, не меньше 50 % времени общение на иностранном языке (начальный уровень, продолжающие — не менее 70 % времени). Не более 25 минут.

6. РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ. Обычно это специальные уроки презентаций студентов по какой-то теме, которые проходят редко, обычно нужны, если у студентов есть интерес к истории, культуре или еще каким-либо реалиям изучаемого языка и страны.

7. РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ. Обычно это сочинения, заметки, креативные формы, когда студенты письменно излагают ими сочиненный текст. **Лучше давать на дом**, т. к. обычно занимает много времени урока, требует использование словаря и осмысления.

Как видно, представленная структура урока позволяет занимать минимум времени на объяснение темы и грамматические упражнения, высвобождая основную часть урока на общение, аудирование, а также развитие навыков диалогической речи, что позволяет студентам значительно повысить разговорный уровень английского языка.

По нашему мнению, именно с этого следует начинать обучение английскому языку в неязыковом вузе. Изучение английского языка в специальных же целях имеет смысл начинать, лишь когда все участники группы владеют не менее, чем уровнем Intermediate не только в пассиве, но в активном, разговорном варианте.

Все это позволит увеличить конкурентоспособность будущих выпускников, заложив базис в построении их карьеры.

Литература:

1. Бесараб Т. П. Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере курсов интенсивного изучения английского в Великобритании) [Текст]/Т. П. Бесараб // Молодой ученый. — 2013. — № 5. — С. 665–669.
2. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ. // Иностранные языки в школе, № 4, 2000.
3. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания — 2-е изд., исп. и доп. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та, 2003.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]/Е. И. Пассов — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
5. Чеканова А. Э. Коммуникативный подход в методике развития словесно-логического мышления студентов при обучении английскому языку // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 23–36.
6. <http://www.teachingenglish.org.uk/>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Применение компьютерных технологий при оперативном контроле тренировочных нагрузок футболистов

Олимов Алишер Исакович

Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В настоящее время тренировочный процесс, направленный на достижение высокого результата спортсменом, немаловажно: планирования и контроля, хорошего медицинского обеспечения и материальной базы, квалифицированных тренерских кадров и квалифицированного отбора в виды спорта и т.д. Одной из важнейших сторон спортивной тренировки является оперативный контроль (2).

Оперативный контроль тренировочных нагрузок при помощи компьютерных технологий в тренировочном процессе позволяет тренерам контролировать и вводить на основе полученных данных коррекции в тренировочный процесс. Актуальными проблемами в тренировочном процессе являются новые формы и виды оперативного контроля выполняемых нагрузок по направленности, величине, координационной сложности, интенсивности и др. Так как контроль нагрузок на тренировочных занятиях позволяет выполнять запланированный объем нагрузок, а также развивать и совершенствовать процесс подготовки спортсменов (3,5,6).

Использование компьютерных технологий при оперативном контроле в тренировочных занятиях спортсменов позволяет на основе контроля нагрузок разрабатывать эффективные варианты тренировочных нагрузок (4).

Применительно к практическому использованию компьютерных программ в тренировочном процессе футболистов, по нашему мнению, это обозначает:

- тщательная отработанность мотиваций тренировочного процесса не только «принудительного» характера (оценки), но и типа личной заинтересованности и удовлетворения данным процессом;

- оценка по конечному результату, ограниченному регламентированностью, широкой свободой выбора, поощрение разумного творчества в тренировочном процессе;

- индивидуальность подхода к тренирующемуся при адаптации в процессе занятий.

- Как правило, оперативный контроль проводится с помощью простых необременительных, но информативных методик (1,7). В нашем случае использовалась

частота сердечных сокращений. Информативность этой методики состоит в том, что она косвенно отражает состояние ведущих вегетативных систем организма, уровень обменных процессов. Мы считаем, что оперативный контроль наиболее важен, когда целью тренировочного занятия является совершенствование двигательных качеств при различных структурах тренировочных занятий.

Последние годы проблема контроля за функциональным состоянием решается благодаря применению мониторов сердечного ритма POLAR S — Series, которые очень удобны при контроле за тренировочными и соревновательными нагрузками.

Так исходя из наших исследований, при определении степени влияния нагрузок на общую выносливость было выявлено, что после тренировочной нагрузки малого объема (40%), направленной на развитие общей выносливости, заключающейся в беге на 4000 метров с умеренной интенсивностью, при низкой координационной сложности, частота сердечных сокращений (ЧСС) во время бега составляла 140—150 ударов в минуту.

Выполнение такой нагрузки вызвало изменение функционального состояния организма молодых футболистов, где скоростные и скоростно-силовые качества имели различные ответные реакции на нагрузку, особенно это отразилось на результатах челночного бега и прыжков в длину с места. Тогда как пространственные и силовые дифференцировки движения не имели существенного изменения. Таким образом, нагрузка вызвала незначительные признаки утомления, выраженные в небольшом снижении уровня скоростно-силовых качеств.

Не изменившиеся показатели координационных способностей свидетельствуют в данном случае, об их хорошей устойчивости. Все это говорит о возможности использования таких нагрузок в тренировочном процессе у молодых футболистов.

В качестве тренировочной нагрузки среднего объема (70%), направленной на развитие общей выносливости, в нашем исследовании послужило пробегание дистанции 6000 метров с умеренной интенсивностью, при низкой ко-

Таблица 1. Количественные характеристики тренировочных нагрузок, направленных на развитие общей выносливости у футболистов 16–18 летнего возраста

№	Компоненты тренировочной нагрузки	Объемы нагрузки, %		
		40	70	100
1.	Количество повторений упражнений	1	1	1
2.	Длительность серии упражнений, метр	4000	6000	8000
3.	Интенсивность выполнения упражнений	уморен.	умерен.	умерен
4.	Пауза отдыха между сериями	-	-	-
5.	Координационная сложность упражнения	низкая	низкая	низкая
6.	ЧСС во время выполнения упражнения, уд/мин	140–150	150–160	150–170

ординационной сложности. ЧСС во время бега составляла 150–160 ударов в минуту.

При выполнении нагрузки такого объема состояние скоростных и скоростно-силовых качеств ухудшилось по всем показателям. Значительно снизилась скорость бега на 30 метров и челночного бега. Ухудшились показатели прыжков в длину с места. Все исследуемые показатели координационных способностей имели отрицательную динамику. Возросла ошибка при пространственных и силовых дифференцировках движения. Снизилась скорость выполнения специальных тестов ведения и обводки, а также теста на ловкость. Можно сказать, что все исследуемые показатели имели отрицательную динамику. Использование такой нагрузки в тренировочном процессе не всегда оправдано.

Тренировочной нагрузкой большого объема (100%), направленной на развитие общей выносливости послужило пробегание дистанции 8000 метров с умеренной интенсивностью, при низкой координационной сложности. ЧСС во время бега составляла 150–170 ударов в минуту. Выполнение такой нагрузки повлекло за собой ухудшение состояния скоростных и с коростно-силовых качеств по всем показателям. Снизилась скорость бега на 30 метров и челночного бега. Так же, ухудшились результаты прыжков в длину с места. Координационные способности имели отрицательную динамику по всем показателям исследуемых функций. Увеличилась ошибка при дифференцировках пространства и усилия. Снизилась скорость выполнения специальных тестов по ведению и обводки и теста на ловкость. Таким образом, предлагаемая нагрузка вызвала только отрицательные сдвиги, и применять ее в тренировочном процессе нежелательно.

При определении влияния нагрузок, направленных на развитие скоростной выносливости, в качестве тренировочной нагрузки, направленной на развитие скоростной выносливости у молодых футболистов послужило неоднократное (4, 6 и 8 повторений) пробегание дистанции в 300 метров с субмаксимальной интенсивностью, при низкой координационной сложности упражнения. ЧСС после прохождения дистанции составляла от 180 до 200 ударов в минуту. Пауза отдыха между повторениями была от 1,5 до 3,0 минут, во время которой выполнялись упражнения

на расслабление мышц и восстановление дыхания. Следующее повторение начиналось при ЧСС равной 130–140 ударов в минуту. Нагрузкой малого объема (40%) считалось четырехкратное пробегание дистанции в 300 метров, среднего объема (70%) — шестикратное пробегание и большого объема (100%) — восьмикратное.

При выполнении тренировочной нагрузки малого объема (4 x 300 м.) показатели скоростных и скоростно-силовых качеств имели тенденцию к ухудшению. Так, если скорость бега на 30 метров снизилась, то показатели челночного теста и прыжков в длину с места остались без видимых изменений. Что касается характеристик координационных способностей, то имело место их явное ухудшение. Снизились показатели, как дифференцировок усилия и пространства, так и результаты выполнения специальных тестов ведения и обводки и теста на ловкость. Можно отметить, что нагрузка вызвала определенное напряжение в исследуемых функциях, выраженное в ухудшении целого ряда показателей. Применение подобной нагрузки в тренировочном процессе для развития скоростной выносливости вполне оправдано.

При исследовании влияния нагрузки среднего объема (6 x 300 м.) показатели всех исследуемых функций скоростных и скоростно-силовых качеств ухудшились. Наряду с этим имели отрицательную динамику и данные координационных дифференцировок усилия и пространства. Также снизились показатели специальных тестов ведения и обводки и теста на ловкость. Предложенная тренировочная нагрузка вызвала значительные изменения функционального состояния исследуемых функций.

Можно сказать, что применение такой нагрузки для развития скоростной выносливости на определенных этапах подготовки может иметь место.

Выполнение тренировочной нагрузки большого объема (8 x 300 м.) вызвало резкое ухудшение в показателях скорости бега на 30 метров и челночного бега. Так же, имело место и ухудшение результата прыжков в длину с места.

Характеристики координационных способностей по всем показателям исследуемых функций имели тенденцию к ухудшению. Наряду с этим имело место ухудшение показателей в специальных тестах ведения и обводки, а также в тесте на ловкость.

Таблица 2. Количественные характеристики тренировочных нагрузок, направленных на развитие скоростной выносливости у футболистов 16–18 лет

№	Компоненты тренировочной нагрузки	Объем нагрузки, %		
		40	70	100
1	Количество повторений упражнений	4	6	8
2.	Длительность серии упражнений, метр	300	300	300
3.	Интенсивность выполнения упражнений	субмакс.	субмакс.	субмакс.
4.	Пауза отдыха между повторениями, мин.	1,5–3,0.	1,5–3,0	1,5–3,0
5.	Координационная сложность упражнения	низкая	низкая	низкая
6.	ЧСС перед началом повторения упражнения, уд/мин.	130–140	130–140	130–140
7.	ЧСС после выполнения упражнения, уд/мин.	180–200	180–200	180–200

Таким образом, выполненная тренировочная нагрузка вызвала значительные изменения состояния исследуемых функций и может привести к сильному переутомлению. Использование такой нагрузки в тренировочном процессе можно считать нецелесообразным.

Анализ влияния тренировочных нагрузок различного объема, направленных на развитие скоростной выносливости молодых футболистов показал:

Увеличение объема тренировочной нагрузки от 40% до 100% вызывает различные приспособительные реакции исследуемых функций.

Для развития скоростной выносливости у молодых футболистов можно рекомендовать нагрузки малого

и среднего объемов, не вызывающие значительного утомления.

Тренировочные нагрузки большого объема не рекомендуется использовать для развития скоростной выносливости, так как они могут привести к перетренировке и срыву процессов адаптации.

Независимо от объема нагрузки, деятельность сердечно-сосудистой системы отличается высокой напряженностью.

Тренировочные нагрузки, направленные на развитие скоростной выносливости, независимо от их объема, оказывают отрицательное воздействие на координационные способности молодых футболистов.

Литература:

1. Айрапетьянц Л. Р., Годик М. А. Спортивные игры // Управление нагрузками квалифицированных спортсменов // Т., Ибн Сены, 1991 г., с 114.
2. Бен Сайд Нурредин, Голомазов С. В. Влияние специализированности нагрузки анаэробно-гликолитической направленности на точность двигательных действий футболистов/Теория и практика физической культуры 1999. № 1 т — С. 24–26.
3. Верхошанский Ю. В. Актуальные проблемы современной теории и методики спортивной тренировки. // Теория и практика физической культуры. 1993. № 8 с. 21–27
4. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. — 1985. — 176 с.
5. Годик М. А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок — М., Физкультура и спорт, 1980 — с. 136
6. Голомазов С. В., Чирва Б. Г. Учет игровых режимов работы футболистов при построении тренировочных занятий/теория и практика футбола, 2000. — № 1 (5). — с. 27–30.
7. Ермаков Н. Н. Содержание и направленность интегрального контроля в учебно-тренировочном процессе футболистов 16-лет на этапе спортивного совершенствования: Автореф. Дис. Канд. Пед. Наук, СГИФК-Смоленск, 2003, — 21 с.

Особенности сбалансированного взаимодействия специальных физических качеств и их «утилизация» в упражнениях гимнастического многоборья

Умаров М. Н., профессор;

Хасанова Галина Мамутовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

В представленной статье рассматриваются вопросы организации и проведения контрольных испытаний по двигательной подготовке и их реализация в спортивно-техническом мастерстве юных гимнасток на этапе спортивного совершенствования.

Проблема исследования. Согласно мнения Ю.К. Гавридовского и соавт. [2], В.Н. Платнова, М.М. Булатовой [3], Е.Ю. Розина [5], М.Н. Умарова [6] обеспечение специально-двигательной деятельности (СДП) юных спортсменов, при выполнении упражнений на снарядах во многом определяется сбалансированным взаимодействием базовых физических качеств и, в первую очередь: подвижностью в суставах, проявление силовых и координационных способностей, решительностью и смелостью.

Сопоставительный анализ данных специальной литературы [1,2,4,5,6,7] и материала педагогических наблюдений позволил установить, что между величиной интегрального показателя специально — физической (СФП) и технической (ТП) подготовленностью гимнастов, формированием устойчивого двигательного навыка и успешностью поэтапного овладения программой высших разрядов отмечается в целом тесная взаимосвязь ($r=0,879$).

Выявленное очерчивает проблемное поле, связанное с изучением вопроса повышения уровня СФП и её «утилизация» в спортивно-техническом мастерстве гимнасток 12–13 лет.

Организация исследования. Гимнастки 12–13 лет, привлеченные к участию в исследованиях, были условно поделены на две подгруппы. Учащиеся СДЮСШОР № 14 (8 — гимнастки 1-го разряда и 7 — КМС) составили экспериментальную (ЭГ), а СДЮСШОР № 4 (8 — гимнастки 1-го разряда и 7 — КМС) контрольную группу (КГ).

Последовательно, эффективность «утилизации» результатов экспериментального варианта развития специально-физических способностей юных гимнасток в качестве и надежности соревновательных комбинаций определялась по трем критериям:

- динамики прироста показателей СФП;
- количеству и качеству выполненных соревновательных комбинаций на видах многоборья;
- результативности соревновательной деятельности.

Материалы предварительных исследований позволили в скорректированном виде классифицировать функциональную нагрузку по СФП для гимнасток исследуемого возраста, и условно подразделить ее на четыре группы:

1. Максимальная нагрузка (100%) определяется по наилучшему результату, показанному при выполнении упражнений без пауз, «до отказа»;

2. Субмаксимальная нагрузка составляет 3/4 от максимального результата;

3. Умеренная, средняя нагрузка равна 1/2 от максимального показателя;

4. Малая, низкая нагрузка определяется как 1/4 от максимума.

Максимальные нагрузки (с заданиями на работу «до отказа») использовались нами в контрольных испытаниях и соревнованиях по СФП, в круговых тренировках ударного типа. Субмаксимальные и умеренные — в занятиях учебно-тренировочных групп (11–12 лет) и группах спортивного совершенствования (12–13 лет). СФП с малыми и умеренными нагрузками были рекомендованы к использованию в виде разминки, как средство физической реабилитации и восстановления гимнасток после длительной высокоинтенсивных нагрузок и ответственных соревнований.

Результаты исследования. Материалы анализа результатов предварительного тестирования по СФП (апрель — 2011) гимнасток экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы показали, что достоверных различий между результатами исследуемых групп не обнаружено (рис. 1, 2)

Согласно данным рисунков 1,2 и табл. 1 прирост всех, без исключения показателей СФП гимнасток экспериментальной группы более значим (на 23,2%), и к завершающему этапу подготовки (IV-2012) достоверно превзошел данные контрольной группы (на 13,0%).

В то же время, отмечено «отставание», от общей динамики поступательного развития СФП, показателей статической силы гимнасток. Видимо, это обусловлено недостатком времени работы над совершенствованием данного качества.

В целях определения практической значимости разработанной программы по СФП и её «утилизации» в спортивно-техническом мастерстве юных гимнасток в конце педагогического эксперимента были проведены контрольные соревнования по гимнастическому многоборью (табл. 2).

Согласно данным таблицы 2 повышение уровня технической подготовленности гимнасток ЭГ в первую очередь обусловлено рациональным распределением высокоинтенсивной, специализированной нагрузкой, средствами СФП и графиком проведения контрольных прикидок по СФП и соревнований по многоборью в микро, и ме-

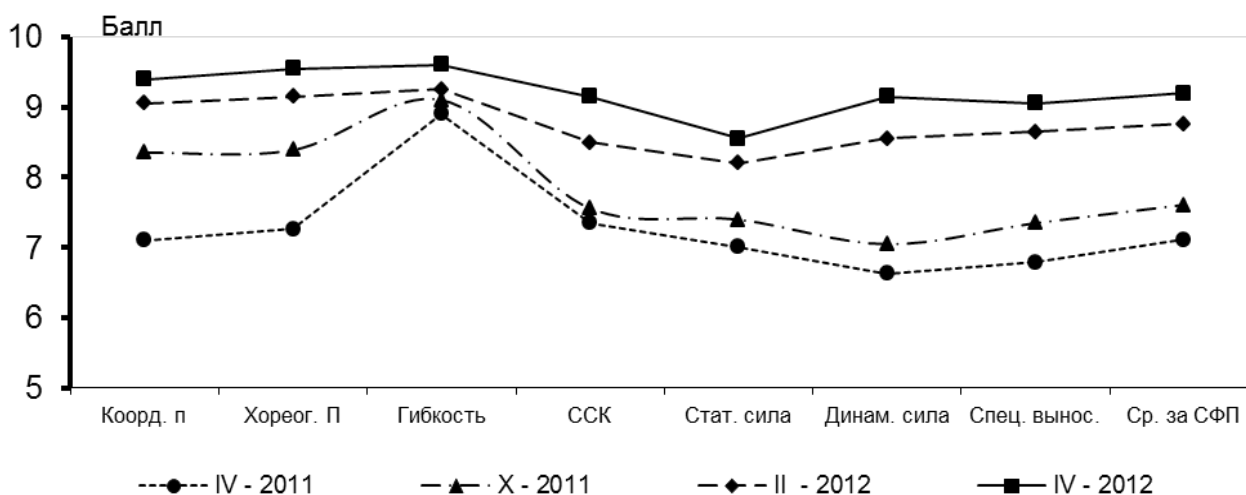


Рис. 1. Результаты контрольных испытаний по специально-физической подготовленности юных гимнасток экспериментальной группы

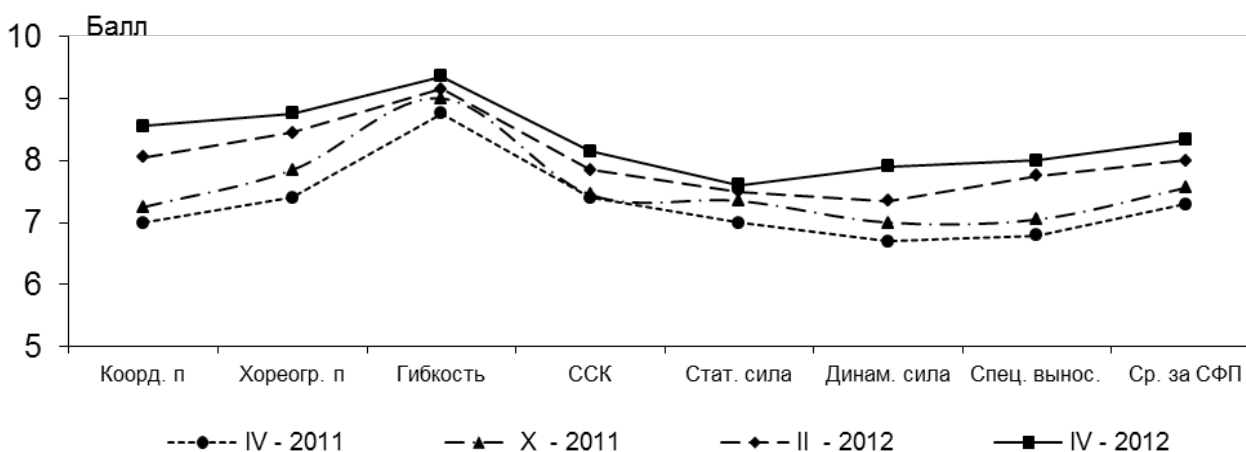


Рис. 2. Результаты контрольных испытаний по специально-физической подготовленности юных гимнасток контрольной группы

зоциклах, позволяющих эффективно контролировать и на их основе корректировать учебно-тренировочный процесс подготовки юных гимнасток.

При этом необходимо отметить, что целенаправленная работа над повышением «школы» движений (коорди-

национная, на 24,5% и хореографическая подготовка, на 22,7%), рациональное распределение по времени и месту средств СФП в разделах учебно-тренировочного занятия, в день и недельных микроциклах, а также реализация разработанного комплекса упражнений СФП на-

Таблица 1. Результаты контрольных испытаний по специально-физической подготовленности гимнасток исследуемых групп до и после завершения эксперимента (балл, $X \pm \delta$)

№	Показатели	ЭГ		КГ		t	P
		до	после	до	после		
1.	Координационные способности	7,10±0,35	9,40±0,21	7,0±0,45	8,55±0,77	2,1	<0,05
2.	Хореографическая подготовка	7,27±0,40	9,55±0,22	7,40±0,41	8,75±0,53	2,1	<0,05
3.	Скоростно-силовые качества	7,35±0,50	9,15±0,34	7,40±0,59	8,15±0,81	2,4	<0,05
4.	Гибкость, подвижность в суставах	8,90±0,55	9,60±0,11	8,75±0,45	9,35±0,24	1,1	>0,05
5.	Статическая сила	7,01±0,40	8,55±0,31	7,0±0,43	7,60±0,91	2,2	<0,05
6.	Динамическая сила	6,63±0,20	9,15±0,24	6,70±0,35	7,90±0,87	2,8	<0,01
7.	Специальная выносливость	6,79±0,40	9,05±0,27	6,79±0,30	8,0±0,78	2,75	<0,01
8.	Средняя за СФП	7,29±0,40	9,20±0,24	7,30±0,43	8,33±0,70	2,0	<0,05

Таблица 2. Результаты соревнований по гимнастическому многоборью гимнасток экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группы до и после завершения эксперимента (балл, $X \pm \delta$)

№	Виды многоборья	ЭГ		КГ		t	P
		до	после	до	после		
1.	Прыжок	11,20±0,47	13,05±0,35	10,65±0,55	12,25±1,27	2,1	<0,05
2.	Брусья р/в	11,08±0,50	12,85±0,47	11,15±0,45	12,0±1,15	2,0	<0,05
3.	Бревно	11,23±0,70	13,35±0,55	11,05±0,75	12,05±1,17	2,7	<0,05
4.	Вольные упражнения	10,97±0,60	13,53±0,39	11,0±0,80	12,50±0,94	2,2	<0,05
6.	Средняя за СТП	11,20±0,60	13,19±0,41	10,96±0,63	12,20±1,01	2,2	<0,05
5.	Сумма за многоборье	44,48±2,27	52,78±1,76	43,85±2,55	48,8±4,53	2,2	<0,05

правленных на развитие силовых способностей (на 23%) и специальной выносливости (на 25%) позволили гимнасткам экспериментальной группы не только существенно повысить уровень специально-физической подготовленности, но и выполнить квалификационные требования кандидатов в мастера (7 — КМС) и мастеров спорта (5 — МС).

