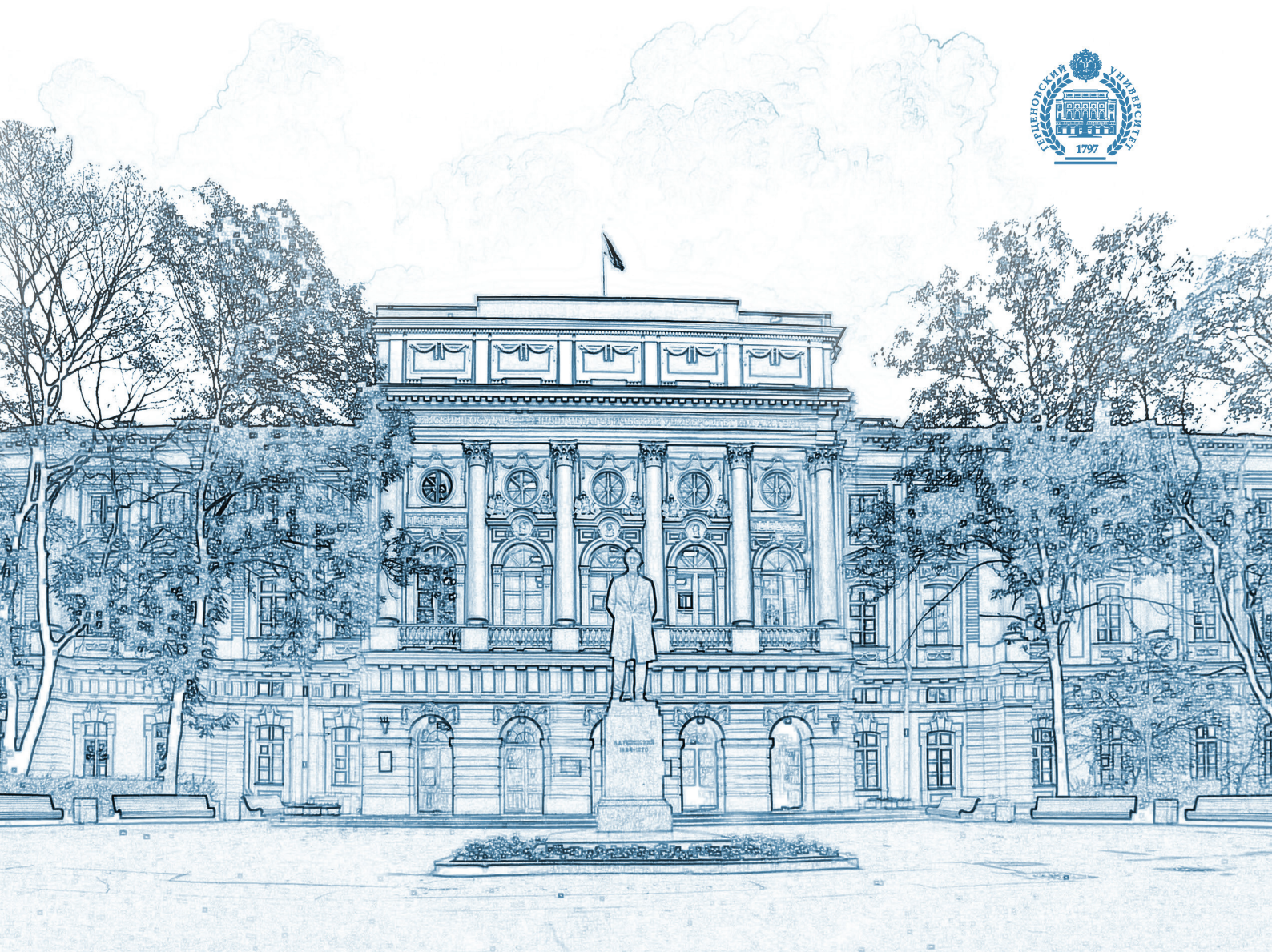


ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

международный научный журнал



ISSN 2410-7352

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Международный научный журнал

№ 3 (06) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 10.12.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.
Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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)*
Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (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)*
Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*
Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*
Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*
Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*
Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*
Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*
Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*
Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*
Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*
Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*
Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*
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)*

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.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Прокопьев Н.Я., Колунин Е.Т., Романова С.В. Роль генерала Алексея Дмитриевича Бутовского в создании Олимпийского комитета в России	1
Прокопьев Н.Я. Выдающиеся анатомы и их вклад в мировую науку. Часть 7	3
Рахматов А.И. Использование нанотехнологий на занятиях по физической культуре в вузе	11
Фортова Л.К., Еропов И.А. Моделирование социально-культурной деятельности в превенции деструктивного поведения несовершеннолетних	12
Фортова Л.К., Фабриков М.С. Отношение к правовой культуре обучающейся молодежи	15

ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Дорофеев А.А. Этикет в повседневной культуре студентов	18
--	----

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Богуш Т.В. Формы подготовки будущих учителей начальных классов в зарубежных странах	21
Исламова Г.И. Современная этнопедагогика: обучение хохломской росписи с учетом динамики ее изменения по принципу академической школы города Семенова	23
Никаноров А.П. Диагностика состояния сигнальных систем как метод повышения эффективного профессионального обучения и воспитания в высших учебных заведениях инклюзивного образования	24
Шварева Л.В., Аджигитов П.Я. О необходимости поворота на формирование субъектности курсанта как показателя его целостности	28
Шварева Л.В., Мешков К.А. К вопросу о системе высшего военного образования курсантов (на примере военной школы г. Сэн-Сир, Франция)	30

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Абдулкимов Н.А. Методика обучения юных самбистов основам тактики борьбы	33
Гакаев Р.А. Визуальный анализ топографических карт различных масштабов на практических занятиях студентов	34

Иванисова О.В., Сухан И.В., Кравченко Г.Г. Элементы теории доказательств в курсе математической логики	37
Иванова О.М. Управляющая функция контроля при обучении физике ИВС на лабораторных работах	38
Масленкова В.А., Бондарева Я.А., Пешкова Д.А. Учебный элемент по теме: «Построение диаграмм различных типов»	41
Сухан И.В., Иванисова О.В., Кравченко Г.Г. Элементы теории графов в курсе дискретной математики	44
Харитоновна С.С., Марина А.В. Использование модульно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов производственной практики студентов-бакалавров педагогического образования	47
Шипунова Т.С. Преподавание по учебно-методическому комплексу New Language Leader	53
 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Гакаев Р.А. Составление условных обозначений для карт при выполнении практических работ по картографическому черчению	56
Егорова Н.Н., Симонова В.С. Жизненная перспектива как фактор профессиональной адаптации обучающихся образовательных организаций МВД России	58
Коваленко А.С. Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ ПО 60	
Салиева З.И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка	63

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Роль генерала Алексея Дмитриевича Бутовского в создании Олимпийского комитета в России

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор;
Колунин Евгений Тимофеевич, кандидат биологических наук, доцент;
Романова Светлана Владимировна, кандидат биологических наук, доцент
Тюменский государственный университет

Role of general Alexey Dmitrievich Butovsky in the creation of the Olympic committee of Russia

Prokopyev N.Y., doctor of medical sciences, professor;
Kolunin E.T., candidate of biological sciences, senior lecturer;
Romanova S.V., candidate of biological sciences, senior lecturer
Tyumen State University

Исполнилось 105 лет со времени создания в России национального олимпийского комитета, у истоков которого стоял выдающийся ученый-просветитель, один из организаторов физической культуры, генерал-лейтенант А.Д. Бутовский.

С 5 по 21 августа 2016 года во втором по величине городе Бразилии Рио-де-Жанейро проводились 31 летние Олимпийские игры, к которым с огромными трудностями была допущена команда России, причем не в полном составе. Дело в том, что в значительной степени недопущение наших спортсменов к играм связано с «мышинной» возней политического характера, ничего общего не имеющей с принципами и целями олимпизма. Такого безобразия в отношении спортсменов России не было ни на одних Олимпийских играх! И, тем не менее, команда России на Олимпийских играх 2016 года выступила весьма и весьма успешно и достойно.

6 апреля 1896 года в столице Греции Афинах, ровно 120 лет назад, состоялась церемония открытия первых в современной истории Олимпийских игр. Олимпиада 2016 года собрала почти 11 000 спортсменов из 206 стран. В 26 видах спорта было разыграно 306 комплектов медалей. Сегодня мы не можем не вспомнить выдающегося инициатора физического воспитания в нашей стране, поборника олимпийского движения в России Алексея Дмитриевича Бутовского.

Жизненному пути и вкладу А.Д. Бутовского в становлении и развитии физической подготовки в российской армии и его роли в олимпийском движении в нашей стране уделено большое внимание [1–13, 15, 16].

Бутовский Алексей Дмитриевич родился 9 июня 1838 года в селе Пятигорцы в дворянской семье. После

окончания Константиновского артиллерийского училища был принят преподавателем Полтавского кадетского корпуса, а затем прошел службу в войсках, где стал задумываться о значении физической подготовки в армии. В 1871 году его командировали в военное училище Санкт-Петербурга в качестве офицера преподавателя не только военных наук, но и фехтования, подвижных игр, гимнастики, плавания, стрельбы.



Рис. 1. Бутовский Алексей Дмитриевич

Благодаря таким занятиям Бутовский становится одним из авторитетнейших преподавателей в области физического образования.

По заданию Главного управления военных учебных заведений в 1885 году его направляют Европу с заданием изучить постановку военного образования. С 1885 по 1890 год он посетил Англию, Австрию, Бельгию, Германию, Францию, Италию и др. европейские страны, где изучал опыт организации физического образования. После возвращения в Россию создает курсы для подготовки инструкторов физической подготовки.

В 1909 году в Петербурге благодаря его стараниям открывается Главная фехтовально-гимнастическая школа, в которой он читает лекции. По инициативе Бутовского при Министерстве народного образования создается Комиссия для введения физической культуры в программу обычных школ, а затем и в другие гражданские учебные заведения. В связи с тем, что первые преподаватели физкультуры не имели ни практического, ни теоретического опыта работы, он написал около 70 пособий, среди которых «Наставления для производства гимнастических упражнений в гражданских учебных заведениях», «Ручной труд и телесное развитие», «Записки по истории и методике телесных упражнений». В совершенстве владея французским языком, в 1892 году в Париже Бутовский познакомился с Президентом Международного олимпийского комитета Пьером де Фреді, бароном де Кубертенем (Pierre de Frédy, baron de Coubertin; 1 января 1863—2 сентября 1937), являющегося инициатором организации современных Олимпийских игр.

Несмотря на значительную разницу в возрасте (24,5 года) между ними быстро сложились не только профессиональные, но и личные дружеские отношения. Этому в значительной степени способствовало единство взглядов Алексея Бутовского и Пьера де Кубертена на спорт и его место в системе воспитания и образования молодежи; а также взаимопонимание о значении педагогики в решении проблем телесного воспитания и развитии спорта. Он был избран членом первого состава Международного Олимпийского комитета (1894—1900).

Бутовский принял самое активное участие в проведении первых Олимпийских игр в Афинах в 1896 году, а после их окончания предложил создать в России Национальный Олимпийский Комитет. Игры I Олимпиады в Афинах произвели на Бутовского большое впечатление, однако он испытал чувство горечи и разочарования из-за того, что среди участников соревнований не было представителей России, где к идее возрождения Олимпийских игр, по его словам, отнеслись со «значительным равнодушием». Тем не менее, в марте 1911 года был создан НОК России, а спустя год наши спортсмены выступили на Олимпийских играх в Стокгольме, но неудачно.



Рис. 2. Пьер де Фреді, барон де Кубертен.

Подробности первой Олимпиады современности Бутовский изложил в книге «Афины весной 1896 года» — первом и на сегодняшний день единственном русскоязычном издании, посвященном этому историческому событию.

В конце жизни потерял зрение и поэтому был вынужден пользоваться помощью жены Анны Васильевны, которая записывала его мысли.

Алексей Дмитриевич Бутовский умер 25 февраля 1917 года в звании генерал-лейтенанта и был похоронен на Новодевичьем кладбище в Петрограде.



Научное наследие составляют свыше 70 работ по физическому воспитанию и его истории. Его мысли по вопросам теории и методики физического воспитания и в настоящее время не потеряли научной, теоретической, и, вне сомнения, практической значимости.

За высокие заслуги перед Отечеством он был награжден орденами Святого Александра Невского (6 декабря 1911), Белого Орла (1906), Святого Владимира 2-й ст. (1902), Святой Анны 1-й ст. (1899), Святого Станислава

1-й ст. (1895), Командорским Крестом греческого ордена Спасителя и другими высокими наградами.

В знак признания заслуг Бутовского в международном олимпийском движении ЦБ РФ выпустил памятную монету, а Киевское издательство «Олимпийская литература» издало в 4 томах собрание сочинений А. Д. Бутовского.

С июня 2008 года стадион «Ворскла» в Полтаве носит его имя [14].

Литература:

1. Агеевец, В. У. ... И генерал Бутовский для России. / В. У. Агеевец. — М.: Советский спорт, 1994. — 32 с.
2. Бубка Сергей. Алексей Бутовский: жизненный путь и творческое наследие / Сергей Бубка // Наука в олимпийском спорте, 2012. — № 1. — С. 4–26.
3. Суник, А. Первый член МОК для России / Александр Суник. // Олимпийская панорама. — 1984. — № 2. — С. 38–40.
4. Суник, Александр. Алексей Дмитриевич Бутовский / А. Суник. // Фізична активність, здоров'я і спорт, 2013. — № 1 (11). — С. 12–35.
5. Суник, А. Б. Первый россиянин в МОК / А. Б. Суник // Теория и практика физической культуры. — 1998. — № 8. — С. 52–63.
6. Суник, А. Российский спорт и олимпийское движение на рубеже XIX–XX веков / Александр Суник. — Изд. 2-е, исправ. и доп. — М.: Советский спорт, 2004. — 764 с.
7. http://enc-dic.com/enc_biography/Butovski-alekse-dmitrievich-81706.html
8. <http://histpol.pl.ua/ru/glavnaya?id=1248>
9. <http://lib.sportedu.ru/press/szr/1999N3/p52-55.htm>
10. <http://news2000.org.ua/d/45681>
11. http://persons-info.com/persons/BUTOVSKII_Aleksei_Dmitrievich
12. <http://pomnipro.ru/memorypage6377/biography>
13. <http://pusk.by/bbe/14534>
14. http://www.people.su/18946_2
15. http://www.pro-lesgaft.spb.ru/sport/butovsky/spo_butovsky.html
16. <https://slovari.yandex.ru>

Выдающиеся анатомы и их вклад в мировую науку. Часть 7

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор
Тюменский государственный университет

В статье представлены некоторые краткие биографические сведения о наиболее выдающихся анатомах, внесших значительный вклад в учение о человеке.

Ключевые слова: анатомы мира, вклад в науку

Prominent Anatomists and their contribution to World Science

Here are some brief biographical information about the most outstanding anatomists have made a significant contribution to the study of man.

Keywords: Anatomists world contribution to science.

На страницах журнала «Педагогика высшей школы» (2015 и 1 и 2 2016) нами начата серия публикаций о жизни и творческой и научной деятельности ряда выдающихся анатомов мира, внесших вклад в учение о человеке. Подчеркнем сразу, мы не преследовали цель дать описание всех исследователей, занимающихся изучением

анатомии и морфологии человека. Это практически невозможно, ибо сведения в доступных нам источниках часто противоречивы, а нередко и фальсифицированы. Но, тем не менее, мы взяли на себя нелегкий труд пусть кратко, но показать некоторые этапы становления анатомии человека как науки.

ИОСИФОВ Гордей Максимович (3 января 1870 — 24 марта 1933) — советский анатом, доктор медицины, профессор.

В 1894 году окончил Харьковский университет и был оставлен на кафедре нормальной анатомии в должности помощника прозектора у профессора М. А. Попова. В 1899 году в совете Харьковского университета защитил докторскую диссертацию на тему «К вопросу о нервах *gl. thymus* у человека». В 1904 году работал в анатомических институтах и музеях Мюнхена, Цюриха, Павии, Парижа. В 1906 году был избран заведующим кафедрой нормальной анатомии Томского университета, с 1923 года заведовал кафедрой анатомии Воронежского медицинского института.

Основные труды посвящены морфологии лимфатической системы. Разработал методы инъекции глубоких лимфатических сосудов, предложил способ сохранения препаратов и трупов в герметически закрытых пространствах без жидкости, что было учтено при бальзамировании тела Владимира Ильича Ленина.



Рис. 1. Иосифов Гордей Максимович

В 1914 году опубликовал первую отечественную монографию «Лимфатическая система человека с описанием аденоидов и органов движения лимфы», которая была удостоена Премии имени академика П. А. Загорского. В 1930 году эта монография была переиздана в Германии на немецком языке.

Автор методов сохранения трупов и анатомических препаратов, в том числе в закрытом пространстве без жидкости.

Является основоположником большой школы советских лимфологов, из которой вышли Д. А. Жданов, Н. А. Курдюмов, В. Н. Надеждин, А. П. Азбукин и др.

Награждён орденом Св. Станислава II ст. и медалью в память 300-летия царствования Дома Романовых.

КАЛДАНИ Леопольдо Марко Антонио (Leopoldo Marco Antonio Caldani; 21 ноября 1725 — 30 декабря 1813) — итальянский анатом и врач.

С 1771 по 1805 г. — профессор анатомии и медицины в Падуанском ун-те. Занимался изучением нормальной

анатомии органов человеческого тела, в частности костно-суставного и мышечного аппаратов. Опубликовал в 1792 г. руководство по анатомии человека.

Его именем была названа:

Калдани связка (син.: клювовидно-ключичная связка, *lig. coraco-claviculare*) — связка, соединяющая ключицу с клювовидным отростком лопатки; укрепляет акромиально-ключичный сустав, ограничивает движения ключицы.



Рис. 2. Калдани Леопольдо Марко Антонио

КАЛОРИ Луиджи (Calori Luigi, 8 февраля 1807 — 19 декабря 1896) — итальянский анатом.

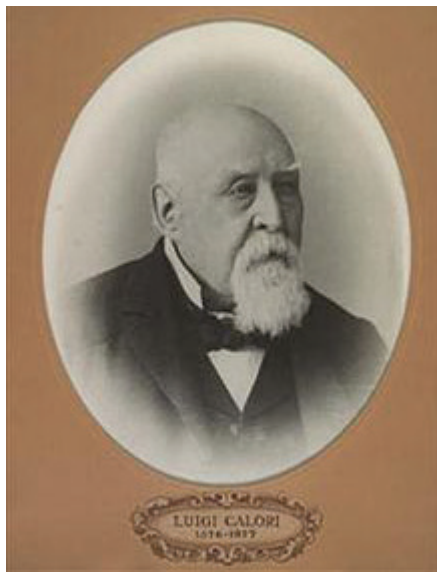


Рис. 3. Калори Луиджи

Изучал философию и медицину в Болонском университете, где анатомию преподавал Ф. Мондини. В 1835 году — профессор анатомии школы искусств, а с 1844 года — профессор описательной и топографической анатомии в Болонском университете.

Научная деятельность связана с разработкой вопросов нормальной и топографической анатомии органов человеческого тела.

Его именем была названа Калори мышца (синоним: лопаточно-реберно-дельтовидная мышца) — мышца, начинающаяся от наружного края лопатки и прикрепляющаяся к дельтовидной мышце или ее апоневрозу. Мышца варьирует по своей форме и прикреплению.

КАМПЕР Питер (нидерл. Petrus Camper; 11 мая 1722 — 7 апреля 1789) — голландский врач, антрополог, палеонтолог и художник.



Рис. 4. Кампер Питер

В 1747 г. получил степень доктора философии. С 1750 г. — профессор философии, а затем медицины во Франекере, в 1755—1761 гг. — профессор анатомии и хирургии в Амстердаме. В 1763—1773 гг. — профессор анатомии, хирургии и внутренней медицины в Гренингене.

Описал строение хрусталика, пневматизацию костей у птиц, слизистые сумки мышц. Изучал механизм возникновения морщин и кожных складок лица под действием сокращения мышц.

Ввёл измерение лицевого угла, определяющего отношения между лицевой и черепной частями головы, выяснял причину невозможности для обезьян членораздельной речи и т. д.

Его именем названы:

Кампера линия — линия, соединяющая переднюю носовую ось с верхним краем наружного слухового прохода; топографо-анатомический ориентир.

Кампера лицевой угол (син.: общий лицевой угол, Топинарда угол) — угол между глазнично-ушной горизонталью и линией, соединяющей верхненосовую точку, лежащую в медианно-сагиттальной плоскости на уровне примерно носолобного шва, и простион — самую переднюю точку альвеолярного края верхней челюсти по средней линии; антропометрический показатель.

Кампера отросток — слепое выпячивание брюшины в мошонку через паховый канал, зарастающее к моменту рождения.

Кампера перекрест — перекрест сухожилий поверхностного и глубокого сгибателей пальцев на уровне ладонной поверхности основных фаланг пальцев.

КАНАНО Джованни Баттиста (Giovanni Battista Canano, 1515 — 29 января 1579) — итальянский анатом.

Изучал медицину в университете Феррары. Профессор анатомии в Ферраре с 1541 года. В 1552 году стал личным врачом папы Юлия III, а в 1555 году — протомедиком герцога Феррары Альфонсо II д'Эсте.



Рис. 5. Канано Джованни Баттиста

Автор знаменитого труда «*Musculorum humani corporis picturata dissectio*», основанного на результатах собственных вскрытий человеческих тел. Этот труд содержит первое в истории изображение червеобразных и межкостных мышц кисти, а также первое описание и изображение *m. palmaris brevis* и косо́й головки *m. adductor pollicis*.

В 1547 году впервые публично продемонстрировал венозные клапаны.

КАРУС Карл Густав (Carus Carl Gustav, 3 января 1789 — 28 июля 1869) — немецкий врач (гинеколог, анатом, патолог, психолог), художник и учёный, крупный теоретик романтизма в искусстве.

Образование получил в Лейпцигском университете (1804—1810), где изучает естественные науки, философию и медицину; окончил университет по классу медицины в 1811 году.

Во время учёбы в университете посещал также курсы рисования. Изучал насекомых и открыл у них кровообращение.



Рис. 6. Карус Карл

До 1814 года работал ассистентом при родильной станции Трирского общества в Лейпциге, затем получает звание профессора на кафедре акушерства в Дрездене.

С 1814 по 1827 г. — заведующий кафедрой сравнительной анатомии в Дрездене.

В 1820 году выпустил учебник по акушерству и гинекологии, в котором нашли отражение достижения медицинской науки в этой области.

Великий И. В. Гете писал Карусу: «Право, вы соединяете в своей деятельности столько свойств личности, способностей, навыков, глубокая живая связь которых вызывает удивление».

Имя Карла Густава Каруса носит университетская клиника Дрезденского технического университета.

Его именем названа Каруса окружность — окружность, идущая от лонного соединения и ограничивающая выход из таза.

КАСАТКИН Сергей Николаевич (1901—1988) — отечественный анатом, доктор медицинских наук, профессор, заслуженный деятель науки РСФСР.

После окончания 2-го Ленинградского медицинского института был оставлен при кафедре нормальной анатомии.

С 1936 г. — заведующий кафедрой нормальной анатомии Сталинградского медицинского ин-та. С 1944 по 1973 г. — заведующий кафедрой нормальной анатомии Волгоградского медицинского ин-та, с 1974 г. — консультант кафедры.

В 1939 г. защитил докторскую диссертацию «Анатомия слюнных желез» и был утвержден в звании профессора.

Научные исследования посвящены функциональной морфологии кровеносных сосудов внутренних органов, вопросам истории анатомии.

Автор 100 работ, в том числе монографии «Анатомия слюнных желез» (1948).