В процессе сопоставительного анализа итоговых результатов выявлено, что разработанные комплексы подводяще-развивающих упражнений по физической подготовке, рекомендованные для гимнасток экспериментальной группы, не утрачивают своего значения и на последующих этапах многолетней подготовки. Изменяются лишь форма, методы их использования и дозировка с учетом индивидуального подхода в подготовке каждой спортсменки.

Согласно рассмотренным выше данным контрольных испытаний по СФП прирост всех, без исключения показателей физической подготовленности гимнасток ЭГ более

значимы (при $P \leq 0,01$), и к завершающему этапу подготовки достоверно превзошли данные КГ (при $P \leq 0,05$).

Экспериментально установлено, что:

— целенаправленная работа над повышением «школы» движений (координационная, на 24,5% и хореографическая подготовка, на 22,7%);

— рациональное распределение упражнений СФП и их оптимальное соотношение по объему и интенсивности в разделах учебно-тренировочных занятий в день и недельных микроциклах;

— развитие силовых способностей (на 23%) и специальной выносливости (на 25%) позволили гимнасткам ЭГ не только существенно повысить уровень физической подготовленности, выполнить квалификационные требования КМС и МС, но и приступить к освоению упражнений высшей группы трудности предложенных техническим комитетом FIG на предстоящее четырехлетие (2011–2012).

Литература:

1. Аркаев Л. Я., Сучилин Н. Г. Как готовить чемпионов. / Теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. М.: Физкультура и спорт, 2004. — 326 с.
2. Гавердовский Ю. К., в соавт. Спортивная гимнастика (мужчины и женщины): Примерная программа спортивной подготовки для ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ. — М.: Советский спорт, 2005. — 420 с.
3. Платонов В. Н., Булатова М. М. Физическая подготовка спортсмена. — К.: Олимпийская литература, 1995. — 320 с.
4. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения — К.: Олимпийская литература, 2004. — 808 с.
5. Розин Е. Ю. Физическая подготовка гимнасток: Учебное пособие. РГАФК, 2002. — 137 с.
6. Умаров М. Н., Хасанова Г. М. Технология оценки специальной физической подготовленности юных гимнасток // «Фан спорта». - Ташкент, 2010. — № 3. — С. 21–24.
7. Хасанова Г. М. «Построение соревновательного мезоцикла у юных гимнасток на этапе спортивного совершенствования» Дисс. ... канд. пед. Наук. — Ташкент: УзГИФК, 2011. — 137 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Трансформация гендерных стереотипов среди молодежи (на примере Чеченской Республики)

Бачаев Али Асланбекович, студент
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Изучение гендерных отношений приобретает особую актуальность в связи с существенными изменениями, происходящими в социальной жизни людей разных стран. Гендерные стереотипы — это социально разделяемые представления о личностных качествах и поведенческих моделях мужчин и женщин, а также о гендерной специфике социальных ролей. Сложившиеся ранее различия полов, взгляды и нормы поведения мужчин и женщин видятся сейчас иначе, чем в предыдущие годы. Гендерные отношения реализуются на различных уровнях социальной реальности. На уровне межгруппового взаимодействия общностей детерминирующими социально-психологическими факторами межполовых отношений являются гендерные стереотипы как разновидность социальных стереотипов.

Рассмотрим истоки появления лидерства мужчины. Исток мужского лидерства в культуре лежит в распределении социальных ролей в первобытном обществе, когда мужчина представлял собой активное начало, добывал пищу и защищал от врагов, в то время как женщина рожала и воспитывала детей, готовила еду и т.д., при этом зависела от мужчины, от его силы и выносливости. Постепенно происходит закрепление гендерных ролей, и вместе с этим вырабатываются гендерные стереотипы, закрепляющие различия в поведении мужчин и женщины, а также представления о должном и недолжном их поведении. В гендерных стереотипах находит отражение пассивная роль женщины, ибо в области морали приоритетное место отводится таким ценностям как индивидуальная свобода, обладание правами, равенство, автономия, свобода воли и т.д., которые в полной мере могут быть реализованы только мужчинами. Ребенок рождается мужского или женского пола, но только в результате воспитания становится Мужчиной или Женщиной, т.е. научается соотносить свое поведение с определенной гендерной ролью (точнее с набором мужских или женских ролей). Так осуществляется процесс вхождения человека в систему культурных норм поведения. И одним из ее центральных элементов является усвоение гендерных сте-

реотипов — визуальных, эмоциональных, морально-этических образов мужчины и женщины [1. с. 57].

Термин «стереотип» (от греческих слов «твердый» и «отпечаток») означает схематический, стандартизованный образ или представление об объекте. Эти стереотипы можно условно разделить на половые (различия, идущие от природы мужчины и женщины) и гендерные (различия, сформированные под влиянием социума).

Гендерные стереотипы интегрированы и сконструированы культурой и общественным сознанием. Они не только отражают характеристики мужчин и женщин, но и задают нормативные требования к их поведению и формированию отношений между гендерными группами [2. с. 48].

Часто стереотип преувеличивает гендерные различия, которые на самом деле не являются устойчивой характеристикой отдельных личностей. В современном обществе существует множество женщин, которые успешно занимаются бизнесом и мужчин, которые обретают себя в творчестве и традиционно чисто женских занятиях. Например, Хилари Клинтон, она воплощает собой образ женщины, который противопоставлен традиционному образу жены. Консерваторы боялись, что с приходом Хиллари Клинтон в Белый дом распределение сил в американском обществе может сместиться в пользу феминизма. Когда Биллу Клинтону сказали однажды, что у некоторых людей есть сомнения, якобы не тот член семьи Клинтонов сидит в губернаторском кресле, он спокойно ответил: «И я так считаю».

Социальные представления в отношении мужчин и женщин касаются норм их социального поведения, а также того, чем должны отличаться друг от друга мужчины и женщины по своим социальным и психологическим качествам. В таких случаях несоответствие стереотипу может проявляться в осуждении или непонимании со стороны общества, это непонимание может травмировать личность. В последние годы представления о мужских и женских половых ролях подвергаются критике со стороны ряда авторов. Представители новой точки зрения

считают, что традиционные половые роли ограничивают и сдерживают развитие не только женщин, но и мужчин.

Первый отрицательный эффект заключается в том, что существующие стереотипы образов мужчин и женщин действуют как увеличительное стекло, и различия между мужчинами и женщинами подчеркиваются в гораздо большей степени, чем они есть в действительности.

Второй отрицательный эффект половых стереотипов — это разная интерпретация и оценка одного и того же события в зависимости от того, к какому полу принадлежит участник этого события. Это наглядно проявилось при восприятии взрослыми детей разного пола.

Третий отрицательный эффект гендерных стереотипов заключается в торможении развития тех качеств, которые не соответствуют данному полоролевому стереотипу. Считается, например, что мужчина должен быть выдержанным, уравновешенным, беспристрастным во взаимоотношениях с другими людьми. Большая эмоциональность женщин является одним из устойчивых гендерных стереотипов. Для лица мужского пола проявить чувства — значит, нарушить норму мужественности. В результате у мальчиков может развиться феминофобия, т. е. страх перед проявлением у себя женственности. Поэтому мужчины с выраженным традиционным подходом к мужской роли могут считать, что раз мужчина не должен быть эмоциональным, то не за чем совершенствовать экспрессивные способности и способность понимать эмоции других.

Из вышеприведенных фактов следует: понимание гендерного стереотипа чрезвычайно важно, поскольку многие талантливые люди вынуждены бороться с химерами не только общества, но и своими собственными. Осознание и принятие того факта, что каждый человек, вне зависимости от его гендерной принадлежности, является индивидуальностью, со своим набором психологических качеств и свойств, соотношением маскулинности и феминности в психике, позволит каждой индивидуальности и обществу в целом стать более продуктивным, развивающимся и гармоничным [2. с. 93].

Гендерные стереотипы под влиянием реальных поведенческих практик жизнедеятельности людей могут трансформироваться. В ходе трансформации могут происходить качественные или количественные изменения в типично мужском образе (набор черт, связанных с социально неограничивающим стилем поведения, компетенцией, рациональными способностями, активностью и эффективностью) и типично женском (ряд черт, связанных с социальными и коммуникативными умениями, с теплотой и эмоциональной поддержкой).

Было проведено исследование с участием 100 студентов (50 юношей и 50 девушек) в Чеченском государственном университете юридического факультета, отделения социальной работы. Целью исследования стало выявление наличия или отсутствия трансформаций гендерных стереотипов у современной молодежи. В ходе исследования был поставлен ряд задач: проведение анке-

тирования среди студентов; сравнение с традиционными гендерными стереотипами; определение характера гендерной трансформации мужского и женского гендерных стереотипов. Основной метод исследования — анкетирование: респондентам предлагалось из списка человеческих характеристик выбрать те, которые они относят к традиционно мужским, к традиционно женским.

Результаты исследования показали, что представления о традиционно мужских и традиционно женских характеристиках претерпели изменения. Среди качеств, выделяемых как традиционно мужские, большинство юношей, назвали следующие: надежность, религиозность, уверенность в себе, храбрость, мудрость, серьезность, целеустремленность, дерзость, сила, общительность, предприимчивость, активность. Большая часть девушек выделяет среди традиционно мужских качеств те же самые характеристики. Согласно этому, можно заключить, что традиционный мужской гендерный образ не претерпел существенных изменений.

Среди качеств, выделяемых как традиционно женские, юношами были названы следующие: заботливость, религиозность, нежность, аккуратность, уверенность в себе, логичность мышления, серьезность, дружелюбие. В свою очередь, девушки отнесли к традиционно женским такие качества: коммуникативность, предприимчивость, уверенность в себе, религиозность, надежность, мудрость.

Таким образом, полученные нами данные показывают, что и юноши и девушки легче простираивают обобщенный мужской гендерный образ, который проявляет относительную стабильность и всеобщность. Женский гендерный образ претерпевает существенно большие изменения, а именно утрачивает подробность, особенно в представлениях мужчин. В то же время некоторые из личностных характеристик, ранее считавшихся традиционно мужскими и многие из ранее считавшихся традиционно женскими, сейчас относят к общечеловеческим (и юноши и девушки). Например, такие качества, как уверенность в себе, деятельный, общительный. Такой характер гендерных трансформаций может быть связан с массовым включением женщин в различные сферы общественной жизни, освоением ими новых занятий и видов общественной деятельности, что позволяет им успешно конкурировать с мужчинами. Результаты исследования свидетельствуют о тенденции изменения гендерного стереотипа, за счет появления в образе типичной женщины качеств, традиционно приписываемых мужчинам, и наоборот.

Применительно к сфере занятости, гендерные стереотипы — это наиболее распространенные взгляды на место и роль как мужчины, так и женщины в различных профессиональных сферах и на их место на определенных уровнях социальной иерархии (социально-профессиональной, стратификационной и т.п.) это — представления о должном поведении мужчины и женщины в трудовой сфере, с которыми соотносятся реальные практики людей на повседневной основе. Необходимо отметить, что в повседневной деятельности, стереотипы высту-

пают не просто как безобидные взгляды, очень часто те или иные взгляды людей выступают в качестве руководства к действию и именно поэтому они являются основой для гендерной сегрегации. Гендерные стереотипы достаточно крепко связаны с общественным мнением и социальными одобряемыми поведенческими действиями и поступками.

Сформированные в общественном мнении модели социально одобряемых «мужских» и «женских» моделей поведения выступают в качестве примера, руководства к действию для повторения этих моделей.

Гендерные стереотипы во многом определяются ментальностью их носителей. В нашей республике общество традиционно продолжает поддерживать приоритет мужчин. В общественном сознании мужчинам приписывается больше положительных качеств, чем женщинам. При этом мужчины демонстрируют гораздо большую согласованность в отношении типично мужских качеств, нежели женщины в отношении женских. Хороший результат, достигаемый мужчиной в профессии, приписывается его способностям, в то же время успех женщины относят к случайности или трактуется как результат чрезвычайных усилий.

Несмотря на реальное изменение гендерных ролей в современном обществе в нашем сознании сохраняются традиционные гендерные стереотипы.

В чеченской семье особое отношение и к сыну, и к дочери. Как на сына, так и на дочь возлагаются обязанности достойно нести имя семьи, сохранять ее честь. В чеченском обществе особое отношение к женщине. Настоящие мужчины при появлении женщины должны прекращать ссоры. А платок, брошенный женщиной между враждующими мужчинами, предотвратил немало зла. Причина, по которой охваченные гневом и уже вцепившиеся друг с другом мужчины прекращали столкновение при виде снявшей платок женщины, заключается в следующем: то, что женщина прилюдно обнажала голову, было необычным, большим событием. Женщина могла пойти на такой шаг, лишь оказавшись в самом крайнем положении; считалось также, что увидев женщину с непокрытой головой, небеса могут перевернуться и перед столь великой бедой любая ссора не имела значения, а потому мужчины прекращали ее, чтобы женщина могла поскорей надеть платок.

Об особом отношении к жизни женщины говорит и то, что за убийство женщины убивали двух мужчин, потому

что убийство женщины (поднять на руку на беззащитную, слабую, на мать) считалось двойным убийством.

Сферой деятельности женщины в прошлом была семья. Воспитанием детей, в основном занималась мать. Влияние отца было опосредовано через мать. Известный герой чеченских песен Илли Бейбулат, объясняя, каким образом он получил имя «кьонах» говорил: «В первую очередь, уважение ко мне проявила жена, следом уважать меня стала вся семья, увидев, каким уважением я пользуюсь в семье, с уважением ко мне стали относиться соседи; уважение соседей принесло уважение села, а это дало уважение всей страны» [4. с. 5]. После смерти отца, ответственность за всю семью ложится на старшего сына. Но он не может принять никакого решения без согласования с матерью, без ее одобрения. В чеченских героических песнях (Илли) герой, прежде чем отправиться в путь для решения очень важных вопросов всегда советуется с матерью, поступает в соответствии с указаниями, просит ее благословения.

В чеченском народном сознании семья ассоциируется с домом. Его кровля — это отец, а пол — есть мать. В философии нашего народа мужской мир и женский мир равнозначны, они дополняют друг друга, имеют четко очерченные границы действия.

Ответственность за сохранение семьи, за ее выживание чеченская женщина была вынуждена брать на себя во время последних трагических событий в нашей республике, когда многие мужчины погибли, а оставшиеся в живых не могли свободно передвигаться, не имели возможности материально обеспечивать семью. Но это не норма чеченской традиционной культуры, а допущение, вызванное конкретной исторической ситуацией.

Гендерные стереотипы усваиваются в период раннего детства, когда происходит процесс гендерной идентификации. И тем не менее стереотипы о традиционных гендерных ролях очень устойчивы: от женщин требуется концентрация на частной (домашней) деятельности, а от мужчин — на общественной.

Таким образом, многие из современных стереотипных представлений о поведении людей в зависимости от пола уходят в глубокую древность, отслеживаются на протяжении всей истории человечества и встречаются у самых разных народов (утверждается, что быть женщиной — это значит быть скромной, домашней, неактивной). Данные характеристики не являются вечными, они исторически сложились, изменялись и продолжают изменяться.

Литература:

1. Клецина И. С. Самореализация личности и гендерные стереотипы. — С.-П.: С.-Петербург. гос. ун-та, 2006. — 292 с.
2. Баскакова М. Е. Равные возможности и гендерные стереотипы на рынке труда. — М., 2001. — 194 с.
3. Ильин И. И. Дифференциальная психология. — М.: Эксмо, 2004. — 382 с.
4. Ахмадов М. Роль мужчины и женщины в семье и обществе, в свете вайнахских традиций. — Владикавказ: Роял Принт.

Адаптация межкультурных визуальных коммуникаций

Бондарчук Анастасия Ивановна, магистрант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Статья раскрывает тему адаптации визуальных коммуникаций для потребителей различных национальностей. Актуальность вопроса обусловлена тем, что в процессе межкультурного взаимодействия люди сталкиваются с проблемами, вызванными несовпадением в восприятии окружающего мира носителями разных культур. Наличие данных проблем влечет за собой непонимание и конфликтные ситуации. Основное внимание автор акцентирует на анализе разницы мировоззрений. В статье описана необходимость адаптации визуальных коммуникаций арабского графического дизайна для российского рынка.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, визуальные коммуникации, адаптация визуальных коммуникаций, графический дизайн.

Исследование проблемы бытия визуальных искусств в ситуации глобализации культуры является особо актуальным в связи с увеличением влияния зрительных образов на сознание современного человека, формирование его ценностных предпочтений и на создаваемую им культуру. [3]

В Российской Федерации постоянно проживает более 145 млн. граждан. Они представляют более 160 национальностей, говорящих на собственных языках, исповедующих различные религии. Официальной религией считается православие, но довольно распространенными остаются католичество, протестантизм, ислам, буддизм и язычество. [8] Необходимость изучить вопрос адаптации визуальных коммуникаций обусловлена тем, что в процессе межкультурного взаимодействия возникают проблемы в общении между людьми, имеющими различное вероисповедание, культурную и расовую принадлежность. В этих условиях и появилось развивающееся теоретическое и прикладное научное направление, такое как межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (в том числе язык, речь, письменность, электронную коммуникацию). И так как графический дизайн является средством межкультурной визуальной коммуникации, а значит, тоже сталкивается с проблемами взаимопонимания.

Автор считает целесообразным рассмотреть необходимость адаптации для российского рынка ближневосточного графического дизайна как средства визуальной коммуникации, а также адаптацию российских рекламных кампаний для арабского потребителя, в связи с тем, что в данный момент не существует четко структурированных принципов и правил адаптации визуальных коммуникаций для народов вышеуказанных стран. Неподготовленность рекламных кампаний, в связи с отсутствием в них адаптации визуальных коммуникаций, влечет за собой трудности в понимании потребителем предлагаемых ему иностранных товаров и услуг, что может привести к значительным потерям в товарообороте между го-

сударствами.

В XXI веке страны арабского мира выходят на мировой рынок. Начинается сотрудничество с ЕС и Российской Федерацией. Арабская культура получает все большее распространение. Прослеживается положительная динамика роста товарооборота РФ с Объединенными Арабскими Эмиратами. Из ОАЭ поставляется кофейная продукция, чай, автомобили и комплектующие, различное оборудование специального назначения, бытовая техника, металлоизделия, печатная продукция, одежда и текстиль, изделия из пластмасс. [9] С учетом вышеперечисленных реалий у арабских фирм появляется необходимость в рекламных кампаниях, рекламных носителях, разработка которых ведется посредством графического дизайна. Но дифференциальные различия культур и восприятия мира, отличность менталитетов, формируют потребность к адаптации визуальных коммуникаций в дизайне.

Известно, что принципы и особенности визуальных коммуникаций арабских стран значительно отличаются от российских. Основным отличием в восприятии графических коммуникаций является особенность письменности арабского языка. Написание текста производится справа налево. Так же большое влияние на формирование образов в графическом дизайне и рекламе оказывают религиозные каноны. Все это обусловило потребность адаптации дизайна для западного потребителя.

В Российской Федерации степень изученности поставленного вопроса мала. Такая проблематика разности культур практически не освещена в отечественных научных трудах, но остается достаточно актуальной.

Графический дизайн является средством визуальной коммуникации. [1] Визуальная коммуникация объединяет в себе речь, письменный язык, образы с целью создания сообщений, которые будут эстетически приятны взгляду зрителя, смогут быть восприняты аудиторией на интеллектуальном и эмоциональном уровнях, а также обеспечить необходимой информацией. Будучи выполненными должным образом, работы графического дизайнера определяют, информируют, инструктируют, интерпретируют, побуждают и убеждают. Но для этого необходимо, чтобы люди, посылающие сообщение, и люди, получающие их,

говорили на одном визуальном языке. В этом случае графический дизайнер является своего рода переводчиком. Знаки и символы помогают дизайнерам доносить до зрителя необходимую информацию, являются одним из самых эффективных средств коммуникации.

В процессе обработки все увеличивающихся получаемых ежедневно объемов информации, человек собирает, систематизирует и постигает поступающие сообщения на подсознательном уровне в форме визуальных ассоциаций. Мозг фильтрует зрительные раздражители, обращаясь в первую очередь к наиболее важным из них, требующим незамедлительного внимания.

Страны Северной Америки и севера Европы считаются странами «бедного контекста». Исторически сложилось так, что в данных государствах контекст визуальных сообщений интерпретируется буквально. Четкая организация разрабатываемого проекта, классификация приводимой информации и представление ее таким образом, чтобы внести максимальную ясность и облегчить ее восприятие, — это главные задачи графического дизайна при создании эффективной коммуникации в указанных странах. В своих работах дизайнеры отдают предпочтение четким лаконичным надписям и простым изображениям, для понимания которых не требуется значительных усилий. Визуально сложные и символические изображения в данном случае не подходят. Дизайнеры стран «бедного контекста» не стремятся тестировать ум и интуицию зрителя, а предпочитают создавать простые визуальные решения. Зачастую такие работы грешат избыточностью информации и обилием вспомогательных элементов. Символы не пользуются успехом, их стараются максимально заменять словами. В странах «богатого контекста» (Азия, Восточная Европа и Латинская Америка), к которым относятся так же Арабские страны, люди лучше реагируют на эстетичные изображения, позволяющие открывать много слоев глубины понимания. Для населения этих частей света не характерен менталитет «моментального вознаграждения», к чему уже основательно привыкли жители стран «бедного контекста». Распространение культурного опыта и рост образованности позволяет визуальным сообщениям быть понятными и воспринятыми без буквального объяснения и избытка информации. В таком случае дизайнер может обратиться непосредственно к интеллекту зрителя. В странах «богатого контекста» дизайнеры часто предлагают зрителям расшифровать визуально сложные образы или символы, что приносит больше удовлетворения, позволяет установить эмоциональную взаимосвязь и делает проекты более запоминающимися. [4]

Работая для многонациональной аудитории, дизайнеры быстро осознают необходимость понимания и учета особенностей культур различных народов. «Культура» — это комплект приобретенных предпочтений, на появление которых влияют такие факторы, как географическое место положения, этническая принадлежность и среднестатистический уровень образованности. Люди со сходным

жизненным опытом лучше понимают увиденные образы, символы и клише. Поскольку залогом эффективной коммуникации является распространение культурного опыта, изучение тонкостей и нюансов культур различных народностей в значительной мере увеличит эффективность дизайнерских решений.

Глобализация оказывает непосредственное влияние и на развитие графического дизайна. Вопрос национальной идентификации становится все более актуальным, особенно в странах с самобытной культурой, богатыми народными традициями и развитыми школами дизайна, поскольку дизайн, как любая сфера творческой деятельности, стремится к созданию нового продукта дизайна не только в профессиональном, вненациональном поле, но и в русле поисков собственной идентичности той или иной нации. Именно стремление к сбережению национальной идентичности — языка, обычаев, мировоззрения, порождает сепаратистские тенденции как в менее, так и более развитых странах. [2] Обозначенные тенденции свойственны дизайну в целом, и как следствие, графическому дизайну в частности. В условиях современной глобализации и унификации дизайна, странам с особенным выразительным культурным наследием важно сохранить узнаваемую самобытность и индивидуальность, не пренебрегая современными технологиями, тенденциями и направлениями в дизайне мирового уровня.