Рис. 7. Касаткин Сергей Николаевич

Под его руководством выполнено 13 докторских и 42 кандидатских диссертаций.

КАССЕРИ Джулио Чезаре (итал. Giulio Casserio; Giulio Cesare Casseri; 1552 — 8 марта 1616) — итальянский анатом, профессор Падуанского университета. Один из учителей Уильяма Гарвея.



Рис. 8. Кассери Джулио Чезаре

В 1609 году впервые установил, что язык состоит не из одной, а из нескольких мышц. Описал внешние мышцы языка, надподъязычные и подподъязычные мышцы; названные его именем клювовидно-плечевую мышцу (*musculus coracobrachialis*) и мышечно-кожный нерв (*nervus musculocutaneus*).

Ввел понятие «носовая раковина», описал три из них, установил, что нижняя носовая раковина (*concha nasalis inferior*) представляет собой отдельную кость.

Дал первое правильное описание глаза и его вспомогательных органов. Исправил ошибки Галена и А. Везалия в описании глазной орбиты и шести глазных мышц. Высказал предположение, что органы осязания находятся в дерме, а не в эпидермисе.

Известность Кассерио получил благодаря анатомическому атласу, который был опубликован после его смерти. Немецкий врач Даниил Риндфляйн использовал гравюры Джулио Кассерио в качестве иллюстраций к анатомическому руководству, написанному Адрианом Спигелием. Сочинение было опубликовано под названием «О строении человеческого тела» в 1627 году в Венеции.

КЕРКРИНГ Томас Теодор (нем. *Thomas Theodor Kerckring*, иногда — Дирк Керкринг; 22 июля 1638 — 2 ноября 1693) — голландский анатом.

Получил степень доктора медицины в Лейдене.

В Амстердаме изучал анатомию, в области которой сделал много открытий.

Подробно описал упомянутые Фаллопио круговые складки слизистой оболочки тонких кишок (названы его именем — складки Керкринга); *Vasa vasorum*, т. е. сосуды, питающие стволы сосудов; указал на существование венных заслонок.

Провел исследования человеческого зародыша и развития у него костной системы.



Рис. 9. Керkring Томас Теодор

КЕС Теодор (Theodor Joseph Martin Kaes, 7 ноября 1852 — 22 декабря 1913) — немецкий врач и патолог.



Рис. 10. Кес Теодор

Обучался медицине в Мюнхенском университете. С 1899 года работал прозектором в Фридрихсберге.

Занимался изучением тонкого строения центральной нервной системы. В 1907 году вышла в свет его монография, посвященная анатомии больших полушарий головного мозга человека и их проводниковому аппарату.

Его именем названы Кеса волокна — пучки волокон, идущие между и параллельно тангенциальным волокнам Байярже в коре мозга.

КИЗС Артур (Keith Artur, 5 февраля 1866 — 7 января 1955) — английский анатом и антрополог. Внес весомый вклад в развитие антропологии.

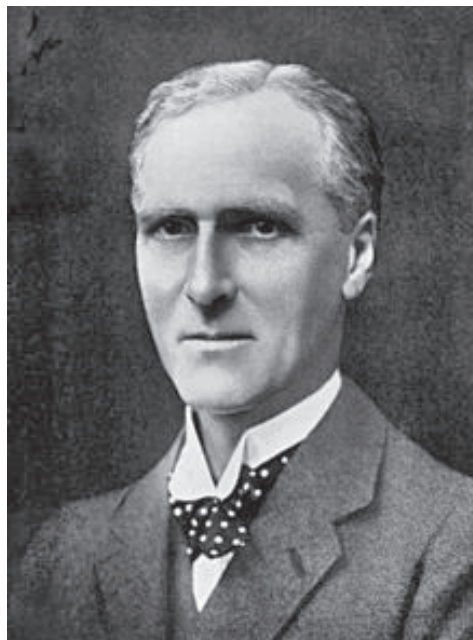


Рис. 11. Кизс Артур

Совместно с Мак Коуном (Mc Cown) в 1939 году подробно описали скелеты палеоантропов из пещер на горе Кармель в Израиле — Схул и Табун как *Palaeoanthropus palestinensis*, а также череп из Зуттие.

Ряд работ Артура Кизса посвящен анатомии сердца.

Его именем назван Узел Кизса (узел Кизса-Флека, синусный узел, синусово-предсердный узел, *nodus sinuatrialis*) — скопление проводящих сердечных миоцитов, расположенных под эпикардом между ушком правого предсердия и местом впадения верхней полой вены; является начальной частью проводящей системы сердца.

КЛААЧ Герман (Klaatsch Herman, 10 марта 1863 — 5 января 1916) — немецкий анатом и физиолог.



Рис. 12. Клаач Герман

Автор работ по проблемам филогении и эволюции человека, сравнительной анатомии скелета, сравнительной

краниометрии, образования костей и т.д. в связи с проблемами филогенеза и эволюции человека.

Клаач сделал несколько находок костных останков ископаемого человека, в том числе череп из пещеры Комб-Капелль, описав его в 1912 году совместно с О. Гаузером как *Homo aurignacensis hauseri*.

Описал черепа неандертальцев, раскопал и реконструировал череп из Ле Мустье, описав совместно с первооткрывателем находки О. Гаузером (Hauser O.) вид *Homo mousteriensis*.

В 1920 году издал монографию «Развитие человечества и происхождение культуры» (нем. «Der Werdegang der Menschheit und die Entstehung der Kultur»). Один из создателей теории полигенизма — происхождения разных человеческих рас по отдельности от различных человекообразных предков, — послужившей, помимо его воли и желания, одним из оснований для ряда расистских теорий XX века.

КЛАРК Якоб (Clarke Jacob Augustus Lockhart; 1817 — 25 января 1880) — английский врач и анатом.



Рис. 13. Кларк Якоб

Работал врачом-терапевтом и невропатологом в Лондоне.

В 1854 году Якоб Кларк избран членом Королевского общества хирургов, а в 1864 году удостоен золотой медали за научные исследования по анатомии и гистологии центральной нервной системы, её проводящих путей. Изучал также сирингомиелию.

Его именем названы:

Канал Кларка (центральный канал спинного мозга, *canalis centralis medullae spinalis*) — продольный канал, проходящий в сером веществе спинного мозга; сообщается вверху с полостью IV желудочка головного мозга, а внизу образует расширение — конечный желудочек.

Клетки Кларка — крупные нейроны, тела которых лежат в грудном (дорсальном) ядре спинного мозга, а аксоны входят в состав заднего спинномозжечкового пути.

Метод Кларка — способ заключения гистологических препаратов в канадский бальзам с целью их длительного хранения.

Ядро Кларка (ядро Кларка-Штиллинга, грудное ядро, *nucleus thoracicus*) — ядро, расположенное в основании заднего столба спинного мозга на протяжении от VIII шейного до II—III поясничных сегментов; содержит вторые нейроны заднего спинномозжечкового пути.

КЛАУДИУС Фридрих (Claudius Friedrich Matthias, 1 июня 1822 — 10 января 1869) — немецкий анатом.

В 1852 году был избран профессором анатомии в Киле, а в 1859 году — в Марбурге.

Занимался вопросами анатомии и гистологии органа слуха и равновесия, а также органов малого таза.

Его именем названы:

Клаудиуса ямка (синоним: ямка яичника, *fossa ovarica*) — ямка, представляющая собой небольшое углубление брюшины на латеральной поверхности малого таза, к которому примыкает яичник.

Клаудиуса клетки (синоним: клетки поддерживающие наружные, *cellulae sustentantes externae*) — поддерживающие клетки спирального органа, расположенные рядом с наружными пограничными клетками.

КЛЕЙН Эдвард (Klein Edward Emanuel, 31 октября 1844 — 9 февраля 1925) — австрийский врач и анатом.



Рис. 14. Клейн Эдвард

Работал ассистентом лектора по гистологии в Вене. В 1871 г. уехал в Англию, где изучал гистологию у Б. Сандерсона.

В 1872 г. был избран лектором по гистологии в госпитале св. Бартоломея в Лондоне.

Изучал также строение мышц головы и лица.

В 1869 г. опубликовал монографию о строении мимических мышц рта.

Его именем названа:

Клейна мышца (син.: Краузе мышца, сжиматель губ, *m. compressor labii*) — часть волокон круговой мышцы рта, идущих в сагиттальном направлении в кожу губ.

КЛОКЕ Жюль Жермен (Jules Germain Cloquet, 1790 — 1883) — французский хирург и анатом.



Рис. 15. Клоке Жюль Жермен

Изучал естественные науки в Руане, а с 1810 года — медицину в Париже. В студенческие годы работал препаратором, а в 1815 году — прозектором факультета. С 1819 года был главным хирургом госпиталя Святого Луи, с 1824 — профессор медицинского факультета в Париже. В 1821 году стал одним из первых членов французской Академии Медицины, а в 1855 году избран членом Академии наук. С 1851 года лейб-хирург Наполеона III.

В 1817 году защитил диссертацию «Анатомические объяснения брюшных грыж», получив за эту работу награду от Академии наук. Его самый известный труд «Анатомия человека» (1821), содержит около 1300 иллюстраций, большинство из которых сделал сам.

Первым описал стекловидный канал.

В честь Клоке названы бедренная грыжа, бедренная перегородка, бедренный лимфатический узел, стекловидный канал и др.

КОБЕЛЬТ Георг (Kobelt Georg Ludwig, 12 марта 1804 — 18 мая 1857) — австрийский врач и анатом. Профессор анатомии во Фрейбурге.

Занимался изучением нормальной и вариантной анатомии органов и систем человеческого тела.

Его именем названы:

Кобельта каналы (синоним: каналы около яичника, рагаоргоны) — каналы рудиментарного образования в толще широкой связки матки.

Кобельта мышца — задний глубокий слой луковично-пещеристой мышцы (musculus bulbocavernosus).

Кобельта венозная сеть — венозная сеть, образующаяся в результате слияния вен луковичи преддверия и пещеристых вен клитора.

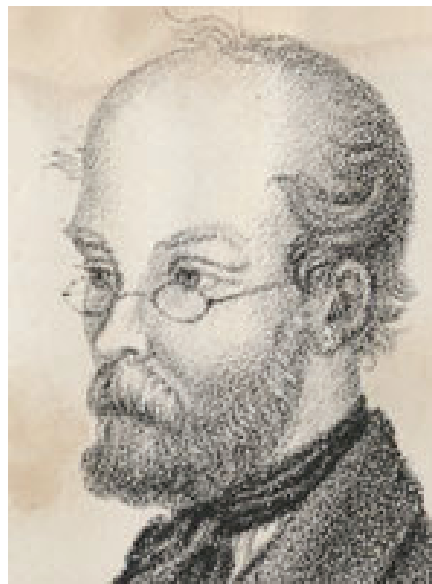


Рис. 16. Кобельт Георг

КОЙТЕР Волхер (Coiter [Koyter] Volcherus, 1534 — 2 июня 1576) — голландский врач и анатом. Обучался в Италии, изучал анатомию в Пизе у Габриэля Фаллопия, затем у Бартоломео Евстахия и Джулио Аранци. Профессор анатомии в Болонье.



Рис. 17. Койтер Волхер

Ему принадлежит открытие спинномозговых узлов, описание процесса развития куриного зародыша, создал рисунок скелета зародыша человека.

Составил первый атлас по топографической анатомии (1573), провёл сравнительное изучение анатомии многих позвоночных животных, зарисовав их скелеты.

Его именем была названа:

Мышца Койтера (мышца, сморщивающая бровь; musculus corrugator supercillii) — мимическая мышца, сдвигающая брови, образуя продольные складки между ними.

КОЛЛИС (КОЛЗ) Абрахам (Colles Abraham; 23 июля 1773 — 16 ноября 1843) — ирландский хирург и анатом.



Рис. 18. Коллис (Колз) Абрахам

Более 30 лет возглавлял кафедру анатомии и хирургии в Дублинском хирургическом колледже.

Абрахам Коллис известен работами в области хирургической анатомии органов человеческого тела. В 1811 году опубликовал учебник по хирургической анатомии человека. В том же году впервые описал перелом лучевой кости в дистальной части (перелом Коллиса).

В его честь были названы:

Связка Коллиса [1] (загнутая паховая связка, *ligamentum reflexum*) — часть волокон, соединяющая верхний край лобковой кости с передней стенкой влагалища прямой мышцы живота и укрепляющая с медиальной стороны наружное отверстие пахового канала.

Связка Коллиса [2] — треугольная связка мочеиспускательного канала.

Фасция Коллиса [1] — верхняя фасция мочеполовой диафрагмы; покрывает верхнюю (внутреннюю) поверхность мочеполовой диафрагмы, обращённую в полость малого таза.

Фасция Коллиса [2] — нижняя фасция мочеполовой диафрагмы; покрывает нижнюю (наружную) поверхность глубокой поперечной мышцы промежности и наружного сфинктера мочеиспускательного канала.

Литература:

1. Иосифов Гордей Максимович // Профессора Томского университета: биографический словарь — Томск, 1996. — С. 101–104.
2. Кляч, Германн // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.
3. Некрылов, С. А. Гордей Максимович Иосифов (1870–1933) — выдающийся представитель отечественной анатомии // Сибирский медицинский журнал, 2008. — № 1 (выпуск 2).
4. Housman, Brian, Bellary, Sharath, Hansra, Simrat, Mortazavi, Martin, Tubbs, R. Shane & Marios Loukas Giulio Cesare Casseri (1552–1616): The servant who became an anatomist. *Clinical Anatomy*, 2014, Vol. 27 (5), pp. 675–680.
5. Muratori G. and Bigli D. «A. Vesalio, G. B. Canano e la rivoluzione rinascimentale dell'anatomia e della medicina» // *Acta medicae historiae patavina*, 1964. — 10. — pp.51–95.
6. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/53093>
7. http://encyclopedia.jrank.org/BUN_CAL/CALDANI_LEOPOLDO_MARCO_ANTONIO_.html
8. <http://medeponim.ru/author/kasatkin-sergei-nikolaevich>
9. <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Calleja,+Camilo>
10. http://ru.cyclopaedia.net/wiki/Leopoldo_Marco_Antonio_Caldani
11. http://www.bookrags.com/Giovanni_Battista_Canano/#gsc.tab=0
12. <http://www.catholic.org/encyclopedia/view.php?id=2383>
13. http://www.etolen.com/index.php?id=5042&option=com_content&view=article&Itemid=101
14. http://www.etolen.com/index.php?id=5058&option=com_content&view=article&Itemid=101
15. http://www.etolen.com/index.php?id=5072&option=com_content&view=article
16. http://www.etolen.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5079&Itemid=101
17. http://www.etolen.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5045&Itemid=101
18. <http://www.liveinternet.ru/users/5219213/post351096794/>
19. <http://www.whonamedit.com/doctor.cfm/3086.html>
20. https://en.wikipedia.org/wiki/Abraham_Colles
21. https://en.wikipedia.org/wiki/Arthur_Keith
22. https://en.wikipedia.org/wiki/Emanuel_Edward_Klein
23. https://en.wikipedia.org/wiki/Georg_Ludwig_Kobelt
24. https://en.wikipedia.org/wiki/Jacob_Augustus_Lockhart_Clarke
25. https://en.wikipedia.org/wiki/Theodor_Kaes

Использование нанотехнологий на занятиях по физической культуре в вузе

Рахматов Ахмеджан Ибрагимович, кандидат педагогических наук, профессор
Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

В настоящее время спорт — это не только соревновательная деятельность, тренировки и упорство человека, но и инновационные технологии, позволяющие спортсменам улучшать спортивные достижения и ставить новые мировые рекорды. Промышленная индустрия предлагает спортивные снаряды, одежду, обувь из передовых современных технологий для спортсменов и любителей здорового образа жизни. Сегодня уже существуют вещи, увеличивающие физические качества спортсменов, способствующие улучшению их функционального состояния. Все это стало возможным благодаря нанотехнологиям.

Нанотехнологии в спорте — совокупность методов и приемов, обеспечивающих возможность контролируемым образом создавать и модифицировать объект (конкретный вид спорта), поэтому нанотехнологии играют очень большую роль в развитии спорта. «Нано» происходит от греческого слова карлик, «техно» — искусство, «логос» — учение, понятие.

Нанотехнологии относятся к технологиям, которые используют особенные свойства мельчайших частиц нанометровых размеров (миллионных долей миллиметра). В нанотехнологии происходит контроль вещества на молекулярном и атомном уровнях.

Нанотехнологии представляют собой новый способ получения конструкций, материалов и устройств с высокими, совершенно новыми функциями и свойствами. Нанотехнологии используются во многих областях и сферах спортивной деятельности. Влияние инновационных достижений на уровень конкурентоспособности спорта в настоящее время стало более очевидно. Усовершенствование спортивных объектов, снаряжений, спортивного инвентаря — все это является главной частью успеха спортсменов на соревнованиях. Облик спортивной одежды постоянно меняется благодаря нанотехнологиям. Мировые компании-производители спортивной одежды смогла добиться того, что форма теперь весит 150–200 грамм, ткань не поглощает влагу. Изобретатели существенно уменьшили вес спортивной обуви, одна кроссовка весит 90 граммов! Все швы со спортивной одежды переместили на спину, этим уменьшили сопротивление воздуха и ветра во время бега. Продумана система охлаждения спортивной формы в проблемных местах, как у космонавтов. Существуют охлаждающие жилеты для спортсменов, чтобы улучшить спортивные результаты для спортсменов, тренирующихся в жарком климате. Благодаря такой системе испарение пота происходит мгновенно.

Ткань спортивной формы не должна пропитываться потом. В современных футбольных рубашках применяется так называемая «спортивная шерсть», которая представляет собой смесь натуральной шерсти и полиэстера. Натуральные волокна расположены ближе к телу, а искусственные — снаружи. В 2001 году учеными

была разработана биоактивная ткань. В эту «самоочищающуюся» ткань вживили серебряные нано-частицы SilverSure, которые «переваривают» запахи, пот и грязь. Благодаря этим открытиям после занятий спортом одежда и обувь не имеет запаха. Врачи сразу же проявили интерес к подобным тканям, так как подобный этот живой антисептик может применяться и для производства перьевых материалов.

Ученые создали при помощи нанотехнологий ультра-легкие купальники, позволяющие пловцам практически скользить по воде. Материал этих купальников отвергает влагу и может быть применен и для велосипедистов-гонщиков, которые желают сократить сопротивление, причиненное их одеждой.

Спортивная одежда спортсменов должна быть легкой, не стесняющей движений, гигиеничной, и мягкой, способной изменять свою конфигурацию. Реализовать подобное «чудо» и сделать его явью стало возможным в связи с интеграцией наукоемких технологий (hi-tech) в текстильное производство. Сделать все это возможным стало благодаря нанотехнологиям.

Инновационные технологии широко применяются и в области спортивной медицины. Разрабатываются такие новейшие технологии исследования организма человека, которые позволят делать выводы на основе простого исследования одной молекулы, ведь очень важно своевременно диагностировать заболевания.

Компания Argento Diagnostics создала медицинский прибор — нанодевайс, который помещается на ладони и измеряет биомаркеры — белки, которые дают информацию о состоянии организма человека. Нанодевайс применяет технологии и предоставляет полную и достаточно быструю диагностику на основе одной маленькой пробы крови, слюны и т. д.

Нанодевайс может спасти человеческие жизни, помогая своевременно ставить диагнозы разных заболеваний человека и обеспечивая правильное лечение. Основной рабочий элемент девайса — серебряные нано-частицы. Его изобретатель — д-р Роберт Портер.

Японская компания Phiten в течение уже 30 лет изучает биологический баланс человека и выпускает различную продукцию, которая способна помочь сохранить и восстановить этот биобаланс. Ребенок физически чувствует себя лучше по сравнению со взрослым. Чем старше становится человек, тем дальше уходит он от этого естественного состояния биологического баланса. Исследования японской компании Phiten показали, что биобаланс можно восстановить, используя наночастицы металлов. Благодаря такому применению организм человека начинает лучше восстанавливаться, быстрее противостоять губительным воздействиям окружающей среды, к нему возвращается потенциал, который был отнят многими вредными факторами экологии

и современной жизни вообще. С помощью нанотехнологий японские ученые стали производить различные продукты с содержанием данных частиц. Разработаны спортивная, рабочая и повседневная одежда, браслеты, ожерелья и другие различные вещи, облегчающие жизнь и увеличивающие физические возможности человека.

На занятиях по физической культуре в МГУ ПС (МИИТе) начали апробировать энергетический нано-браслет «Vitawinbalance». Занятия с использованием этого браслета проводятся с двумя группами студентов Юридического и Экономического институтов МИИТа.

Силиконовый энергетический браслет «Vitawinbalance» разработан специально для профессиональных спортсменов и любителей, а также для людей, ведущих активный образ жизни. Использование энергетических браслетов улучшает координацию, концентрирует внимание, повышает выносливость, снимает стресс

и напряженность, способствует нормализации кровяного давления и спокойному сну. Эффективно взаимодействует с энергетическим полем человека и оказывает организму резонансную поддержку. Голографическая технология Vitawin основывается на алгоритмах и частотах альфа-волн, которые положительно влияют на энергетическое поле людей на клеточном уровне. Когда голограмма расположена около тела, особенно в ключевых энергетических центрах тела, таких как руки и ноги, она будет взаимодействовать с естественными биоэлектрическими меридианами человека.

Применение и апробация энергетического браслета «Vitawinbalance» на занятиях по физической культуре будут способствовать улучшению функционального состояния студентов, повышению оздоровительного эффекта занятий, а также формированию положительной мотивации к занятиям по физической культуре.

Литература:

1. Артюхов И. В., Кеменов В. Н., Нестеров С. Б. Нанотехнологии, биология и медицина. Материалы 9-й научно-технической конференции «Вакуумная наука и техника».
2. Жоаким К., Плеввер Л. «Нанонауки. Невидимая революция». КоЛибри, 2009. — 240 с.
3. Кабаяси Н. Введение в нанотехнологию. — М.: Бином, 2005. — С. 134.
4. Рыбалкина М. «Нанотехнологии для всех». — М.: УРСС. 2005. — 444с.
5. Третьякова Ю. Д. Нанотехнологии. Азбука для всех. 2-е изд. — М.: Физматлит, 2010. — 368 с.

Моделирование социально-культурной деятельности в превенции деструктивного поведения несовершеннолетних

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации
Владимирский юридический институт ФСИН России

Еропов Илья Александрович, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В создании гражданского общества особую роль играет социально-культурная деятельность (СКД). Это обусловлено тем, что СКД экстраполирует историческую миссию формирования активной личностной позиции, как наивысшей ценности социума.

«Социально-культурная деятельность предполагает культуротворческое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое, информационное, организационно-методическое содействие развитию индивида в процессе производства, интерпретации, сохранения и распространения культурных ценностей». [1, с. 10]

Развитие личности происходит в процессе социализации, которая возникает в процессе социальной деятельности как её результат. Поэтому, формирование личности несовершеннолетних может происходить в процессе социальной деятельности.

Мы разделяем точку зрения М. А. Ариарского в том, что «объектом СКД является человек, личность, индивидуальность, отдельный индивид или социальная общность.

Предмет организации СКД предполагает процесс формирования культурной среды. Реализация механизма, социализации, инкультурации и самореализации личности; включение личности или социальной общности в мир культуры, в социально-культурное общество. Основополагающая функция СКД — человеко-креативная, ориентированная на формирование и развитие способностей и дарований человека». [2, с. 15]

Характеризуя СКД, Н. Н. Ярошенко акцентирует, что такая деятельность — это двуединый процесс, где с одной стороны, субъект в результате деятельности «отдавая свои сущностные силы» и способности, объективирует себя в них, с другой стороны, само это объективирование субъекта предполагает встречный процесс познания, овладения, раскрытия и присваивания свойств «объекта, который был создан предшествующим поколением, другими людьми до него». [1, с. 10]

В условиях СКД можно осуществить присваивание социальных связей и компетенций достаточно успешно.