Важны сюжеты, используемые в рекламных кампаниях. Необходимо принимать во внимание особенности восточной культуры, создавая продукт рекламы для восточного потребителя.

Любая реклама на территории арабских стран, включая логотип, должна быть в принудительном порядке адаптирована под местные культурные ценности и арабский язык. Для этого необходимы знания семиотики, что позволит понять, что именно символизируют различные животные, обозначают символы и как могут быть интерпретированы те или иные предметы в исламских странах.

Так, например, собаки считаются «грязными животными», поэтому редко их изображения используют в рекламе. Есть и другие особенности, например, рыба — символизирует христианство, ворона — смерть, а хамелеон — лицемерие.

Любые проявления сверхъестественных сил могут быть интерпретированы как приравнивание к Богу, поэтому запрещены к демонстрации. Кроме того, с особой осторожностью следует использовать слова «создавать» и «величайший», так как они также ассоциируются с Богом.

Крестовые походы оставили глубокую рану в арабской психологии, поэтому любые формы крестов рассматриваются как нарушения. По этой причине в стране нет организации «Красный Крест» — она называется «Красный Полумесяц». Даже снежинка может считаться плохим намерением, потому что можно найти несколько крестов в ней. Не должны использоваться в качестве визуальных символов звезды Давида или пятиконечная красная звезда, в том числе на флаге США.

Изображения обнаженных людей запрещены. Исламская культура консервативна, поэтому показывать кожу можно лишь на лице, руках и ступнях ног. Ноги, грудь и даже плечи должны быть закрыты. Это относится не только к женщинам, но и к мужчинам. [6]

Несмотря на все вышеперечисленные ограничения, учитывая сложившиеся традиции, создание успешной ре-

кламной кампании представляется возможным как для западного потребителя, так и для аудитории с диаметрально противоположным менталитетом. Квалифицированный графический дизайнер имеет возможность объединять или грамотно сочетать визуальные образы, исключая провокационные моменты.

Литература:

1. Ажгихин С. Г., Марченко М. Н. Визуальные коммуникации в дизайне: учебное пособие КубГУ. Краснодар 2011.
2. Даниленко В. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: /В. Даниленко; Монографія. — Х.: ХДАДМ; Колорит, 2005.
3. Демшина А. Ю. Визуальные искусства в ситуации глобализации культуры: институциональный аспект. Санкт-Петербург 2010.
4. Райн Х. Графический дизайн. Самый полный справочник. М., Издательство: Rockport, АСТ, Астрель, 2008.
5. <http://www.adme.ru/>
6. <http://www.nuqta.com/kb/arabic-lettering-public-space>
7. <http://www.islamrf.ru/news/culture/c-news/19048/>
8. http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20373
9. <http://uae.mid.ru/15>

Идея невидимой брани в святоотеческой литературе IV века

Коряков Павел Владимирович, кандидат филологических наук, студент
Московская православная духовная академия (г. Сергиев Посад)

В IV веке в аскетике складывается классическое православное учение о невидимой брани. Это учение целиком основывается на сотериологии, в частности, на идее подвига — пути сквозь тесные врата (Лук. 13:24). Святые отцы: преподобный Антоний Великий, свт. Афанасий Александрийский, свт. Иоанн Златоуст, свт. Василий Великий, Преподобный Ефрем Сирий — видят в невидимой брани не только феномен духовного бытия. Они считают брань с врагом нашего спасения главным законом духовной жизни.

Всех, считает преподобный Ефрем Сирий, ожидает великая брань с диаволом. Поэтому брань — главное средство обожения. Святые, говорит преподобный, «удостоились небесных благ, лишь соделавшись победителями в сей брани» [4, Т. 1, с. 89].

Самые авторитетные и глубокие суждения о невидимой брани принадлежат в IV веке непревзойденному духовному воину Преподобному Антонию Великому. Знаменитый египетский аскет и мистик не знал грамоты, но оставил после себя несколько сочинений (их записали с его слов ученики), являющихся шедеврами аскетической литературы.

Знаменательным в аспекте нашей темы является «Послание Антония отшельника и главы отшельников, братьям, обитающим повсюду». Это циркулярное послание, адресованное всему египетскому и — шире — православному монашеству.

В «Послании...» преподобный Антоний излагает основы спасительного делания, которое совершает Бог. Главное в этом делании — очищение тела и души от греха. Тело очищается строгой аскезой: «многим пощением, бдением и молитвами, и служением, которое укрепляет человека» [3, с. 11]. Душа очищается синергией Святого Духа и ума. Дух «научает ум, как врачевать все душевные раны и очищаться от всего того, что смешано с членами» [3, с. 12]. Подвиг очищения, освобождения от греха, по мысли преподобного Антония, и есть та брань, которую следует вести каждому христианину. Подвижник отождествляет образ брани с образом апокатастасиса — восстановления первоначальной святости, возвращения к потерянному Адамом уделу праведности.

В этом плане очень характерен 124 ответ Преподобного Антония Сильвестру («Вопросы святого Сильвестра и ответы преподобного Антония»). Здесь Антоний, по мысли Кесария Назианзина, говорит о смысле невидимой брани как таковой. Он отвечает на вопрос: зачем ведется с нами подобная брань, если Господь на Голгофе уже сокрушил врага. Преподобный основывается на Павловой идее ристалища (1 Кор. 9:24).

Апостол Божий сравнивал подвижников с атлетами, бегунами. Последние воздерживались для получения венца тленного. Христиане — нетленного.

Антоний Великий также видит жизнь верующих в Господа Иисуса Христа борьбой, состязанием на арене; он предлагает вести брань с врагом за «веню награды» [2, с. 356]. Этот венок есть то же самое, что венец правды и похвалы у апостола Павла (2Тим. 4:8; 1Фесс. 2:19). Без такого венка невозможно спасение, невозможен вход в Царство Небесное. Венок также есть знак отличия за доблесть. Он дается наиболее искусным духовным воинам за победу над бесами, которые только для этого и оставлены вредить.

«Житие Антония Великого» дает яркий образец перманентного монашеского подвига, всецело посвященного одному делу — невидимой брани с сатанинской ратью. Об особой духовной «специализации» Преподобного говорит в 21 главе своей церковной истории Сократ Схоластик. По мысли Схоластика, Антоний прославился тем, что обличал «хитрости и коварства демонов» [9, с. 46] (ὁς φανερεῖς τοῖς δαίμοσιν ἀντεπάλαυν).

В центре жития — беспрецедентная по накалу война одного человека «не против крови и плоти, но против начальств, против властей, против мироправителей тьмы века сего, против духов злобы поднебесной» (Еф. 6:12). Антоний показан камнем веры (Иоан. 1:42), столпом и утверждением истины (1Тим. 3:15), якорем безопасным и крепким (Евр. 6:19). Он противостоит целой рати бесов, скрежещущих на него зубами, и побеждает ее благодаря постоянному трезвению и хранению сердца (Прит. 4, 23).

Жизнь подвижника представляет собой историю его духовных войн с бесами различных чинов и страстей. Сначала Преподобный сражается с демонами в гробнице возле своего селения. Затем — на «внешней» горе — в старой заброшенной крепости. Наконец — на «внутренней» горе — возле Красного моря. Кульминацией в истории духовных войн Антония является его битва с самой сатаной, который показан мрачным великаном. Битва принимает форму обычной, даже заурядной беседы, отчего приобретает особую остроту. Сатана хочет напасть на подвижника, но не достигает искомого. Антоний спокойно вступает с сатаной в беседу и прогоняет его силой молитвы.

Святитель Афанасий Александрийский дает в образе египетского анахорета идеальный образец для подражания всему христианскому миру. Ибо именно Антоний стал первым христианским святым, получившим «власть наступать на змей и скорпионов и на всю силу вражью» (Лук. 10:19). Именно Антонием Бог мира сокрушил сатану (Рим. 16:20).

Александрийская богословская школа глубоко осмысляет тему невидимой брани не только в лице ученого святителя Афанасия, но и в лице ученого аскета преподобного Макария Египетского. Идея войны с врагом красной нитью проходит через его «Духовные беседы». Он поднимает ее на новый по сравнению с доникейскими отцами уровень.

Невидимая брань у святого Макария — это не только очевидная реальность духовной жизни, как у свт. Ки-

риана Карфагенского. Это непреложный духовный закон, данный человеку самим Законоположником — Богом [5, с. 84]. Согласно этому закону, брань неизбежна в силу испорченности человеческой природы первородным грехом. С тех пор, как пал Адам, его потомки носят в себе смерть и тление. Брань ведет Сатана, который никогда не успокаивается в своих нападениях, пока человек носит на себе плоть.

Однако христиане не должны отчаиваться в борьбе. У них много шансов победить сатану так же, как это сделал на Голгофе Господь Иисус Христос. Победа в невидимой брани, а, значит, и спасение всего человека основывается на двух факторах, дополняющих друг друга (синергия). Это, во-первых, личное усилие верного. Во-вторых, помощь Божия.

В аспекте первого фактора египетский подвижник требует от призванных под знамена Бога Живого верности данной при крещении присяге. Верность Богу есть необходимое условие подвига, залог победы над демоном-искусителем. Христиане верны Богу тогда, считает александрийский архипастырь, когда отрекаются от дел житейских и мирских связей, когда отвергают все плотские удовольствия и устремляют мысли ко Господу.

Однако одного поворота на путь праведности недостаточно для спасения. Надо бороться с врагом. Чтобы противостоять козням диавола, преподобный Макарий предлагает верным вооружиться духовным оружием, какое исчислил блаженный Апостол (Ефес. 6, 14–17): броней праведности, шлемом спасения, щитом веры и мечом духовным.

Иначе говоря, предлагает подвизаться подвигом добрым: соблюдать посты, возносить молитвы, возделывать добродетели, совершать добрые дела. Подвиг у египетского подвижника меняет онтологический статус человека: из духовно нищего он становится духовно богатым. Из неопытного и малодушного воина превращается в умудренного в бранях ветерана. При этом в борьбе подвижник должен сознавать, что не может искоренить грех, победить врага собственной силою. Это прерогатива Спасителя. Когда верные видят, что враг силен, они должны помнить, что имеют себе прибежище в Боге. Христиане могут облекаться в Духа Святого так же, как Господь облекался в плоть.

Цель всей невидимой брани по мысли преподобного Макария — это сила, опытность, совершенство (Матф. 5:48), духовное созревание в меру мужа совершенного, в меру полного возраста Христова (Еф. 4:13). Невидимая брань — одно из самых главных средств обожения, ибо «где Дух Святой, там, как тень, следует гонение и брань» [5, с. 45].

Святитель Иоанн Златоуст также предлагает весьма основательное учение о невидимой брани. Оно развертывается в его «Беседах о дьяволе», «Книге о девстве», в послании «Стагирию подвижнику, одержимому демоном», в «Беседах о покаянии» и в толкованиях на послания святого апостола Павла.

Константинопольский архипастырь придает невидимой брани характер вечной, неизменной конфронтации добра и зла. У диавола, говорит святитель, «война непримиримая, брань непрестанная, вражда вечная» [7, Т. 2, с. 283]. Вражда начинается не после грехопадения человека, но еще до него. По мысли Златоуста, диавол начинает войну уже в Эдемском саду у дерева познания. Ева знает, чем грозит ей нарушение заповеди о посте — смертью умрешь (Быт. 2:17). Но принимает ложь диавола («не умрешь»), который обольщает ее голыми словами, из-за чего подвергается осуждению.

Главное оружие христианина в борьбе с врагом — это молитва и пост. Пост — это «оборона и защита» [7, Т. 12, с. 505]. Воздержание от пищи обуздывает порывы плоти и делает ее послушной к исполнению заповедей. Пост есть врачевство души. С помощью поста духовные воины исцеляют душевные недуги. Молитва — это оружие нападения. Под оружием нападения святитель Иоанн понимает «меч духа», благодаря которому мы не только обороняемся от диавола, но и поражаем его самого. Меч молитвы сокрушает у Златоуста броню зла неприятеля, убивает дракона и отсекает ему голову.

Сражаться с врагом (молиться) должны все христиане. Ибо молитва — это «общение и единение с Богом» [7, Т. 12, с. 984]. Она — величайшее благо, священный посланник, ибо веселит сердце человека и учит его смирению. Если миряне — простые духовные воины, то монахи и девственники — духовный «спецназ». Им «требуется душа ревностная, мужественная, неподчиняющаяся похотям; здесь надобно идти по раскаленным угольям и не обжечься (Притч. 6:28), выступать против меча и не быть раненым» [7, Т. 1, с. 667].

Заслуга девственника заключается в том, что он подвизается непрестанно. Его война не есть обычная война с варварами, где после боевых столкновений ведутся переговоры, где бывают затишья, бывает порядок. Диавол, воюя с девственниками, не дает им отдыха. Он не знает определенного времени к нападению, не предупреждает условным знаком о начале сражения. Но всегда старается застать соперника врасплох.

Бог не искушает таким образом подвижников, полагает святитель Иоанн, но проявляет о них особенную заботу. Ибо в невидимой брани с врагом христиане имеют повод к заслугам и средство к достижению венцов. Ведь диавол отнюдь не неодолим.

Безусловно, говорит константинопольский архипастырь, есть недоблестные «христиане», которые боятся диавола. Но это не значит, что из-за нерадения порочных людей добродетельные должны лишаться венцов. Порочных губит не враг, а их собственное нерадение. Это доказывается тем, что многие побеждают диавола.

Святитель Василий Великий предлагает ничуть не менее стройное и глубокое учение о невидимой брани, чем святитель Иоанн Златоуст. Архиепископ Кесарии Каппадокийской свидетельствует о необходимости строго душевно-телесного подвига и брани с врагом в беседах

«О посте», в «Предначертании подвижничества», в «Подвижнических уставах».

По мысли святителя, основанием всего подвига в целом и невидимой брани в частности является пост. Архипастырь подчеркивает: «пост — добрая стража души» [6, Т. 1, с. 80]. Пост, как постоянный сожигатель телу, есть главное оружие подвижника.

Святитель Василий призывает смирать тело постом, чтобы душа свободнее противилась вражеским искушениям. По мнению святителя, существует особый духовный закон: все то, что в посте отнимается у плоти, дается душе для ее оздоровления. Если обычный воин укрепляет свою плоть обилием пищи, то воин духовный — утверждается воздержанием. Ибо брань последнего особая — «к духам злобы поднебесным» (Еф. 6:12).

Молитва у архипастыря Кесарии — второе после поста подспорье в смирении и укрощении плоти. Это именно подспорье, не оружие. Святитель Василий настаивает на совершении молитвы не простой, но постоянной, ибо у апостола сказано: «Всегда радуйтесь. Непрестанно молитесь, за все благодарите» (1 Фес. 5: 16–18).

Святитель требует от подвижников молитвы дневной, и молитвы ночной. Он хочет, чтобы они молились во время еды и за всяким делом. Если пост предпосылает молитву на небо, то сама молитва становится мостом к нему. Пост — это крылья. Молитва — голубица. Если постом верные подвизаются против диавола, то молитвой они приближаются к Богу.

Святитель утверждает, что прекрасна только та молитва, которая уясняет в душе мысль о Боге. Она просвещает нас и становится вселением в нас самого Бога-Слова. В итоге, «делаемся мы храмом Божиим» [8, с. 220]. Брань, считает святитель Василий, есть удел всякого христианина: и мирянина, и монаха. Оба должны ратоборствовать: низлагать восстания невидимых врагов, воевать с началами и властями (Еф. 6:12). Потому что местопребывание диавола — «вся поднебесная земля». Ее он проходит и обходит, ища, кого поглотить. И уклониться от борьбы невозможно. Каждый христианин — воин Христов. Духовный воин предназначен к великому и горнему чину в Царстве Небесном и потому должен обучаться ратоборству с диаволом, изучать искусство войны.

Однако брань монахов гораздо выше в глазах святителя Василия, чем брань мирян. Последние окружены мирскими заботами, более подвержены страстям. Они выдерживают борения гораздо меньшие в сравнении с подвижническими. Миряне усиливаются только удерживать свое, переносить наносимые им удары. Монахи же упорно подвизаются в спорах о будущих благах, отвечают ударом на удар и наносят диаволу тяжелые раны.

Монахам, как наиболее искусным воинам, архипастырь Кесарии адресует специальные уставы, согласно которым удобнее всего сражаться с врагом. Если монах поступил на службу к Великому Царю, его (монаха) долг — не только сражаться с противником, но и победить, низложить диавола. Залогом победы является, по мнению

святытеля Василия, во-первых, удаление от всего, могущего ввести в брань: женщин, имущества, житейских страстей, удовольствий. Во-вторых, трезвение и внимание к помыслам.

Когда диавол, говорит кесарийский архипастырь, начинает строить свои козни, тогда «трезвением и усиленной внимательностью должно отражать таковые нападения, подобно тому как борец самую строгою осторожностью и изворотливостью тела отклоняет от себя удары противоборцев» [6, Т. 2, с. 492].

Самое совершенное аскетическое учение о невидимой брани в IV веке (и, пожалуй, во всей святоотеческой письменности) предлагает преподобный Ефрем Сирийский. Он говорит о необходимости брани в многочисленных словах, беседах и поучениях, а также в «Наставлении братьям». В сочинениях преподобного дается классическое представление о духовной жизни как о невидимой брани — непрестанной борьбе с диаволом.

Преподобный Ефрем утверждает, что «век наш подобен поприщу, и что со всеми вступает в борьбу сильный змий» [4, Т. 1, с. 156]. Змию Бог попускает действовать для нашего спасения. Борьба со змием — залог освобождения от горького рабства греху, средство получить победные венцы. Ибо «где вражда, там и брань; а где брань, там и борьба; где же борьба, там и венцы» [4, Т. 1, с. 163]. Змия бояться не следует, ибо его гордыня была сокрушена Господом Иисусом Христом на Голгофе. Эту тему святой отец весьма оригинально осмысляет в сочинении «О брани с диаволом».

В основе сочинения — плач и скорбь диавола по Воскресении Христовом о своем поражении (плач, сочиненный, скорее всего, самим святым Ефремом).

Диавол плачет не о том, что Христос победил его на Голгофе (это уже пройденная скорбь), но о том, что святые благодаря крестным заслугам Христа побеждают его (диавола) снова. Ибо он (диавол) поставил сети, чтобы их уловить, а они захватили его самого. Он бросил в них острые стрелы, а они обращали эти стрелы в его сторону. Он борол их страстями, они же обращали его в бегство силой креста [1, Т. 1, с. 149].

Поэтому главное в борьбе с врагом — это очищение сердца и привлечение благодати Святого Духа. Преподобный призывает бежать лукавого и разрывать те узы, которыми он связал людей по их произволению. Брань ведет не диавол, но христиане, ибо апостол говорит: «брань наша» (Еф. 6:12).

Святой Ефрем становится первым учителем и теоретиком нового направления в аскетике. Он впервые дает определение термина «невидимая брань», формулирует ее основные законы; дает ряд наставлений по невидимой брани для совершенных.

По мнению Преподобного, существует две брани: 1) с плотью, 2) с духами злобы. Первая брань основывается на библейской антропологии. Брань соотносится с драматической антиномией духовного и плотского, небесного и перстного. Святой Ефрем полагает, что человек — тво-

рение двухчастное, состоит из плоти и духа. Плоть желает противного духу. Дух — противного плоти. Дух возводит природу к Божеству, ибо природа клонится к земному. Для того, чтобы дух победил плоть, нужно усилие со стороны свободной воли человека, ибо Царство Небесное принадлежит употребляющим усилие (Мф. 11:12). Это усилие духа над природой и есть невидимая брань.

Первая брань адресована новоначальным, «чтобы не войти им в единение с плотью» [4, Т. 2, с. 130]. Вторая брань — с духами злобы поднебесной — для совершенных. Эта брань нужна для того, чтобы и самое тело сделать духовным. Вторая брань зиждется на библейской космологии. В ее основе извечное противостояние Бога и диавола. Преподобный полагает, что даже после Воскресения Христова злые ангелы имеют власть вести войну с верными и побеждать. Акт нападения демона на христианина с целью увлечения последнего в грех и называется у Преподобного невидимой бранью.

Святой Ефрем пишет: «У нас брань не с видимыми людьми, от которых <...> можно привести себя в безопасность. Воюющие с нами невидимы. Потому и опасность велика нерадивым, а победителям велико воздаяние» [4, Т. 1, с. 115].

По мнению Преподобного, вторая брань выше первой. Во-первых, потому, что об этом говорит святой апостол Павел (Еф. 6:12). Во-вторых, потому что это не какая-то обыкновенная, смеха достойная брань. Эта брань предназначена лицезрению ангелов. Они радуются, видя победу верных, и прославляют Бога, даровавшего христианам силу побеждать лукавого [4, Т. 2, с. 51]. Выходить на брань с невидимыми врагами, полагает преподобный Ефрем, следует только тем, кто овладел искусством невидимой брани. Прежде чем бороться, нужно усовершенствоваться в борьбе, изучить ее теорию.

Первый закон (устав) невидимой брани — это отречение подвижника от мира, «всегдашнее совлечение с себя земных хлопот» [4, Т. 2, с. 183]. Второй закон — соблюдение заповеди о посте и молитве (Матф. 17:21; Мар. 9:29), ибо без них «никто не может победить лукавого» [4, Т. 2, с. 247]. Третий закон — это облечение в духовные доспехи. Их, утверждает, Преподобный, «должен приобрести себе желающий подвизаться ради Христа, чтобы ему быть в состоянии противостоять диаволу» [4, Т. 2, с. 174].

В этом аспекте святой основывается на идее духовного воина, сформулированной апостолом Павлом (Еф. 6:13–17). Только если апостол языков придает воинским доспехам одно символическое толкование, то Преподобный — совсем другое. Броня праведности преобразуется у святого Ефрема в броню уразумевающей (Ис. 7:9) веры. Шлем спасения — в упование будущих благ (1Кор. 2:9; 1Пет. 1:12). Пояс истины — в совершенную любовь к Богу и ближнему. Обувь мира — в обувь смиренномудрия. Щит веры — в щит креста Господня. Меч Слова Божия — в лук распростертых в молитве рук [4, Т. 2, с. 174].

Помимо духовных основ невидимой брани, святой Ефрем Сирийский формулирует и нравственное руководство для подвижников. Он предлагает оригинальный способ искоренения страстей, основанный на борьбе противоположностей. В этом плане страсть побеждается противоположной ей добродетелью. Так, сластолюбие борется любовью. Неправда — правдой. Плотская похоть — целомудрием. Невоздержание — непорочностью.

Итак, в IV веке аскетика уже не мыслит сотериологию без невидимой брани. Представители почти всех богословских школ согласно учат о необходимости борьбы с врагом нашего спасения. Святые отцы рекомендуют всем духовным воинам в качестве основного оружия пост и молитву (Матф. 17:21; Мар. 9:29). Наиболее искусным предлагается вооружаться бдением, трезвением и стяжанием добродетелей.

Литература:

1. Антология. Восточные Отцы и учителя Церкви IV века. Том II. Издательство МФТИ, 2000 г.
2. Кесарий Назианзин. Вопросы святого Сильвестра и ответы преподобного Антония. — М.: «Сибирская благовонница», 2014 г.
3. Прп. Антоний Великий. Послания святого Антония Великого с предисл. еп. Каллиста Диоклийского и в пер. О. Седаковой // Приходские вести храма Космы и Дамиана в Шубине. № 14. Москва, 2001 г.
4. Прп. Ефрем Сирийский. Творения: в 4 томах. — Барнаул, Издательство прп. Максима Исповедника, 2005 г.
5. Прп. Макарий Египетский. Духовные беседы. — Сергиев Посад, СТСЛ, 1994 г.
6. Свт. Василий Великий. Творения иже во святых отца нашего Василия Великого архиеп. Кесарии Каппадокийской. В 3 томах. — СПб.: Изд-во Сойкина, 1911 г.
7. Свт. Иоанн Златоуст. Полное собрание творений Св. Иоанна Златоуста в двенадцати томах. — М.: Православное братство «Радонеж», 2004 г.
8. Святитель Василий Великий. Симфония по творениям святителя Василия. — М.: «Дар», 2008 г. — С. 220.
9. Сократ Схоластик. Церковная история. Книга I. — Афины, 2004 г.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Искусство Камбоджи. Анализ храмового комплекса Ангкор-Ват

Бисов Алексей Анатольевич, магистрант;
Уваров Павел Викторович, магистрант
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Королевство Камбоджа находится на юге полуострова Индокитай. С конца девятнадцатого века археологи упорно освобождали от зарослей великие храмы той эпохи. От средневековой Камбоджи до нас не дошло почти никаких письменных источников, большинство из них было уничтожено во время войн и пожаров, не было найдено ни оружия, ни захоронений. Именно поэтому о том, какой величественной и просвещенной была Ангкорская империя, могут рассказать нам только храмы, возведенные в то время.

В результате междоусобных войн, которые велись в Камбодже в течении всей второй половины одиннадцатого века, на смену прошлой династии приходит новая — династия Махидхарапуры. Возвышение новой династии сопровождалось еще большим усилением Ангарской империи и еще большим накоплением богатства.

Король Сурьяварман II возводит один из крупнейших когда-либо созданных культовых сооружений — храм Ангкор-Ват. Данный храм нес определенную задачу — он должен был прославлять обожествленного правителя: его



Рис. 1. Храм Ангкор-Ват

воинские доблести, строительный размах — это вершина кхмерского зодчества.

Ангкор-Ват вобрал в себя конструктивные элементы всех лучших памятников X–XI веков, являя собой самую верхнюю точку их художественного воплощения. Как и все великие постройки древности, Ангкор-Ват — результат коллективного творчества. Основной рабочей силой было неквалифицированное сельскохозяйственное население, мобилизуемое по приказу короля, также в строительстве участвовали захваченные пленники. Храм строился со всех четырех сторон одновременно, таким образом, число рабочих, принимавших участие в строительстве возрастало до колоссальных размеров, и это позволило завершить строительство меньше чем за сорок лет.

Ко времени строительства храма, в Камбодже уже сложился высокий художественный канон, который и стал впоследствии идеалом эпохи. Данный канон предполагал организацию пространства как необходимое условие таким образом, что «постижение» храма зрителем должно было совершаться постепенно, длительно, чтобы можно было рассмотреть все художественные средства.

Форма культурной постройки (расположение храма на высоком плато) тесно связана с ощущением пейзажа самой страны, а именно неожиданным переходом от равнины к горным массивам. Такая форма «храма-горы» должна была обеспечить наилучшую связь с Богами, а так же подчинить себе окружающее пространство, планировку самого города. В самом названии ясно читается эта идея Ангкор — «город», Ват — «храм».

Таким образом, в Ангкор-Вате соединились воедино религиозное назначение храма с воплощением в нем национальных, исторических и эстетических черт эпохи. В форме храма прослеживается единство эстетического восприятия, удивительное чувство равновесия, позволяющее гармонично соединить все части здания, именно на равновесии частей и симметричной гармонии строится кхмерский канон. Однако, несмотря на видимую симметрию, Ангкор-Ват нарушает строгий канон построения. Храм имеет свой, только ему присущий план, он уникален и неповторим.

Однако, чтобы рассмотреть его исключительность, необходимо длительное зрительное знакомство. Ангкор-Ват обладает сложной гармонией, с удивительной легкостью восходят вверх башни, и при этом храм плавен и протяжен. Зритель видит соразмерность горизонталей и вертикалей, уравновешенность всех частей. Далее, если двигаться вдоль южной, а затем и западной стены, можно увидеть то, насколько протяжены стены, их размеры огромны — 1500х1300 м. На западной стене находится главный вход на территорию храма.

Учеными выдвигались разные предположения по поводу того, почему вход в Ангкор-Ват находится на западной стороне, а не на восточной, как во всех остальных кхмерских храмах. Долгое время такое расположение входа, объяснялось тем, что храм считался погребальным. Однако более убедительный довод, был выдвинут круп-

нейшим исследователем кхмерского искусства — Анри Маршале, который считает Ангкор-Ват не усыпальницей, а храмом посвященным богу Вишну, и основанным на месте древнего примитивного святилища этого бога.

Ориентация храма на запад, кроме того, что она имела больше экономическое значение, а главное стратегическое значение, позволила поместить храм не в центре (как у остальных кхмерских храмов), а сдвинуть его к востоку. Такая необычная направленность и необычное расположение позволяет считать данный храм исключительным.

Через ров к храму идет широкая дорога, шириной в двенадцать метров выложенная песчаными плитами и обрамленная балюстрадой наг, распростертых на невысоких кубических столбах-подставках. С обеих сторон дороги находятся колонки, поддерживающие плинтус в виде выступа, удваивающие подпору. Ров и стена заставляют воспринимать Ангкор-Ват как крепость, огороженную и замкнутую, раскрывающую себя только изнутри. Именно поэтому новая встреча с памятником происходит резко и неожиданно.

Сохраняя основные особенности кхмерской архитектуры, план Ангкор-Вата отходит от непрменной центричности, это сделано для того, чтобы увеличить длительность подхода к храму. Данная протяженность помогает зрителю понять эстетический и одновременно государственно-монархический идеал храма. Пройдя через центральный портал, посетитель направляется к внутренней галерее. Здесь стены как бы исчезают и превращаются в расписной ковер, колонки перегородивают окна, деля тем самым стену на части и задавая ритм.

Все на территории храма рождает чувство простора и праздничности. Первое, что поражает при входе в само здание храма — это необычайное внутреннее пространство. Открытые галереи, внутренние дворы и ничего или почти ничего, что хотя бы отдаленно напоминало закрытость европейских храмов. Кхмеры большую часть времени проводили на открытом воздухе, и такое решение стало естественным.

Древний камбоджийский храм строго делится на части, каждая из которых имела свое назначение. Первый этаж с его обширной галереей был доступен для всех, но он не сообщался с остальными храмами и был как бы изолирован. Ничто не позволяло находящимся в галерее увидеть центральную часть храма, то есть два последующих этажа, отведенных для жрецов.

Достопримечательностью первого этажа является галерея с ее знаменитыми рельефами, образующими восемь огромных панно двухметровой высоты. Сюжеты здесь самые различные: сцены из «Рамаяны» — старинного индийского эпоса, горячо любимого кхмерским народом, и приподнято-возвышенный рассказ о подвигах Сувьявармана II, и сцены, посвященные прославлению бога Вишну.

Рельеф в кхмерском искусстве — излюбленный вид повествования, имеющий глубокие народные корни. Он родился из резьбы по дереву, а дальше уже был перенесен

и на камень. Рельефы Ангкор-Вата стали своеобразной летописью. Особая слитность рельефов с телом храма была неразрывна с ритуальными действиями, которые в нем происходили, соединяя как бы две стихии: жизни и искусства. Жизнь мифа, превращалась в его зримое воплощение в стенах храма. При этом рельефы западной, южной части храма отличаются особым совершенством. В другой части галереи и по всей северной стороне они выполнены более ремесленно, что опять же указывает на кхмерский канон.

Украшения второго этажа сдержанно и почти аскетично. Это совершенно особый замкнутый мир — место уединений и раздумий, доступный только высшему духовенству и членам королевской семьи. По углам галереи, обращенным на запад, находятся «библиотеки» — небольшие постройки в которых хранились тексты, написанные на высушенных листьях пальмового дерева.

Цоколь третьего этажа, на который со второго идут угловые и осевые лестницы — это квадрат крестообразной конструкции, по форме близкий системе внутренних дворов около входа. Лестниц, ведущих к башням двенадцать. Головокружительный подъем единым лестничным пролетом в тридцать восемь круглых ступеней пересекает колоссальный массив, основанием которого является квадрат. Все представления о размерах смещаются, башни кажутся огромными и могучими, они одновременно парят и подавляют собственным могуществом.

Вся структура Ангкор-Вата, его план и размещение объемов необычайно просты в своем логическом построении, однако каждая деталь в отдельности, не говоря уже об их взаимном проникновении и слитности, являет то новое, что нес в себе удивительный ансамбль. Един-

ство горизонталей и вертикалей, соединение плотных, насыщенных архитектурных форм с их легким завершением намечались и в более ранних творениях. Однако в стремительном порыве башен Ангкор-Вата лишь с трудом узнаются преобразенные прасаты, так же как и в круговом обходе галерей не сразу можно разглядеть неуклюжие строения, соединяющие этажи храмов X века. Можно сказать, что все прекрасные памятники, которые были построены до Ангкор-Вата — лишь подготовка для создания этого шедевра.

Постепенное нарастание объемов, «сжатие» их к центру храма, целенаправленность осевого плана восхождения, наконец, четкие переплетения переходных галерей внутренних дворов, многократно усиливающих движение к священным башням, утверждают себя с такой очевидностью, что воспринимаются как единственно возможное решение. Вместе с тем это решение не перестает удивлять новизной и смелостью освоения пространства и точным расчетом постижения памятника во времени, вернее, созданием своего времени, продиктованного архитектурой памятника. Ибо целесообразное распределение объемов, четкая направленность к центру храма ведут к нарастающему «ускорению» пространства, следовательно, и к его временной активности от плавного продвижения по широкой торжественной дороге до мгновенного броска ввысь при подходе к центральному святилищу.

Одухотворенность, многогранность, особое обаяние Ангкор-Вата порождены высшей гармонией природных и архитектурных форм, естественной слитностью всех художественных средств выражения. Ангкор-Ват как бы завершает развитие классической архитектуры кхмеров, являя собой ее высшее достижение

Литература:

1. Рыбакова Н.И. Искусство Камбоджи с древнейших времен до XIV века/Рыбакова Н.И. — Москва: Галарт, 2007. 253 с.
2. Бруно Д. Ангкор. Лес из камня — изд. АСТ, Астрель, 2003. 192 с.
3. Альбанезе М. Ангкор. Величие кхмерской цивилизации — изд. АСТ, Астрель, 2003. 296 с.
4. Бруно Д. Кхмеры — изд. Вече, 2009. 432 с.
5. Маршалл А. Ангкор. М., 1963 URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_pictures/126/Ангкор (дата обращения 1.02.2014)

Семантика цвета в аспекте межкультурных визуальных коммуникаций

Бондарчук Анастасия Ивановна, магистрант.
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В современных условиях глобализации графического дизайна практика работы с иностранным потребителем является довольно распространенным феноменом. Эффективность визуальных коммуникаций достигается путем распространения культурного опыта, изучения тон-

костей и нюансов культур различных народностей. Одним из важнейших аспектов межкультурных визуальных коммуникаций является семантика цвета.

Потенциальные возможности цвета при разработке дизайнерских проектов очень велики. Верное цветовое

решение может сделать проект не просто удачным, а даже исключительным, не имеющим себе равных. Однако зачастую правильный выбор цветов представляет для дизайнера довольно сложную задачу. В разных культурах цветовые ассоциации сильно различаются, что крайне важно учитывать дизайнеру при работе для многонациональной аудитории. То, что будет вполне приемлемым в одной стране, в другой может показаться совершенно неуместным, возможно, даже оскорбительным.

Цвет способен вызывать у людей мощные эмоции, поэтому при должном его использовании он может быть очень эффективным средством коммуникации. Хотя цветовые ассоциации в разных культурах отличны, существуют некоторые общие закономерности в вопросах цветовых предпочтений и трактовки значения цветов.

Цвет — это одно из свойств объектов материального мира, воспринимаемое как осознанное зрительное ощущение. Тот или иной цвет «присваивается» человеком объектам в процессе их зрительного восприятия. В подавляющем большинстве случаев цветовое ощущение возникает в результате воздействия на глаз потоков электромагнитного излучения из диапазона длин волн, в котором это излучение воспринимается глазом (видимый диапазон — длины волн от 380 до 760 нм). [1]

Восприятие цвета определяется индивидуально-спектральным составом, цветовым и яркостным контрастом с окружающими источниками света, а также несветящимися объектами. Очень важны индивидуальные наследственные особенности человеческого глаза и психики. Соответствие объективной длины волны субъективному цветовому ощущению может варьироваться, поэтому свет с одинаковой длиной волны может восприниматься как разные оттенки цвета.

Восприятие цвета зрителем можно разделить на *физиологическое* (объективное) и *психологическое* (субъективное). *Физиологическое* восприятие обусловлено физиологией органа зрения и функциональными системами человека.

Возбуждающее действие цвета находится в периодической зависимости от длины волны. Длины волн излучения удобнее представить на горизонтальной оси в порядке убывания. Первый по счету цвет, красный — самый возбуждающий. Но максимальной степени этого качества он достигает не в самом начале видимой области спектра, а несколько отступая от начала, т. е. там, где этот цвет приобретает максимальную для своего цветового тона яркость. Оранжевый и желтый — тонизирующие цвета, т. е. возбуждающее действие их умеренно, уменьшено количественно. Зеленый — физиологически нейтральный цвет, поскольку он является цветом биологической среды, из которой вышел человек. В голубом цвете уже явно ощущается успокаивающее действие, которое по мере перехода голубого к синему и фиолетовому возрастает. И наконец, фиолетовый цвет воздействует угнетающе. Однако, переходя от красного к фиолетовому концу, спектр стремится замкнуться. Крайности сходятся. В фиолетовом появля-

ется что-то от красного, т. е. что-то возбуждающее. Пурпурным цветом, объединяющим в себе свойства красного и фиолетового, круг замыкается. Впервые эту закономерность заметил Ш. Ферри, о чем упомянул М. Дерибере в книге «Цвет в деятельности человека». К объективным свойствам цвета относятся его чистота, светлота (яркость), форма цветового пятна, место и значение его в визуальной структуре, материал и фактура.

Для дизайнеров весьма актуальны вопросы физиологических реакций человека на цвет и цветовых ассоциаций. Все спектральные цвета тем или иным образом влияют на функциональные системы человека. [6] Но при выборе цветового решения особенно важно учитывать психологическое восприятие цвета потребителем из отличной культурной среды.

Психологический аспект восприятия цвета обусловлен многими факторами, такими как пол, возраст, жизненный опыт, географический, социальный, экономический факторы. Психологическое воздействие цвета на человека нередко считается универсальным, что положено в основу различных психологических тестов, использующих цвет в качестве международного психодиагностического средства (например, в тесте Люшера). Но в мире существует множество культур. Не допустима однотипная интерпретация субъективных реакций на цвет, ведь значения и символика цвета не одинаковы в разных культурах, а личностный смысл всегда индивидуален.

Будучи важным фактором жизнедеятельности человека, цвет является частью образа мира во всех компонентах, выделенных А. Н. Леонтьевым в структуре сознания, — и чувственной ткани, и значений, и личностного смысла. [4]

Уровень значений цвета далеко не однозначен. Еще в детстве ребенок благодаря органам чувств и опыту начинает не просто воспринимать цвет и другие свойства предметов, но и обозначать эти свойства с помощью языка, усваивая при этом сложившиеся в культурной картине мира способы категоризации явлений, системы значений. «Значение представляет собой отражение действительности независимо от индивидуальных отношений к ней отдельного человека; человек находит уже готовую, исторически сложившуюся систему значений и овладевает ею, так же, как он овладевает орудием, этим материальным носителем значения». [4] Со временем в сознании индивида начинают складываться собственные устойчивые системы значений, которые функционируют как вербально-чувственные ассоциативные комплексы. Еще А. Р. Лурия в своих экспериментах, проведенных в Средней Азии в 1931–1932 гг., направленных на выявление культурных различий в интеллектуальной деятельности человека, показал, что способы категоризации и классификации цвета культурно обусловлены. При этом, А. Р. Лурия признавал, что цветоощущение является универсальной функцией. [5]

Наблюдается также различие цветовых предпочтений внутри одного общества в зависимости от классовой при-

надлежности: люди физического труда предпочитают более яркие и чистые цвета, интеллигенция — сдержанную или ахроматическую гамму. Правда, нередко яркие и чистые гаммы служат в качестве возбудителя угасающих эмоций и усталой нервной системы. На цветовые предпочтения и понятия о цветовой гармонии большое влияние оказывает колористика природы данной страны.

Научная проблема психологического воздействия цвета возникает в тот момент, когда распадается единство индивидуума и внешнего мира, возникает отчуждение человека от природы, общества и самого себя.

Цвет вызывает у человека не только физиологические и эстетические реакции, но также и интеллектуальную рефлексию: пытаюсь осмыслить действие цвета, человек объективирует его, т. е. для него цвет это носитель некоторого сообщения, подобно тому, как слово — носитель какого-либо смысла. Так возникает «язык цвета», своего рода знаковая система, к изучению которой применима методология семантики.

Исходная проблема семантики цвета — происхождение его значений. Цвет может получать свои значения разнообразными путями: по аналогии с объектами и явлениями, по ассоциации с любыми ощущениями и эмоциями, по принципу отождествления с абстрактными понятиями, а также непосредственно-чувственным путем.

Семантика цвета и его подсознательное воздействие широко используется в графическом дизайне с целью решения маркетинговых задач.

Для графического дизайнера необходимо знание о том, что ядра семантического пространства одного и того же цвета в разных культурах будут содержать схожие значения, представленные прототипическими референтами цвета, тогда как периферия семантического пространства может содержать культурно-специфические значения, появившиеся в сознании народа в ходе его культурно-исторического развития. На периферии семантического пространства цвета выделены его культурно-специфические значения, сформировавшиеся в каждой культуре в ходе ее исторического развития. Существует, однако, до конца не решенная проблема, связанная с интенсивными в современном мире процессами постоянного взаимодействия между культурами, взаимообмена значениями, тенденцией к глобализации многих культурных феноменов. [3]

Можно выделить три основных типа цветовой символики. Цвет сам по себе (т. е. изолированно от других цветов и форм) представляет собой первый тип цветового символа, отличающийся многозначностью и противоречивостью. Вторым типом цветового символа является цветовое сочетание, содержащее два и большее число цветов, составляющих символическое целое, смысл которого не сводится к сумме значений отдельно взятых цветов. Соединение цвета и формы представляет собой третий тип цветового символа — символика цветных форм, причем, как абстрактных геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник), так и конкретных физических предметов, например, символика драгоценных

камней. Кроме наглядно-чувственных, визуальных форм цветового символа, существует и языковые, речевые — «цветовые метафоры». Они широко используются в бытовой и литературной речи, и стали неотъемлемым компонентом современных языков, причем, многие из них возникли сравнительно недавно.

Во многом сходный характер цветовой символики наблюдается у древних Славян, народов Ближнего Востока, Центральной Азии и Египта. Одним из самых распространенных культов у народов, живших на этих территориях, был культ солнца, света, а также наиболее близкого подобия солнца — огня. Солнце почиталось верховным божеством, источником жизни и блага. Поэтому отношение к тому или иному цвету зависело от того, насколько он был «солнечным», светлым и ярким. Цветами, в наибольшей степени похожими на солнечный свет были белый и золотой (желтый). Поэтому эти цвета считались божественными. Они были цветами богов, священных животных, жрецов и т. д.

Проведем сравнительный анализ семантических особенностей цвета в традиционной арабской и древнеславянской культурах.

В странах Ислама цветовой символизм достигает чрезвычайно высокого уровня развития, характеризуется многозначностью и несет на себе отпечаток влияния, как Древнего Востока, так и Запада. Вместе с тем, в цветовой символике Ислама много оригинального. Запрещение Исламом изображения людей, животных и т. д. способствовало тому, что цвет становится одним из главных выразительных средств. Цветовые орнаменты, узоры ковров представляют собой систему цветовых символов, отражающих представления мусульман о земной и небесной жизни. В Коране свет, а также наиболее светлые и яркие цвета, являются символами блага, божественного начала, но, как и в христианстве, не отождествляются с Богом. [10]

Золотой (желтый) символизирует славу, успех, богатство, торжество и т. д. Так же считался лечебным цветом. Вместе с тем, желтому соответствовали и негативные значения, в частности, как символа желудочных заболеваний. [2]

Белый в Исламской традиции выражает чистоту и духовность. В споре невольниц из «Тысяча и одна ночь» белый называется «лучшим из цветов». Так же белый цвет необычайно значим для русской культуры в целом. Выступая одновременно как эквивалент и света, и пустоты, он осмысливается как прото-цвет и сверх-цвет. Семантическая насыщенность концепта белого позволяет рассматривать его в качестве своего рода семиотического фермента. Активизируясь в отдельные эпохи, в отдельных областях и этнокультурных целостностях, он высвечивает специфику типа культуры и ее проекции. Говоря об этом, следует принимать во внимание эмпирию и избегать денотативных значений белого, эквивалентного снегу: белый цвет доминирует в зимнем русском пейзаже, а зима и снег метонимически означают и саму Россию. [7] Сле-

дует иметь в виду и этимологию, которая раскрывает связь идеи святости в русской культуре с белым цветом. В архаической традиции белое выступает как сближенность понятий святости и сияния.

Красный цвет считался цветом благородного сословия, воинов, царей. Однако отношение к красному не было однозначным. Красный для мусульман не столь амбивалентен по содержанию как в других культурах. Этот цвет считался священным, магическим, имеющим большую «жизненную силу». Поэтому, ценились драгоценные камни красного цвета — рубины и др. Считалось, что они придают владельцу силу, энергию, бесстрашие. Так же он символизировал страсть. Значение красного цвета в русской традиционной культуре как неординарного, исключительного обусловлено оценочной семантикой, красный эквивалентен эпитетам «красивый, ценный, парадный». Символика красного цвета амбивалентна. Красный — цвет жизни, солнца, плодородия, здоровья и цвет потустороннего мира, хтонических и демонических персонажей. В рамках славянской традиции можно с уверенностью утверждать, что красный цвет является доминантным в семантической структуре. [9]

Весьма существенной особенностью исламской цветовой символики являлся не столь негативный характер черного цвета. Ночь, тьма, тень дополняли свет. Он же был цветом одежды и знамени аббасидских халифов. Вместе с тем, у черного сохранились и негативные ассоциации: грязь, грех, злых дел. [10] В традиционной славянской культуре черный цвет почти повсеместно предстает, как цвет негативных сил и печальных событий. Черный, являясь антагонистом белого, выражает идею абсолютного отказа, как смерти. Так же символизирует ночь, как время темных сил, сна, временного небытия. Наиболее конкретизированной и однозначной символикой черный обладает в значении мрака, земли, смерти, траура. [12]

Почитаемым и «священным» в арабской традиции считался зеленый цвет. Зеленый цвет — цвет живой природы, один из любимых цветов пророка Магомета, считается символом и священным цветом ислама, а жизнь человека и продолжение человеческого рода в согласии с природой декларируются как основные ценности ислама. Зеленый — цвет весны, созревания, нового роста, плодородия, природы, свободы, радости, надежды и, наконец,рая. Зеленый цвет в сознании мусульман ассоциируется с райскими красотою и дарами. Психологи утверждают, что зеленый, особенно яркого цвета, выражает

умение легко приспосабливаться к изменяющимся условиям, такт, вежливость, житейскую мудрость. Считается, что зеленый цвет, составленный из синего и желтого, имеет мистические свойства. Он соединяет в себе холодный синий свет интеллекта с эмоциональной теплотой желтого и производит мудрость равенства, надежды, обновления жизни и воскрешения. Зеленый часто символизирует непрерывность и бессмертие (поэтому его и называют «райским»). [8]

В славянской культуре, в отличие от трансцендентного синего, зеленый являлся больше «земным», означал жизнь, весну, цветение природы, юность. Он доминировал в христианском искусстве. Но вместе с тем его семантическое значение проецируется на изменение, непостоянство, ревность. Семантика зеленого так же представляется амбивалентной в славянской традиции. Зеленым обозначалось Древо Мира, так же цвет Лешего. [12]

Синий и фиолетовый, как и в Христианстве, ценились за их трансцендентный, мистический характер. Синий и фиолетовый — цвета мистического созерцания, приобщения к божественной сущности. Фиолетовый цвет имел и значение обманчивости земной жизни, миража.