В такой деятельности подростки знакомятся с искусством, природой, трудом, нормами и правилами межличностной коммуникации, нравственными и эстетическими ценностями.

Подростковый возраст — наиболее чувствительный период в онтогенезе человека, во многом определяющий всю его дальнейшую жизнь. В этот период происходит переход от детства, опекаемого взрослыми, к автономности, перемена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, бурная гормональная перестройка организма, делающая подростка особенно уязвимым к негативному влиянию среды.

Изложенное выше позволяет констатировать, что деструктивное поведение подростков — это следствие нарушения процесса социализации. На наш взгляд, его коррекция возможна только через вовлечение подростков в сферу СКД, открытой для влияния на них самых различных социальных и воспитательных институтов, позволяющих максимально эффективно воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение.

Мы выявили специфику проявления деструктивного поведения социальных сирот и разработали модель профилактики изучаемого феномена.

Исследование и анализ дефиниции моделирования и модель, а также изучение и раскрытие квинтэссенции генеалогии социально-культурных подходов к организации предупреждения деструктивного поведения депривированных детей в российском обществе позволили нам перейти к процессу моделирования СКД в контексте профилактики различных форм деструктивного поведения социальных сирот и описанию авторской модели.

Первый этап моделирования СКД в процессе профилактики деструктивного поведения характеризуется актуализированностью полученных в философской, психолого-педагогической науках знаний об эволюции взглядов на сущностное ядро социально-культурных подходов к предупреждению деструктивного поведения депривированных подростков.

Глубокий анализ психолого-педагогической литературы, посвящённой специфике деструктивного поведения социальных сирот, позволил нам установить, что до настоящего времени вопросы ресоциализации несовершеннолетних социальных сирот в российском социуме рассматривались преимущественно в контексте биологического обеспечения. Социальная деятельность не обеспечивала образовательно-воспитательный характер. Общественная практика воспитания сирот не принимала во внимание эволюционную активность, направленность на социальные ценности, духовно-нравственное развитие личности. Отсюда, возникает необходимость привнесения в процесс профилактики деструктивного поведения социальных сирот через СКД опосредующее звено — модель. И, соответственно, цель процесса моделирования — конструирование структурно-функциональной модели СКД в профилактике деструктивных форм поведения.

Второй этап моделирования профилактики деструктивного поведения сирот в процессе СКД был направлен на работу, ориентированную на создание адекватной модели,

при разработке которой достигалась аналогия её структуры и функций с объектом исследования — оригиналом. Отвлечённый характер модели дал возможность нивелировать второстепенные связи и отношения. Модель профилактики деструктивного поведения подростков-сирот опиралась на личностно-ориентированный, культурологический, системный подходы, т. е. воспроизводила систему связей и отношений, обеспечивающих её реализацию в профилактике деструктивного поведения депривированных подростков на «модель как бы нанизывалась вся масса эмпирически наблюдаемых свойств и связей действительности, берущихся научно, а не другим возможным для создания образа; человек описывается исследователем по отношению к ним». [3, с. 16]

На третьем этапе моделирования осуществлялась работа по дальнейшему теоретическому анализу модели воспитания позитивно ориентированной личности в процессе профилактики деструктивного поведения подростков через мероприятия СКД.

Разрабатывая структурно-функциональную модель, мы опирались на когнитивный, эмоционально-мотивационный и деятельностный компоненты. Кроме того, методология исследования предполагала опору на системный и личностно-деятельностный подходы.

Системный подход в разработке структурно-функциональной модели профилактики деструктивного поведения подростков-сирот посредством мероприятий СКД предполагал её анализ как конгломерата взаимосвязанных элементов. Элементы модели составляют целостную систему, а взятые по отдельности, они могут обеспечить только решение ряда частных задач. Только их совокупность может помочь достигнуть цели — воспитание просоциальной личности в процессе профилактики деструктивного поведения посредством мероприятий СКД.

Личностно-ориентированный подход предполагает организацию целенаправленного взаимодействия педагога и воспитанников, ориентированный на воспитание просоциальной личности в процессе профилактики деструктивного поведения.

В контексте нашего исследования весьма важным является деятельностный подход, основная идея которого коррелирует с деятельностью как средством становления и развития субъективности подростка. Деятельностный подход направлен на организацию и управление целенаправленной деятельностью подростков-сирот в контексте их жизненных планов, ценностных ориентаций и личностного опыта. Данный подход исходит из представлений о симбиозе личности и деятельности, проявляющимся в том, что деятельность в её многообразных формах осуществляет изменение в структуре личности, а личность, в свою очередь, непосредственно и опосредованно делает выбор адекватных ей видов и форм деятельности и модификации деятельности, удовлетворяющее потребностям личностного роста.

Структура представленной нами структурно-функциональной модели воспитания просоциально-ориентированной личности, содержит ряд взаимосвязанных блоков. Начальный блок целеположения содержит цель и раскрывающие её задачи. Мы опираемся на определение цели

как эталонного мысленного прогнозирования результатов деятельности. Цель предложенной нами структурно-функциональной модели — воспитание просоциально-ориентированной личности, направленной на свою способность влияния на жизнь посредством активного включения в СКД, предполагающую превенцию деструктивного поведения.

Искомую цель мы отобразили в следующих задачах:

1. Формирование представлений у подростков-сирот о конструктивном образе жизни, анализ деструктивных форм поведения и их последствий;

2. Формирование мотивации участия в СКД и характера отношения к рациональному использованию свободного времени;

3. Формирование умений и навыков самоконтроля, социальной зрелости и устойчивости к различным формам девиаций;

4. Формирование и развитие активности и автономности в процессе подготовки и участия в мероприятиях СКД

Содержательный блок направлен на воспитание просоциальной личности в процессе превенции деструктивного поведения посредством мероприятий СКД, складывающихся из нескольких компонентов:

1. Когнитивный компонент направлен на овладение воспитанниками компетенциями о здоровом образе жизни;

2. Эмоционально-мотивационный компонент способствует формированию у воспитанников мотивов продуктивного использования свободного времени, а также участия в мероприятиях СКД;

3. Деятельностный компонент предполагает включение воспитанников во взаимодействия с социальной средой в процессе СКД, на основе устойчивого поведения к различным формам деструкции.

Структурно-функциональная модель воспитания просоциально-ориентированной личности в процессе превенции деструктивного поведения посредством мероприятий СКД базируется на следующих принципах:

1. Принцип социализации помогает усвоению и воспроизводству индивидом социального опыта. Продуктом социализации являются личностные смыслы, определяющие

отношение индивида к миру, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и т. п.;

2. Принцип культурологический инициирует организацию креативной и эмоционально насыщенной деятельности, способствующей познанию себя и окружающего мира приобретению витального опыта и формированию нравственных ценностей;

3. Принцип антропологический — это комплекс наук о человеке, социуме и культуре, предполагающий развитие личности, формирование её как субъекта культуры, создание условий для конструктивного удовлетворения потребностей в самоутверждении;

4. Принцип превентивной направленности предполагает включение воспитанников центра реабилитации в СКД, требующее социальной активности, креативности, автономности, волевых усилий для преодоления негативного воздействия окружающего социума и выработке определённых способов противостояния.

Завершающим моментом предложенной нами модели являются функции социально-культурной деятельности, к которым мы относим коммуникативную, способствующую формированию саногенного мышления, развивающую интеллектуальные возможности; рекреативно-оздоровительную функцию, направленную на формирование потребностей в зож, профилактике аддиктивного поведения, промискуитета; информационно-просветительную, способствующую приобщению подростков-сирот к зож на основе чёткого соотнесения с системой информационно-просветительской деятельности реабилитационного центра; культуротворческую, способствующую восполнению духовного физического потенциала, активизирующую творческую деятельность, предупреждающую деструктивное поведение.

Таким образом, предложенная нами структурно-функциональная модель воспитания просоциально-ориентированной личности в процессе превенции деструктивного поведения посредством мероприятий СКД включает в себя ряд блоков, представляющих ценность и необходимость в достижении поставленной цели — воспитании просоциально-ориентированной личности в процессе превенции деструктивного поведения посредством мероприятий СКД.

Литература:

1. Ярошенко, Н. Н. Современная социально-культурная деятельность как специальность профессионального образования // Вестник МГУКИ. — 2005. — № 3. С. 10.
2. Ариарский, М. А. О специальности «социально-культурная деятельность» и её специализациях // Вестник МГУКИ. — 2005. — № 3. С. 15.
3. Штофф, В. А. Роль модели в познании. — Л.: Изд-во Ленингр. ун., 1963. С. 16.

Отношение к правовой культуре обучающейся молодежи

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации
Владимирский юридический институт ФСИН России

Фабриков Максим Сергеевич, проректор

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Современный этап развития общества актуализирует задачу воспитания личности, которая может выбрать конструктивное поведение, руководствуясь правовыми нормами, обеспечивающими гармонизацию индивида и социума.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что правовая культура может рассматриваться как в узком, так и широком смысле. В широком смысле правовая культура трактуется как совокупность правовых знаний, аттитюдов, убеждений личности, реализуемых в процессе труда, коммуникации, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям социума. В узком значении правовая культура рассматривается как система нормативных отношений между индивидами или их организациями, образованная в процессе социального взаимодействия, регулируемая фиксированными нормами, обязательными для исполнения и находящимися под охраной государства.

Правовая культура — это эндогенная, ментально-духовная сторона правовой системы социума, глубоко пронизывающая правосознание, правовые отношения, законность, правопорядок, правотворческую, правоприменительную, иную юридическую деятельность, регулируемую поведенческую стратегию индивидов, соотносясь с историческими и культурными особенностями, выступающая инструментом достижения социальной стабильности.

Мы разделяем точку зрения А. С. Бондарева в том, что правовая культура — это культура личности, развитое правосознание, владение навыками правомерного поведения, знание своих прав и возможность реализовывать их на практике.

Правовая культура детерминирована правовым воспитанием личности, складывающимся из усвоенных правовых знаний и создания таких условий, при которых они могут реализоваться на практике. В результате формируются правовые убеждения, умения, навыки, привычки, которые впоследствии становятся мотивами законопослушного поведения.

Правовая культура общества нуждается в систематическом, рациональном формировании, стимулировании, конструктивном социальном развитии.

Правовое воспитание — сложная, многоаспектная система деятельности. Правовые ценности, моральные нормы осознаются личностью в процессе социализации на различных стадиях онтогенеза через правовую информацию, формирующую общественное сознание. Правовое воспитание опирается на специальный инструментарий, имеющий целью донести до разума и чувств

каждого человека правовые ценности и трансформировать их в личные убеждения и интериоризированное поведение [1. С. 623].

Правовое воспитание — это сложный континуум, образующий правовоспитательный процесс. Его структура представлена принципами правового воспитания, субъектами воспитания (государством и его органами, должностными лицами, общественными организациями, отдельными гражданами); объектами воспитания, которые включают отдельных индивидов, страты населения — молодежь, военнослужащих и т. д., а также формы и методы правового воспитания.

Сегодня общепризнанными принципами правового воспитания являются:

- учет особенностей восприятия правовых норм различными стратами населения;
- осознание молодыми людьми социальной значимости и моральной ценности правовых норм, интерпретация основополагающих прав и обязанностей, устанавливаемых законом. Эффективность правового воспитания детерминирована требованиями нравственных норм;
- развитие правовой активности граждан, воспитание у них непримиримости к любым нарушениям законности и правопорядка.

Мы считаем, что к формам правового воспитания можно отнести:

- правовое обучение (специальная подготовка и обучение в высших и средних специальных учебных заведениях, в школе);
- правовая пропаганда (правовое воспитание граждан в лекториях, общественных консультациях, на телевидении, других СМИ и т. д.);
- правовое воспитание нарушителей норм права правоохранительными органами (правовоспитательная деятельность органов полиции, суда, прокуратуры, органов, исполняющих наказания и других);
- юридическая практика, особенно актуальна для практикующих студентов, получающих знания в результате непосредственного участия в правоприменительной деятельности.

К методам правового воспитания можно отнести палитру приемов педагогического, психологического и иного воздействия на молодых людей: убеждение, принуждение, личный пример, поощрение.

Основными элементами правового воспитания студентов являются субъект-преподаватель, объект-студент,

форма- правовое обучение, методы- убеждение, личный пример и другие

Как система трансляции и усвоения прошлого исторического опыта, а также как практика и навыки реализации права в условиях реальной действительности, правовое обучение необходимо для формирования у человека чувства уверенности и самостоятельности в правовой сфере, стимулировании правовой активности личности, предполагающей осознанное, социально и нравственно ответственное поведение.

Правовое обучение для подавляющего большинства студентов, особенно неюридических профессий, выступает базовой формой правового воспитания. Воспитание не может происходить без обучения, а обучение оказывает и воспитательное воздействие. Дифференциацию можно провести по сфере воздействия: воспитание оказывает влияние на эмоционально-волевую, ценностную, мировоззренческую сторону сознания, а обучение — на когнитивно-рациональную, с целью познавательного ознакомительного воздействия на человека. Ценности формируются спонтанно самой жизнью, всеми окружающими факторами. Отсюда, ценностное, эмоционально-волевое воздействие, в свою очередь, значительно ограничено окружающей действительностью, правовой практикой- правовой социализацией. Обучающиеся воспитываются окружающей действительностью в целом, всей юридической практикой и поведением студентов, должностных лиц- представителей государственного аппарата в правовой области, средствами массовой информации: Интернет-ресурсами, публикациями в газетах и журналах, театральными постановками, кино, телевидением.

Наличие правовой культуры позволяет индивиду применять правовые знания в жизни, иметь достойный уровень развития правосознания. В правовую культуру личности входят право, правовые отношения, законность и правопорядок, соблюдение правомерного поведения, уровень признания обществом всего многообразия правовых ценностей.

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, умеющие автономно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к диалогу, отличающиеся мобильностью, гибкостью, динамизмом, созидательностью, обладающие ответственностью за судьбу страны.

Исследования учёных констатируют, что индивид не совершает противоправных действий не только потому, что боится соответствующего наказания, а вследствие того, что сам считает этот поступок деструктивным, противоречащим витальным принципам, системе ценностей и т.д. В этом и проявляется самостоятельный характер ценностно-нормативной сферы личности [2].

Мы провели исследование в Владимирском государственном университете имени А. Г. и Н. Г. Столетовых среди студентов 1–2 курсов. В ходе исследования мы пытались выяснить, какова учебная база в области правовых знаний обучающихся. Эксперимент показал, что в общем зачёте студенты обладают средними, порой неплохими

знаниями по праву. На вопрос: какой термин отражает наиболее полно дефиницию «право» 51 % респондентов ответили правильно, что это норма поведения.

На вопрос: «с какого возраста у гражданина присутствует избирательное право»? правильно ответили 87% — с 18 лет. На вопрос: «с какого возраста наступает уголовная ответственность гражданина Российской Федерации»? правильно ответили 112 человек с 14 лет. По вопросу, с какого возраста можно вступать в брак (18 лет) правильно ответили 152 человека. «Какую ответственность несут лица, распивающие спиртные напитки до 18 лет» точно ответили 127 человек.

Второй блок вопросов касался эмоционального отношения к праву как феномену. Отношение может быть позитивным, индифферентным, нигилистическим. Большинство студентов считает, что законы необходимо соблюдать только в том случае, если это делают сами представители органов власти — 92 человека. 49 человек считают, что необходимо всегда соблюдать букву закона, даже если он устарел и уже не соответствует современной действительности. Эти данные говорят о том, что часть студентов университета достаточно законопослушны.

На вопрос: «что в жизни является для вас наибольшей ценностью»? 83 человека ответили: «семья», 37 ответили: «деньги», 15 — «личная свобода», 12 человек — «личный интерес и совесть», 9 человек — «интересы общества».

На вопрос: «были ли в вашей жизни мелкие правонарушения»? ответили «иногда» 27 человек.

«Как вы поступите, если ответственность за преступление несёт невиновный»? 97 человек признались бы, что знают, кто виновен, 43 человека написали, что не знают, как поступить.

На последний вопрос: «чем поможет вам знание законов»? 136 человек ответили: поможет избежать рискованных поступков, 48 человек ответили, что это знание позволит защитить личные гражданские права и 16 человек ответили, что с помощью законов можно решать спорные вопросы в межличностных конфликтах.

Констатирующий эксперимент показал, что студенты Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых как определённый страт молодёжи обладает среднестатистическими правовыми знаниями, но их правовое поведение не всегда носит правомерный характер.

Таким образом, правовая культура тесно связана с нравственной, духовной и поведенческой культурами, с правовым воспитанием, образованием, правосознанием, адаптированностью человека к порядку, дисциплине, организованности, уважению к законам страны.

Правовая культура — это система овеществлённых и идеальных культурных элементов, охватывающая все правовые ценности, имеющиеся в стране.

Уясняя основополагающую роль правовой культуры в регулировании социального поведения несложно уяснить её роль в противодействии социальным недугам.

Профилактика преступности предполагает в первую очередь повышение уровня правовой культуры, привитие уважения к социальным нормам и ценностям.

Сегодняшняя действительность предполагает активную гражданскую позицию личности, являющуюся необходимым условием становления полноценного гражданского общества и правового государства. Поэтому всё большее значение приобретает уровень развития политической правовой культуры.

Высокая правовая культура детерминирует нетерпимость к любым нарушениям законности и правопорядка вообще, в том числе, и к нарушению субъективных прав граждан.

Правовая культура несёт на себе не только функцию аккумуляции, но и наследования правовых ценностей.

Литература:

1. Матузов Н. И., Малько А. В. Теория государства и права. Изд. «Юрист». — М., 2005. 767с.
2. Источник в интернет- сети: <https://solncesvet.ru/статья-правовая-культура/>

ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Этикет в повседневной культуре студентов

Дорофеев Александр Александрович, аспирант
Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

Автор статьи анализирует этикет как одну из форм повседневной культуры студентов и рассматривает актуальные для студенчества виды этикета: общегражданский, телефонный и сетевой.

Ключевые слова: повседневная культура, этикет, студенчество

Повседневная культура как явление уже более века привлекает внимание представителей социально-гуманитарных наук: историков (М. Блок, Ф. Бродель, А. Я. Гуревич, Л. Февр и др.), социологов (А. Шюц, П. Бергер, Т. Лукман и др.), философов (Э. Гуссерль, Н. В. Розенберг, М. Хайдеггер и др.), культурологов (В. Д. Лелеко, Ю. М. Лотман, Б. В. Марков и др.), психологов (А. Адлер, З. Фрейд, У. Флик и др.) и педагогов (О. А. Осипова, Т. А. Ромм, Х. Тирш и др.). Научный интерес к проблемам повседневной культуры обусловлен её сущностью и тенденциями современного общества (урабанизация, массовизация сознания, информатизация), которые приводят к усложнению общественных отношений, в том числе, возникающих в пространстве повседневности.

Повседневная культура — это одна из форм бытия человека, раскрывающаяся в каждодневных практиках личности. По мнению российского философа Н. В. Розенберг, повседневная культура «создает условия для самоидентификации личности и является основой ее духовного развития» [7, с. 50].

Безусловно, повседневная культура студенчества обладает собственной спецификой. Это объясняется особенностями студенчества как социальной группы (активность, целеустремленность, расширение сферы общения, развитие самосознания и т. д.). Отечественный исследователь повседневной культуры студентов Л. Р. Эрзанукаева в её структуре выделяет несколько значимых элементов: учебная деятельность, досуг, коммуникация, агрессия, игра и любовь [10, с. 72]. В приведенной структуре отражены формирующие её компоненты, в то же время, актуальным является рассмотрение такой стороны повседневной культуры студентов как этикет.

Этикет — это социокультурный феномен, совокупность правил, регулирующих поведение в обществе. В настоящее время этикет не является однородным явлением и разделяется на несколько видов: общегражданский, деловой, дипломатический, воинский, педагогический, столовый и др. По форме этикет принято разделять на речевой и неречевой [4, с. 95].

По мнению одного из ведущих отечественных исследователей этикета И. Н. Курочкиной, этикет является значимым компонентом морально-нравственного содержания личности и обладает большим воспитательным потенциалом [3, 4].

Значимость овладения этикетом студенческой молодежи подтверждается не только нормами современной культуры, которые не закрепляются официальными документами, но и требованиями работодателей к выпускникам вузов. Так, работодатели предъявляют не только квалификационные (уровень образования, опыт работы и т. д.), но и общекультурные требования, которые во многом соотносятся со сферой повседневной культуры и этикетом. Например, в требовании к специалисту работодатель указывает следующее: приятный внешний вид, хорошая речь, знание делового этикета и т. п.

Особенностью поведения студента в повседневной жизни, его отношения к этикету является меняющееся положение его социального статуса: приходит осознание все более конкретной ответственности за свои поступки, развивается рефлексия. Студент нацелен занять позицию взрослого человека, обзавестись семьей, получить профессию — все эти факторы воздействуют на мотивацию к применению этикетных норм и развитие повседневной культуры.

Исследователи указывают, что на применение студентами этикетных норм оказывают влияние характер и темперамент личности, мировоззрение и культурная среда [Осипова, с. 90]. В свою очередь, этикет раскрывается в таких элементах поведения как манеры, вежливость, тактичность и скромность [6, с. 91].

Из всего множества разновидностей этикета к повседневным относятся общегражданский (светский), сетевой и телефонный (мобильный). Здесь важно отметить, что студенчество активно включено в сферы, где применяются указанные виды этикета.

Общегражданский этикет является основой повседневного этикета и представляет собой совокупность норм и правил, соблюдаемых людьми (гражданами)

при общении друг с другом. Также может называться поведенческим или светским этикетом.

Говоря об общегражданском этикете как основе повседневного этикета следует указать на его основные правила: тактичность, вежливость, скромность. Эти правила являются непреложными и актуальны для всех видов этикета.

Исторически в общегражданском этикете закрепился принцип неравенства младших перед старшими, подчиненных перед начальством, женщин перед мужчинами, здоровых перед больными. И, хотя современное общество относит часть этих принципов к стереотипам, которые должны быть преодолены, некоторые из них все же остаются этикетными правилами и соблюдается при общении. Например, в XX–XXI вв. представительницами феминистского движения стали активно отвергаться этикетные правила, основанные на принципе неравенства женщины перед мужчиной (мужчина должен уступать женщине место, подавать вещи, проверять место на безопасность и пр.).

Формирование навыков общегражданского (светского) этикета происходит еще с дошкольного возраста, когда человек вступает в сложную систему межличностных взаимоотношений. Процесс формирования может быть как неявным (например, в пространстве семьи), так и целенаправленным (в учреждениях дошкольного образования). Исследователи указывают, что наиболее эффективным является формирование навыков этикета в дошкольном возрасте методами беседы и игры [5, 9]. Освоение этикетных правил продолжается и на других уровнях образования: в средней и высшей школах.

В высшей школе формирование этикета студентов происходит в условиях культурно-образовательной среды вуза, где педагогическими условиями совершенствования этикета выступает среда вуза, профессионализм педагогов, реализация специальных курсов («Этика и этикет», «Деловой этикет», «История и теория повседневной культуры» и т. п.).

Сетевой этикет — один из самых молодых видов повседневного этикета, возникший и актуализировавшийся в эпоху развития интернета, пространство которого позволяет людям общаться между собой, работать, учиться, развлекаться.

Именно широкая распространённость интернета и представленность в нем значимо важных сфер жизни (работа, образование, коммуникация) стали факторами развития правил сетевого этикета. По мнению авторитетного российского лингвиста М. А. Кронгауза, сетевой этикет «существует, но представляет собой довольно причудливую смесь из компонентов устного и письменного (эпистолярного) этикета» [2].