Превалирование положительного отношения к чистым, светлым, сияющим цветам является одной из особенностей исламской цветовой символики. Но, если цвет замутнен, нечист, «грязен», то он теряет для мусульманина всякую привлекательность. Это, прежде всего, относится к серому и коричневому. Они — цвета несчастья и нищеты. Серый — цвет пыли и праха, противоположность яркого, разноцветного мира, напоминающий смертным о бренности их существования. [10]

В славянской культуре коричневый цвет наоборот ассоциировался, прежде всего с «Матерью Сырой Землей», кормилицей, которая и дает, и отнимает жизнь. И второй, не менее важный образ, связанный с этим цветом — это бурый медведь, который входит в круг культовых тотемных животных славянского народа. [11]

Цветовая символика — лишь только верхняя часть айсберга всех тех взаимосвязей и отношений между цветом и человеческой психикой. Дизайнеру следует всегда помнить и учитывать эти особенности при создании визуальных коммуникаций рассчитанных на многонациональную аудиторию. Разрабатывая новый продукт дизайна важно общаться на одном визуальном языке с потребителем. Такой грамотный и эффективный подход определяет успешность создаваемого проекта и повышает уровень работы дизайнера.

Литература:

1. Артюшин Л. Ф. Основы воспроизведения цвета в фотографии, кино и полиграфии. Большая Советская Энциклопедия» (БСЭ) 3-е изд., 1969—1978 г
2. Базыма Б. А. Цвет и психика, URL: <http://psyfactor.org/lib/colorpsy1.htm>
3. Кудрина А. В., Мещеряков Б. Г. Семантика цвета в разных культурах // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2011, № 1. URL: <http://www.psyanima.ru>.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975

5. Лурия А. Р. Культурные различия и интеллектуальная деятельность // А. Р. Лурия. Этапы пройденного пути: Научная автобиография. М., 1982
6. Миронова Л. Н. Цветоведение. Психологическое воздействие цвета, 1984
7. Раденкович Л. Символика цвета в славянских заговорах // Славянский и балканский фольклор. М., 1989. С. 122–148; Н. В. Злыднева. Белый цвет в русской культуре XX века/Признаковое пространство культуры. М., 2002
8. Электронная библиотека <http://kursak.net/islam-religiya>
9. <http://ethnography.omskreg.ru/page.php?id=696>
10. <http://mikhalkovich.narod.ru/kysr/Cvetovedenie/islam.htm>
11. <http://russianmyth.ru/slavyane/symbols-of-colour>
12. <http://slaviy.ru/slavyanskije-simvoly/cvetovye-simvoly-v-slavyanskom-yazychestve/>

ФИЛОСОФИЯ

Этнокультуральный фактор в происхождении суицидального поведения

Дуткин Максим Петрович, кандидат философских наук, доцент

Медицинский институт Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

Российская Федерация относится к странам с высокой суицидальной активностью и занимала первое место в этом печальном рейтинге с 1995 по 2005 гг. Пик самоубийств пришелся на 1995 г. — 41,1 случаев самоубийств на 100 тысяч населения. В 2011 г. этот показатель снизился до 21,4. Индекс самоубийств выше 20 суицидологи относят к высокому показателю.

Сегодня Российская Федерация занимает первое место в мире по количеству самоубийств среди детей и подростков. За последние годы количество детских и юношеских суицидов увеличилось на 35–37% [8]. В стране происходит порядка 20 случаев самоубийств на 100 тысяч подростков. Это в 3 раза больше, чем общемировой показатель. Наибольшая частота самоубийств наблюдается у подростков и молодежи в возрастном диапазоне от 15 до 35 лет (мировая практика показывает, что пик самоубийств приходится на пожилой и старческий возрасты). Официальная статистика фиксирует явные случаи самоубийств. В действительности масштабы подростковых самоубийств могут быть гораздо выше.

По данным Росстата за 2009 г., самые высокие показатели по частоте суицида среди детей дали следующие Республики — Тува, Якутия и Бурятия. На 100 тысяч ребят в возрасте от 10 до 14 лет там приходится соответственно 15,6; 13,4 и 12,6 случая самоубийств. Данные показатели являются крайне высокими (в 3 раза превышают общероссийские показатели). В этих же регионах отмечается и самая неблагоприятная ситуация среди подростков 15–19 лет: в Туве — 120,6 на 100 тысяч, Бурятии — 86,6 и Якутии — 74,2.

В конце XX века в индейских резервациях США и странах Латинской Америки резко увеличилось количество суицидов. Основными причинами этой эпидемии суицидов считаются уменьшение ареала обитания, отсутствие работы, алкоголизм. Самый характерный пример — индейское племя гуарани-кайова в Бразилии. О его судьбе еженедельник «Ньюсуик» писал в ноябре 1991 г.: «Волна самоубийств началась в 1987 г. и с тех пор нарастает. Только за последние 19 месяцев 52 человека добровольно лишились жизни. Средний возраст — 17 лет. В одном

из племен, насчитывающем лишь 7500 членов, теперь совершается ежегодно по 4,5 самоубийства на каждую тысячу человек, что примерно в 150 раз превышает аналогичную цифру для всей Бразилии».

Высокое число самоубийств в национальных республиках Севера РФ (Республика Коми, Республика Саха-Якутия, Бурятия и Республика Тыва), особенно подросткового и детского возраста, а также в индейских резервациях США и Бразилии, свидетельствует о наличии «этнокультурального» фактора в происхождении суицидального поведения. Высокое количество суицидов детей и подростков является своеобразным «чутким барометром общества», свидетельствующим о культурном, духовном кризисе, поразившем нас.

Этнокультуральный фактор в первую очередь прослеживается на примере Венгрии, которая долгое время, вплоть до 1994 г., удерживала первенство по числу самоубийств в мире. По уровню социально-экономического развития Венгрия не отставала от своих соседей по социалистическому лагерю — Польши, Румынии и Чехословакии, в которых уровень самоубийств был намного ниже. Венгры относятся к финно-угорским народам. Другие зарубежные страны с финно-угорским населением также дают аналогичные высокие показатели суицидов: Финляндия — 20,3 на 100 тысяч населения в 2004 г., Эстония — 20,3 в 2005 г. [9].

Доктор медицинских наук, руководитель отдела экологических и социальных проблем психического здоровья ГНЦ социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, Б.С. Положий в своей статье «Суициды в контексте этнокультуральной психиатрии» пишет, что изучение частоты самоубийств в Республике Коми показало, что у лиц финно-угорских национальностей она составляет 94,9 случая на 100 тысяч населения, в 2,2 раза превышая аналогичный показатель среди славян (41,5) на 100 тысяч населения и в 1,7 раза — средний показатель по республике [4]. При этом распространенность суицидов у финно-угров возросла в последние годы в 1,6 раза, а у славян осталась стабильной. Эти цифры, по мнению Б.С. Положия, убедительно показывают большую предрасполо-

женность финно-угров к суицидальному реагированию. При этом частота самоубийств в финно-угорской субпопуляции превышает общероссийские показатели как среди мужчин (в 2,5 раза), так и среди женщин (в 2,7 раза) [4].

В Москве суицидальный показатель составляет 11 на 100 тысяч населения, в Санкт-Петербурге — 18, в Корякском автономном округе 133, в Удмуртии — 101.

Б.С. Положий выделяет в качестве главного этнокультурального фактора, способствующего высокой суицидальной активности финно-угров, — *фактор религиозной морали*. В отличие от славянских народов, имеющих более чем тысячелетнюю историю христианства, в рамках которого самоубийство является тяжким грехом и вследствие этого культурально ненормативным и осуждаемым поступком, у финно-угорских народов такие ограничения практически отсутствуют. Это связано с тем, считает Б.С. Положий, что христианство вошло в их культуру лишь 350 лет назад, причем в значительной степени принудительно, что препятствовало внедрению в сознание людей принципов христианской морали [4].

Мы считаем, что уровень религиозности в российском обществе на самом деле низкий — в стране слишком долго культивировался атеизм (с 1917 по 1993 гг.), поэтому мало кто из россиян сейчас знает христианские заповеди, читает Священное Писание. Примером низкого уровня религиозности могут служить данные современных российских политологов Якунина В.И., Багдасаряна В.Э., Сулакшина С.С.: «Подавляющее большинство номинировано верующих в России имеют к религии весьма отдаленное отношение... Лишь крайне незначительное число россиян регулярно посещают храмы (7%), читают Евангелие (2%) и таким образом подлинная численность православной паствы в России не превышает 7% населения» [7, С. 197].

Основным этнокультуральным фактором в происхождении высокого числа суицида у народов Севера РФ является отчуждение от собственной культуры вследствие негативного давления на аборигенов Севера такого общественно-психологического явления как *европоцентризм*. *Европоцентризм* является особым вариантом этноцентризма.

Сущность этноцентризма как общественно-психологического явления сводится к наличию совокупности массовых иррациональных положительных представлений о собственной культуре как о некоем «ядре», вокруг которого группируются другие этнические общности [3]. Его развитию способствует слабая осведомленность людей об обычаях, верованиях, традиционных занятиях представителей малочисленных этносов, что зачастую приводит к конфликтам.

Доктор философских наук, социолог А.В. Дмитриев пишет о межэтнических конфликтах следующее: «Что касается разнообразных устремлений самих этносов (экономических, политических, культурных), то, разумеется, нет смысла их каким-то образом замалчивать, а тем более осуждать. Каждой этнической группе имманентно стрем-

ление не только сохранить, но и всемерно расширять свою территорию, сохранить свой язык, культуру, идентичность» [1, С. 174].

По мнению российского культуролога Л.В. Куликовой европоцентризм манифестирует превосходство культурных признаков всех народов Европы по отношению к неевропейским народам [2, С. 37]. Современный немецкий специалист по теории коммуникаций Г. Малетцке, разрабатывающий теорию межкультурной коммуникации в контексте культурной антропологии, отмечает: «По меньшей мере, начиная с Нового времени, европейцы, а вслед за ними американцы убеждены в том, что они владеют единственно подлинной культурой и цивилизацией. Европейцы считают себя примером всех народов и культур...» [цит. по: 2, С. 37].

Европоцентризм приводит к отчуждению человека Севера (особенно у молодежи) от собственной культуры, когда техногенная глобальная цивилизация культивирует в массовом сознании некий образ, «эталон» успешного человека, обычно принадлежащего к европейской расе и культуре. Отчуждение от традиционной культуры, несоответствие своего социального и физического статуса от эталонного образчика mass media приводит к заниженной самооценке в неокрепшей психике подростка и юноши, о чем говорит статистика подростковых суицидов. Низкая самооценка является основным психологическим пусковым фактором суицидального поведения и алкоголизации.

Когда основной причиной суицидального поведения является негативная социально-экономическая ситуация (бедность, безработица), тогда к самоубийствам больше подвержено старшее поколение.

Б.С. Положий подтверждает вышеизложенное: «Следующим аспектом является произошедшая в XX веке утрата финно-угорскими народами нашей страны своих традиционных религиозно-культурных корней, что было обусловлено насильственным внедрением чуждых для финно-угров нравственных ценностей, устоев и форм поведения, не соответствующих историческим традициям видов профессиональной деятельности, подавлением у представителей коренного населения чувства национального самосознания. Все это снижает психологическую устойчивость людей, повышает их психогенную уязвимость, что выражается в развитии суицидального поведения» [4].

Российский этнограф и историк С.А. Токарев считал: «Уважение к культуре каждого народа, хотя бы считаемого отсталым, внимательное и осторожное отношение к народам — создателям такой культуры. Отказ от высокомерного самовозвеличивания европейцев как носителей якобы абсолютных ценностей и непогрешимых судей — все это, несомненно, здравые научные идеи, заслуживающего самого серьезного внимания» [5, С. 290].

Этноцентризм, как одна из основных антропологических констант, неизменно оказывает влияние на поведение людей в их отношении к другим культурам [2, С.

37]. В связи с этим среди культурологов это негативное явление считается крупнейшей проблемой межкультурной коммуникации, а в его преодолении мы видим основную задачу в деле профилактики суицидального поведения у молодежи Севера. Поэтому основной задачей в деле профилактики самоубийств у молодежи Российской Федерации является воспитание *позитивного отношения к культурным отличиям* — способности принятия существования другой самобытной культуры, адаптироваться к ней, даже интегрироваться в нее. Этот

вариант реакции на другую культуру встречается гораздо реже.

Современность, процессы глобализации должны привести к взаимопроникновению культур, обмену материальными и духовными ценностями. При этом одновременно нужно создавать условия для гармоничного развития личности каждого человека — Я-идентичности. Знаменитый немецкий социолог Н. Элиас утверждал: «Должно наступить время групповой Мы-идентичности на общечеловеческом уровне» [6, С. 323].

Литература:

1. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учебное пособие. — М.: Альфа-М, 2003. — 336 с.
2. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультуры: Монография. — Красноярск: РИО КГПУ, 2004. — 196 с.
3. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. — М.: Изд.-во МПСИ, 1999. — 343 с.
4. Положий Б. С. Суициды в контексте этнокультуральной психиатрии // Психиатрия и психофармакотерапия. — 2002. — № 6. — С. 245–247.
5. Токарев С. А. История зарубежной этнографии: Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1978. — 352 с.
6. Элиас Н. Общество индивидов. — М.: Праксис, 2001. — 336 с.
7. Якунин В. И., Багдасарян В. Э., Сулакшин С. С. Новые технологии борьбы с российской государственностью: Монография. — 3-е изд. — М.: Научный эксперт, 2013. — 472 с.
8. top.rbc.ru/society/11/03/2013/848570.shtml
9. <http://lossofsoul.com/DEATH/suicide/countries.html>

А кто он — герой нашего времени?

Замилова Римма Рамильевна, преподаватель
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Герои, патриоты и нравственные идеалы нужны обществу для того, чтобы люди ощущали свое единство, сплоченность как социум, народ, нация, чтобы каждый смог определить свое место в нем и смог реализовать свой творческий потенциал. В образе героев, патриотов, нравственных идеалов общество видит свое будущее, свое социально — духовное развитие, перспективу. Поэтому каждое общество создает своих героев, патриотов и идеалы. Уважение к героям, в различные эпохи проявляющееся различным способом, является душой общественных отношений между людьми и что способ выражения этого уважения служит истинным масштабом нормальности или ненормальности господствующих на свете отношений.

Ключевые слова: герой, современный героизм, героическое, альтруизм, героический поступок, риск.

В самом раннем детстве должны быть уже заложены героические чувства, настраивающие душу на подвиги любви и благородства. И разве история представляет мало примеров героев?

Николай Васильевич Шелгунов

Кто такой герой нашего времени? Этот вопрос можно использовать на тему современного героизма в буднях, которую можно и нужно использовать для патриотического воспитания молодежи. Ведь если раньше мы ставили в пример героев гражданской и отечественной войн, то для современной молодежи пример обычных людей, живущих, или живших с нами рядом, он намного сильнее может оставить впечатления в душе, нежели герои книг

и старых хроник войны. Что такое героизм, и как стать героем, как жить, чтобы ваша жизнь была примером для других?

Последние десятилетия отмечены сменой культурных эпох. Новый литературный (культурный) процесс получил название постмодерна. В связи с этим кардинальным образом меняется вся система мироощущения. Современная культура отрицает упорядоченность, веру в при-

чинно-следственный процесс и абсолютную истину. Мир представляется как отдельные фрагменты, порой даже не связанные между собой. Образы, герои — вымышленные, беспочвенные, герои компьютерных игр. Они создаются в сознании, при этом в сознании отдельно взятого человека один и тот же образ может выглядеть по-разному.

Среди нас есть много героев, ежедневно совершающих подвиги, может просто мелкие с точки зрения масштаба. Пример — семьи с приёмными детьми, матери или отцы — одиночки, люди, жертвующие на лечение больных — они уже герои. Многие считают, что герои нашего времени — это наши родители, кто-то, в первую очередь, военных, которые защищают нашу страну, кто-то простых рабочих. И есть в них любовь к ближнему, самопожертвование, объединённая высокой идеей, гуманизм. Герои в любом времени есть, были и будут. Герои — это люди, которые своим самоотверженным трудом, нравственными поступками в экстремальных, неординарных случаях проявили себя как патриоты своей Родины, защитники её интересов, альтруисты и филантропы. Подлинная искренность, человеколюбие и жизнелюбие составляют первую характерную черту героев. «Искренность великого человека, героев — другого рода. Они не хвастаются тем, что они искренны. Их искренность не зависит от них, они не могут не быть искренними» [1, с. 14]. Человеколюбие и жизнелюбие составляют сущность героев, их нравственные поступки, самоотверженность, долг, альтруизм исходят из этих моральных парадигм. «Долг есть обязанность выполнять какую-либо моральную норму. Долг — моральное предписание, побуждающее человека выполнять эту норму, причём выполнять добросовестно» [2, с. 108].

Среди героев, которых до сегодняшнего дня считают патриотами великими, самоотверженными людьми, нет дошкольников и детей до подросткового возраста. Даже подростковые герои встречаются крайне редко. Сказывается ещё не сформировавшееся нравственное сознание, отсутствие жизненного идеала и чувства ответственности за свои поступки, поведение и слова. Человек, особенно в подростковом возрасте, когда он ищет жизненный идеал, смысла жизни и образца нравственности, активно и всесторонне сопоставляет свои поступки с жизненной позицией других. Такими образцами нравственности часто выступают близкие ему люди, старшие по возрасту и по опыту жизни. Сопоставляя свои поступки, мысли с жизненной позицией этих людей, подросток в начале формирует привычки подражания и старается быть как образец, кумир, идеал. Подражательный этап быстро проходит, так как подросток целеустремленно и не прерывно ищет себя, своё место в жизни.

У каждой эпохи есть свои герои. Ими могут быть и конкретные личности, и некие собирательные образы, и вымышленные персонажи, появившиеся благодаря кинематографу, литературе или фольклору. Таким героем был лермонтовский Печорин — человек с очень сильным вну-

тренним миром, яркая личность, противостоящая общественной серости.

Для одних героями становятся те, кто совершают подвиги, жертвуют собой во имя какой-то светлой идеи или ради спасения ближних, для других — люди, которые говорят правду и живут по справедливости в то время, когда ложь является повсеместным, привычным явлением.

Работа многих людей — спасателей, пожарных, полицейских — непосредственно связана с риском. И те, кого раньше было принято называть «людьми героических профессий», находятся под пристальным наблюдением психологов, стремящихся лучше понять истоки героического поведения. «Выносить людей из огня — часть работы пожарного, а совершать аварийные посадки — работа пилота». И когда в экстремальной ситуации они ведут себя безупречно, это заслуживает глубочайшего уважения. Но они делают именно то, что и должны делать, к чему их готовили — а не выходят за рамки собственных возможностей.

Героические поступки — это всегда встреча с риском. Человек, рискуя своим здоровьем и жизнью, совершает нечто трудное, неординарное, героическое. Самоотверженность, которая присуща героическому или герою, всегда есть испытание, поступок через риск. Иными словами нравственная ситуация есть всегда ситуация неопределённости и риска. Где нет риска, нет ни нравственного испытания, ни личной заслуги» [3, с. 47]. Зов, исходящий из глубины сознания иной раз не позволяет действовать героически, проявить героизм, рисковать своей жизнью, ради жизни другого человека. Лишь единицы из тысячи, может быть из миллиона людей, игнорируют этот зов, идут на подвиг, спасают беспомощного или слабого человека от гибели, защищают свою Родину от нашествий, выступают против несправедливости тирана-властителя. «Духовное совершенствование не менее героическое дело, чем защита Родины от врагов с винтовками в руках, так как высоконравственный человек не может не быть человеколюбивым, гуманистом и патриотом» [4, с. 458].

Герой нашего времени... Какой он? Что он из себя представляет? Какие у него качества? Прежде чем ответить на все эти вопросы, нужно выяснить значение самого слова *герой*. «Герой — человек, совершающий акт самопожертвования ради общего блага». Попробуем на основе данного определения составить портрет современного героя. Герой совершает «акт самопожертвования ради общего блага». То есть он жертвует собой ради кого-то: друга, родителей, детей, простых прохожих, друзей, своего города, страны. Какие же он может совершать жертвования? Он может пожертвовать своим временем, чтобы помочь потерявшемуся мальчику найти свою маму, или спасти погибающих уссурийских тигров. Он может, не пожертвовать, но рискнуть здоровьем, ухаживая за больной гриппом бабушкой или спасая тонущего человека. Он может пожертвовать своими деньгами, помогая

детским домам или спасая от голода африканских детей. Да много чем можно пожертвовать ради кого-то. Но мало просто жертвовать, нужно делать это совершенно бескорыстно и точно знать, что твоя помощь нужна. Самоотдача, мужество, мобилизация своих физических и духовных сил, подвиг, храбрость, самоотверженный поиск истины, напряжённый труд, риск — вот эти качества, который присуще героям.

Что такое героизм? Что такое подвиг? Нужны и актуальны ли они в наше время? Героизм — это доблесть, смелость, мужество, храбрость, решительность, самоотверженность, способность к совершению подвига. Герой берет на себя решение исключительной по своим масштабам и трудностям задачи, возлагает на себя большую меру ответственности и обязанностей, чем предъявляется к людям в обычных условиях общепринятыми нормами поведения, преодолевает в связи с этим особые препятствия. Личный подвиг может сыграть роль почина, примера для множества людей и перейти в массовый героизм. Человек совершает героические подвиги потому, что считает это необходимым. Это некий сознательный выбор в следовании своего долга гражданина в критической ситуации, даже в ущерб себе и своей жизни. Что же это за чудо героизм, ответить сложно для каждого своё. Почему же некоторые люди которые с виду не чем не отличающийся от других, решаются спасти человека? Ведь когда вы бросаетесь помочь кому-нибудь вы не думаете что скажут, вы просто оказываете помощь... Казалось бы, храбрость, самоотверженность и мужество такие мощные основы героизма, что даже непосвященному покажется, что этих опор личности, вполне достаточно, чтобы совершить подвиг. Мы можем вспомнить множество примеров героизма во время Великой Отечественной войны. Сражавшиеся на фронте были обычными людьми, которые в экстремальной ситуации возвысились до героического состояния. Это были точно такие же люди, как и мы с Вами.

Человек участвует в социально историческом процессе, может выработать у себя не только нравственные нормы, принципы, а также модель героя, кодексы героического. В героической личности таятся огромные духовно — нравственные ресурсы, она способна на самый высокий взлет мыслей, неординарное, великое, вечное. Лишь глубокая созвучность общественной потребности с реальными действиями людей создает возможность для подвига. Его творцы люди, обладающие наивысшей способностью

к кумуляции всех своих сил — духовных и физических — для достижения конкретной благородной цели.