Мы согласны с мнением М. А. Кронгауза, что сетевой этикет весьма неоднороден и нельзя говорить о его единстве [2]. Это обусловлено спецификой интернета, объединяющего людей разных социальных групп, возрастов, национальных культур, интересов. В то же время, определенные действия, совершаемые в пространстве интернета, требуют применения этикетных правил, например,

общение по электронной почте, участие в образовательных онлайн-проектах, общение с официальными лицами и т. п.

Наиболее отчетливо сформированы правила общения по электронной почте: следует указывать тему письма, не писать текст большими буквами, сопровождать письмо подписью и т. д.

Среди правил сетевого этикета следует выделить следующие:

- 1) уважительно относитесь к собеседнику, придерживайтесь хорошего тона, не игнорируйте собеседника;
- 2) не злоупотребляйте анонимностью;
- 3) не отходите от темы в процессе общения. Человек, пренебрегающий этим правилом в интернет-пространстве, получает статус *флудильщика* (от англ. *flood* — наводнение);
- 4) не нарушайте права других людей. Не следует публиковать в интернете чужие фотографии без разрешения их обладателя, личную переписку и прочий контент, не предназначенный для публичного обозрения.

Рассуждая о сетевом этикете, следует помнить, что интернет характеризуется постоянной изменчивостью. Так, меняется популярность площадок для общения (ушли в прошлое ICQ и MySpace, популярными стали Facebook, YouTube, Skype, Instagram, WhatsApp и др.), на смену эмодзи приходят стикеры, актуальными становятся короткие тексты (Twitter). Безусловно, стремительные трансформации интернета сказываются не сетевом этикете, что позволяет заключить, что наиболее полно навыками сетевого этикета будет обладать тот, кто больше времени проводит в интернет-пространстве.

Телефонный (мобильный) этикет. Развитие технологий в XXI веке привело к резкому увеличению пользователей телефоном, который стал массовым явлением, предметом повседневного использования. Актуальность проблемы телефонного этикета возросла в начале XXI века, когда резко увеличилось количество пользователей мобильными телефонами. Так, исследователи указывают, что мобильными телефонами пользуются 86 % жителей Земли [8]. Особенностью современного телефонного этикета являются не аспекты общения (правила приветствия, особенности завершения разговора и т. п.), которые ранее являлись базисом телефонного этикета, а правила пользования телефоном в общественных местах.

Немаловажным для современного этикета становится то, что телефон теперь является не только устройством для голосовой связи, а полноценным карманным персональным компьютером (смартфоном), позволяющим выполнять множество функций: осуществлять переписку по электронной почте, общаться в социальных сетях и видеоконференциях, читать книги, редактировать документы и изображения, играть и т. д. Студенческая молодежь как одна из самых деятельных социальных групп наиболее активно использует смартфоны в повседневной жизни.

Среди правил современного телефонного этикета основными являются следующие:

- 1) необходимо отключать телефон во время театральных и концертных мероприятий, учебных занятий, при посещении религиозных и музейных учреждений;
- 2) не следует использовать в качестве звукового сигнала громкие мелодии;
- 3) в общественных местах следует использовать мобильный телефон с наименьшим уровнем громкости звонка и вести разговор вполголоса;
- 4) неуместно обращаться и перебивать говорящего по телефону человека, следует подождать до окончания разговора. Если во время личной беседы получен входящий вызов, то следует извиниться перед собеседником и попросить разрешения ответить на звонок.

Нами были приведены лишь некоторые правила современного телефонного этикета (более подробно особенности телефонного этикета рассматривает в своей статье Е. А. Вершинина [1]). Безусловно, телефонный (мобильный) этикет является важной составляющей повседневной культуры студенчества и требует особого исследования в связи с стремительным развитием технологий.

Итак, нами были рассмотрены основные виды повседневного этикета, актуальные для студенческой молодежи: общегражданский, сетевой и телефонный (мобильный). Анализ указанных видов повседневного этикета позволяет рассматривать его не только как культурный, но социально-педагогический феномен, требующий дальнейшего осмысления в педагогической науке.

Литература:

1. Вершинина Е. А. Этикет деловых переговоров / Е. А. Вершинина // Секретарь-референт. — 2010. — № 12.
2. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва / М. А. Кронгауз. URL: <http://philology.by/uploads/logo/krongauz2008.pdf>
3. Курочкина И. Н. Развитие коммуникативной компетентности педагога посредством овладения современным этикетом / И. Н. Курочкина // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — 2 (45). — С. 108–111.
4. Курочкина И. Н. Этикет как социальное явление и его значение в педагогической деятельности / И. Н. Курочкина. — М.: Экон-информ, 2012. — 147 с.
5. Матвеева Р. С., Андреева Л. Д. Использование беседы как метод в обучении детей старшего дошкольного возраста правилам этикета // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» & URL: www.scienceforum.ru/2015/979/11951
6. Осипова О. А. Параметры студенческого этикета в повседневной культуре / О. А. Осипова // Аналитика культурологии. — 2012. — № 23. — С. 90–98. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/parametry-studencheskogo-etiketa-v-povsednevnoy-kulture>
7. Розенберг Н. В. Структурирование культуры повседневности: методологические подходы / Н. В. Розенберг // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. — 2010. — № 2 (14). — С. 50–57.
8. Сколько мобильных телефонов мире и сколько мобильных телефонов в России. URL: www.sipnet.ru
9. Хазратова Ф. В. Дидактические игры в развитии представлений о правилах этикета у детей дошкольного возраста / Ф. В. Хазратова // В мире научных открытий. — 2014. — № 5 (53). — С. 77–82.
10. Эрзанукаева Л. Р. Структура культуры повседневности студенческой молодежи / Л. Р. Эрзанукаева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009 № 12 (90). — С. 71–76.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Формы подготовки будущих учителей начальных классов в зарубежных странах

Богуш Татьяна Витовна, аспирант
Севастопольский государственный университет

В статье определена проблематика применяемых форм для подготовки будущих учителей начальных классов в России. Доказано, что в контексте модернизации высшего педагогического образования большие перспективы имеет изучение и учет позитивного опыта профессиональной подготовки учителей за рубежом. Предложены альтернативные традиционным формам способы организации учебного процесса в вузе.
Ключевые слова: формы организации учебного процесса, подготовка будущих учителей начальных классов, модернизация высшего педагогического образования

Федеральные государственные стандарты высшего образования отражают новые требования к образовательным результатам, технологиям, структуре содержания образования и условиям его реализации, что предполагает кардинальное изменение процесса подготовки педагогов [7]. Данная модернизация в системе высшего профессионального педагогического образования предполагает переход к новым формам обучения, ориентированным не на приоритет знания и исполнения, а на субъектность и профессионализм будущих специалистов.

Изучение особенностей процесса обучения будущих учителей начальных классов и внедрение передового опыта данной области ведущих стран мира (США, Великобритания, Франция, Германия, Канада и др.) в практику подготовки российских педагогов являются одним из важнейших направлений как в практической реализации положений Болонского соглашения, так и в решении задачи обеспечения российских школ высококвалифицированными специалистами.

Целью статьи является рассмотрение организационных форм подготовки будущих учителей начальных классов в зарубежных странах с учетом потенциала их применения в отечественной образовательной практике.

Процесс обучения в высшей школе реализуется в рамках многообразной целостной системы организационных форм обучения. По мнению В. К. Дьяченко, форма организации учебного процесса — это способ построения и проведения учебных занятий, в которых реализуются содержание учебной работы, дидактические задачи и методы обучения [6].

Благодаря исследованиям М. В. Николаевой доказано, что традиционные формы обучения будущих учителей начальных классов, используемые в современной российской системе высшего педагогического образования (лекции, практические занятия, семинары), имеют чаще

всего репродуктивный характер и если и оказывают воздействие, то исключительно на когнитивные структуры личности будущего педагога [8].

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме современных концепций американской и европейской систем педагогического образования и профессиональной педагогической подготовки позволяет выявить ряд общих и отличительных тенденций и особенностей в работе педагогических вузов стран Западной Европы и США. Например, в зарубежных университетах лекции имеют в расписании значительно меньший удельный вес, чем в нашей отечественной высшей школе, однако там больше времени отводится для работы на компьютерах, в библиотеках, лабораториях, для консультаций и отчетов [3]. В отечественной высшей школе по-прежнему лектор выступает центральной фигурой обучения, а на лекционное преподавание выделяется от 1/3 до 1/2 всего учебного времени [8].

В американских университетах проводится ряд мероприятий по преодолению негативных тенденций, которые сложились в школе из-за слабой готовности некоторых учителей к профессиональной деятельности. Например, реализация «клинической модели» в Техаском университете Эль Пасо предусматривает использование следующей формы обучения — перенесение всех университетских курсов по предметным дисциплинам, методикам, педагогике и практике в школы — «полевые условия» (*field-based program*) [5].

Кроме лекций и семинаров в США практикуются также нетрадиционные формы подготовки будущих учителей: моделирование, ролевые игры, микропреподавание. При моделировании и ролевых играх студенты изображают школьный класс, которые подразумевает наличие учителя и учащихся. Микропреподавание означает создание маломасштабной ситуации со всеми компонентами обучения. Например, студенты дают

10–15-минутные уроки для небольших групп учеников, которые записывают на видеокамеру, после чего просматривают видеозапись и анализируют. Подобные нестандартные формы обучения готовят студентов к активным самостоятельным педагогическим действиям [3].

Важная часть педагогического образования в Америке — практика и стажировка. В университетах на педагогическую практику, которая введена на всех курсах, отводится 4–5 недель. В её программу входит наблюдение учебно-воспитательного процесса, анализ преподавания, собственные уроки (от одного до серии). Руководят педагогической практикой специально подготовленные учителя.

Система подготовки будущих учителей в университетах Германии также включает множество разнообразных форм организации. Она нацелена на скорейшее приобщение студента педагогического вуза к профессиональной деятельности [5]. При этом особо важным для будущего немецкого учителя является его собственный опыт, а не учебный план, который предлагается ему для освоения. Поэтому необходимой формой организации учебного процесса является развитая система консультаций. Хотя лекции занимают значительное место в учебных программах, последнее время заметна тенденция к сокращению лекционных занятий за счет увеличения работы в малых студенческих группах. Преимущество уделяется разного рода семинарам, которые основываются не на пассивном прослушивании, а на активном участии студентов в процессе обучения. Особенное место в семинарских занятиях занимает групповая дискуссия, которая стимулирует самостоятельность и инициативность в процессе обсуждения проблемы. Наибольший интерес создают междисциплинарные семинары, которые проводятся под руководством студентов, а также такие формы работы, как микропреподавания (тренинги), то есть инициация отдельных элементов урока, внеаудиторные занятия в виде составления проектов с элементами научного исследования [3].

Учителей начальной и основной школы готовят преимущественно в Гамбургском и Гессенском университетах, в которых широко применяется школьная практика, осуществляемая либо в виде еженедельных посещений нескольких уроков с последующим обсуждением под руководством преподавателей вуза, либо в виде работы в школе во время студенческих каникул. Данная форма обучения ориентирует студентов на работу в школах, а также помогает им получить практический опыт и оценить «личную пригодность» к профессии учителя. Практика, то есть посещение занятий в школах, находится в тесной связи с учебными занятиями по педагогике или методике.

А. Н. Джуринский выделяет следующие формы школьно-практическое обучение в немецких вузах: 1) *tadespraktika*, подразумевающая, что подготовка уроков и последующее их обсуждение проходят на занятиях по педагогике и методике, а посещение уроков — в течение семестра (параллельно с занятиями или сразу после их окончания); 2) *blockpraktika*, в ходе которой

подготовка уроков и последующее их обсуждение также проходят на занятиях по педагогике или методике, но посещение уроков проводится в период, свободный от занятий, и продолжается четыре недели [5].

Во Франции, как и в Германии, подготовка будущих педагогов носит практико-дидактический характер, что подразумевает использование целой системы педагогических практик, которая включает в себя тренинговые занятия и практико-ориентированные формы обучения: микропреподавание, моделирование учебных ситуаций [4].

В Великобритании основными видами аудиторных занятий остаются лекции и семинары. Однако в последнее время при подготовке будущих учителей чаще применяются технические средства, ролевые игры, микропреподавание и др. Традиционно важными остаются занятия студентов с тьюторами, которые не только передают знания, но и учит своего подопечного самостоятельно действовать и мыслить [2].

Важным является то, что английскими педагогами рассматриваются основные направления совершенствования педагогической практики в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. Так, Дж. Фурлонгом, П. Херстом и их коллегами выделяются следующие виды практик:

1. Педагогическая практика непосредственно в классе.
2. Косвенная практика — занятия и семинары в вузе, воспроизводящие различные виды школьной работы.
3. Творческо-критическое изучение принципов педагогической практики и их применение.
4. Теория дисциплины. Изучение педагогической практики в свете результатов теоретических исследований педагогического процесса [1].

При этом педагогическая практика в Великобритании имеет в основном те же цели, что и педагогическая практика в России: закрепление на практике полученных студентами в процессе теоретического обучения знаний, умений и навыков, а также приобретение новых. Однако её организация значительно отличается. Это объясняется отсутствием в английском опыте достаточно чёткой программы проведения педагогической практики, включающей в себя определение сущности эффективного учебно-воспитательного процесса в школе и роли ментора в организации и руководстве этим важным направлением в профессиональной подготовке будущего учителя [2].

Таким образом, одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед мировым сообществом, является интеграция систем образования различных стран в мировое образовательное пространство, что требует сближения национальной образовательной системы с аналогичными структурами других стран. Анализ систем подготовки будущих учителей начальных классов США, Великобритании, Франции и Германии позволяет определить положительные особенности используемых организационных форм, которые могут быть творчески использованы в России. Для подготовки учителей начальных классов в нашей стране особенно интересны следующие формы: микропреподавание (США); создание центров профессионально-педагогической подготовки,

привлечение наиболее опытных учителей начальных классов к партнерству с вузами (Великобритания);

внеаудиторные занятия в виде составления проектов с элементами научного исследования (Германия).

Литература:

1. Андреева Г. А. Модернизация системы высшего педагогического образования в Англии (70–90-е гг. XX в.) / Г. А. Андреева — М.: ИТОП РАО, 2002. — 227 с.
2. Волошина О. В. Социокультурный компонент подготовки будущих учителей начального образования в Великобритании: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Волошина Ольга Владимировна. — К., 2007. — 195 с.
3. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. — К.: Просвіта, 1996. — 312 с.
4. Гордиенко Н. Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX — начале XXI века. Автореф. дисс. на соискание учёной степени канд. пед. наук. — Рязань, 2010. — 22с.
5. Джурицкий А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Джурицкий. — М.: Гардарики, 2008. — 383с.
6. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — М: Народное образование, 2001. — 496 с.
7. М-во образования и науки Рос. Федерации Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М: Просвещение. — 2010.
8. Николаева М. В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: дисс... док. пед. наук: 13.00.08. — Волгоград., 2006. — 430 с.

Современная этнопедагогика: обучение хохломской росписи с учетом динамики ее изменения по принципу академической школы города Семенова

Исламова Гузаль Илгизовна, аспирант, ассистент

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова

Экономические кризисы 90-х годов, поспособствовали изменению стилевых особенностей хохломской росписи. Динамика развития росписи заслуживает внимания преподавателей профильных колледжей и вузов, для возможной корректировки процесса обучения.

Ключевые слова: качество преподавания, экономические кризисы, хохломский промысел, динамика развития росписи

Обращение к хохломской росписи в учебно-воспитательном процессе российских школ и вузов имеет богатые традиции. Наша многоликая страна на территории которой проживает более 190 народностей ярко представляет свой генетический код через народные художественные промыслы. Так северный народ интерпретируется с холмогорской резьбой по кости и рогу, художественными изделиями по коже и меху, кавказский с ковроткачеством и обработкой метала, центральная часть России с ее символом хохломской росписью и матрешкой.

Родиной этих промыслов считается небольшой провинциальный город Семенов Нижегородской области, на территории которого находится знаменитая фабрика ЗАО «Хохломская роспись» и ООО «Русский сувенир», выпускающий матрешку. Более ста лет подготовкой кадров для фабрики «Хохломская роспись» традиционно занимается ГБОУ НПО Семеновский индустриально-художественный техникум.

В советское время это было единственное учебное заведение в стране, подготавливающее художников хохломской росписи.

Сегодня обучение росписи, давно вышедшее за рамки Семеновской хохломской школы, стало доступным далеко за пределами Нижегородской области.

В нашей статье мы фокусируем внимание на *индикаторах качества* преподавания росписи, учитывая динамику ее изменения за последние двадцать лет.

Век тотальной глобализации и экономических кризисов внесли существенные коррективы не только в отрасли народного хозяйства, но и в промыслы тоже.

Обострившаяся конкуренция в условиях рыночной экономики в начале 90-х, заставила искать новые пути развития, путем совершенствования существующих подходов и работая на ускорение. Для народных промыслов это было время «перезагрузки».

В результате вынужденный уход от стандартов советского прошлого привел фабрику «Хохломская роспись» к разработке и внедрению новых форм изделий. Их сложность исполнения требовала нестандартного подхода в росписи, приемы которой стали сегодня повседневной обыденностью. Таким образом, расширившийся ассортимент продукции поспособствовал раскрытию новых возможностей росписи и усовершенствовал старье.

В настоящем для сохранения лидерства в конкурентной борьбе с местными *надомниками* и китайской сувенирной продукцией фабрика с творческой самоотдачей расписывает даже самое небольшое изделие.

Современная так называемая *массовка* и та стала выглядеть колоритнее своей советской интерпретации, а включенные в нее птицы, рыбы, бабочки, ранее писавшиеся на более значимых, подарочных изделиях, воспринимается уже как данность.

Современной технике письма стала присуща тонкая каллиграфия линий и «ювелирная» аккуратность исполнения.

Интерпретировав можно сказать, что современная хохлома, оставив в прошлом свой скромный крестьянский наряд, облачилась в богато украшенные одеяния.

Хохломская школа поддерживает выбранную стратегию развития предприятия и значительно усложнила процесс обучения росписи.

Таким образом, сформировавшиеся новые требования требуют от преподавателей еще более глубоких знаний, навыков и умений.

На сегодня размашистые травинки и хаотичная *разживка*, свойственные росписи 80-х считаются недочетом у обучающихся и браком в работе у художников.

В этой связи преподавателям профильных колледжей и факультетов следует обратить внимание на тенденцию развития росписи и при необходимости скорректировать процесс обучения.

Вывод: при преподавании хохломской росписи следует учитывать изменение росписи и строго соответствовать каноническим приемам.

Литература:

1. Вакуленко Е. Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика. — Ростов.н/Д: Феникс, 2007. — С. 9–20.
2. Исламова Г. И. Педагогика и психология образования. Выпуск 1. — М., 2016. С. 44.
3. Исламова Г. И. Личный архив мастера-педагога по хохломской росписи. 2015. — Аспирантура Института искусств: МПГУ.
4. Исламова Г. И. Художественное образование: дидактический алгоритм обучения педагогов на основе хохломской традиции кистевой росписи объёмного предмета. // Конференция студентов и аспирантов «Символы проектной культуры». Москва, Институт искусств МПГУ. Сборник статей. 2015. — С. 60–64.

Диагностика состояния сигнальных систем как метод повышения эффективного профессионального обучения и воспитания в высших учебных заведениях инклюзивного образования

Никаноров Алексей Петрович, старший преподаватель
Московский государственный гуманитарно-экономический университет

Изучение сигнальных систем с целью повышения эффективности инклюзивного образования. Рассмотрения структуры сенсорной системы как основы сигнальной системы. Рассмотрение структуры анализатора.

Ключевые слова: инклюзивное образование, сенсорная система, профессиональное обучение

Актуальность изучения сигнальных систем в сфере образования обусловлено ростом количества специализированных учебных заведений, занимающихся обучением лиц, имеющих отклонение в состоянии здоровья, а также с совершенствованием системы инклюзивного образования в целом. Интеграция и профессиональная подготовка лиц, имеющих проблемы связанные с состоянием здоровья является неотъемлемой частью современного государства. Процесс обучения в высших учебных заведениях связан не только с формированием профессиональных способностей, но и с воспитанием социально и политически активного члена общества. Кроме того, процесс воспитания должен перейти в процесс самовоспитания, что является непростой задачей и требует особых знаний специальной психологии.

Задача по достижению данной цели, стоящей перед профессорско-преподавательским составом, — наладить

качественные коммуникативные каналы в процессе обучения. Особенностью решения поставленной задачи является то, что процесс обучения и воспитания лиц, имеющих отклонения в здоровья осуществляется на основе общеобразовательных стандартов, а отклонения в здоровье имеют разную степень сложности и отражаются на различных функциях жизнедеятельности. Так, наиболее часто встречающимися проблемами, затрудняющими восприятие информации являются нарушение органов слуха и зрения, что непосредственно является нарушением определенных сенсорных систем.

Состояние сенсорных систем студента влияет, на процесс обучения и разработку эффективных методов обучения, например, повреждения зрения (зрительного анализатора) затрудняет передачу визуальной информации, возникают проблемы в фиксировании получаемой информации, самостоятельной работы студента. Нарушение

слуха делает практически бесполезной лекционную информацию передаваемую в устной форме. Данные факты делают актуальным разработку альтернативных методов достижения педагогических задач или как минимум разработки дидактического материала с использованием последних достижений научно технического прогресса. Следует учитывать, характер нарушения зрительного и слухового анализатора, вызваны они основным диагнозом или являются вторичными заболеваниями вызванные первичным заболеванием (например, при ДЦП, сахарном диабете).

Безбарьерная среда, это не только социальные условия в специализированных заведениях, что является административной задачей, но и построение эффективной коммуникативной системы обучения относящейся к психолого-педагогическим задачам.

В решении данных задач помогут исследования в следующих направлениях:

1. Психология (специальная психология), поможет разобраться в закономерностях развития и функционирования психики лиц с отклонением здоровья. Понять особенностей взаимодействия личности с окружающим миром, разобраться в особенности развития, выявить отклонения, вызванные заболеванием.

2. Педагогическая психология поможет изучить психологические проблемы обучения и воспитания личности.

3. Возрастная физиология и морфология поможет разобраться в росте, созревании, зрелости, старении и старости, проанализировать каждый этап жизнедеятельности личности, спрогнозировать перспективы развития.

4. Сексология поможет изучить половой деморфизм в филогенезе — антогенез.

5. Самотология изучение целостности человеческого тела его структурно-динамическую организацию, типы телосложения.

6. Семиотика поможет разобраться в знаковых системах языковых и неязыковых, что имеет особое значение для лиц, имеющих нарушение слуха, зрения речи, слепоглухонемых. Кроме того, семиотика поможет разобраться в работе второй сигнальной системы, о которой пойдет речь далее.

7. Эвристика рассматривает мыслительные процессы в частности в понимании творческой мысли.

8. Мнемоника поможет в обучении лиц, имеющих отклонение связанных с нарушением памяти как побочного эффекта при определенных заболеваниях.

Весь процесс обучения направлен на развитие личности в следующих направлениях: умственное, трудовое, нравственное, эстетическое и физическое [3, с. 166]. Анализ состояния сенсорной системы позволит более эффективно разрабатывать программы профессионального ориентирования. Профорентация лиц с нарушением здоровья представляет собой, сложную систему социальных, медицинских, экономических, педагогических мер направленных на выбор и освоение профессий. В задачи професорско-преподавательского состава входят: просвещение, изучение и воспитание профессиональных интересов и способностей, медико-психолого-педагогическое консультирование в выборе профессий, профессиональную

адаптацию в зависимости от проблем, вызванных как первичным диагнозом, так и вторичными осложнениями.

Многообразии различных заболеваний в системе инклюзивного образования делает актуальным изучение систем, связывающих человека с окружающим миром, с целью построения эффективного коммуникативного канала в процессе профессиональной подготовки и воспитания студентов.