Для большинства герой — это «успешный человек», бизнесмен, который добился хорошего финансового положения или человек со своими принципами, которые соотносятся с честностью и справедливостью, и который не боится их отстаивать. Герой нашего времени — человек, достигший непостижимого. В наше время таких людей немало. Это и политические деятели, и спортсмены, и творческие люди.

Герой — не идеален. Он может быть некрасивым, тощим, нетрудолюбивым, противоречивым, задумчивым, невнимательным. Герой должен помогать другим, причем не всегда привычными способами (например, Печорин в произведении М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» разбивал чужие сердца и надежды, показывая людям, что не всем нужно доверять и думать, прежде чем что-либо сделать, не идти на поводу своих чувств и эмоций.) Герой, думая о других, должен в первую очередь думать о себе, ведь пока не будет мира и гармонии в себе, вокруг никому лучше не станет!

Героическое невозможно воспитать, но можно сформировать героические чувства, героическое сознание. Историю делают не только герои и патриоты, это результат деятельности масс, народов, людей известных и неизвестных, великих и простых. Поэтому историю делают люди. Делают подчас героически, проявляя высшую степень своей социальной активности. Подвиги венчают их свершения. Аксиома такова — люди героями не рождаются, ими становятся. Социальная среда, общество всегда нуждалась в героях, патриотах. Всякое время требует своих подвигов.

Героические поступки совершаются и простыми людьми в непростых обстоятельствах, необязательно быть полицейским или обладателем чёрного пояса — спасовать или совершить героический поступок в экстремальной ситуации может каждый, нужно только иметь внутри что-то, что подтолкнёт вас к действию, что-то, делающее человека человеком.

Что ж, соединив описание понятий *героя* и *нашего времени*, можно получить весьма полное представление о современном герое, хоть и немного противоречивое. Но в любом случае, каждый для себя должен стать героем, почувствовать себя героем, стараться быть героем. Тогда и окружающие люди, возможно, станут восхищаться вами. Главное — хорошо стараться! Главное — захотеть!

Литература:

1. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. — М.: ЭКСМО, 2008. — 14 с.
2. Умаров Э. У, Загыртдинова Ф.Б. Этика. — Ташкент: Узбекистан, 1995. — С. 108.
3. Кон И. С. Психология доброго поступка // Этическая мысль. Научно-публицистические чтения. 1988. — М.: Политиздат, 1988. — С. 47.
4. Сафарбоев О. Нажмиддин Кубро жасорати. — Ургенч: 2010. — Б. 47–48; Ўзбек педагогикаси антологияси. — Тошкент: Ўқитувчи, 1995. — 458 б.

Кросскультурная пастищность современного украинского социума: мировоззренческий дискурс

Зубов Вадим Алексеевич, кандидат философских наук, доцент
Запорожский национальный университет (Украина)

Мировоззренческий ресурс всегда выступал важным фактором социального развития. Мобилизация социального капитала и использование потенциала человека, его энергии и творческих ресурсов для социального обустройства и дальнейшего продвижения общества невозможно без учета и опоры на мировоззренческий комплекс населения. Современность дает человеку большее, чем раньше, идейное пространство для осмысления себя, своих возможностей, для выяснения целей собственной жизненной стратегии, ценностных и моральных установок. Развитие коммуникационных технологий разнообразили пути получения информации об окружающем мире, принципы обустройства в различных социокультурных системах, пути их совершенствования. Расширение границ свободы, введение демократических процедур и создание институтов гражданского общества побудили современного человека к творчеству в мировоззренческих поисках. В то же время мировые мировоззренческие комплексы выступают основой или мейнстримом в поисках современным человеком идейных установок своей мировоззренческой карты. Происходит изменение структуры личностной идентичности (self-identity): «самость» (self) становится рефлексивным проектом. Рефлексивный характер самости является отличительной чертой постмодерна, однако только в посттрадиционном обществе она проявляется в полной мере: она не сдерживается и слабо организуется традициями. Идентичность личности не является каким-то объективным свойством человека — она порождается и поддерживается продолжающимся нарративным движением, интегрирующим события, поступки и переживания в связную биографию. Следует отметить, что мировоззрение человека — это совокупность представлений человека о мире, о себе, о своих отношениях с миром, о месте человека в нем и его жизненных целях и предназначении. Мировоззрение является формой самоопределения человека, оно включает в себя и систематизирует перечень таких интеллектуальных образований как ценности, знания, желание, взгляды, принципы, жизненные ориентиры и т.п. Мировоззренческие поиски способствуют самоутверждению личности в социальном пространстве. Мировоззрение не носит постоянный характер, а развивается вместе с развитием человека и общества из-за постоянной смены объективных условий его жизнедеятельности и освоения человеком новых социальных возможностей и ролей, поэтому мировоззренческие поиски сопровождают человека всю жизнь. На мировоззрение человека влияют обстоятельства жизни, индивидуальный опыт человека, конкретная ситуация предшествующая мировоззренческому выбору. На фор-

мирование мировоззренческого сознания влияют также следующие факторы: содержание и формы воспитания, механизмы социализации; сила правовых и социальных норм, обычаев; глобализационных, региональных и локальных установок; достижения науки, религия, а также существующий строй общества; социальные лидеры, «кумиры»; пример достигнувших социального успеха популярных личностей; пропаганда, реклама и агитация в средствах массовой информации; сетевая, «форумная» и «блогерная» активность в Интернете, использование человеком новых коммуникационных средств, определенная мера степени открытости общества, доступ к альтернативным источникам информации.

Мировоззрение XXI столетия с особой выразительностью подчеркнуло эклектичность несущих конструкций украинской социальности. Собранная в единую территорию на протяжении двадцатого столетия разными политическими режимами украинская государственность постоянно находилась в поисках национальной идеи и объединяющих украинский этнос лидеров. Однако различный исторический опыт социального бытия в составе больших государственных образований в качестве окраины и не титульной нации обусловили различный мировоззренческий горизонт и ценностный комплекс у жителей Востока и Запада современной Украины. Восток и Юг Украины отличает от Запада Украины: — *язык* (большим распространением русского языка, который используется, в том числе представителями национальных меньшинств, в качестве языка межнационального общения), — *религия* (каноническое православие — Московский Патриархат), — *история* (много столетнее пребывание в составе Российской Империи, которое, несмотря на проблемы и противоречия, характеризуется большей мерой уважения к достоинству украинского населения и вкладом в развитие его культурного и социально-экономического потенциала); — *мировоззрение* (взгляды, ценности, убеждения и др.). Это особенно видно в различии их объектов поклонения и форм социальной активности. Если Запад Украины считает Степана Бандеру национальным героем (а с приходом в парламент страны националистов этим культом уже охвачен и Киев), то Восток и Юг Украины не воспринимает эту личность в качестве морального образца национального героя. Ибо считают, что его борьба за независимость Украины свелась к организации нескольких терактов против поляков, советских дипломатов, украинских священников и политических деятелей в 30-е годы прошлого столетия. Негативно воспринимается Востоком Украины и сотрудничество С. Бандеры с фашистским режимом

А. Гитлера во время ВОВ. Стоит заметить, что в 19-ти городах Украины Степан Бандера — почетный гражданин, его именем названы улицы, проспекты и премии, учрежденные краевыми властями. В 2010 году — в последние дни своего президентства В. Ющенко присвоил С. Бандере звание Героя Украины, что было несколько раз оспорено в судах восточноукраинских городов. Приход в парламент Украины националистов расширил масштабы и эффективность пропаганды идей С. Бандеры и других представителей УНА-УНСО (**Украинская национальная ассамблея — Украинская народная самооборона**) — Ю. Шухевича, А. Шкиля, Д. Корчинского. Так, С. Бандеру националисты ставят в пример молодежи и наказывают «делать с него жизнь». Именно С. Бандере ставят памятники на Западной Украине, именно в его честь придуманы речевки и лозунги: «Бандера придет — порядок наведет!» Особенно активно их использовали во время последнего протестного движения на Майдане в центре Киева. Стоит отметить, что население Юго-Востока Украины имеет другой мировоззренческо-ценностный комплекс и иную национальную идентичность. Уважительное отношение к русской культуре и истории совместного развития как в составе СССР, так и предыдущих государственных российских образований сформировало установки родства украинского и русского этносов, их переплетения как в истории (Киевская Русь), так и на современном этапе. Политические деятели, военные полководцы, деятели культуры тесно связывают украинцев и русских в их объектах поклонения и духовных исканиях. Юго-Восток современной Украины более, чем Запад страны, связан с российским экономическим комплексом, что в условиях финансового кризиса и усиления конкуренции, подчеркивает важность добрососедства и сотрудничества территорий. В программных заявлениях развития Украины со стороны восточно-украинских политиков всегда звучал тезис о дружбе с Россией и требования полноценного использования русского языка во всех сферах жизнедеятельности общества. Подчеркивалась последовательность и системность в проведении реформ в стране, осуждались деструктивная и незаконная социальная активность граждан, акцентировалось уважение к социальным институтам и власти. Для западно-украинской ментальности характерна благосклонность к использованию незаконных форм протестного движения, подпольной борьбы, уличных протестов с элементами насилия и устрашения, организацией псевдо-военно-организованных отрядов. Последнее особенно проявилось в функционировании киевского Майдана в конце 2013 — начале 2014 годов.

Географический фактор в Украине объективно способствует формированию региональных особенностей представления человека об окружающем мире, свидетельствует об отсутствии целостности представления о Родине, определяет меру прагматизма в отношениях с соседями. Разделение Украины на Запад и Восток с различными идентичностями — весомый фактор влияния

на формирование мировоззренческих ориентаций украинца. Именно такой, разделенной, воспринимает украинское государство подавляющее большинство собственных граждан и международное сообщество. Закреплению этого образа страны способствует историческое противостояние политических элит.

Существует много версий дальнейшего духовно-политического развития и формирования социально-конструктивного мировоззрения современного украинца. Наиболее оптимальная среди них, на наш взгляд, состоит в выработке и принятии человеком новой этики межэтнических отношений: должен быть преодолен стереотип нетерпимости к национальным меньшинствам и их мировоззренческим ориентациям, к нетитульным нациям, комплекс неполноценности по отношению к различным модусам (проявлениям) национального и социального бытия украинца. Острой является задача создания собственной «национальной аристократии», которая стремилась бы стать проводником общественной консолидации и духовного развития Украины. Нынешний украинский истеблишмент олицетворяет, в основном, квази-элиты, которая, как показывает опыт, не способна адекватно отвечать на вызовы глобализирующегося мира, достойно представлять и защищать интересы украинского общества. Такая псевдо-элиты, приватизировав власть, иногда только декларирует популистские лозунги и лоббирует свои кланово-корпоративные интересы. Малочисленность сознательной политической элиты, русо- и украинофобство определенной части общества несут угрозу для самобытности украинского социума, сохранения мировоззренческого разнообразия его составляющих.

Успешной реализации проектов формирования социально-конструктивного мировоззрения украинца не хватает прежде всего концептуальной стратегии развития Украины, результативных антикризисных менеджеров, патриотической политической элиты, которая в условиях глобализации и становления мультикультурного мира, могла бы предложить эффективные стратегии политической интеграции украинского общества, преодоления мировоззренческой войны Востока и Запада Украины, преодоления обвинений одних регионов в национальной неполноценности граждан других регионов.

Современные особенности построения и функционирования конструктивного мировоззрения требуют общенациональных духовных лидеров, моральных образцов для всего населения, наличия людей, преданных своей культурно-исторической традиции и терпимых, толерантных по отношению к другим ценностным ориентирам. Без определенной критической массы таких «пассионарных» личностей в современном перманентно меняющемся мире сложно представить самодостаточное бытие нации. Актуальными остаются слова Х. Ортеги-и-Гассета: «Национальная жизнь является активной и динамичной реальностью, а не пассивным и статическим существованием, как гряда камней на дороге. Единение нации происходит вокруг больших побудительных дей-

ствий, требующих от всех максимума отдачи, а следовательно — дисциплины и взаимности» [160, с. 99].

Принципиально важным фактором оптимизации формирования социально-конструктивного мировоззрения украинца является выяснение, артикуляция и актуализация национальных интересов. Базой их осмысления оказываются, с одной стороны, национальные ценности, к которым относятся такие морально-этические категории, как справедливость, добро, демократия, Украина, благополучие, а с другой — потребности украинцев, которые должны иметь осознанный и цивилизованный характер и определяться в зависимости от возможностей социума и выбранных приоритетов. Национальные интересы тесно связаны с конкретными ежедневными жизненными потребностями, но не сводятся только к социальной или экономической сферам. Они обязательно должны охватывать все без исключения ареалы человеческого бытия: экономику, культуру, политику, церковную жизнь и тому подобное. На сегодня для Украины приоритетными являются сохранение территориальной целостности, достижение стабильности, проведение реформ, которые могут привести к достойному уровню жизни, создать в стране развитое гражданское общество, эффективную рыночную экономику. Только широкомасштабное реформирование украинского общества приведет к его «осовремениванию» и формированию социально-конструктивных ноток в мировоззренческих установках украинца. Среди задач трансформации украинского социума главными являются: — модернизация политической системы и развитие республиканских принципов управления укра-

инского государства; — создание профессиональной, эффективной и ответственной власти, подотчетной и подконтрольной гражданскому обществу; — развитие местного самоуправления и новой регионалистики; — защищенность и полноценная реализация гражданских прав и свобод, обеспечение верховенства права и демократического порядка; — преодоление коррупции и вывода украинской экономики из «тени»; — глубокие социально-экономические реформы «новой волны» и переход к новой модели экономического роста, основанной на инновационно-инвестиционной модели «опережающей модернизации»; — формирование современной высокотехнологичной социально-экономической инфраструктуры; — восстановление общественного диалога между населением Юго-Востока и Запада Украины; — осуществление новой гуманитарной политики, заключающейся в утверждении гуманистических идеалов и ценностей как основы развития единого национального гуманитарного пространства.

В хаотических изменениях современного украинского общества потенциально возможными становятся необычные комбинации мировоззренческих элементов, происходит модификация норм, моделей социальной активности, усиливается мировоззренческий и поведенческий плюрализм. Системный кризис современного украинского общества актуализирует поиски решения проблемы «мировоззренческого столкновения» Юго-Востока и Запада Украины, путей гармонизации мировоззренческих процессов в обществе в целом.

Тенденции изменения и основные направления развития ценностных оснований образовательной деятельности вузов пограничного профиля в условиях глобализации

Котухов Александр Николаевич, кандидат философских наук, доцент
Одинцовский гуманитарный университет

Россия как неотъемлемая часть мирового сообщества в своём развитии находится в процессе полномасштабной интеграции в мировое экономическое, политическое, образовательное и культурное пространство и перед страной стоит задача стать одной из ведущих держав в области науки, инновационных технологий и образования. В.А. Алексеенко утверждает, что главное преимущество высокоразвитой страны связано с её человеческим потенциалом, который во многом определяется образованием. Подготовка специалиста нового формата, максимально адаптированного к условиям единого экономического пространства должна решаться на уровне мировых стандартов через дальнейшее совершенствование содержания, методов и средств обучения [1].

Автор связывает глобализацию в профессиональном образовании, в первую очередь, с Болонским процессом, к положительным сторонам которого относит: универсализацию образовательных систем; расширение доступа к профессиональному образованию граждан в других странах; расширение мобильности студентов и преподавателей, стажировки, обмены. Присоединение России к Болонскому процессу даёт новый импульс модернизации профессионального образования, открывает дополнительные возможности для участия российских вузов в международных проектах и др.

Вместе с тем, А.И. Суббето обращает внимание на такую отрицательную сторону Болонского процесса, как настойчивое «навязывание» отдельными странами

европейских ценностей «вестернизации», «культурного колониализма», нивелирующих ценности национальной идентичности т.д. В отечественную культуру и образование в последние годы протаскивается сформулированная Ж. Аттали модель космополита и «неокочевника», т.е. человека без корней в родной культуре, языке и национальной истории [2].

Подразумевая под понятием тенденции изменение состояния любой социальной системы под воздействием внешних факторов, автор выделяет следующие общие явно прослеживаемые направления изменений в системе профессионального образования:

— образование в современных условиях выступает в качестве международного института, что сделало более доступным его получение в любой стране мира;

— образование вышло за рамки государства и приобрело такие ранее не свойственные ему черты как прагматизация, коммерциализация;

— возросла потребность в специалистах нового формата: максимально адаптированных к условиям единого мирового пространства, обладающих высоким уровнем развития творческого потенциала, умеющих системно выявлять и решать различные проблемы;

— активное внедрение информационных технологий в образование открыло доступ к мировым образовательным ресурсам и инновационным методикам обучения, а также обеспечило возможность использования в образовательной деятельности больших объёмов информации, широкого применения интерактивных средств обучения.

Глобализация оказывает значительное влияние на пограничные органы, деятельность которых в изменившихся условиях приобретает новое содержание и новые функции. С одной стороны, сохранение целостности и суверенитета стран, обеспечение их национальной безопасности невозможны без стабильности на государственной границе и надёжности её охраны. С другой стороны, активизация и расширение международных экономических и политических связей, расширение единой таможенной зоны на постсоветском пространстве (СНГ) предполагает «прозрачность» внутренних границ государств-участников и повышает напряжение на их внешних границах. По утверждению А.В. Кулакова, для Российской Федерации именно постсоветское геополитическое пространство имеет особое значение. Это определяется, прежде всего, тем, что на территории СНГ сосредоточены жизненно важные интересы нашей страны в области политики, экономики, обороны и безопасности. В данном случае речь идёт о региональном геополитическом пространстве, которое непосредственно влияет на обеспечение пограничной безопасности России и обуславливает для нашей страны необходимость реализации «стратегии двух границ»: на собственно границе и на некоторых участках внешних границ стран СНГ [3].

Данное обстоятельство предполагает расширение сферы профессионального применения сотрудников по-

граничных органов. В связи с чем, новая образовательная стратегия вузов пограничного профиля фокусируется на подготовке специалиста способного к принятию ответственных решений, самостоятельной работе, обладающего высоким уровнем потенциальной обучаемости, коммуникативности, владеющего иностранными языками, при этом руководствующимися в своей деятельности необходимыми ценностными установками.

Исходя из вышеизложенного автор ставит перед собой задачу определить основные тенденции изменения ценностных оснований образовательной деятельности вузов пограничного профиля в современных условиях и обосновать значимость мировоззренческой составляющей, духовно-нравственных ценностей личности будущего офицера-пограничника для его профессиональной деятельности. В данном случае уместно утверждение В.В. Колотуши, который полагает, что выявление ценностных оснований определённого вида деятельности не носит произвольного характера и задается, в первую очередь, закономерностями социальной реальности, потребностями и интересами субъектов социального процесса [4].

Образовательная деятельность вузов пограничного профиля, в силу их особого предназначения, подвержена следующим специфическим тенденциям:

— возрастает востребованность российских вузов пограничного профиля в качестве субъекта подготовки кадров для дружественных государств. Сегодня в вузах пограничного профиля РФ готовятся кадры для ряда бывших союзных республик и Монголии, а также широко практикуется обмен обучаемыми, образовательными технологиями и опытом подготовки офицерских кадров. Данная тенденция связана с необходимостью совместной охраны, в первую очередь, внешних границ СНГ по единым проверенным временем подходам, имеющим большой практический эффект критериям и требованиям, заложенным ещё в советский период;

— происходит дальнейшая универсализация программ обучения, усложнение наук, составляющих основу подготовки офицеров-пограничников наряду с увеличением общего числа дисциплин гуманитарного блока и сокращением количества часов на изучение некоторых из них, а также возрастание значимости наук системологического цикла;

— повышается значимость для профессиональной деятельности таких свойств личности будущего офицера-пограничника как способность быть коммуникабельными, политкорректными и толерантными, умение взаимодействовать и координировать свои действия с представителями сопредельных государств, осуществляющих совместную с нами охрану границы;

— увеличивающаяся автоматизация и компьютеризация образовательной деятельности открывает субъектам широкий доступ к источникам информации, обеспечивает высокий уровень подготовки выпускников способных эффективно использовать современные автоматизированные средства охраны границы;

— повышается необходимость в разработке и принятии новых стандартов и образовательных программ в соответствии с постоянно усложняющимися условиями образовательной деятельности и возрастающими требованиями к выпускнику: качеству его знаний и к его мировоззренческой и духовно-нравственной составляющей;

— в условиях повышения значимости охраны морских границ возрастает потребность в подготовке сотрудников береговой охраны;

— вырастает востребованность в подготовке технических специалистов. Средствами и объектами пограничной деятельности становятся автоматизированные системы технического контроля и идентификации, в связи с чем, возникла потребность в специалистах умеющих не только применять, но и обслуживать и эксплуатировать инженерно-технические средства охраны границы;

— всё больше возрастает спрос на офицеров пограничного контроля, акцентирование внимания в ходе подготовки на развитие у них навыков и умений эффективного и качественного пропуска лиц, транспортных средств и грузов, пересекающих границу, способности налаживать скоростные трансграничные транспортные потоки в местах интенсивного трафика, осуществлять репрезентативную выборку и квалифицировано распознавать возможных нарушителей;

— увеличивается объём учебной и служебной информации, используемой субъектами в процессе образовательной и служебной деятельности, требующий развития навыков её анализа и обработки;

— показатель качества деятельности вуза, подготовленности выпускника определяется через эффективность и качество его практической деятельности по месту последующей службы и др.

Автор выделяет и следующие специфические, менее характерные в прошлом тенденции, которые в современных условиях оказывают существенное влияние на изменение у субъектов образовательной деятельности ценностных оснований, факторы, которые определяются самим субъектом, его внутренним состоянием, в частности:

— понимание того, что владение иностранными языками стало неотъемлемой составляющей образа офицера-пограничника. По утверждению А. В. Кулакова, по-настоящему революционные изменения происходят в сфере языкового общения. В качестве средств мирового общения всё большую значимость приобретают несколько ведущих языков, а английский получает статус мирового языка [5];

— по мнению В. Б. Мешалкина, вследствие деформации в обществе системы нравственных ценностей, в том числе и профессиональных, изменилось содержание таких этических категорий, как ответственность, долг, совесть, честь [6];

— усиление доминирования у субъектов ценностей прагматизма, рационализма, индивидуализма. Проявление эгоизма, как разновидности ценности. Всё возрастающее желание людей обрести существенное личное

материальное благополучие; ориентация ряда субъектов на удовлетворение собственных интересов, целей и потребностей, прилагая к этому минимальные усилия; заинтересованность субъектов в получении образования только с целью достижения определённого статусно-материального положения, удовлетворения личных потребностей и запросов, наряду с частичным нивелированием понятия гражданской ответственности, воинского долга и почётности его выполнения и др.

Доминирование новых тенденций и ценностей индивидуализма, без сомнения, влияет на служебную деятельность пограничных органов. Поэтому образование в вузах пограничного профиля, в первую очередь, направлено на достижение двух главных целей:

— передачу знаний, в процессе которой осуществляется приобретение субъектами профессиональной квалификации (компетенции);

— формирование такого мировоззрения у сотрудников, которое обеспечит прерогативу общественно-государственных ценностей и интересов при выполнении служебных задач связанных с национальной безопасностью страны.

Показателем высокого уровня подготовки специалистов сегодня, прежде всего, является их компетентность.

Считается, что компетентность сотрудников определяется высоким уровнем образованности эрудированности, обладания выпускниками необходимым объемом навыков и умений. Автор считает, что наряду с перечисленным её, прежде всего, следует рассматривать как совокупность личностных и специфических профессиональных качеств военнослужащего, позволяющих ему принимать выверенные решения по охране границы, квалифицировано управлять личным составом, применять вооружение, информационные и технические средства. Более того, компетентный сотрудник пограничных органов должен быть способен организовывать и проводить мероприятия по профессиональной подготовке подчиненных, осуществлять повседневную служебно-хозяйственную деятельность.

По утверждению В. С. Грехнева, именно компетентность как совокупность способностей творчески осуществлять тот или иной вид профессиональной деятельности лежит в основе ценности современного образования [7].

Компетентность сотрудника пограничных органов специфична и отличается от компетентности военнослужащих (сотрудников) других силовых структур. В комплексе с перечисленными выше характеристиками, он должен уметь привлекать к сотрудничеству граждан, проживающих в зоне реализации служебных задач, принимать, понимать и уважать обычаи и традицию населяющих страну этносов, знать правила поведения в любой культурной среде, эффективно кооперировать усилия по охране границы с местными органами власти и самоуправления. Данное обстоятельство предполагает наличие у будущих офицеров определённых качеств, знаний, умений и навыков, широты социокультурных представлений и ориен-

таций. Соответственно, невозможно считать сотрудника пограничных органов компетентным в полной мере, если он не способен к служебному общению с населением приграничных районов.

Необходимо отметить, что сегодня выпускнику образовательного учреждения пограничного профиля недостаточно иметь только профессиональную подготовку. На первый план выдвигаются повышенные требования к его нравственной надёжности, профессионально-значимым духовным качествам, формированию и развитию которых особенно активно проходит в курсантские годы. Не обладая честью, достоинством, решительностью и другими качествами, сотрудник пограничных органов не может руководить людьми, воспитывать подчиненных, формировать у них чувство патриотизма, развивать морально-боевые качества и вдохновлять подчинённых на успешное решение задач, связанных с охраной границы России.

Основные нравственные требования и постулаты, которым должны соответствовать и, которыми необходимо руководствоваться сотрудникам в процессе службы, отражены в кодексах служебной этики сотрудников. В них определены принципы и правила поведения в процессе профессиональной деятельности. Кодексы служат основой для формирования у субъектов высокой духовности и выступают в качестве института общественного сознания и самоконтроля. Положения кодексов являются именно теми универсалиями, ценностными основаниями, которые должны прививаться субъектам образовательной деятельности в образовательных учреждениях пограничного профиля, а степень их усвоения и восприятия является неотъемлемым качественным показателем выпускников.

Проведённый выше анализ позволяет выделить основные направления дальнейшего развития ценностных оснований образовательной деятельности российских вузов пограничного профиля:

1. Развитие универсальных общечеловеческих, общественно-государственных и личных ценностных оснований субъектов образовательной деятельности возможно: через гуманизацию и гуманитаризацию образования и наполнение их ценностными смыслами, отражающими нравственное сознание российского общества, развитие у субъектов необходимого восприятия указанных ценностей посредством формирования у обучаемых своеобразного национального, духовно-нравственного, культурно-образовательного кода — идеала. Суть идеала заключается в осознании и восприятии субъектами исходных ценностей, на которые они должны ориентироваться как граждане и защитники Родины: национальная безопасность, патриотизм, соразвитие, справедливость, верховенство федеральных законов, суверенитет России, права и свободы её граждан, и др.

Первостепенная задача образовательных учреждений пограничного профиля — готовить профессионалов-пограничников, которые призваны, в конечном счёте, обес-

печить безопасность личности, общества и государства в пограничной сфере. Под обеспечением безопасности автор понимает защиту от всякого рода негативных факторов, имеющих место в указанной сфере. Национальная безопасность является исходной ценностью, так как другие ценности образовательной и профессиональной деятельности основываются на ней.

Ценность национальной безопасности напрямую связана с патриотизмом, одним из аспектов которого является готовность к защите Отечества и его интересов. Само Отечество предполагает государственную оформленность конкретного общества. Отсюда, ценности государства и общества синтезируются в понятии «патриотизм».

Патриотизм, как важнейшая исходная ценность, является неотъемлемой духовной составляющей современного общественного сознания. Патриотизм подразумевает наличие объекта, которым в нашем случае выступает Родина (Отечество). Преданность Отечеству, готовность к его защите от врагов, соблюдение и развитие лучших традиций русского народа, деятельность на благо Родины являются выражением патриотизма как одной из наиболее значимых и непреходящих ценностей.

Нельзя не согласиться со словами, что быть патриотом значит не только с уважением и любовью относиться к своей истории, хотя, безусловно, это очень важно, а, прежде всего, служить обществу и стране [8].

2. Развитие ценностных оснований пограничной деятельности, в которых фиксируется положительная значимость элементов этой деятельности, непосредственно коррелирующих с деятельностью вузов пограничного профиля.

Важное место в системе ценностных оснований образовательной деятельности в образовательных учреждениях пограничного профиля принадлежит ценностям пограничной деятельности. В ценностях пограничной деятельности фиксируется её положительная значимость для обеспечения международной и национальной безопасности, устойчивого развития российского общества и его отдельных сфер, самореализации личности сотрудника пограничных органов, положительная значимость элементов этой деятельности для успешного осуществления охраны и защиты государственной границы.

Автор отмечает, что к ценностям пограничной деятельности относится и ценность исследуемой образовательной деятельности в качестве составной части широко понимаемой пограничной деятельности, так как всякий вид профессиональной деятельности включает в свой состав и специальную подготовку её субъектов. Следует также подчеркнуть, что ценность пограничной деятельности определяется, помимо прочего, и тем, что сама эта деятельность создает благоприятные возможности для самореализации личности сотрудника пограничных органов. Указанная самореализация проходит через удовлетворение мировоззренческих установок, духовно-нравственных ориентиров субъектов как граждан государства, с одной стороны, и ценностей, отражающих их индивиду-

альные повседневные запросы и интересы, — с другой.

Синтез личных и общественно-государственных ценностей в идеале способствует реализации через профессиональную деятельность субъективных целей и запросов выпускников образовательных учреждений пограничного профиля и составляет ценностно-ориентационное единство. Такое единство характеризуется: согласованностью мнений об общем и особенном в восприятии общественно-государственных ценностей; целостностью корпоративного сознания; общей целевой установкой, свидетельствующей об отсутствии идейно-политических противоречий; устойчивыми взаимосвязями между сотрудниками. В основе такого единства лежит сочетание духовного и материального, с одной стороны, значимость гарантируемых и предоставляемых государством социальных норм, с другой — чувство ответственности субъектов перед обществом и добросовестное выполнение профессионального долга.

3. Развитие ценностных оснований самой образовательной деятельности, в которых фиксируется положительная значимость элементов этой деятельности для образовательного процесса, и отражаются ценностные приоритеты системы образования, предполагает совершенствование ценностных оснований субъектного, вещного, символического элементов образовательной деятельности связей и отношений.

Применительно к данному виду деятельности её субъектами выступают как отдельные сотрудники, так и служебные коллективы. Среди них первостепенную ценность имеет качество субъектов образовательного процесса и, прежде всего, обучающихся и обучаемых. К обучающим относят субъектов, осуществляющих руководство и управление образовательным учреждением, офицеров учебных подразделений, профессорско-преподавательский состав.

Эффективность образовательной деятельности, в первую очередь, определяется квалификацией педагогов, глубиной их знаний, уровнем педагогической культуры. Необходимыми условиями их плодотворной деятельности являются: наличие достаточного времени для подготовки к занятиям, научного поиска и индивидуальной работы с обучающимися; минимальное отвлечение на решение иных задач; отсутствие чрезмерного администрирования и мелочной опеки.

К ценностным основаниям обучающихся относятся такие ценности, как: профессионализм, умение обучать и воспитывать подчинённых, личный авторитет, высокая нравственная культура, в том числе культура поведения вне учебного заведения, способность проявлять инициативу и творчество, высокие организаторские способности.

Ценность обучающихся раскрывается также определённым набором их положительно значимых качеств. Успех образовательных усилий гарантируется устойчивым желанием обучающихся осваивать профессию сотрудника пограничных органов и их готовностью и потенциалом к обучению. Существенным также является

наличие у обучаемых таких ценностей, как способность усваивать большие объёмы учебной информации, усердие, коммуникабельность, исполнительность и дисциплинированность, осознание и восприятие образования в качестве личной ценности каждого и отождествление себя с субъектом образовательной деятельности.

Необходимым элементом ценностей образовательной деятельности являются ценности её символической составляющей, в том числе содержание транслируемых знаний и ценностей, способы их передачи. К указанным ценностным основаниям символического элемента образовательной деятельности следует отнести: законодательную базу, рекомендации руководства пограничных органов, военно-профессиональные образовательные программы определяющие содержание образования определённого уровня и направленности. Сугубую ценность имеют фундаментальные знания и современные методики обучения, которые развивают творческое начало у обучающихся и позволяют формировать опережающую готовность к будущим вызовам пограничной безопасности. Важное место в символической составляющей занимают традиции соответствующего профессионального образования в России в различные культурно-исторические периоды её бытия.

Основу вещного компонента образовательной деятельности составляет совокупность материальных средств, используемых в образовательном процессе. Данный элемент включает полевые учебные центры, учебно-тренировочные средства, технические средства обучения и передачи информации, специальные классы, читальные залы, специально оборудованные учебные места, плацы, полигоны, стрельбища и т.д.

Среди ценностей организационного элемента образовательной деятельности на первом месте находятся отношения между её субъектами, отношения между профессорско-преподавательским составом и теми, кто организует и обеспечивает учебно-воспитательный процесс. Это сложная совокупность организационных связей, существующих между различными элементами образовательной деятельности. Согласованность действий всех участников образовательной деятельности, дисциплина в курсантских подразделениях, регламент служебного и учебного времени — все это примеры подобных отношений, без создания и регуляции которых невозможна согласованная коллективная деятельность субъектов.

Следует остановиться на ценностях субъект-субъектных отношений и субъект-объектных связей между элементами образовательной деятельности в образовательных учреждениях пограничного профиля. В образовательной деятельности, как и в любой совместной деятельности, происходит непрерывное взаимодействие субъектов, взаимообмен ценностями, опытом, знаниями, решениями. Здесь существуют отношения субординации и координации. Подобные отношения неизбежно возникают в звеньях: обучающийся — обучающийся; обу-

чающийся — преподаватель; преподаватель — преподаватель, преподаватель — руководитель методической секции (кафедрального коллектива), преподаватель — сотрудник органов управления образовательного учреждения.

Следует также, анализируя социальные отношения между элементами образовательной деятельности, остановиться на субъект-объектных связях. Это связи между субъектами образовательной деятельности, материальными и символическими средствами, которые подразделяется на две группы: «субъекты — материальные средства обучения», «субъекты — символические средства обучения».

К первой группе относятся связи между субъектами образовательной деятельности и вещной составляющей образовательной деятельности. В данном случае имеется в виду отношение субъекта к материальным вещам — учебно-материальной базе образовательных учреждений, техническим средствам обучения. Крайне важно, чтобы вещи соответствовали потребностям и запросам субъектов образовательной деятельности и отвечали современным требованиям, создавали максимально реалистичное представление о действующих средствах, используемых в охране границы.

Другую группу социальных связей между субъектами и средствами образовательной деятельности составляют связи между участниками образовательного процесса и его символической составляющей. Особенно ценными для гармонизации этих связей являются способность субъектов осваивать и использовать символические средства обучения, наряду с адаптивностью этих средств уровню подготовленности субъектов образовательной деятельности, в первую очередь обучающихся. Следует отметить, что положительно значимыми для успеха образовательных усилий являются и определённые связи между различными символическими средствами. Основу любой образовательной программы составляет набор взаимосвязанных учебных дисциплин. Важно, чтобы эти

дисциплины гармонично дополняли друг друга, материал их был скомплексирован как по времени их прохождения, так и по содержанию. С введением новых федеральных государственных стандартов особую ценность представляет соответствие набора и содержания изучаемых дисциплин квалификационным требованиям и различным компетенциям.

Все указанные связи и отношения предполагают следующие специфические виды ценностей: возможность максимально эффективной трансляции учебного материала обучаемым, активизации их творческого потенциала, стимулирование самостоятельности субъектов при решении профессионально-образовательных задач, субординация, взаимодействие, единство, ценность свободы самовыражения и самореализации личности, поиск индивидуальной стратегии самоопределения обучающегося в жизни и службе наряду с различными формами контроля. Неадекватность связей и отношений между отдельными субъектами приводит к неэффективности образовательной деятельности в целом.

Таким образом, ценностные основания образовательной деятельности в образовательных учреждениях пограничного профиля представляют собой синтез ценностей образовательной и профессиональной деятельности с определёнными универсальными ценностями конкретного общества. Последние выступают ключевыми, так как ценности профессиональной и образовательной деятельности, в конечном счёте, являются производными от универсальных ценностей.

Выделенные автором тенденции изменения ценностных оснований в условиях глобализации, приоритетные направления развития ценностных оснований образовательной деятельности в российских вузах пограничного профиля позволят создать более благоприятные условия для качественной подготовки офицеров-пограничников соответствующих требованиям сегодняшнего дня и способных выполнять служебные задачи, как в современных, так и будущих условиях развития обстановки.

Литература:

1. Алексеенко В. А. Система управления качеством высшего образования: содержание, моделирование, оптимизация, (социально-философский анализ): автореф. дис. докт. филос. наук. М., 2010.
2. Суббето А. И. Разум и антиразум. СПб., 2003. С. 122–123.
3. Кулаков А. В. Монография. Геополитика и актуальные проблемы обеспечения национальных интересов России на государственной границе. Монография. — М.: Национальный институт бизнеса. 2003. с. 3.
4. Колотуша В. В. Ценностные основания государственного принуждения в современном обществе // Пространство и время. — № 3 (5). — 2011. — С. 67.
5. Кулаков А. В. Глобализация как многомерный процесс и её влияние на пограничную безопасность Российской Федерации: Монография. — М.: Пограничная академия ФСБ России. 2010. с. 64–65.
6. Мешалкин В. Б. Социально-философский анализ управленческой культуры личности (на примере пограничной службы ФСБ России): автореф. дис.... канд. филос. наук — М., 2012.
7. Грехнев В. С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе. <http://www.socionauki.ru/journal/articles/128783/>
8. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации. Российская газета. 12.12. 2012. — www.rg.ru

Опыт анализа социального и культурно-творческого компонента категории ценности в этике О. Г. Дробницкого

Мартьянов Евгений Юрьевич, аспирант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Центральным в полемике о категории ценности в советской этике явился сборник, изданный по итогам всесоюзного симпозиума в Тбилиси, посвященной проблеме философской категории ценности, в 1966 году. Обращаясь к данному сборнику под редакцией А. Г. Харчева, необходимо обратить внимание на статью О. Г. Дробницкого «Некоторые аспекты проблемы ценностей» [1], представлявшей собой подробнейшее исследование данного понятия. Poleмика по проблеме ценностей явилась блестящим примером морального теоретизирования дефинитивного периода советской этики. Обращаясь к мнению В. Н. Назарова, отметим, что в этот период «...этика обретает общемировоззренческое единство, которое характеризуется моральным теоретизированием как основным способом функционированием этического знания в начале 60-х годов XX века...» [2, с. 244]

Обратимся к причинам полемики, которая привела к качественно новому витку в исследовании проблемы ценностей в философии. Основной вопрос сформулировал В. П. Тугаринов, опубликовав свои тезисы в книге «О ценностях жизни и культуры». [3] По его мнению, необходима разработка в марксистской науке теории ценностей, определение аксиологии как особой области научного знания. Активная полемика, развернувшаяся в философском сообществе, достигла апогея на всесоюзном симпозиуме 1965 года, который был проблеме ценностей. Московская делегация академии наук выступала категорически против «марксистской аксиологии», тогда как молодая ленинградская этическая школа выступала за необходимость разработки теории ценностей. В. П. Тугаринов в своем выступлении лавировал между политикой и наукой, пытаясь представить проблему ценностей в «выгодном» идеологическом свете.

По сути, основная полемика разворачивалась между О. Г. Дробницким и В. П. Тугариновым, и если Дробницкий, избегая идеологического цейтнота, выстраивает систему ценностей в социокультурном поле, то оппозиционная статья Тугаринова, которая, по сути, должна была представить «новую» теорию ценностей, посвящена более политике, нежели науке. Тезисам о том, что ценность является промежуточным звеном между знанием и действием, обильному цитированию классиков марксизма-ленинизма противопоставлялся глубокий теоретический анализ категории ценности в работе О. Г. Дробницкого, позднее материалы статьи лягут в основу одного из его главных трудов — «Мир оживших предметов».

В нашем исследовании мы рассматриваем ценность в тесной связи с общественным процессом. Подобное объединение позволяет реализовать максимальный по-

тенциал исследования дефиниции ценности, проводить анализ философской категории в культурном, историческом, социальном и правовом контексте. Как можно определить взаимосвязь общества и ценностей? Как реализуется ценностные представления в общественной жизни? Обращаясь к мнению О. Г. Дробницкого, определим отношения ценности и общества как отношение массового сознания к объективным законам исторического развития. [1, с. 27] Общество формирует идеалы, понятия добра и зла, справедливости, несправедливости через которое выражается отношение к реальности. По сути, ценность является критерием, который избирается массовым сознанием в отношении к реальной действительности.

Как формируются ценности в процессе развития общества? Общество, ход его развития формируется исключительно через деятельность людей. Соглашаясь с мыслью О. Г. Дробницкого [1, с. 30], отметим, что вектор деятельности человека определяют материальные интересы, которые с расширением собственной структуры превращаются в устремления, желания, цели. Так интерес превращается в комплекс интересов, который фиксирует в общественно-историческом процессе те или иные представления о действительности. Те представления, которые сохраняют свою структуру в процессе эволюции общества, воспринимаются как общечеловеческие, надисторические. Из материальной сферы они перемещаются в абсолюте, противопоставляя себя частным и материальным интересам. Итогом подобных логических рассуждений, может стать следующая взаимосвязь: интерес — комплекс интересов — идеал. Идеал противостоит действительности как должное, он предписывает человеку отношение к действительности, противопоставляет себя тому, что есть. [1, с. 37]

Можно ли поставить между ценностью и идеалом знак равенства? По нашему мнению, можно констатировать тесную взаимосвязь данных понятий, но абсолютного равенства между ними нет. Дальнейший анализ категории ценности во взаимосвязи с общественным развитием обладает возможностью для разграничения данных понятий. Однако, не оставляя знак равенства между ними, мы с уверенностью можем говорить о наличии единой структуры данных понятий. Принимая тезис о том, что ценность и идеал — это понятия, которые сохраняют устойчивую структуру в общественно-историческом процессе и могут быть освоены человеком, у исследователя появляется возможность выйти за рамки отношений «субъект-объект» в вопросе рассмотрения философской категории ценности.

Необходимо отметить, что явление ценности включает в себя проблему взаимоотношений личности и со-

циума. Обращаясь к О. Г. Дробницкому, отметим, что «... правовые, моральные, эстетические и другие представления по отношению к индивиду часто играют роль готовых формул, служащих для него ориентиром в социальной действительности... и влияющих на его поведение... Такую же роль выполняют и ценностные характеристики предметов... выступая перед человеком как объекты различных потребностей, они служат зеркалом, в котором отражается его собственная общественная природа...» [1, с. 38]

Предмет, являясь средством либо продуктом духовной и материальной деятельности, будучи наделенным ценностным отношением, включается в жизнедеятельность человека. Важнейшим свойством деятельности является ее направленность на достижение определенной цели, то есть, индивид действует согласно заранее предполагаемому результату. Таким образом, предмет или потребность изначально представляют собой возможность, содержащую в себе информацию о том, как надлежало бы поступить. И если, духовными ценностями данный тезис становится понятен, то, применительно к материальным ценностям, вызывает определенные вопросы. О. Г. Дробницкий находит следующее решение этой задачи: «раньше, чем превратиться в реальные производственные силы они долгое время могут оставаться в качестве еще не реализованной возможности и составляют материальное богатство, «материальные» ценности, отличные от предметов потребления. [1, с. 40]

Любой предмет, который овладевает вниманием человека, попадает в сферу его интересов, выступает как «потенциально полезный», а значит, остается как способная к реализации возможность. Деятельность человека — это процесс материального и творческого преобразования действительности, действительность выступает как поле для реализации потенций (возможностей). Теперь мы вправе дать определение ценности как потенции, заклю-

ченной в предмете, но еще не реализовавшей себя в процессе социальной, культурной и творческой деятельности.

Но всегда ли потенция может быть реализована? Ход истории подтверждает, что нет. Вследствие исторических, политических, социальных коллизий может сложиться ситуация, когда потенция не может быть реализована. Однако, это не означает исчезновение ценности. Здесь необходимо вспомнить, представленное выше, наше рассуждение о ценности и идеале. Теперь можно с уверенностью сказать, что ценность, которая вследствие исторических и общественных причин не может быть реализована, становится моральным идеалом.

Можно с уверенностью сказать, что в своей статье О. Г. Дробницкий выстраивает сложную структуру категории ценности. Кратко обозначим основные тезисы, представленные автором автор.

1. Философская категория ценности в статье определяется как сложная многоуровневая структура, компоненты которой тесно взаимосвязаны между собой.

2. Рациональный анализ категории ценности невозможен вне контекста социальной и культурно-творческой деятельности индивида.

3. «Ахиллесовой пятой» западных теорий ценности является тезис о том, что ценность может рассматриваться как автономная категория в деятельности индивида, существующая независимо от общественных и культурных институтов.

4. В оппозиции «субъект-объект» ценность может выступать как предмет, либо представление о предмете, которое индивид осваивает через категории значения, оценки, предписания, свойства, отношения.

5. Категория ценности, которая рассматривается в социальном и культурном поле, может выступать как потенция, заключенная в предмете, но еще не реализовавшая себя в процессе социальной, культурной и творческой деятельности.

Литература:

1. Дробницкий О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей. // Проблема ценности в философии под ред. А. Г. Харчева. Л.: Наука, 1966. с. 25–40
2. Назаров В. Н. История русской этики. М.: Гардарики, 2006. 319 с.
3. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. 152 с.

Является ли философия наукой?

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор
Башкирский государственный аграрный университет

В 1989 году известный отечественный философ А. Л. Никифоров на страницах журнала «Философские науки» инициировал дискуссию своей статьей «Является ли философия наукой?» [2]. Сам автор тогда вы-

сказал мнение, что философия, скорее всего, не является наукой. На самом деле, такая точка зрения имеет право на существование и подкрепляется рядом доводов. Но доводы имеет и противоположное мнение, согласно кото-

рому философия это наука. Свое мнение по этому поводу мы высказали в нескольких учебных пособиях, изданных небольшими тиражами [01, с. 14–16; 02, с. 10–11; 5, с. 10–12]. Здесь мы излагаем эту точку зрения, рассматривая вопрос в контексте своего видения специфики философского знания.