Сигнальные системы представляют собой регуляции поведения человека в окружающем мире, свойства которого воспринимаются головным мозгом в виде сигналов, непосредственно улавливаемых органами чувств как ощущение цвета, звука запаха и т.д. (1-я сигнальная система), либо представленных в знаковых системах языка (2-я сигнальная система).

Сигнал представляет собой процесс или явление несущее сообщение о происходящем и ориентирующее человека относительно этого события. Сигналы могут быть сгруппированы в соответствии с анализатором, воспринимающим их:

- оптические;
- акустические;
- тактильные;
- термические;
- электромагнитные;
- химические;
- биоритмические и д. р.

Следует расшифровать используемый в психофизике, термин, ощущение — которое является отражением предметов объективного мира, возникающие при их непосредственном воздействии на рецепторы.

2-я сигнальная система возникает в историческом развитии общества, то есть ее развитие характерно только для человека. 2-я совместно с 1-й сигнальной системой образуют новые принципы работы нервной системы, преобразуя сигнал в знак. Знак является предметом или явлением служащим представителем другого предмета, явления, процесса. Психологические теории по разному интерпретируют знак:

- знак — стимул в схеме, стимул реакция;
- знак — символ бессознательных влечений;
- знак — сигнал, социальных отношений.

Многообразие сенсорных систем и единство их организации является одним из ключевых моментов, о каналах связи между человеком и внешней средой механизмах «входа» в рефлекторных кольцах мозговой деятельности. Понимание мозговой работы как информационной деятельности, осуществляемой всей многообразной совокупностью сенсорных аппаратов. Данная деятельность является основной функцией головного мозга как единого центра анализатора внешней и внутренней среды. И. П. Павлов утверждал, что «большие полушария представляют главнейшим образом мозговой конец анализатора. Следовательно, все большие полушария заняты.. воспринимающими центрами, то есть мозговыми концами анализаторов» [2, с. 110]. Эти концы «сцеплены», по выражению Павлова, с замыкательными и исполнительными приборами рефлекторной системы, обеспечивающей целостности сложного организма, единство его

ориентировки и поведения в окружающем мире, а вместе с тем регулирование процессов жизнедеятельности и состояний внутренней среды [1, с. 59].

Возбуждение, возникшее в том или ином рецепторе, поступает через систему афферентных нервов и проводящих путей в определенный отдел полушарий, где происходит окончательный анализ явлений внешнего (внутреннего) мира, в результате чего и складывается та или иная целостная реакция организма. Рецепторы, система афферентных нервов с проводящими путями и определенный отдел коры головного мозга составляют, таким образом, единую функциональную систему. Эта функциональная система, при помощи которой осуществляется анализ явлений протекающих в окружающем мире и внутри самого организма называются анализаторами. [2, с. 7]

Понимания структуры анализатора, который состоит из трех основных частей, будет способствовать эффективности разработки процесса обучения он состоит:

- из периферийного отдела (рецептора);
- проводника;
- центрального (мозгового) отделов.

Периферические отделы анализаторов — образования высокоразвитые, имеющие сложное строение, воспринимающие определенные виды энергии внешней среды (звук, свет) и трансформирующие ее в специфическое нервное возбуждение. Данные отделы называются органами чувств (глаз, ухо, органы вкуса, обоняния, осязания). Кроме рецепторов, организующих связь с внешним миром, существуют рецепторы, отражающие состояние внутренних органов.

Проводит нервное возбуждение от центрального анализатора к центрам головного мозга проводниковый отдел.

Центральный (мозговой) отдел высший отдел анализатора.

«Головной мозг представляет собой часть нервной системы, которая возникла на основе и как следствие дистантных рецепторных органов. Дистантные рецепторы поэтому вносят наибольший вклад в процесс совершенствования головного мозга» [1, с. 67]. Данное утверждение помогает в построении учебного процесса, направленного на развитие умственных возможностей личности с различными нарушениями сенсорной системы.

Родовым по отношению «сигнал» является раздражитель. Различают раздражители непосредственно биологически значимые (биогенные), опосредственно биологически значимые (абиогенные) и с не выявленной (неопределённой) биологической значимостью. Абиогенные раздражители (при условии чувствительности к ним организма) выступают как сигналы, поскольку ориентируют организм по отношению к биогеиным и неопределённо значимым раздражителям. В качестве раздражителя выступают материальные агенты различной природы (физической, химической, физико-химической), которые воспринимаются либо специальными нервными окончаниями различных анализаторов, либо непосредственно клетками некоторых органов и тканей. [3]

Раздражитель выступает стимулом, а соответствующие изменение — как реакция.

В соответствии с характером анализатора выделяют сигналы: оптические, акустические, тактильные, термические, электромагнитные, химические, биологические и т.д.

Следует остановиться более подробно на органах чувств (как правило, именно они и поражены при нарушении зрения или слуха, утрачивают свои функции частично или полностью), которые служат приемником сигналов, которые и информируют человека об изменениях окружающей среде экстерорецепция и в его организме интероцепция.

Чувствительные системы делят на:

- зрение;
- слух;
- обоняние;
- вкус;
- кожная чувствительность.

Органы чувств состоят из рецепторов, нервных проводников и центров. Каждый из органов чувств даёт только свойственные ему ощущения.

В рамках рефлекторной концепции И. М. Сеченова и И. П. Павлова были проведены исследования, показавшие, что по своим физиологическим механизмам ощущение является целостным рефлексом, объединяющим прямыми и обратными связями периферическим и центральные отделы анализатора. Научные исследования свидетельствуют о высокой коррелируемости различных сенсорных функций, о сопряженности многих сенсорных систем, можно утверждать об общем целостном сенсорном развитии человека. Существует не только временное, но и пространственное межанализаторные связи, обусловленные филогенетическими приспособлениями анализаторов к основным формам вещества, энергии, информации. Структура таких связей у человека исторически преобразована, и сенсорная организация относится к важным, проявлениям его исторической природы. В этой целостной системы образуются межфункциональные сенсорные структуры и сложно разветвленные сенсорные цепи. Генетическим началом этих цепей являются **тактильные** функции, а их всеобщим эффектом — зрительное восприятие. К таким цепям относятся: 1) тактильно-вибрационно-слуховые, 2) тактильно-кинестетические, 3) тактильно-температурно-болевые, 4) тактильно-вкусно-обонятельные, интероцептивные [1, с. 85].

В деятельности анализаторов важную роль играют саиогенетические механизмы. Саиогенетические механизмы действуют в организме человека как:

— Адаптационные механизмы представляют собой приспособление структуры и функций системы ее органов и клеток, в частности анализаторов к условиям функционирования окружающей среды.

Сенсорная адаптация имеет следующие характеристики:

1. Диапазон чувствительности;
2. Скорость адаптационного процесса;
3. Селективность или избирательность.

— Защитные механизмы представляют собой различные защитные реакции (пример мигательный рефлекс, кожа как защитный орган).

Взаимодействие анализаторов представляет собой взаимодействие сенсорной сферы в условиях стимуляции одного или нескольких анализаторов. Особое значение имеет изучение зрительного анализатора, так как нарушения работы данного анализатора затрудняет развитие и воспитание человека и является наиболее тяжким отклонением в здоровье у личности. При этом обработка визуальной информации занимает 80 % центрального отдела анализатора, соответственно при отсутствии данной информации уменьшается нагрузка на мозговой центр, что требует особого изучения с целью выявления перспектив развития личности. В поиске решения проблемы профессионального обучения и трудового воспитания лиц с нарушением зрения следует учитывать тот факт, что зрительный анализатор взаимосвязан со всеми анализаторами обрабатывающие информацию из внешнего мира. Взаимодействие анализаторов проявляется в получении информации индивидом, которую нельзя получить без совокупности их деятельности.

Важное, значение во взаимодействии анализаторов принадлежит анализаторо-сенсорной функции анализаторов. Процессы анализа и синтеза протекают в результате изменений окружающей и внутренней среды, как внутри анализаторном, так и на межанализаторном уровнях. В результате анализа происходит тщательная оценка внешних раздражителей их свойств и качеств. Взаимосвязь анализаторов обеспечивается на всех звеньях и уровнях центральной нервной системы. На основе взаимодействия анализаторов включается компенсаторные механизмы, которые способствуют осуществлению различных видов деятельности.

Компенсация нарушенных функций — совокупность реакций, направленных полное или частичное восстановление утраченных функций. Изучение компенсаторного механизма применяется в профессиональном ориентирование студента, так как является частью резервных сил организма. Кроме того, деятельность анализаторов наиболее успешно проявляются при их взаимодействии.

Мотивация к деятельности является одной из задач, стоящих перед профессорско-преподавательским составом. Формирование профессиональных интересов

и воспитание способностей у личности представляет сложный аспект профориентации. Основой советской психологии имеющее в психологии труда заключается в том, что человеческие способности не даны изначально. Способности в той их совокупности, которая необходима для какой-либо трудовой деятельности, как правило, именно в этой деятельности и формируются. Способности — это пригодность человека к той или иной деятельности.

Поиски методов повышения эффективности профессиональной подготовки лиц, с отклонением в здоровье доказывает история, так примером можно привести вклад лиц с нарушениями зрения, перечислив их имена:

В сфере техники проявили свои конструкторско-технические способности: В. Сверлова, М. Марголина, А. Кондратенко, Э. Кема, Е. Горина.

В мире науки проявили себя: Философы Греции Демокрит (V—IV в. до н. э.) и Диодот (I в. до н. э.); Математики Дидим (Александрия, IV в. до н. э.), Н. Саундерсон (Шотландия, XVIII в.), Джон Гофф (Англия XVIII в.).

Среди советских незрячих 40 докторов и более 200 кандидатов наук [2, с. 201.]

Слепые в мире высоких технологий: Г. В. Соколов, А. Г. Быков.

Оценка состояния сенсорных систем, в целях обучения лиц, имеющих нарушение здоровья, можно проводить в табличном виде, оценивая по критериям: плохое, удовлетворительное, хорошее состояние. Одним из способов фиксации информации, мы рассматриваем, как составление педагогических характеристик. Характеристика сама по себе является системой сбора информации о студенте, правильно выбранный подход в ее составлении, будит влиять на дальнейшую проработку проблем в обучении. [4]. Анализ характеристики состояния сенсорной системы является фундаментом для определения зоны ближайшего развития трудовой деятельности личности. Подводя итоги, профессорско-преподавательскому составу приходится сталкиваться с нарушением работы сигнальных систем, что затрудняет передачу общественно-исторического опыта с целью формирования научной картины мира студента.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / под редакцией А. А. Бодалева. — Москва-Воронеж 1996. — С. 59.
2. Ермаков В. П. Якунин Г. А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Справ. метод. пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 223 с.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко / под общ. ред. Петровского, М. Г. Ярошенского. — М.: Политиздат, 1985 г. — 431 с.
4. Никаноров А. П. Работа эксперимента по поиску методов повышения эффективности профессиональной подготовки лиц с диагнозом церебральный паралич. // Высшая школа. — 2016. — № 9. — С. 71–78.

О необходимости поворота на формирование субъектности курсанта как показателя его целостности

Шварева Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, преподаватель;

Аджигитов Пётр Яковлевич, курсант

Пензенский филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.Н. Хрулева

В статье раскрыта специфика военной службы как деятельности, характеризующейся высоким уровнем эмоционального напряжения и стресса. Определены уровни стрессоустойчивости курсантов в процессе обучения в военном вузе.

Особое внимание уделено характеристике организационных условий, положительно влияющих на самочувствие военнослужащих. Делается вывод о необходимости поворота на формирование субъектности курсанта как показателя его целостности, что, в свою очередь, предопределяет формирование способности самоконтроля для снижения негативных факторов стресса.

Ключевые слова: военная служба, стрессоустойчивость, стрессовые нагрузки курсантов, самочувствие, организационные условия для формирования субъектности

Военная служба — это процесс, требующий от военнослужащих серьёзных инвестиций, касающихся не столько физических нагрузок, сколько психологических. Риски, связанные с несением военной службы, требуют мужества, чтобы не уйти в сторону, не потерять чувства призвания и долга.

Осуществление военной деятельности, по мнению Carl von Clausewitz, основывается на смелости двойственной природы: смелости, чтобы лично поставить себя в ситуацию опасности и смелость, чтобы взять на себя ответственность за выполняемые действия [3, с. 18]. Очевидно, что подобный вызов профессии влияет на общее эмоциональное состояние военных, которые вовлекаются в сложные отношения уже с начала обучения в военных учебных заведениях. Индивиды, чья профессиональная деятельность связана с выполнением «идеализированных» задач, как, например, необходимость спасать других или сделать общество более справедливым и правильным, подвержены определённому типу стресса, негативно влияющего на самочувствие военнослужащих. Поэтому понятно, почему военные врачи приглашают серьёзно рассмотреть этот вопрос. Так, В. Вотье (V. Vautier) напоминает, что «зверское зрелище искалеченных товарищей, страх ранения или травмы сами по себе не могут не влиять на психику мужчин и женщин, которые составляют наши вооруженные силы» [4, с. 16]. Специалисты также обращают внимание на случаи депрессии и самоубийства среди офицеров, мотивационным рычагом которых рассматриваются психологическое давление и стресс [1, с. 34].

В исследованиях Delaye Richard на вопрос «Осознаёте ли Вы, что профессия военного может заставить Вас лишиться кого-нибудь жизни или отдать свою?» было получено 48 положительных ответов. Только два офицера отказались отвечать. Многие из них даже заявили, что для них, имеющих опыт участия в огневых операциях, этот вопрос перестал быть теоретическим. Некоторые комментарии совпадают с позицией курсантов, которые уже в молодом возрасте почувствовали призвание к профессии военного и регулярно размышляли над этими вопросами, которые часто им задавали ещё до того, как они вошли в военную карьеру [2, с. 19].

Наблюдая общее стрессовое расстройство военного населения, которое влечёт за собой состояние истощения, утрату своей индивидуальности, цинизм, чувство некомпетентности, нарушение в иммунной системе и развитие патологий у потомков, необходимо найти баланс между личным вкладом и справедливой компенсацией (прежде всего моральной, а не физической).

Целью данной статьи является анализ уровня стрессоустойчивости курсантов как индикатора их эмоционального состояния с целью профилактики негативных последствий в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Подчеркнём, что армейская среда и военная деятельность имеет сильный стрессовый характер, а истинное служение возможно, если уровень стрессоустойчивости военнослужащего находится в пределах нормы. Повышение уровня стрессоустойчивости личности прямо и непосредственно ведёт к продлению жизни. Это даёт возможность говорить, что любая деятельность личности, независимо от её направленности и характера тем эффективнее, чем выше уровень стрессоустойчивости.

В исследовании участвовали 44 курсанта второго курса Военной Академии материально-технического обеспечения (филиал в г. Пензе).

Результаты тестирования по методике определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге с высокой степенью надёжности показывают процентные соотношения курсантов второго курса по степени сопротивляемости стрессу. Результаты диагностики стрессоустойчивости курсантов 2-го курса представлены на рис. 1.

Данные, полученные нами в ходе проведённого исследования, позволяют сделать следующие выводы. Результаты диагностики стрессоустойчивости курсантов 2-го курса показывают, что 44 % курсантов имеют высокую степень стрессовой нагрузки. Это означает, что личность вынуждена львиную долю своей энергии и ресурсов вообще тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Это сигнал тревоги, предупреждающий нас об опасности. Следовательно, преподаватели, курсовые офицеры и т. п. должны срочно что-либо предпринять, чтобы ликвидировать стресс. В худшем случае

курсантам грозит психосоматическое заболевание, поскольку многие из них близки к фазе нервного истощения. А в таком состоянии сложно (практически невозможно)

вести речь о качественном уровне освоения учебной программы и требовать от обучающихся проявления учебных действий, опирающихся на внутреннюю мотивацию.

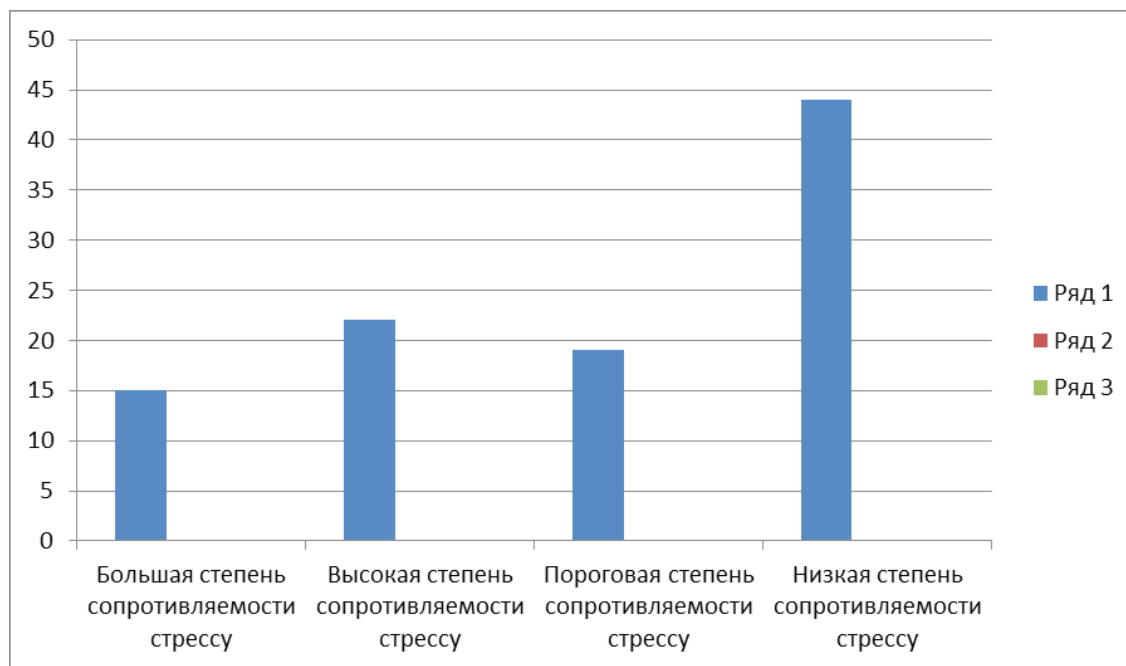


Рис. 1. Диагностика стрессоустойчивости курсантов 2-го курса

18% курсантов 2-го курса имеют пороговую (среднюю) степень сопротивляемости стрессу. Для таких курсантов характерна средняя степень стрессовой нагрузки. Важно подчеркнуть, что стрессоустойчивость у данной категории испытуемых может снижаться с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Данная группа нуждается в постоянном внешнем контроле, поскольку пороговая степень стрессоустойчивости является категорией нестабильной, в которой у курсантов высока вероятность сбоев стрессоустойчивости в сторону уменьшения. Поэтому командирам и наставникам необходимо рекомендовать формировать у испытуемых внутреннюю способность к духовному самоограничению и, как следствие, смирению как основе служения воина.

23% курсантов показывают большую степень сопротивляемости стрессу. Для данной группы характерна минимальная степень стрессовой нагрузки. Этот показатель является индикатором устойчивого состояния, при котором курсанты меньше подвержены влиянию внешних организационно-педагогических условий со стороны преподавателя и способны самостоятельно преодолеть последствия стрессовых нагрузок. Чем более зрелой является личность, тем в меньшей зависимости от внешнего воздействия она находится.

У 15% курсантов выявлена высокая степень стрессоустойчивости и сопротивляемости стрессу. Высокие значения стрессоустойчивости свидетельствуют о высоком уровне самоконтроля, самовнушаемости курсантов, умении переключаться и управлять своими эмоциями. Сформированный навык самообладания рассматривается как показатель социальной и эмоциональной зрелости личности курсантов. При этом самообладание — это не столько качество личности, сколько процесс управления своим поведением в экстремальной

ситуации. В связи с тем, что будущему офицеру часто приходится бывать именно в таких ситуациях, ему необходимо специально развивать в себе способности и навыки самообладания.

Так, можно подумать, что явление низкой сопротивляемости стрессу связано в первую очередь с постоянным давлением, которое встречают военное лицо в контексте внешних миссий и часто в экстремальных условиях. Но, в свою очередь, общее состояние истощения в курсантской среде, где отсутствуют внешние военные операции, апеллирует к необходимости глубоких организационных изменений в военных учебных заведениях в последние годы.

Наблюдая результаты, мы можем предположить, что для снижения фактора стресса и предупреждения разочарования военных в выборе профессии, связанное с «эмоциональным выгоранием» курсантов ещё до окончания военного учебного заведения и получения диплома, нельзя игнорировать роль образовательной среды как «питательной территории» для формирования у офицеров в высшей школе основ психолого-педагогического проектирования как профессионально значимого качества преподавателя военного учебного заведения.

Организация процесса усвоения знаний в традиционной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия в качестве ведущего. Это такое взаимодействие, где нет места для учебного сотрудничества, где резко разведены роли преподавателя и курсанта. Активность последнего регламентируется в узких рамках имитации действий преподавателя, подражания задаваемым образцам. Учебное взаимодействие по типу имитации порождает и соответствующую форму усвоения опыта — репродуктивную, которая характерна для всех этапов обучения — от начального до конечного.

Универсальный характер этого типа учебных отношений и его преобладание на всех уровнях системы военного образования имеет сейчас уже достаточно очевидные социальные последствия. Прежде всего, в результате исключения всех иных типов взаимодействия, кроме стимулирующих подражание и прямое воссоздание содержания образцов, существенно обедняется сфера социальных отношений, формы сотрудничества и общения курсантов с окружающими. Сами учебные отношения и взаимосвязи не выделяются в особый предмет освоения, в результате чего позиции курсанта по отношению к преподавателю,

себе самому и к окружающим не изменяются в процессе обучения. Процесс учения односторонне интеллектуализуется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени.

Следует отметить, что реализация данного условия становится возможной только при условии поворота на формирование субъектности курсанта как модуса его целостности. Это принципиально новая парадигма вузовского военного образования, к решению которой необходимо и возможно переходить уже сегодня.

Литература:

1. Dejours C., 2005, "Un exemple a contrario: l'aviation de chasse", in: Dejours C., Travail, usure mentale. Essai de psychopathologie du travail, Paris, Éd. Le Centurion.
2. Delaye Richard, "Les représentations du sacré chez les élèves-officiers de l'armée de l'air. Entre mutations et permanence de la notion d'engagement", Questions de communication 1/2013 (n 23), p. 17–25.
3. Clausewitz C. von, 1832, Vom Kriege, Reinbek, Rowolt TaschenbuchVerlag, 1963.
4. Vautier V., 2010, "Les nouvelles dimensions des engagements militaires contemporains", Perspectives Psy, 49, janv., pp. 15–18.

К вопросу о системе высшего военного образования курсантов (на примере военной школы г. Сэн-Сир, Франция)

Шварева Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, преподаватель;

Мешков Константин Александрович, курсант

Пензенский филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.Н. Хрулева

В статье рассматривается вопрос об организации обучения курсантов высшей военной школы г. Сэн-Сир (Франция). Особое внимание уделено проблеме качественного образования курсантов и обеспечения всесторонней подготовки молодёжи для пополнения офицерского корпуса. В статье анализируется опыт образовательной высшей военной школы и формирование личности в системе подготовки будущих офицеров армии Франции.

Ключевые слова: Вооружённые силы, обучение курсантов, организационные условия, профиль обучения «Артиллерист»

Становление военнослужащего, от курсанта до офицера, является, в некотором смысле, обрядовым характером, позволяющим осуществить переход от молодого юноши к личностно и физически зрелому мужчине, отличающемуся безупречностью поведения, мужеством и самопожертвованием ради своей нации.

Чтобы армия, столкнувшись с врагом, противостояла ему и одержала успех, военнослужащий должен оставаться очень крепким физически и морально. Такое требование к совершенной физической и моральной форме военных посредством интенсивных тренировок тела и ума прекрасно иллюстрируется в следующем принципе: «Тренируйтесь так, как если Вы уже сражаетесь» [3, с. 115]. Подобная иерархия ценностей, тесно связанная с поведением отдельного военного, является основополагающим аспектом, который необходимо принимать во внимание при подготовке военнослужащих любого государства.

В современном обществе, которое показывает все больше и больше признаков индивидуализма, становится

все более трудно определить понятие добровольного поступления на военную службу, а армия не имеет иммунитета к этой тенденции. Новые поколения курсантов, хотя и кажутся менее подверженными влиянию, чем гражданские лица, до сих пор воспринимают действительность в призме, отличной от их старшего поколения. Они выражают новые ожидания к уже существующему статусу офицера.

Как показывает опрос среди карьерных курсантов базовой подготовки в Особой военной школе Сен-Сир во Франции (*École spéciale militaire de Saint-Cyr*), пламя призвания курсанта по-прежнему светит с такой же интенсивностью, даже если средства для достижения смысла развиваются под гнётом эволюции социальных и культурных ценностей [2, с. 26].

В целях нашего научного исследования представляется необходимым проанализировать условия подготовки будущих офицеров во французской военной школе и попытаться определить основные ориентиры качественной подготовки будущих офицерских кадров.

Данное высшее учебное заведение занимается подготовкой кадров для французского офицерства. Девиз учебного заведения — «Учиться, дабы побеждать» (фр. *Ils s'instruisent pour vaincre*). Специальная военная школа Сен-Сир, расположенная в городе Кеткидан, принимает по конкурсу через два года после получения степени бакалавра около сотни молодых людей, в том числе несколько женщин, которые в течение трёх лет получают военное и университетское образование. В конкурсе могут участвовать мужчины и женщины от 17,5 и до 30 лет, являющиеся гражданами Франции, выполняющие требования закона.

Начиная с 1983 г. диплом об окончании военной школы соответствует уровню второго цикла университета. После короткого пребывания в армии выпускники проводят год в специализированной школе. Курсанты, закончившие школу г. Сен-Сир, составляют 30% всех строевых офицеров.

Если Ваш запрашиваемый профиль «Артиллерист», данная специальность может соответствовать, если: Вам удается сохранять спокойствие, Вы методичны и точны, Вы получаете удовольствие от работы в команде, у Вас есть вкус к физическим нагрузкам, Вы любите быть в центре событий. Необходимо также иметь аттестат об окончании общеобразовательного учебного заведения. По французской системе образования — это дипломы CAP (Le certificat d'aptitude professionnelle) и BEP (Le brevet d'études professionnelles).

Система обучения профилю «Артиллерист» состоит из трёх этапов: начальное общее обучение (продолжительность 12 недель, направленные на формирование технических и тактических умений, в числе которых ведение боя и обращение с оружием, хорошая физическая форма); начальное специальное обучение (в войсковых частях земля-земля, земля-воздух); приобретение специфических навыков (действие в опасной ситуации, обработка опасных материалов и изделий, точность, способы ведения боя, работа в команде, хорошая физическая подготовка).

Овладение специальностью артиллериста заключается в поддержке пехоты и кавалерии на местности (поле боя) с помощью оружия с использованием новейших технологий обнаружения, подтверждения и нейтрализации цели. Миссия артиллериста имеет решающее значение для безопасности ваших товарищей. В частности, в артиллерии «земля-земля», вы можете быть оператором на передовой для анализа собираемой информации и оператором обнаружения пушечного огня; оператором тыла, чтобы вызвать стрельбу и нейтрализовать вражеские цели. В артиллерии «земля-воздух», вы выполняете задачу заряда зенитных ракет.

Контракт военнослужащего продлевается на 2, 3, 5, 8 или 10 лет с возможностью прогрессировать благодаря регулярному повышению звания и систему оценок на протяжении всей карьеры.

Типичный день курсанта военной школы в г. Сэн-Сир посвящен формированию профессионального воина, равно как и его специальности, а также применению на практике этих знаний посредством тренировок

и осуществления своих служебных обязанностей. Спортивные мероприятия и техническое обслуживание оборудования занимают важное место, цель которых в том, чтобы сохранять боеспособность и боеготовность в любое время. Ниже представлен пример распорядка дня курсанта военной школы:

- 6:00: подъём
- 6:10: утренний туалет
- 6:45: завтрак
- 7:45: построение (постановка задач на день)
- 8:00 утра: тренировка
- 9:30 утра: теоретический курс по обращению с оружием (монтаж, демонтаж, правила безопасности)
- 10:15 утра: обучение обращению с оружием
- 12:00: питание на месте
- 13.30: построение (подведение итогов за первую половину дня и постановка задач на вторую половину дня)
- 13:45: техническое обслуживание оборудования
- 14:30: теоретический курс по топографии (чтение карт, пользование компасом, ориентирование и перемещение)
- 15.30: обучение с практическим применением знаний топографии
- 17.30: построение (подведение итогов за вторую половину дня и постановка задач на следующий день).

В часы службы военнослужащие должны всегда находиться в военной форме. Она зависит от рода деятельности: от камуфляжной рабочей формы до спортивной, военнослужащий адаптирует свою форму одежды к ситуации.

Вооружённые силы Франции предоставляют военнослужащему всю необходимую форму, от нижнего белья до тяжелого шлема. Весь комплект выдаётся по его прибытию в вооруженные силы. Вне рабочего времени, солдат переодевается в гражданскую одежду. Аксессуары не допускаются, за исключением часов и обручальных колец.

Стрижка военнослужащего должна иметь аккуратный и опрятный внешний вид, чтобы носить головные уборы (берет, кепку, шлем). Не обязательно иметь бритую голову. Для женщин волосы укладываются так, чтобы не касаться ворота рубашки.

С момента прибытия в армию военнослужащий проживает в казармах бесплатно. Через 6 месяцев он может выбрать проживание по своему желанию и за свой счёт. Бесплатное жилье предоставляется до звания главного капрала (старшего сержанта). Позднее военнослужащему доступно получение жилья по льготной ставке Министерства обороны Франции.

Питание военнослужащих предусмотрено с целью удовлетворения их потребностей и хорошего физического состояния. Оно находится под контролем военной службы здравоохранения. В армии практикуется самообслуживание, в то время как в полевых условиях индивидуальный рацион на 24 часа обеспечивается полевой кухней, когда позволяют условия.

Предусмотрены оплачиваемые отпуска 9 недель, дата которых, как и в гражданской среде, может быть выбрана

для удобства военнослужащего при условии согласования с руководством. Единственное условие — что бывает крайне редко — военнослужащие могут быть мобилизованы в любое время, где бы они ни находились, чтобы присоединиться без промедления к военной части в случае необходимости.

Вне периодов служебной деятельности (рабочий день, караул, а также взыскание, военные операции), военнослужащий может сосредоточиться на своей личной жизни. Во время выполнения военных миссий и операций военнослужащий находится на службе 7 дней из 7, 24 часа из 24.

Все поездки, связанные со службой, оплачиваются военнослужащим без авансовых выплат. Для личных поездок военнослужащий предъявляет военный билет

в компанию железных дорог Франции (SNCF), которая предлагает ему 75% скидку на билеты на поезд.

Таким образом, Вооружённые силы Франции комплектуются кадровым офицерским составом в основном за счёт выпускников военных школ. Военная карьера во Франции является престижной, поскольку считается, что она обеспечивает стабильность общественного и прочность материального положения [1, с. 104]. В целом, по мнению государственного руководства Франции, военные школы являются крайне важным и действенным механизмом, позволяющих решить весьма сложную проблему — дать качественное образование курсантам и обеспечить всестороннюю подготовку молодёжи для пополнения офицерского корпуса.

Литература:

1. А. П. Абрамов Социокультурная трансформация личности в условиях реформирования системы средних специализированных военно-учебных заведений: монография — М.: Директ-Медиа, 2014. — 425 с.
2. Колесов, А. Стрелецкий Сен-Сирская специальная военная школа сухопутных войск Франции //Зарубежное военное обозрение. 2006, № 6, С. 26—32.
3. Delaye Richard, “Les représentations du sacré chez les élèves-officiers de l’armée de l’air. Entre mutations et permanence de la notion d’engagement”, Questions de communication 1/2013 (n 23), p. 101—120.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Методика обучения юных самбистов основам тактики борьбы

Абдулкимов Надир Абдулхакович, старший преподаватель

Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II

Самбо в нашей стране признано национальным видом спорта, что является стимулом для удерживания российскими самбистами лидирующего положения в этом единоборстве. Поэтому процесс совершенствования многолетней подготовки отечественных самбистов, взятый нами в качестве *объекта исследования*, требует поиска наиболее эффективных методик обучения основам мастерства юных борцов.

Основы спортивной подготовки закладываются на начальном этапе обучения борцов [2, 4]. В этот период борцы осваивают базовую технику борьбы. Вопросы обучения тактике, как правило, планируются на последующие этапы обучения. В то же время ряд специалистов указывает на необходимость обучения основам тактических действий уже на самых ранних стадиях подготовки спортсменов.

В последние годы учёные всё увереннее высказываются о стратегическом обучении борцов [3]. Поэтому, избирая в качестве *предмета исследования* средства и методы, формирующие основы тактической подготовки бросков, нам необходимо было выявить место, занимаемое *тактикой*, наряду с *техникой* и *стратегией* в системе подготовки борцов.

Целью исследования было избрано повышение качества подготовленности начинающих самбистов на основе обучения навыкам эффективной целенаправленной тактической подготовки.

Анализ литературы показал, что вопросы техники самбо впервые подробно были освещены в книге А. А. Харлампиева [4]. Наиболее полное исследование тактики самбо было приведено в книге Е. М. Чумакова [5]. О стратегии самбистов впервые было сказано В. П. Волковым [1] ещё в 1940 году. Сопоставляя полученные данные, можно сказать, что содержание спортивной борьбы определяют эти три понятия: техника как средство борьбы; тактика как вариативность способов борьбы (при подготовке бросков, при ведении поединков, при участии в соревнованиях); а стратегия проявляется как процесс достижения поставленной цели определённого уровня притязаний. Неразрывность этих важнейших составляющих спортивной борьбы определяет необходимость обучения борцов всем указанным

компонентам единоборств уже с начального этапа подготовки.

Для разработки и экспериментального обоснования методики формирования эффективной тактической подготовки бросков в самбо нам потребовалось решить следующие задачи: установить визуально определяемые подготовительные тактические действия самбистов для анализа тактики в борьбе стоя; провести биомеханический анализ тактических подготовок бросков; определить модельные характеристики тактических действий самбистов. Для решения поставленных *задач* в работе были использованы такие методы как анализ научно-методической литературы, опрос и анкетирование, педагогическое тестирование и педагогические наблюдения. Проводилась видеосъемка и видеоанализ соревнований. Нами был проведен педагогический эксперимент с последующей математической обработкой статистических данных.

В ходе исследования были установлены следующие визуально определяемые подготовительные тактические действия самбистов для анализа тактики в борьбе стоя: подавление силой, подавление скоростью, маневрирование с рывком, маневрирование с толчком, повторная атака, комбинация бросков, контрбросок.

Для определения модельных характеристик тактических подготовок бросков был проведен анализ победных схваток чемпионов соревнований высокого уровня: чемпионатов Москвы, России, Европы, мира, международных турниров. В результате анализа поединков выявлено, что самбисты-чемпионы наибольшее количество баллов получили за броски в составе сложных тактико-технических действий (СТТД): комбинаций приемов ($2,96 \pm 0,24$), контрбросков ($2,56 \pm 0,21$), маневрированием с рывком ($1,22 \pm 0,06$), маневрированием с толчком ($1,12 \pm 0,05$), повторной атакой ($0,92 \pm 0,04$), подавлением скоростью ($0,82 \pm 0,04$), подавлением силой ($0,61 \pm 0,02$).

На основе исследований была предложена экспериментальная методика обучения тактике подготовки бросков юных самбистов. Для выявления эффективности указанной методики были созданы две группы испытуемых по 22 человека в каждой из числа начинающих

самбистов возраста 11–13-ти лет, средний вес спортсменов составлял 52,4 кг, стаж занятий борьбой самбо не превышал двух лет. В начале эксперимента в физической и технической подготовке спортсменов обеих групп достоверных различий не было обнаружено.

Обучение юных самбистов тактико-техническим действиям в ходе педагогического эксперимента в течение учебного года осуществлялось следующим образом. В контрольной группе (А) обучение базовой технике приемов проводилось по традиционной методике. В опытной группе (В) обучение технике базовых проводилось по разработанной нами методике, с использованием предложенной схемы соотношения стратегии, тактики и техники самбо, разработанного объема и последовательности подготовительных тактических действий. Объем и интенсивность выполненной работы в обеих группах не отличались.

На завершающем этапе исследований были проведены повторные исследования спортсменов обеих групп на идентичность физической подготовленности, которая также достоверно не отличалась. Далее каждый спортсмен группы (А) провел по 10 учебных схваток соревновательного характера с борцами другой группы (В). Помимо этого спортсмены обеих экспериментальных групп на завершающем этапе эксперимента приняли участие в Первенстве клуба в соответствующих весовых категориях. Результаты всех соревновательных поединков подвергались анализу, и характеристики результативных тактических действий сравнивались с модельными характеристиками.

Анализ результатов эксперимента показал эффективность предложенной методики формирования тактических действий юных самбистов. Так, результативность

атакующих технических действий в условиях соревнований испытуемых после эксперимента составили величины, равные $P = 6,24$ балла у спортсменов опытной (В) группы и только $P = 4,48$ балла у спортсменов контрольной (А) группы. При этом показатели тактических подготовок бросков в составе СТТД (с применением комбинаций и контрбросков) у испытуемых опытной (В) группы в большей степени была «смещена» в сторону достижения эталонных (модельных) значений при $P < 0,05$, а различия с группой А стали достоверными при $P < 0,05$.

По результатам исследования представлены практические рекомендации, которые сводятся к следующему. Обучение самбистов тактическим подготовкам бросков следует начинать с подавления силой и скоростью, поскольку преимущество в этих физических качествах позволяет опередить или пресечь сопротивление противника в процессе выполнения техники бросков. Именно сопротивление противника диктует необходимость применения более сложных подготовительных тактических действий, самыми доступными из которых для обучения являются приемы маневрирования — выведения противника из равновесия толчком или рывком. Вполне доступным по сложности в начальный период обучения является и такой способ тактической подготовки как повторная атака. После изучения вышперечисленных способов подготовок изучаемых бросков можно приступить к изучению высшей формы тактической подготовки, которой являются сложные тактико-технические действия, это комбинации и контрброски.

Данная методика позволяет повысить качество и ускорить сроки формирования тактики самбистов в соответствии с современными требованиями спортивного поединка.

Литература:

1. Волков В. П. Курс самозащиты без оружия «самбо» / В. П. Волков. — М.: НКВД СССР, 1940. — 540 с.
2. Начальный этап в многолетней подготовке борцов / Под ред. Пилюяна Р. А. — М.: МГОИФК, 1991. — 83 с.
3. Туманян Г. С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов: учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений / Г. С. Туманян. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 592 с.
4. Харлампиев А. А. Борьба самбо / А. А. Харлампиев. — М.: ФиС, 1964. — 388 с.
5. Чумаков, Е. М. Тактика борца-самбиста / Е. М. Чумаков. — М.: ФиС, 1976, — 224 с.

Визуальный анализ топографических карт различных масштабов на практических занятиях студентов

Гакаев Рустам Анурбекович, старший преподаватель
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Суть практических работ по топографии заключается в том, что студенты, изучив теоретический материал, выполняют практические задания по формированию соответствующих умений и навыков работы с топографической картой. Часть практических работ выполняются индивидуальными заданиями: ориентирование, определение направлений движения по заданным азимутам,

составление плана местности, определение относительной высоты холма, скорости течения реки, измерение длин линий по прямой и кривой и др. [1,2].

Топографическая карта — один из основных источников получения сведений о местности. По карте можно сравнительно быстро изучить и оценить характер и свойства местности. При этом карта позволяет получить

подробные качественные и количественные характеристики многих местных предметов, типовых форм и деталей рельефа, что представляет практический интерес.

Топографическим картам присущи следующие свойства: наглядность, измеримость, достоверность, современность, географическое соответствие, геометрическая точность, полнота содержания. Наглядность карты обеспечивает зрительное восприятие образа земной поверхности или отдельных ее участков, их характерные черты и особенности. Измеримость позволяет получать с помощью карты количественные характеристики изображенных на ней объектов путем измерений. Наглядность и измеримость обеспечиваются математически определенной связью между многомерными объектами окружающей среды и их плоским картографическим изображением. Эта связь передается с помощью картографической проекции; степенью уменьшения размеров изображенных объектов, которое зависит от масштаба; выделением типичных черт местности путем картографической генерализации; применением для изображения земной поверхности картографических (топографических) условных знаков.

По содержанию географические карты подразделяются на общегеографические и специальные. На общегеографических картах изображаются: рельеф, гидрографическая сеть, растительность, грунты и некоторые другие физико-географические объекты, населенные пункты, пути сообщения, средства связи, государственные и административные границы, а также ряд объектов хозяйственного и культурного значения.

Эти элементы изображаются с учетом их взаимных связей и ни одному из них не отдается особого предпочтения, перед другими.

В содержании специальных карт преобладает сравнительно узкий круг объектов, которые изображаются наиболее подробно и с углубленными характеристиками. Предметом специального содержания могут быть отдельные элементы или свойства местности, явление природы и общественной жизни, например, почвы, климат, геологическое строение территории, земной магнетизм, политико-административное деление населения и т. д.

Условные обозначения и принципы генерализации указанных карт разрабатываются так, чтобы их специальное содержание четко выделялась среди общегеографических элементов, которые служат фоном необходимым для отражения пространственного размещения элементов основного содержания.

Общегеографические карты подразделяются на следующие разновидности: топографические карты (в масштабах 1:10 000—1:100 000); обзорно-топографические карты (в масштабах 1:200 000—1:1 000 000 включительно); обзорные карты (в масштабах мельче 1:1 000 000).

К числу таких задач относятся: изыскания, проектирования и строительства промышленных предприятий, путей сообщения, гидроэнергетических и гидротехнических сооружений; землеустройства и лесоустройства, а также организации и ведения сельского и лесного хозяйства; планирование и строительства населенных пунктов;

геологическая разведка полезных ископаемых и полевые географические исследования; изучение закономерности размещения и взаимных связей элементов географического ландшафта; создание тематических карт и т. д.

Следует подчеркнуть исключительное значение карты как средства исследования географической среды. Многие задачи по изучению закономерности размещения и взаимных связей компонентов географического ландшафта значительно проще и быстрее решаются по карте, чем непосредственно на местности [5].

Карты масштаба 1:10 000 (1:25 000) — самые подробные и точные, предназначены для детального изучения и оценки отдельных небольших участков местности. Они используются для точных измерений и расчетов при планировании и выполнении мероприятий по инженерному оборудованию местности и топогеодезической подготовке стрельбы.

Карта масштаба 1:50 000 предназначена для изучения и оценки местности, проектирования инженерных сооружений и выполнения расчетов по инженерному оборудованию местности.

Карта масштаба 1:100 000 — крупномасштабный чертеж, изображающий в условных знаках на плоскости (в масштабе 1:10 000 и крупнее) небольшой участок земной поверхности, построенный без учета кривизны уровенной поверхности и сохраняющий постоянный масштаб в любой точке и по всем направлениям. Топографический план такого масштаба обладает всеми свойствами топографической карты и является ее частным случаем. Предназначен для изучения местности и проектировании инженерных сооружений, выполнении мероприятий по инженерному оборудованию местности.

Карта масштаба 1:200 000 предназначена для изучения и оценки местности. Карта масштаба 1:200 000 особенно удобна в качестве дорожной, так как наглядно и достаточно полно для ориентирования на местности отображает дорожную сеть и характеризует ее пригодность для движения автотранспорта. По этой карте можно изучать и оценивать дорожную сеть и общий характер рельефа, водных систем, лесных массивов, крупных населенных пунктов. Справки содержат в обобщенном и систематизированном виде необходимые дополнительные сведения о характере местности и отдельных наиболее важных ее объектах, которые не могут быть отображены на самой карте.

Карта масштаба 1:500 000 используется при изучении и оценке местности, предварительных расчетов при проектировании крупных сооружений и коммуникаций, планирования и проведения инженерных изысканий и исследований по использованию природных ресурсов и освоению территорий;

Карта масштаба 1:1 000 000 предназначена для общей оценки местности и изучения природных условий крупных географических районов, организации и проведения работ по освоению территорий и использованию природных ресурсов.

Топографические карты отличаются большой подробностью содержания. Они служат для детального изучения

местности, ориентирование на ней различных расчётов и измерений [3,4].

Обзорно-топографические карты отличаются меньшей подробностью и точностью изображения местности, чем топографические, но благодаря более мелким масштабам позволяют изобразить на одном листе значительную территорию. Они широко используются для изучения больших территорий и измерений, не требующих высокой точности.

Обзорные карты содержат сильно уменьшенное и обобщённое изображение значительных частей земной поверхности. Они широко применяются при изучении географии, поэтому их часто называют просто географическими картами, в отличие от топографических и обзорно-топографических карт.

Визуальный анализ — наиболее употребительный прием исследования по картам, основан на существе карт как образно-знаковых моделей, воспроизводящих в наглядной форме пространственные формы, отношения и структуру. Внимательный просмотр карты позволяет далее (в зависимости от ее содержания) увидеть особенности форм и своеобразие пространственного рисунка явлений (например, округлые или лопастные очертания озёр, древовидную или решетчатую конфигурацию гидрографической сети, пятнистость почв и т. п.) и дать содержательную интерпретацию этих форм; сопоставить величины показанных объектов (например, соотношение промышленных пунктов по стоимости валовой продукции); установить закономерности размещения (например, зональность растительного покрова), сходный характер явлений (например, использования земель) и места их резкой смены (например, на природных рубежах); обнаружить пространственные взаимосвязи (например, между рельефом, почвами и растительностью или между природными условиями и сельским расселением); уяснить характер пространственных структур (например, больших городов); оценить особенности динамических ситуаций (например, синоптической обстановки) и т. д.

Такой анализ одинаково возможен для изучения планетарных закономерностей в размещении суши и океана,

рельефа, климата, почв, растительности, животного мира, населения, хозяйства и т. д. или их региональных и даже местных особенностей. Визуальный анализ имеет в виду преимущественно качественную характеристику явлений, но часто сопровождается глазомерной оценкой длин, площадей, высот и т. п., а также их соотношений (при которой нельзя забывать об искажениях, вносимых картографическими проекциями при передаче больших пространств). Он всегда используется на первоначальной стадии исследования для общего ознакомления с изучаемыми явлениями и для выбора последующей методики работы.

Внешне простой и доступный каждому, визуальный анализ требует вместе с тем умения читать карту, понимания сути анализируемых явлений и, конечно, привлечения подходящих к делу карт. Это умственный труд, успех которого зависит от интенсивности и подготовки исполнителя [6].

Результатом визуального анализа может быть описание изучаемых явлений, для которого необходимы логичность и последовательность изложения, отбор и систематизация фактов, их анализ, обобщение и заключительные выводы. Заранее продуманная схема описания как бы образует алгоритм визуального анализа.

Визуальный анализ распространяется на новые виды карт (например, металлогенические, служащие для прогноза полезных ископаемых) и особенно продуктивен в комплексном картографировании при совместном анализе сопряженных карт, а также при сравнительном анализе вариантов карты в процессе ее автоматизированного изготовления. Весьма эффективно его использование для анализа статистических карт, переводящих таблицы статистических данных в наглядный, запоминающийся образ, облегчающий анализ явлений и их районирование.