Когда мы задаем студентам вопрос «Философия — это наука?», то, как правило, слышим ответ — «да». Ну почему — «да»? Как заметил Гегель, философия — это схваченная мыслью эпоха. Характерной чертой современной эпохи является господство научного типа мировоззрения над другими способами восприятия и понимания мира. Разработанность научных методов, наличие огромного числа людей, воспитанных на идеалах и нормах науки, сциентизация всех сторон общественной жизни — все это открывает большие возможности для развития философии как науки. В современном обществе совпадают и способы производства и функционирования философского и научного знаний: подготовка специалистов, формы оценки и стимулирования работы профессионалов, организация исследований, способы тиражирования полученного знания — в этом философия и наука практически не отличаются друг от друга. И у них еще много общего: обе являются формами производства знания, подчиняются общим законам развития духовной культуры, используют языки, отличающиеся от обыденного; философы часто пользуются принятыми в науке нормами и способами обоснования, а наука нередко решает вопросы философского характера. Некоторые работы известных физиков Н. Бора, Р. Карнапа, А. Эйнштейна больше похожи на философские трактаты, а известных философов Р. Декарта, Г. Лейбница, Б. Рассела можно одновременно называть и крупными математиками.

Тем не менее, вопрос о научности философии до сих пор остается дискуссионным. Он поднимается во всех серьезных исследованиях, посвященных исследованию природы философского знания. Например, можно ли назвать наукой религиозную философию, представляющую собой часть религии? Разве религия научна? А работы известных философов — А. Камю, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартра — в большей мере являются художественными произведениями, чем философскими. Например, Камю не написал ни одной научной статьи, а вся его философия изложена в виде эссе и романов. Основатели философии жизни и экзистенциализма считали, что философия должна заниматься совершенно другими вопросами, нежели наука, и решать эти вопросы другими — вненаучными — средствами. Именно по этой причине один из авторитетных философов XX века М. Хайдеггер считал, что «философия выступает и выглядит как наука, не будучи таковой» [6, с. 335].

Для квалифицированного ответа на этот вопрос необходимо разобраться в особенностях философского знания. И главной особенностью этого вида знания является его *мировоззренческий характер*. Каждый из нас знает очень много: как завязать шнурок на кроссовке, до-

ехать до места работы или учёбы, пожарить яичницу, решить уравнение с одним неизвестным, избежать неприятного разговора и т.д. Миллионами битов подобной информации заполнено наше сознание. Однако не все эти знания равнозначны. Многие из них мы храним в голове на всякий случай, как храним гвозди и болты в ящике для инструментов. Но есть знания, определяющие нашу жизнь, придающие направленность нашим действиям, лежащие в основе нашего понимания мира, позволяющие оценивать свои и чужие поступки. Эти особые знания называют мировоззренческими, а их совокупность — мировоззрением. Содержание мировоззрения образуют взгляды человека на мир, на свое место в нем, ставшие убеждениями человека и основой его действий.

Само мировоззрение менялось в процессе эволюции человека и общества, что указывает на его исторический характер. В культуре можно выделить три, заметно отличающиеся друг от друга, типа мировоззрения: мифологическое, религиозное, научное. Несмотря на существенные различия, все они проникают друг в друга, в каждом в определенной мере содержатся элементы другого. Видимо, общее в них проявляется из-за того, что человеку всегда приходится решать одни и те же задачи, связанные с его существованием. Правда, меняются условия и средства решения этих вопросов, что отражается и в способах объяснения мира, но вопросы остаются. Они о том, что есть окружающий мир и человек, почему одни люди счастливы, а другие — нет, как правильно жить и как относиться к тем предписаниям, по которым нам рекомендуют жить, что есть благо, красота, смерть, истина и т. д.

Указанные вопросы охватывают разные сферы человеческого бытия, и ответы на них образуют различные виды мировоззренческих знаний и оценок. К ним относятся научные и религиозные принципы, политико-правовые взгляды людей, их эстетические и нравственные ценности и идеалы, философские убеждения. Последние занимают особое место в мировоззрении любого типа. Н. В. Мотрошилова видит эту особенность в том, что «главнейшей функцией философии... является рождение и обогащение поистине бессмертной сокровищницы всеобщезначимых идей. Всеобщезначимых... не в том смысле, что они концентрируют в себе некие законченные истины, а в том, что не теряют смысла и значения проблемы-вопросы, находки и сомнения, великие прозрения и непреодоленные трудности, вызвавшие их к жизни» [1, с. 8]. Э. Гуссерль называл философию наукой об истинных началах, истоках, корнях всего, чем интересуется человек. Если человек серьезно и систематически занимается решением подобных вопросов, считая их самыми значимыми, то он становится носителем *философского мировоззрения*. Встречается мнение, считающее этот тип мировоззрения высшей формой его развития, что вряд ли оправдано и восходит к идущей от Аристотеля традиции оценки философии как главной науки — «царицы наук». Можно предположить, что если о мировоззрении писали бы художники, то высшей формой мировоззрения они объявили бы

художественное (поэтическое, эстетическое) мировоззрение, отличительными особенностями которого является метафоричность, чувственность, эмоциональность. Последние два типа мировоззрения не считаются историческими, основными, поскольку не занимали и не занимают в обществе господствующее место. Тем не менее, философские убеждения по причине их универсализма присутствуют в любом типе мировоззрения.

Таким образом, делом философии является уяснение основ человеческого существования, поиск универсальных ценностей нашего бытия. По-разному представляя себе эти основы и ценности, все философы, однако, считают своим делом уяснение их природы. Решая эту задачу, философия выступает синтезом всей духовной культуры, трансформируя ее содержание в знания об основных ценностях бытия человека. Поэтому философию можно определить как *совокупность учений об общезначимых, универсальных ценностях человеческого существования*. Поскольку круг этих ценностей определяется конкретными людьми, то единства мнений по их поводу нет. Одни считают такими ценностями обобщенные научные знания о мире, другие — постижение сущности человека, третьи — познание Бога и путей к нему. Так, немецкий философ И. Кант считал, что делом философии является поиск ответов на вопросы: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?». Проблемы, возникающие при решении указанных вопросов, многосторонни: это и мера доверия мышлению и органам чувств, и выявление природы нормативного знания, и вопрос о смысле жизни. Ф. Энгельс считал основным вопросом философии решение проблемы определяющего начала в мире, полагая, что число этих начал можно свести к двум: материи и духу. Французский философ-писатель А. Камю сделал основной темой своих философских размышлений ценность человеческой жизни, смысл человеческого существования.

Такие различия в определении круга исследуемых философией проблем и способов их решения породили сотни философских учений. Большинство философских учений представляют собой определенную систему взглядов, но философия, взятая в целом как часть духовной культуры человечества, не является системой или стройным целостным учением. Это связано с тем, что она есть совокупность *различных*, в том числе, и противоречивых учений. Как нет математики вообще, а есть арифметика, геометрия, алгебра и т.д., так нет и философии вообще, а есть герменевтика, феноменология, философия жизни, позитивизм и т.д. Но, несмотря на различные формулировки вопросов в разных философских учениях, предметом каждого из них, в конечном счете, является постижение природы нашего существования, тех вещей, которые *наиболее значимы* для нашего бытия.

Характер философских взглядов человека, в силу их значимости для него, сильно влияет на круг задач, которые он ставит перед собой и пытается решить. История философии и науки показывает, что изменение философ-

ских ориентаций человека в корне меняет его понимание тех или иных положений науки, морали, политики, искусства. К примеру, представители философии лингвистического анализа многие мировоззренческие проблемы рассматривают как языковые и предлагают решать их через анализ применяемых в них терминов. Философы-экзистенциалисты считают, что все мировоззренческие вопросы должны решаться через призму переживания человеком конечности своего бытия, сопряженности этого бытия с бытием других людей и окружающих человека вещей. Такая философская установка окрашивает в тона чувственности, эмоционального напряжения все компоненты мировоззрения, глубоко пронизывая их идеей уникальности жизни каждого индивида. Своеобразную окраску политическим, эстетическим, нравственным проблемам, решаемым человеком, придают идеи религиозной философии.

Почему же философий так много? Дело в том, что мы отличаемся друг от друга не только цветом глаз, ростом, весом, но и условиями своего бытия. На жизнь каждого из нас влияют и доходы семьи, и качество жилья, состояние здоровья, возраст, профессия, круг друзей, книги, которые мы читаем, фильмы, которые мы смотрим. И еще многое другое. Некоторые из этих факторов случайны и преходящи, другие же могут влиять на нас очень долго и сильно, как, например хроническая болезнь или бедность. Последняя группа факторов и формирует то, что философы и социологи называют образом жизни человека. У каждого человека свой образ жизни, обусловленный экономическими, политическими, физиологическими, демографическими и другими условиями его существования. У части людей эти условия очень похожи и под их влиянием у них складывается тождественный образ жизни. Люди, ведущие тождественный образ жизни, чтят одни те же ценности, придерживаются одинаковых политических взглядов, иногда такое единство проявляется даже во внешнем виде, как, например, у рокеров или членов некоторых религиозных сект. Философские взгляды таких групп людей также в основном совпадают: одинаковые условия жизни ставят перед ними одинаковые мировоззренческие вопросы и, решая их в тождественных условиях и тождественными средствами, они получают тождественные результаты. И критиковать философские взгляды других людей равноценно критике их пола, возраста или профессии. Убеждения человека формируются в течение его жизни, и так как у людей разная жизнь, у них разные убеждения. Это касается и философских взглядов личности. По этой причине философских учений много и они не всегда совпадают.

Таким образом, философий много, и совокупное философское знание состоит из различных, нередко даже противоположных, течений. Некоторые из них неотличимы от науки, полностью ориентируются на ее стандарты и отвечают всем критериям научности. Таковой, например, является философия логического позитивизма. А другие (религиозная философия, философия жизни, экзистенциализм

и др.) считают, что философия и по предмету, и по методам представляет собой отличный от науки феномен. Обобщая многочисленные споры на эту тему, выскажем свою точку зрения: *понятия «философия» и «наука» находятся в логическом отношении перекрещивания, т. е. их объемы частично совпадают.* Тогда можно все фи-

лософские учения разделить на две группы: научные и вненаучные. А совокупное философское знание можно характеризовать как научное, так и вненаучное. И никакого противоречия в этом нет: если система состоит из множества разнородных элементов, то нельзя её характеризовать только через свойства одной из составляющих.

Литература:

1. Мотрошилова Н. В. Рождение и развитие философских идей. М.: Политиздат, 1992. 462 с.
2. Никифоров А. Л. Является ли философия наукой? // Философские науки. 1989. № 6. С. 52–62.
3. Рахматуллин Р. Ю. Философия: Курс лекций. Уфа: УЮИ МВД РФ, 1998. 310 с.
4. Рахматуллин Р. Ю., Исаев А. А., Янбухтин Р. М., Сухоплюев П. А. Основы философии: Учебное пособие. Уфа: УЮИ МВД РФ, 2006. 175 с.
5. Рахматуллин Р. Ю., Исаев А. А., Янбухтин Р. М., Сухоплюев П. А. Основы философии: Учебное пособие. Уфа: УЮИ МВД РФ, 2012. 217 с.
6. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

Герой и героизм: этические аспекты взаимодействия

Тилляев Бобомурод Абдувохобович, преподаватель
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Герои и героическое всегда привлекали внимание мыслителей. Молодое поколение выбирает героев и делает их своим идеалом жизни, подражает им, воспитывается на их примере. Героическое тесно связано с социальной деятельностью человека, так как это особая форма проявления социальной деятельности, активности. Самоотверженность, искренность, нравственность, альтруизм, филантропия, жизнелюбие, ответственность, глубокая вера в нравственный идеал является признаком героизма.

Одним из фундаментальных свойств человеческого бытия, важнейшей составляющей человеческого духа является героизм. Его забвение губительно для человека, государства и общества в целом. Героическое начало в человеке — это такая субстанция, которая позволяет личности проявить свою сущность. Субъект героического поступка (отдельная личность, группа людей, общность) определяется тем, что берет на себя большую, чем другие, меру ответственности, владеет острым ощущением неотложных потребностей современности, благодаря собственным интеллектуальным, физическим, нравственно-психологическим качествам, способностью существенным образом влиять на ход событий. В таком значении понятие «героизм» выступает синонимом понятий «выдающаяся личность», «великий», «исторический человек».

Герои и героическое, как говорил Т. Карлейль, бесспорно пространная тема: «Она беспредельна, на самом деле она столь же обширна, как сама всемирная история. Ибо всемирная история, история того, что человек совершил в этом мире, есть, по-моему, разумению, в сущ-

ности, история великих людей, потрудившихся здесь, на земле. Они, эти великие люди, были вождями человечества, воспитателями, образцами и, в широком смысле, творцами всего того, что вся масса людей вообще стремилась осуществить то, чего она хотела достигнуть. Все, содеянное в этом мире, представляют, в сущности, внешний материальный результат, практическую реализацию и воплощение мыслей, принадлежавших великим людям, посланным в наш мир» [1, с. 7]. Таким образом, социально-исторические процессы развития общества — это результаты деятельности, творчества великих людей. Вся этико-философская концепция Т. Карлейля направлена на эту идею. «Общество — утверждает он, — основано на почитании героев» [2, с. 17]., «История мира, как уже я говорил, это — биография великих людей» [3, с. 19].

Структура героического бытия человека составляет систему взаимообусловленных духовных, волевых и деятельно-практических основ, единство идеалов, убеждений, моральных особенностей (убежденность, уверенность, храбрость, умение в решающий момент мобилизовать волевые усилия), единство замысла, намерений, мотивов и деятельности. Поведение героя может воплотиться в одномоментный, «атомарный» поступок, «героизм порыва», военный подвиг или в продолжительное самоотверженное служение благородному делу, высокой идее («жизнь как подвиг»). Общественное пространство проявления героического поведения чрезвычайно широко: сфера политики (война, национально-освободительное движение, революция), науки (экспериментально-исследовательская деятельность), производство (люди «от-

важных профессий»). Тайна героизма во многом определяется энергией страстей человека, высоким моральным потенциалом, внутренней свободой, сильным желанием реализовать себя именно таким образом. Проблема человека, подчеркивал Ж.-П. Сартр, это прежде всего проблема свободы выбора: «Трус делает себя трусом, и герой делает себя героем». Героями не рождаются, ими становятся. Героизм это синтетическая и эстетическая категория, даже смерть благородного героя прекрасна.

Идеалы героизма развивались на протяжении многовековой истории человечества. В истории философии, этике, в художественной и публицистической литературе исследуется и описывается феномен героизма, его суть, побудительные мотивы и практические последствия, генезис и эволюция.

Мифологическая культура изображает героя как человеческое существо, которое наделено необыкновенным умом, способностями и силой, находится под эгидой богов и с их помощью осуществляет подвиги. Многие герои древних мифов были полубогами (Геракл, Ахилл, Гильгамеш). В античной Греции героями считались не только легендарные цари, военачальники, богатыри, но и те личности, которые даже после смерти продолжали влиять на общественное сознание. Героями называли основателей городов, знаменитых законодателей (Солон) и политиков, выдающихся благодетелей, прародителей племен и общин, широкоизвестных поэтов. Отмечалось, что герои по-разному влияют на общественные события: положительно и отрицательно. Традиции почитания героя в древней культуре развивались из культа умерших: тризны, религиозные ритуалы, службы в часовнях на кладбищах. Мифологический герой наделен в преданиях сверхчеловеческой силой. Веря в провидение, он не отделял того, что совершено им самим, от того, что явилось следствием рока.

Поэтому героев эпохи следует признать проницательными людьми, а их действия и речи являются лучшими в данное время. Великими людьми являлись те, кто лучше всех понимал суть дела, их знания затем усваивали все остальные, одобряя их или примиряясь с ними. «Ведь далее подвинувшийся в своем развитии дух является внутренней, но бессознательной душой всех индивидуумов, которая становится у них сознательной благодаря великим людям. Другие идут за этими духовными руководителями именно потому, что чувствуют непреодолимую силу их собственного внутреннего духа, который противостоит им.

Общество исключает героизм из повседневной жизни людей, поскольку в нем господствует дух практического расчета и обывательского благоразумия, частное право и догматизм в морали. «Век героев, времена личной зависимости, господства и рабства, царство фантастического права и суровой аристократии, слабого рассудка и живого воображения, поэтической логики, мифологии, эпических песен уступает место демократическим порядкам, эпохе рациональной прозы».

Ф. Ницше, говоря о герое, имеет в виду сильную и волевою личность — сверхчеловека, сохранившего свою первобытную природу, которая является основой героизма. Этот человек свободен от социальных норм и запретов и сам способен создавать правила и системы ценностей. Обладая сверхчеловеческой силой и способностями, он представляет собой лучшее, что есть в обществе, поэтому главная его задача заключается в том, чтобы творить и созидать новое. Героя отличала воля к власти. «Героизм — таково настроение человека, стремящегося к цели, помимо которой он вообще уже не идет в счет. Героизм — это добрая воля к абсолютной самопогибели» (Ницше).

Природа феномена героизма исследуется в различных аспектах.

Природа феномена героизма исследуется в различных аспектах. Идеи индивидуальности, исключительности героя нашли свое отражение в философской мысли XX в. (Д'Аннунцио — Италия, А. Боймлер, А. Розенберг — Германия). Известны и психологические объяснения героизму, согласно которым это «превращенная» форма фанатизма, психопатологические наклонности человека к самопожертвованию.

Но бывает и так, что великий человек мелькнет как падающая звезда, лишь на одно мгновение станет идолом и идеалом толпы, и потом, когда пройдет минутное возбуждение, сам утонет в рядах темной массы» [4, с. 362].

«Герой» у Михайловского «Это не первый любовник романа и не человек, совершающий великий подвиг. «Герой» может, пожалуй, быть и тем, и другим» [5, с. 362].

Сами по себе мотивы, двинувшие героя на героизм, для нас безразличны. Пусть это будет тупое повиновение или страстная жажда добра и правды, глубокая личная ненависть или горячее чувство любви — для нас важен герой только в его отношении к толпе, только как двигатель». Странно представить, чтобы война, самое дикое, что только есть, была страстью наиболее героических душ. Героизм и человеколюбие — почти одно и то же. Но стоит чувству этому немного сбиться с пути, и любящий человечество герой превращается в свирепого безумца: освободитель и хранитель делается притеснителем и разрушителем. (Шефтсбери). Стать героем, а вместе и спасителем человечества можно героическим деянием, далеко выходящим за пределы обыденного долга. Эта мечта служит общим масштабом в суждениях, критерием для жизненных оценок. Совершить такое деяние необыкновенно трудно, ибо требует побороть сильнейшие инстинкты привязанности к жизни и страха, и необыкновенно просто, ибо для этого требуется волевое усилие на короткий сравнительно период времени».

Время предъявляет все новые требования к обществу, проверяя человека на жизнеспособность. «В обыденной жизни должно происходить нечто героическое, переходящее все мыслимые и немыслимые границы, совершаемое кем-то ради общего блага, поскольку любое общество нуждается в примерах высокого служения долгу,

проявления героем силы, ума и отваги, превосходящих обычную меру» [6, с. 453–463].

Почитать — это значит безгранично удивляться, и они могли делать это со всею полнотою своих способностей, со всею искренностью своего сердца.

Почитание героя — это есть трансцендентное удивление перед великим человеком. И в настоящий момент, как и вообще во все моменты, оно производит оживотворяющее влияние на жизнь человека. Почитание героя, удивление, исходящие из самого сердца и повергающие человека ниц, горячая, беспредельная покорность перед идеально-благородным, богоподобным человеком» [7, с. 14].

Именно такими нам видятся истинный герой и его поступки. «Великие люди, каким бы образом мы о них ни толковали, всегда составляют крайне полезное общество. Даже при самом поверхностном отношении к великому человеку мы все-таки кое-что выигрываем от соприкосновения с ним. Он — источник жизненного света, близость которого всегда действует на человека благотворительно и приятно. Это — свет, озаряющий мир, освещающий тьму мира; это — не просто возжженный светильник, а, скорее, природное светило, сияющее, как дар неба; источник природной, оригинальной прозорливости, мужества и героического благородства, распространяющий всюду свои лучи, в сиянии которых всякая душа чувствует себя хорошо». Как бы там ни было, вы не станете роптать на то, что решились поблуждать некоторое время вблизи этого источника» [8, с. 14].

Героизм — это доблесть, бесстрашие, стойкость, самопожертвование, проявляемое ради достижения высших общественных и нравственных целей. Его источники различны: защита родины, верность гражданскому долгу, поиски правды, чувство любви, красоты и дружбы.

Истинный героизм утверждает величие человека, его духовную силу и благородство, он неотделим от возвышенного.

Риск — один из самых бесценных компонентов героического поступка в структурной схеме понятия героизма. Герой всегда рискует, он вытесняет из своего сознания всё то, что мешает ему идти к цели. Если бы механизм вытеснения страха — осознанный и бессознательный — не работал, то у человека не было бы, возможности сосредоточиться на достижении цели. Поскольку героическое означает повышенное осознание личностью своего призвания — не щадя сил, вплоть до самопожертвования участвовать в осуществлении общего дела, то — его можно назвать позицией, которая придаётся в любую эпоху.

Героическое — это социально-нравственное поведение человека, выражающее его отношение к социальной действительности, поступки направлены на решение исключительной, по своим масштабам и трудностям задачи, самоотверженный труд направлен на постижение истины и достижение нравственного идеала. Благородные цели, служение своему народу или избранной профессии, постоянный, непрерывный поиск истины, подвиг во имя свободы и жизни, во имя мира и справедливости на земле, — вот побудительные мотивы героического.

Обращаться к героизму в наши дни необычайно важно потому, что именно на данном направлении, которое связано с познанием его онтологической истинности, современное общество может гармонизировать свое развитие, приобрести необходимую устойчивость и длительную перспективу. «Нужен не только герой, но и мир, достойный его, который не представлял бы одной сплошной массы слуг, в противном случае герой пройдет почти бесследно для мира!» [9, с. 176].

Литература:

1. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. — М.: ЭКСМО, 2008. — С. 7.
2. Там же. — С. 17.
3. Там же. — С. 19.
4. Михайловский Н. К. Герои и толпа: Избр. труды по социологии: В 2 т./Козловский В. В. (отв. ред.). СПб.: Алетейя, 1998. — (Российская социология). Т. 2.: — 362 с.; Т. 2.: — 406 с.
5. Там же. — С. 362.
6. Хейзинга Й. «В тени завтрашнего дня» М., 2004. С. 453–463
7. Карлейль Т. «Герои, почитание героев и героическое в истории». — М.: Эксмо, 2008. — С. 14.
8. Там же. — С. 14.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 3 (62) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.
Иванова Ю.В.
Лактионов К.С.
Сараева Н.М.
Авдеюк О.А.
Алиева Т.И.
Ахметова В.В.
Брезгин В.С.
Данилов О.Е.
Дёмин А.В.
Дядюн К.В.
Желнова К.В.
Жуйкова Т.П.
Игнатова М.А.
Коварда В.В.
Комогорцев М.Г.
Котляров А.В.
Кучерявенко С.А.
Лескова Е.В.
Макеева И.А.
Мусаева У.А.
Насимов М.О.
Прончев Г.Б.
Семахин А.М.
Сенюшкин Н.С.
Ткаченко И.Г.
Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З.Г. (Армения)
Арошидзе П.Л. (Грузия)
Атаев З.В. (Россия)
Борисов В.В. (Украина)
Велковска Г.Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А.М. (Россия)
Досманбетова З.Р. (Казахстан)
Ешиев А.М. (Кыргызстан)
Игисинов Н.С. (Казахстан)
Кадыров К.Б. (Узбекистан)
Козырева О.А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л.В. (Украина)
Нагервадзе М.А. (Грузия)
Прокопьев Н.Я. (Россия)
Прокофьева М.А. (Казахстан)
Ребезов М.Б. (Россия)
Сорока Ю.Г. (Украина)
Узаков Г.Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н.Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А.К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61