При обработке материалов полевых работ топографическая карта используется как основа для графической интерпретации полученных результатов и составления специальных карт. Следовательно, топографические карты служат важным изображением местности для специалистов, занятых изучением географической среды и природных ресурсов.

Литература:

1. Гакаев Р. А. Методы картографического исследования и этапы их формирования. Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 1–4.
2. Гакаев Р. А. Точность и погрешность измерений на картах при выполнении практических работ по топографии. Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 48–53.
3. Жмойдяк Р. А. и др. Лабораторные занятия по топографии с основами геодезии: учебное пособие для географических факультетов / Р. А. Жмойдяк, В. Я. Крищанович, Б. А. Медведев. — Мн.: Выш. школа, 1979. — 295 с., ил.
4. Николаев А. С. Военная топография. Москва. Воениздат. 1977.
5. Основы геоинформационных систем и технологий. Грозный, 2016.
6. Салищев К. А. Картоведение: Учебник — 3-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1990.

Элементы теории доказательств в курсе математической логики

Иванисова Ольга Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент;
 Сухан Ирина Владимировна, старший преподаватель;
 Кравченко Григорий Григорьевич, кандидат технических наук, доцент
 Кубанский государственный университет

Одной из основных задач математической логики является изучение понятия правильного рассуждения, или *доказательства*.

Доказательство (в широком смысле этого слова) — это логическое действие, в процессе которого истинность какого-либо суждения обосновывается с помощью других суждений.

Любое неформальное рассуждение (доказательство) представляет собой конечную последовательность повествовательных предложений (то есть высказываний), приводимых в обоснование того, что последнее повествовательное предложение (высказывание) в этой последовательности может быть выведено из начальных повествовательных предложений (высказываний).

Таким образом, изучение теории доказательств целесообразно начать с методов алгебры высказываний.

В алгебре высказываний обычно приходится доказывать, что некоторое высказывание B является логическим следствием некоторых высказываний A_1, A_2, \dots, A_n (в символической записи $A_1, A_2, \dots, A_n \models B$). Для этого применяют две схемы доказательств: *прямое* доказательство и *косвенное*.

Прямое доказательство того, что $A_1, A_2, \dots, A_n \models B$ проводят по следующей схеме:

1. Формулы A_1, A_2, \dots, A_n считают входящими в доказательство.
2. К доказательству присоединяют ранее доказанные формулы, в частности тавтологии.
3. К доказательству присоединяют новые формулы, полученные по правилам вывода.
4. Доказательство закончено, если последняя формула есть B .

Эта схема обосновывается теоремой [5] о представлении доказательства в виде цепочки формул. Для доказательства этой теоремы требуется две леммы.

Лемма 1. $A_1, A_2, \dots, A_n \models A_i, i = 1, 2, \dots, n$.

Доказательство следует из определения логического следствия.

Лемма 2. Если $A_1, A_2, \dots, A_n \models B_j, j = 1, 2, \dots, m$, и если $B_1, B_2, \dots, B_m \models C$, то $A_1, A_2, \dots, A_n \models C$.

Доказательство.

Доказательство проведем с помощью таблицы истинности высказываний A_i, B_j, C , построенной по переменным, входящим хотя бы в одну из формул A_i, B_j, C .

Рассмотрим строки таблицы, в которых все A_i принимают значение T (истина). Из определения логического следствия получаем, что все B_j в этих строках также получают значения T , следовательно, и C в этих строках принимает значение T , а это и означает, что $A_1, A_2, \dots, A_n \models C$.

Теорема о представлении доказательства в виде цепочки формул.

$A_1, A_2, \dots, A_n \models B$, если можно составить цепочку формул $E_1, E_2, \dots, E_m = B$, в которой либо $E_k = A_j$, либо в этой цепочке есть предшествующие формулы $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s}, (i_1 < i_2 < \dots < i_s < k)$ такие, что $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s} \models E_k$.

Другими словами, каждая формула цепочки либо есть посылка, либо получена из предыдущих формул цепочки по одному из правил вывода.

Доказательство.

Пусть такая цепочка построена, E_k удовлетворяют условию теоремы, т. е. либо $E_k = A_j$, либо существуют предшествующие формулы $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s}, (i_1 < i_2 < \dots < i_s < k)$ такие, что $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s} \models E_k$.

Докажем, что $A_1, A_2, \dots, A_n \models E_k$ для $k = 1, \dots, m$ ($E_m = B$). Доказательство проведем методом математической индукции.

При $k = 1$ имеем: предшествующих формул нет, значит E_1 — одна из посылок, т. е. $E_1 = A_i$ для некоторого $i = 1, 2, \dots, n$. По лемме 1 имеем: $A_1, A_2, \dots, A_n \models A_i = E_1, i = 1, \dots, n$.

Пусть это справедливо для E_1, E_2, \dots, E_{k-1} , т. е. $A_1, A_2, \dots, A_n \models E_i, i = 1, \dots, k-1$.

Докажем, что это справедливо и для E_k .

Если E_k — посылка, то применима лемма 1. Если E_k посылкой не является, то из условия теоремы следует, что $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s} \models E_k$ и так, как $i_1 < i_2 < \dots < i_s \leq k-1$, то по предположению индукции $A_1, A_2, \dots, A_n \models E_{i_j}, j = 1, \dots, s$ и по лемме 2 имеем:

$A_1, A_2, \dots, A_n \models E_k$.

Тогда $A_1, A_2, \dots, A_n \models E_k$ для любого $k = 1, \dots, m$.

Замечание. Очевидно, что в цепочку можно включать любую тавтологию. Если $\models D$ (D — тавтология), то для любой формулы A имеем $\models A \rightarrow D$. В качестве формулы A можно взять любую посылку A_i , тогда $\models A_i \rightarrow D$ или $A_i \models D$.

Косвенное доказательство (или доказательство *от противного*) того, что $A_1, A_2, \dots, A_n \models B$ проводят по следующей схеме:

1. Формулы A_1, A_2, \dots, A_n считают входящими в доказательство.

К доказательству присоединяют формулу \bar{B} .

К доказательству присоединяют ранее доказанные формулы, в частности тавтологии.

К доказательству присоединяют новые формулы, полученные по правилам вывода.

Доказательство закончено, если в нем имеются две формулы C и \bar{C} .

Для обоснования этой схемы нами была доказана следующая теорема.

Теорема (обоснование метода доказательства от противного).

$A_1, A_2, \dots, A_n \models B$, если из $A_1, A_2, \dots, A_n, A_{n+1} = \bar{B}$ можно составить цепочку формул E_1, E_2, \dots, E_m в которую входят две формулы C и \bar{C} , и в которой либо $E_k = A_j$, либо в этой цепочке есть предшествующие формулы $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s}, (i_1 < i_2 < \dots < i_s < k)$ такие, что $E_{i_1}, E_{i_2}, \dots, E_{i_s} \models E_k$.

Доказательство.

Пусть такая цепочка построена.

После формул C и \bar{C} вставим в цепочку тавтологию $\models C \rightarrow (\bar{C} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC))$ и применим правило отделения: $C, C \rightarrow (\bar{C} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC)) \models \bar{C} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC)$. Применим еще раз правило отделения $\bar{C}, \bar{C} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC) \models \bar{B} \rightarrow CC$.

Таким образом, в цепочке появилась формула $\bar{B} \rightarrow CC$. По теореме о представлении доказательства в виде цепочки формул имеем

$A_1, A_2, \dots, A_n, \bar{B} \models \bar{B} \rightarrow CC$. Отсюда получаем: $A_1, A_2, \dots, A_n \models \bar{B} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC)$ [5, с. 95].

Рассмотрим такой набор переменных, входящих во все формулы, что все A_i принимают значение T , тогда и $\bar{B} \rightarrow (\bar{B} \rightarrow CC) = T$.

Так, как $CC = F$, то и $\bar{B} = F$, а следовательно $B = T$, а это означает, что $A_1, A_2, \dots, A_n \models B$.

Замечание. Для присоединения к доказательству новых формул используют основные правила вывода алгебры высказываний [2]:

1. $\frac{A, A \rightarrow B}{B}$ (правило отделения, правило заключения, modus ponens).
2. $\frac{\bar{B}, A \rightarrow B}{\bar{A}}$ (правило отрицания, modus tollens).
3. $\frac{A, B}{AB}$ (правило введения конъюнкции).
4. $\frac{AB, AB}{A, B}$ (правило удаления конъюнкции).
5. $\frac{A}{A \vee B}, \frac{B}{A \vee B}$ (правило введения дизъюнкции).
6. $\frac{A \vee B, \bar{A}}{B}$ (правило удаления дизъюнкции).
7. $\frac{A \rightarrow B, B \rightarrow A}{A \leftrightarrow B}$ (правило введения эквиваленции).
8. $\frac{A \leftrightarrow B, A \leftrightarrow B}{A \rightarrow B}, \frac{A \leftrightarrow B}{B \rightarrow A}$ (правило удаления эквиваленции).
9. $\frac{A \rightarrow B}{\bar{B} \rightarrow \bar{A}}$ (правило контрапозиции).
10. $\frac{A \rightarrow B, B \rightarrow C}{A \rightarrow C}$ (правило цепного заключения, правило силлогизма).
11. $\frac{A \rightarrow (B \rightarrow C)}{B \rightarrow (A \rightarrow C)}$ (правило перестановки посылок).
12. $\frac{A \rightarrow (B \rightarrow C)}{AB \rightarrow C}, \frac{AB \rightarrow C}{A \rightarrow (B \rightarrow C)}$ (правило объединения и разъединения посылок).

Литература:

1. Успенский В.А., Верещагин Н.К., Плиско В.Е. Вводный курс математической логики. — М.: Физматлит, 2007. — 128 с.
2. Игошин В.И. Математическая логика и теория алгоритмов. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 448 с.
3. Колмогоров А.Н., Драгалин А.Г. Введение в математическую логику. — М.: Издательство Московского университета, 1982. — 120 с.
4. Мендельсон Э. Введение в математическую логику. — М.: Наука, 1976. — 320 с.
5. Столл Р.Р. Множества. Логика. Аксиоматические теории. — М.: Просвещение, 1968. — 232 с.

Управляющая функция контроля при обучении физике ИВС на лабораторных работах

Иванова Ольга Михайловна, кандидат физико-математических наук, доцент

Военный учебный научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Менеджмент знаний в образовательном процессе в ВУЗе — это целенаправленная организация образовательного процесса на основе принципов всеобщего менеджмента качества по созданию условий

для формирования профессиональной и социально-личностной компетентностей выпускников, гарантирующих им конкурентоспособность на рынке труда [1, с.131],

в частности при подготовке национальных кадров для зарубежных стран.

Целью нашего исследования является выявление влияния контроля на уровень подготовки ИВС по физике на лабораторных работах.

В зависимости от этапов процесса обучения физике оценка его эффективности осуществляется с помощью предварительного, текущего и итогового контроля.

Текущий контроль успеваемости выполняется для проверки хода и качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной деятельности ИВС, совершенствования методики проведения занятий. Его наиболее целесообразно использовать на практических занятиях и лабораторных работах. Здесь уделяется внимание умению пользования справочной литературой, решению комплексных задач по теории нескольких разделов физики, задач военно-прикладного характера или задач, прививающих навыки обработки результатов эксперимента, полученных в ходе проведения работ физического практикума.

На практическом занятии и лабораторной работе отрабатываются учебно-познавательные, общекультурные, ценностно-смысловые, коммуникативные, социально-трудовые компетенции. Проведение этих видов занятий связано с отработкой уровней подготовки «знать», «уметь», «владеть». Однако в связи с разными решаемыми задачами этих видов аудиторных занятий, уровнем подготовки ИВС, индивидуальными особенностями курсантов, многообразными педагогическими ситуациями, требующими неодинаковых решений, осуществляемый на них контроль различен.

Итоговый контроль осуществляется для определения степени достижения учебных целей по дисциплине и проводится в форме зачетов с оценкой или экзаменов в конце семестра или всего времени обучения физике, предусмотренных учебными программами специальностей ВУЗа. Целями процедур итогового контроля является проверка и оценка уровня полученных обучающимися знаний, умений их практического применения, а также полноты и степени овладения практическими умениями и навыками в объеме требований учебных программ дисциплины.

Остановимся на лабораторных работах, позволяющих применить разнообразные методы и приемы [2, с. 48–50]. При их организации должна быть точно соблюдена временная дозированность всех этапов работы (допуск, постановка задачи эксперимента, составления плана его осуществления, проведение эксперимента, обработка результатов прямых и косвенных измерений, анализ полученных результатов и сравнение с табличными значениями исследуемых физических величин, отчет по лабораторной работе).

Опыт преподавания физики позволяет сделать вывод о том, что результаты национального тестирования не в полной мере отражают уровень знаний курсантов первого курса. Вследствие этого, на нашей кафедре сложилась практика проведения предварительного контроля на первой лекции или первом практическом занятии для выявления знаний, умений и навыков ИВС

по предмету. Мы стараемся ответить на ряд вопросов: на чем следует больше задержать внимание обучаемых, какие вопросы требуют больше времени, каков уровень знаний русского языка, каков уровень их подготовки по физике и математике. Это помогает спланировать работу целого коллектива кафедры по работе с ИВС прежде, чем приступить к использованию текущего контроля на аудиторных занятиях.

Контролирующая функция обучения — это установление уровней обученности ИВС, их способности к самостоятельному изучению физики, определению их уровня развития физического мышления. Следовательно, процедура контроля на лабораторной работе выполняет взаимосвязанные образовательную, развивающую и воспитательные функции подготовки ИВС и требует выработки критериев. Эти оценочные параметры должны отражать эффективное воздействие на обучаемых методов и приемов контроля в конкретных ситуациях, обеспечить достижение компетенций, заданных ФГОСами.

Для контроля процесса усвоения учебного материала по физике, необходимо выполнять следующие условия:

- 1) вызвать действия, адекватные поставленной цели;
- 2) разработать структуру и функцию поставленного действия;
- 3) реализовать действие;
- 4) провести внутри операционный контроль [3, с. 65];
- 5) выявить несоответствие знаний курсантов и требований ФГОСов по дисциплине;
- 6) разработать критериальный блок контроля;
- 7) провести корректировку процесса обучения физике.

На рисунке представлен критериальный оценочный блок контроля при обучении физике на лабораторном занятии.

Использование данной критериальной оценочной базы дает возможность проведения контроля деятельности преподавателя и обучающегося и установить достаточно прочную обратную связь.

Согласно локальным актам нашего вуза, аудиторное занятие (лабораторная работа) во водной части содержит текущий контроль подготовки обучающихся к занятию. При этом следует учитывать процесс обработки информации психикой человека. Он достаточно сложный и состоит из нескольких этапов: раздражение органов восприятия → разделение входящего информационного потока → обработка информации по конкретному аспекту → создание информационной карты входящего потока → субъективная оценка информационной карты → формирование локальных целей → принятие решения → непосредственно совершение действий. Следует учитывать, что первичная обработка происходит на родном языке ИВС, а потом только переводится на русский язык. Для успешной коммуникации преподаватель ↔ обучаемый преподавателю необходимо овладеть способами доступа к ведущему сенсорному каналу обучаемого. С этой целью рекомендуется использовать разнообразные совместимые методы и приемы контроля обучения, влияющие на ход коммуникации преподаватель ↔ обучаемый.



Рис. Содержание критериев и показателей контроля при обучении физике на лабораторной работе

Необходимым условием достижения качественной подготовки по физике является формирование физических понятий, знание физических законов, и, следовательно, наличие контроля и оценки достигнутого уровня каждым обучающимся ИВС: 1) знание содержания физического определения, понятия, закона; 2) знание интерпретаций физического определения, понятия, закона; 3) умение практического применения формул и законов при выяснении сути методики проведения лабораторного эксперимента и обработки его результатов; 4) умение работать с оборудованием.

В учебном процессе на лабораторной работе в различных сочетаниях используются методы устного, письменного контроля и самоконтроля курсантов, позволяющего управлять познавательной деятельностью ИВС.

Устный опрос в индивидуальной, фронтальной и уплотненной (комбинированной) формах проводится во вводной части занятия обычно в течении 15 минут по материалу прочитанных лекций. Целью устного индивидуального контроля является выявление знаний, умений и навыков отдельного курсанта, проводимого обычно у доски и позволяющего делать уточнения необходимых деталей ответа преподавателем или другими курсантами.

Устный фронтальный опрос предполагает наличие краткого четкого ответа курсанта с места и проводится с целью закрепления и повторения учебного материала за короткий промежуток времени. Достоинством этого вида контроля является активизация ИВС, позволяющая опросить многих курсантов, предоставляющая возможность курсантам участвовать в уточнении, подтверждении, исправлении ответа отвечающего. Эта процедура осуществляет контроль на уровнях памяти и мышления. Недостатки — не проверяется глубина знаний, сказывается плохое знание русского языка, наличие речевых дефектов.

Письменный контроль предполагает работу по карточкам индивидуальных заданий, содержанием которых могут быть теоретические вопросы, графические или расчетные задачи. Достоинством этого вида контроля является индивидуальная работа ИВС. Эта процедура осуществляет контроль на уровнях памяти и мышления. Недостатки — не проверяется глубина знаний по всему теоретическому материалу данного практического занятия, плохое знание русского языка не позволяет делать подробные записи по теории и требует дополнительного собеседования с курсантом.

Сочетание разных видов контроля — это уплотненный (комбинированный) контроль, предполагающий, устный

ответ одного или нескольких курсантов у доски с одновременной письменной работой остальных курсантов. Достоинством этого метода контроля является индивидуальная работа ИВС, осуществляется глубокая проверка на уровнях памяти и мышления нескольких курсантов за ограниченный промежуток времени. Недостаток — плохое знание русского языка и наличие речевых дефектов.

Наиболее главная часть учебного аудиторного занятия, по-нашему мнению, — это самостоятельное выполнение лабораторного эксперимента, в ходе которого появляется возможность поэтапного контроля работы любого курсанта за каждым выполненным заданием, показывающий уровень понимания обучаемого физической сути задачи эксперимента, усвоения закрепляемого теоретического материала.

В результате происходит изменение уровня осознанности предметной деятельности курсантов на лабораторной работе по схеме: базовый → поверхностный → глубокий → инновационный. При контроле базовый уровень предполагает умение ИВС отвечать на вопросы (что? как? почему? зачем?). Поверхностный — умение работать по алгоритму. В нашем случае это выполнение лабораторной работы по описанию работы. Глубокий

уровень планирует деятельность в нестандартных ситуациях, когда курсант самостоятельно или с помощью наводящих вопросов преподавателя решает комплексную задачу военно-прикладного характера. В этом случае постановка наводящих вопросов связана с неглубоким знанием курсантом русского языка и, следовательно, с возникновением проблем при переводе текстов заданий. Инновационный уровень предполагает стремление ИВС к самосовершенствованию. Всякое творческое мышление курсанта базируется на известных ему методах и приемах, умении выбрать рациональный путь нахождения ответа на поставленный вопрос. Это возникает в процессе длительной и кропотливой работы при приеме отчетов о выполненной работе.

В заключительной части лабораторной работы преподаватель объявляет результаты контроля знаний курсантов, используя прием обоснования выставленных оценок.

Таким образом, проведение систематического объективного контроля, обеспечивающего проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков ИВС, создает надежность этого метода как управляющей процедуры оценки эффективности обучения физике и влияет на качество подготовки ИВС.

Литература:

1. Е. Игнатьева Концептуальные основы менеджмента знаний в высшей школе // Высшее образование в России. 2008. № 4. С. 131–137.
2. Лобанова Н. И. Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 48–56.
3. Дормодихина Н. Ф., Сокол Л. Ф., Сысоева В. И. Управляющая функция контроля на практическом занятии по высшей математике // Повышение познавательной деятельности курсантов на различных видах занятий: научно-метод. сб. Воронеж: Изд-во ВВВИУРЭ, 1989. Часть 1. С. 63–67.

Учебный элемент по теме: «Построение диаграмм различных типов»

Масленкова Валентина Александровна, студент;

Бондарева Яна Алексеевна, студент;

Пешкова Дарья Александровна, студент

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева

Приведём пример учебного элемента по информатике:
«Построение диаграмм различных типов»:

Цели:

Изучив данный учебный элемент, вы научитесь:

- различать типы диаграмм;
- представлять данные с использованием различных форм диаграмм;
- оформлять диаграммы (создавать название, как самой диаграммы, так и названия оси категорий и оси значений);
- располагать диаграммы на отдельных листах и на листе с данными.

Оборудование и материалы:

- Установленная на компьютере программа Microsoft Excel.

Сопутствующие учебные элементы и материалы:

Для успешной работы с данным учебным элементом необходимо:

- уметь работать с окнами;
- уметь работать с таблицами.

Задание № 1.

Построение линейчатой диаграммы с горизонтальными столбцами и легендой в электронных таблицах Microsoft Excel.

- Загрузите систему WINDOWS.
- Загрузите Microsoft Excel. (Если вам понадобится подсказка, то в любой момент вы можете вызвать карточки в меню «Справка»).
- Перед Вами откроется окно, на котором будут изображены ячейки (рис. 1).

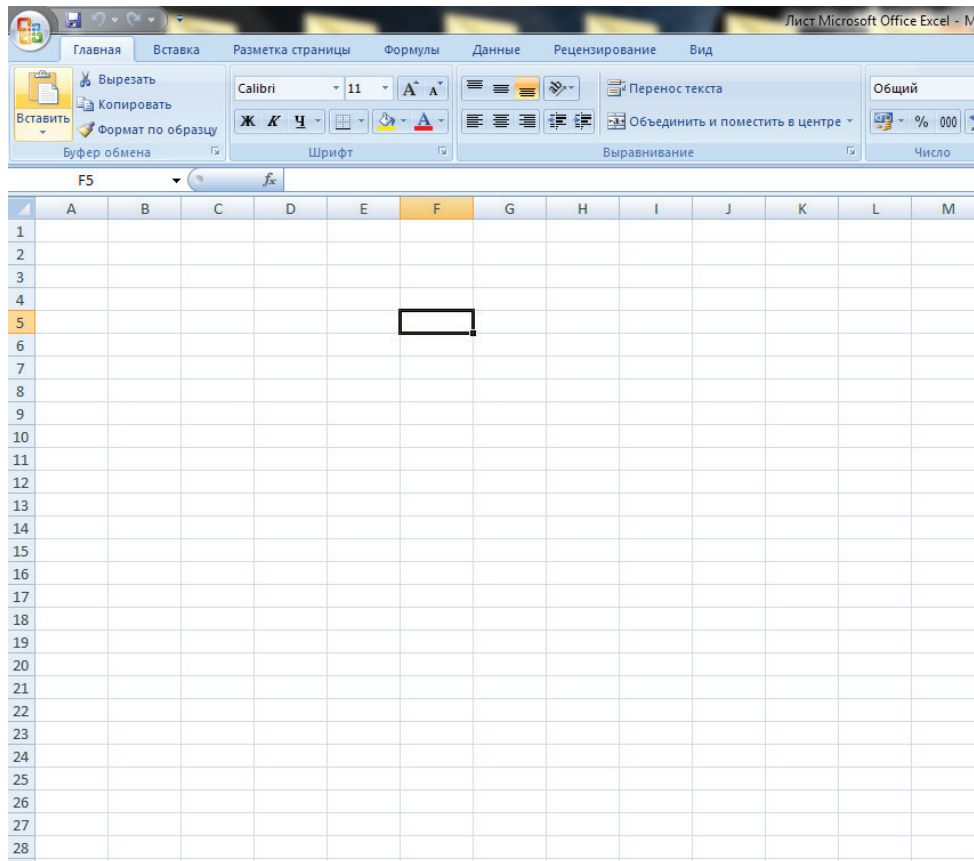


Рис. 1. Окно запуска программы «Microsoft Excel»

— В левом нижнем углу вы видите кнопки с листами (рис. 2).

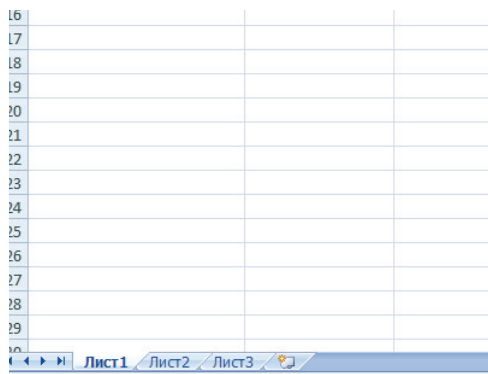


Рис. 2. Кнопки с листами

— Нажмите правой кнопкой на «Лист 1» -> Переименовать -> Переименуйте «Лист 1» в «Стоимость ноутбуков».

— Создайте таблицу:

Название ноутбука	Стоимость
ASUS	22 990
SONY	35 690
ACER	45 999
APPLE	74 490
LENOVO	18 999
HP	27 290
MSI	76 490

По данным таблицы создайте диаграмму с горизонтальными столбцами с легендой, позволяющую сравнить стоимость ноутбуков семи наиболее популярных марок.

— Создание линейчатой диаграммы: Выделите таблицу -> Вставка -> Линейчатая диаграмма -> Выбрать диаграмму с горизонтальными столбцами.

В итоге, у вас должна получиться вот такая диаграмма: (рис. 3).

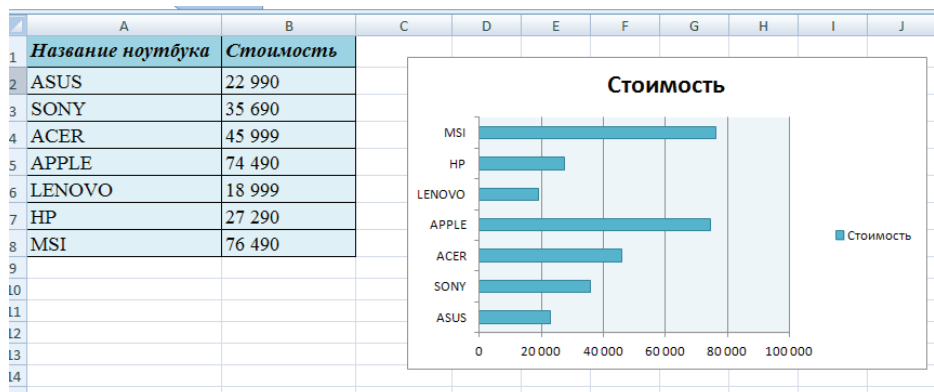


Рис. 3. Линейчатая диаграмма с горизонтальными столбцами

Примечание:

Нажав на созданную вами диаграмму -> В панели сверху высветится раздел «Конструктор» (нажмите на него) -> В данном разделе вы можете изменить дизайн диаграммы.

Задание № 2.

Построение круговой диаграммы без легенды в электронных таблицах Microsoft Excel.

По данным таблицы из задания № 1 создайте круговую диаграмму без легенды.

— Создание круговой диаграммы: *Выделяем таблицу -> Вставка -> Круговая диаграмма -> Выделяем созданную диаграмму правой кнопкой мыши -> В верхней панели инструментов нажимаем на раздел «Макет» -> В подразделе «Легенда» выбрать: «Не добавлять легенду» -> В подразделе «Подписи данных» выберете любой понравившийся параметр.*

В итоге у вас должна получиться примерно такая диаграмма: (рис. 4).

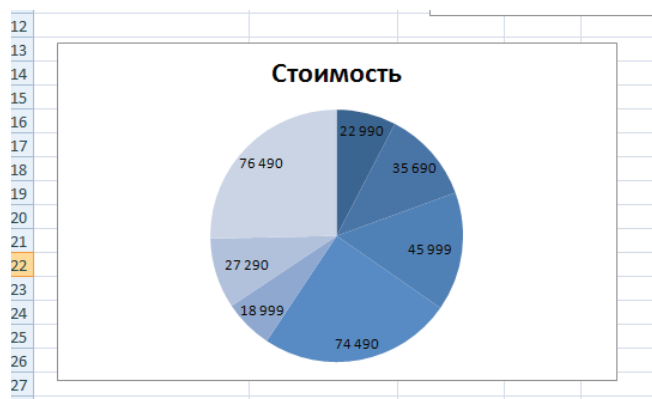


Рис. 4. Круговая диаграмма без легенды

Задание № 3.

Построение диаграммы типа «график» с легендой.

— Перейдите на «Лист 2» -> Переименуйте его в «График функции».

— Создайте таблицу:

x	-7	-5	-3	-1	0	1	3	5	7
y = x²									

— Посчитайте значения функций при помощи формул.

У вас должны получиться следующие значения: (рис. 5).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	x	-7	-5	-3	-1	0	1	3	5	7	
2	y = x²	49	25	9	1	0	1	9	25	49	
4	y = 1 / (x+2)	-0,2	-0,333	-1	1	0,5	0,3333	0,2	0,1429	0,1111	

Рис. 5. Значения функций

- Выделите диапазон ячеек: B1: J3 -> Вставка -> Диаграмма -> График
- Выделите полученную диаграмму -> Макет -> Название осей -> Назовите горизонтальную и вертикальную оси.
- Макет -> Название диаграммы -> Назовите диаграмму «График функции».

Сохраните выполненные задания:

В верхнем левом углу нажмите кнопку «Файл» — > Сохранить как -> Имя файла -> переименуйте документ в «Диаграммы» — > Нажмите «Ок».

Итоговое задание:

Примечание: каждый пункт итогового задания выполняйте на разных листах, причём каждый лист необходимо переименовать.

1. По данным таблицы постройте линейную (с горизонтальными или вертикальными столбцами) и круговую диаграмму без легенды, которая позволит установить зависимость между производительностью суперкомпьютеров и самих суперкомпьютеров.

Название суперкомпьютера	Производительность суперкомпьютера, Петафлопсы
Tianhe-2	33,86
Titan-Cray XK7	17,59
Sequoia-Blue Gene/Q	17,17
K Computer	10,51
Mira-Blue Gene/Q	8,56

2. Постройте диаграмму типа «график» по одной из функций:

а) $y = x^2 + 3$;

б) $y = 3x + 4$;

в) $y = \sqrt{x + 2}$;

г) $y = \frac{1}{4} + 4x - 2$.

3. Назовите вертикальную и горизонтальную оси. Назовите саму диаграмму.

Сохраните готовую работу.

Литература:

1. «Информатика. 7–9 кл.»: Учебник для общеобразоват. учеб. заведений / А. Г. Кушниренко, Г. В. Лебедев, Я. Н. Зайдельман. — М.: Дрофа, 2001. — 336 с. <https://www.niisi.ru/kumir/books.htm>.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.). 17.12.2010, № 1897; URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

Элементы теории графов в курсе дискретной математики

Сухан Ирина Владимировна, старший преподаватель;
Иванисова Ольга Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Кравченко Григорий Григорьевич, кандидат технических наук, доцент
Кубанский государственный университет

Дисциплина «Дискретная математика» входит в учебные планы ряда направлений подготовки бакалавров и специалистов, например, «Математика», «Математика и компьютерные науки», «Фундаментальная математика и механика», и обычно включает в себя такие разделы, как комбинаторика, теория графов, теория кодирования, теория функциональных систем, целочисленное программирование и т. п.

Являясь одним из основных разделов дискретной математики, теория графов в то же время оказывается достаточно трудным объектом изучения.

Начало теории графов относят к 1736 г., когда Л. Эйлер решил популярную задачу о кенигсбергских мостах, а также нашел критерий существования в графе специального маршрута — эйлерова цикла.

Этот результат более ста лет оставался единственным результатом теории графов. Лишь в середине 19 века инженер-электрик Г. Кирхгоф разработал теорию деревьев для исследования электрических цепей, а математик А. Кэли решил перечислительные задачи для трех типов деревьев, описывающих строение углеводородов.

Однако за последние полвека теория графов превратилась в один из наиболее бурно развивающихся разделов математики. Это вызвано запросами приложений.

В терминах теории графов формулируется большое число задач, связанных с дискретными объектами. Такие задачи возникают при проектировании интегральных схем и схем управления, при исследовании автоматов, логических цепей, блок-схем программ, находят свое применение в экономике и статистике, химии и биологии, в теории расписаний и дискретной оптимизации.

Таким образом, теория графов — наука сравнительно молодая и как учебная дисциплина еще окончательно не сформировалась. Это затрудняет разработку рабочих программ и оценочных средств текущего контроля успеваемости, а также промежуточной и итоговой аттестации.

Так как обычно на преподавание дисциплины «Дискретная математика» отводится не более одного семестра, одной из проблем является отбор оптимального объема теоретического материала для лекций и практических заданий для лабораторных работ.

Опыт преподавания дискретной математики на факультете математики и компьютерных наук Кубанского государственного университета позволил сделать вывод, что для гибкого планирования для разных направлений подготовки бакалавров теорию графов как учебную дисциплину удобно разбить на три модуля.

Первый модуль — это основы теории графов: представление графов и изоморфизм, операции с графами, маршруты, метрические характеристики графов, деревья, связность и планарность графов.

Второй модуль — это специальные вопросы теории графов: эйлеровы и гамильтоновы графы, раскраски графов, независимость и покрытия, паросочетания.

Третий модуль — это вопросы, относящиеся к ориентированным графам.

Наиболее полным и доступным пособием, в котором приведены соответствующие теоретические сведения, является [1]. Достаточно объемный сборник задач, как типовых, так и нестандартных, представлен в пособиях [2] и [3].

По нашему мнению, в курс дискретной математики достаточно включить материал, относящийся к первому и второму модулям, а материал, относящийся к ориентированным графам, лучше оформить в специальный курс.

Например, на факультете математики и компьютерных наук КубГУ, читается курс «Комбинаторные алгоритмы», который посвящен изучению классических алгоритмов решения задач на графах; построению новых алгоритмов и модификации и комбинации уже известных схем для решения конкретных задач; оценке эффективности указанных алгоритмов. Алгоритмы на ориентированных графах изучаются в рамках специальной дисциплины на отдельных профилях. Им посвящено учебное пособие [4].

Остановимся подробнее на дисциплинах, изучающих неориентированные графы.

Цель изучения: формирование у студентов теоретических и методологических основ теории графов.

Задачи изучения:

- расширение сферы компетенции студентов в теории графов;
- овладение студентами понятийно-терминологическим аппаратом теории графов;
- овладение приемами применения теории графов к решению прикладных задач.

В результате изучения студент должен:

- *знать* основные понятия теории графов (определение графа, виды графов, способы задания графов, раскраска графов, циклы и пути в графах, алгоритмы на графах), необходимые для успешного изучения математических и теоретико-информационных дисциплин, решения задач, возникающих в профессиональной сфере;
- *уметь* формулировать и доказывать теоремы, применять методы теории графов для решения математических задач, построения и анализа моделей экономики, физики и информатики, самостоятельно решать классические задачи; осуществлять

выбор адекватных алгоритмов для решения вышеуказанных задач.

- *владеть* навыками практического использования современного математического инструментария для решения и анализа задач, предусматривающими знание адекватных алгоритмов.

Большую роль в освоении курса играет самостоятельная работа студента.

Самостоятельность работы студента проявляется в действиях различного характера:

- подражание образцу;
- упражнения с измененными данными;
- осмысливание прослушанного и прочитанного материала;
- приобретение новых знаний из различных источников;
- применение полученных знаний в практической деятельности;
- повторение изученного.

Самостоятельная работа студента включает в себя следующие компоненты творческой и познавательной деятельности:

1. переработка информации, полученной непосредственно на занятиях:

- ведение кратких записей в процессе восприятия учебного материала;
- систематизация полученной информации;
- просмотр соответствующего материала в учебниках и учебных пособиях;
- дополнение и изменение в записях;
- выделение главного, существенного в конспектах;
- самостоятельная формулировка выводов и обобщений.

2. выполнение практических заданий:

- самостоятельное изучение отдельных тем (вопросов) программного обучения;
- конспектирование необходимой учебной литературы;
- написание докладов, сообщений, рефератов;
- подготовка письменных ответов на проблемные вопросы;
- обработка результатов научных исследований (по данной теме);
- расширение и углубление знаний путем самообразования.

Преподавателями кафедры вычислительной математики и информатики КубГУ было создано учебное пособие [5], занявшее первое место во внутривузовском конкурсе учебных пособий в 2015 году.

В процессе преподавания данной дисциплины сложилась практика использования так называемого *типового расчета* по теории графов для текущего контроля успеваемости. Типовой расчет представляет собой набор небольших расчетных заданий, направленных на отработку базовых понятий теории графов.

Ниже приведены задания, общие для всех студентов. Согласно номеру варианта преподаватель указывает граф (не более 8 вершин), с которым предстоит работать студенту.

Типовой расчет.

1. Пометьте вершины графа числами 1, 2, 3, ... Найдите степени всех вершин графа. Проверьте справедливость леммы о рукопожатиях для данного графа. Является ли граф регулярным? Полным?

2. Сколько ребер содержит дополнение графа? Нарисуйте его. Является ли граф самодополнительным? Приведите пример графа, изоморфного данному.

3. Постройте матрицу смежности графа и матрицу инцидентности. Как по ним определить степени вершин? Покажите связь между этими матрицами.

4. Приведите пример графа, гомеоморфного данному. Постройте граф, производными от которого являются эти графы.

5. Есть ли в графе циклы? Приведите три примера. Чему равен обхват графа?

6. Является ли граф двудольным? (Воспользуйтесь поиском в ширину и теоремой Кенига).

7. Постройте матрицу расстояний графа. Найдите эксцентриситеты всех вершин графа, его радиус, диаметр, центр, периферию и медианы.

8. Постройте подграф, порожденный вершинами {1, 2, 3, 4}. Найдите в нем все маршруты длины 3. Сколько их? Какие из них являются цепями? Простыми цепями? Какие из них являются циклами?

9. Чему равно цикломатическое число графа?

10. Сколько остовов имеет граф? Нарисуйте один из них, построив его при помощи обхода в ширину или глубину или разрушая циклы.

11. Постройте для остова из п. 10 код Прюфера, затем переведите этот код обратно в дерево. (Убедитесь, что это одно и то же дерево).

12. Постройте матрицу фундаментальных циклов данного графа.

13. Найдите число вершинной связности и число реберной связности графа. Есть ли в графе точки сочленения и мосты?

14. Является ли граф планарным? Воспользовавшись алгоритмом у, построьте его плоскую укладку или докажите, что граф не планарный.

15. Проверьте справедливость формулы Эйлера для плоской укладки из п. 14. Триангулируйте полученный плоский граф. Сколько у него ребер и граней?

16. Найдите род, толщину, число скрещиваний, искаженность графа.

17. Является ли граф эйлеровым, гамильтоновым? Если нет, то проверьте, имеет ли он эйлерову и/или гамильтонову цепь.

18. Постройте правильную раскраску графа. Определите его хроматическое число.

19. Постройте хроматический полином данного графа.

20. Найдите независимые подмножества вершин графа, максимальные независимые подмножества вершин графа, наибольшие независимые подмножества вершин графа. Определите число независимости графа.

21. Найдите доминирующие подмножества вершин графа, минимальные доминирующие подмножества вершин графа, наименьшие доминирующие подмножества вершин графа. Найдите число доминирования.

22. Найдите ядро графа.

23. Найдите вершинные покрытия графа, минимальные вершинные покрытия графа, наименьшие вершинные покрытия графа. Найдите число вершинного покрытия.

24. Найдите реберные покрытия графа, минимальные реберные покрытия графа, наименьшие реберные покрытия графа. Найдите число реберного покрытия.

25. Найдите клики графа, максимальные клики графа, наибольшие клики графа. Нарисуйте подграфы, порожденные максимальными кликами. Найдите плотность графа. Найдите число кликового покрытия. Постройте матрицу клик, граф клик.

26. Найдите паросочетания графа, максимальные паросочетания, наибольшие паросочетания графа. Найдите число паросочетания.

На выполнение данных заданий студенту отводится весь семестр. Умение решать такие задачи является необходимым «минимумом» для допуска студента к зачету или экзамену.

Практика выполнения таких заданий демонстрирует достаточный уровень овладения студентами базовыми понятиями теории графов и формулировками основных теорем.

Литература:

1. Емеличев В. А., Мельников О. И., Сарванов В. И., Тышкевич Р. И. Лекции по теории графов: уч. пос. Изд. 4-е. — М.: ЛЕНАНД, 2015.
2. Емеличев В. А., Зверович И. Э., Мельников О. И., Сарванов В. И., Тышкевич Р. И. Теория графов в задачах и упражнениях: Более 200 задач с подробными решениями. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
3. Мельников О. И. Теория графов в занимательных задачах. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
4. Сухан И. В. Ориентированные графы: уч. пос. — Краснодар: КубГУ, 2016.
5. Сухан И. В., Иванисова О. В., Кравченко Г. Г. Графы: уч. пос., изд. 2-е, испр. и доп. — Краснодар: КубГУ, 2015.

Использование модульно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов производственной практики студентов-бакалавров педагогического образования

Харитоновна Светлана Сергеевна, магистрант;
Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал)

В статье раскрыты результаты исследования, связанного с использованием модульно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов производственной практики студентов-бакалавров, обучающихся по направлению Педагогическое образование, профили Биология и География.

Ключевые слова: модульно-рейтинговая система оценивания, образовательные результаты, компетенции, направление подготовки Педагогическое образование, профили подготовки Биология и география.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего образования (ВО) по направлению Педагогическое образование [8] представлен ряд компетенций, которые должны быть сформированы у студентов, успешно освоивших ту или иную основную образовательную программу (ООП). Однако в них не прописаны единые критерии сформированности выделенных компетенций. Соответственно отсутствует и единый методический аппарат, позволяющий их сформировать и проверить их развитие у каждого конкретного студента. В этой связи остро встает вопрос разработки такой системы оценивания сформированности компетенций для конкретных учебных дисциплин учебного плана каждой ООП, которая могла бы стать этим методическим аппаратом. Решение данной проблемы и составляет основное содержание нашего исследования, тема которого — «Разработка модульно-рейтинговой оценки сформированности компетенций студентов-бакалавров направления Педагогическое образование (профили Биология и География)».

При этом мы руководствуемся тезисом о том, что система оценивания образовательных результатов освоения ООП не должна быть отделена от самого процесса обучения.

Проанализировав ряд литературных источников [2; 5; 6], мы выделили несколько критериев, которые, по нашему мнению, важно учитывать при разработке системы оценивания сформированности компетенций студентов-бакалавров. Наиболее важными и значимыми в контексте нашего исследования считаем следующие:

- независимость, системность и комплексность оценивания;
- возможность оценки на любом этапе процесса обучения;
- единообразие критериев;
- сочетание различных методов оценки результатов обучения;
- оценка предметных и метапредметных результатов;
- оценка как знаний, так и умений, и владений.

На наш взгляд, этим критериям оценивания образовательных результатов подготовки бакалавров педагогического образования (один или два профиля) отвечает рейтинговая система, которая рассматривается как «комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, базирующийся на учебно-методическом

обеспечении всех видов деятельности по данному предмету» [7]. Однако для успешного выполнения поставленной задачи такая система должна быть детально проработана для каждого учебного предмета, но с использованием сходных, единых общих требований к ее построению и оцениванию результатов по ней.

В различных литературных источниках [1; 5; 6] описаны различные варианты организации рейтинговой системы оценки образовательных результатов в конкретных вузах. Так, разработчики рейтинговой системы Горно-Алтайского государственного университета [7] предлагают оценивать работу студента в рамках каждого модуля по блокам: теоретический, практический, исследовательский, учебно-организационный. По нашему мнению, такое разделение видов деятельности на блоки очень удобно и с успехом может быть использовано при реализации ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование, так как все компетенции бакалавров, которые должны быть сформированы при реализации ООП подразделяются на группы — общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные (в области педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской деятельности). Соответственно выделению этих групп компетенций удобно осуществлять оценочную деятельность.

Для учебных дисциплин, рассчитанных на длительный период изучения, целесообразно при использовании рейтинговой системы разделить учебный материал на отдельные содержательные модули — система становится модульно-рейтинговой.

При использовании модульно-рейтинговой системы оценивания сформированности компетенций бакалавров предполагается оценивание каждого конкретного вида деятельности, который студент выполняет, и соответственно, компетенций, которыми он при этом овладевает в ходе освоения каждого модуля дисциплины. Модульно-рейтинговая система при этом становится не только оценочным средством, но и средством организации работы студента и его самоконтроля, т. к. он имеет перед собой индивидуальный рейтинговый лист с указанием конкретных заданий, которые должен выполнить, и элементов компетенций, которыми он при этом овладевает. В рейтинговом листе также указываются баллы, полученные студентом за каждое выполненное задание в зависимости от его уровня сложности и важности для формирования

ключевых компетенций. Поэтому несомненный плюс данной системы состоит и в том, что она может стать стимулом к активной деятельности и самостоятельной работе для студента.

В ходе работы по обозначенной проблеме считаем целесообразным выделить следующие этапы разработки модульно-рейтинговой системы:

- 1) Определение места дисциплины в ООП;
- 2) Определение основных компетенций, формируемых в рамках изучения курса в соответствии с ФГОС ВО;
- 3) Соотнесение компетенций, закрепленных учебным планом ООП определенным видам деятельности;
- 4) Вычленение основных содержательных модулей курса;
- 5) Определение конкретных видов деятельности, которые должен выполнить студент в ходе изучения каждого модуля;
- 6) Разделение представленных видов деятельности на блоки: теоретический, практический, исследовательский, организационный;
- 7) Разработка разноуровневых заданий, формирующих, и, как следствие, проверяющих сформированность каждого вида деятельности;
- 8) Формирование банка заданий по каждому виду деятельности;
- 9) Разработка балльной оценочной шкалы, учитывающей значимость каждого вида деятельности в формировании у студентов образовательных результатов, представленных знаниями, умениями, владениями, а также качество и сроки выполнения студентами заданий.
- 10) Описание системы подсчета баллов;
- 11) Разработка критериев оценки разных видов студенческих работ с учетом вида деятельности;

12) Формирование индивидуального рейтингового листа студента.

Реализация обозначенных этапов обеспечивает создание модульно-рейтинговой системы оценивания образовательных результатов.

В настоящее время нами уже отработаны такие этапы создания системы, как: определение места дисциплины «Методика обучения биологии» в ООП и основных компетенций, которые она формирует; обозначены конкретные виды деятельности по каждому модулю дисциплины, которые должен выполнить студент; выбранные виды деятельности разделены на блоки [3;4]. Ведется разработка заданий и оценочных шкал. Более подробно охарактеризуем опыт нашей деятельности в рамках такого модуля дисциплины «Методика обучения биологии», как производственная (педагогическая) практика.

Цель производственной педагогической практики мы рассматриваем как формирование практических умений и навыков, необходимых для осуществления деятельности в качестве учителя биологии и географии в условиях реализации компетентного подхода.

После определения цели нами был осуществлен отбор компетенций, формируемых данным видом деятельности, определен их компонентный состав (таблица 1), смоделированы планируемые результаты обучения, характеризующие этапы формирования компетенций в процессе самостоятельной работы студентов (таблица 2), вычленены этапы их формирования, описаны показатели и критерии оценивания компетенций на различных этапах их формирования. Все это позволило нам разработать технологическую карту личностного роста бакалавра (таблица 3) и разработать критерии оценивания сформированности компетенций студентов в период прохождения производственной практики и на этой основе выстроить рейтинговую шкалу этих результатов.

Таблица 1. Компонентный состав компетенций, формируемых в процессе производственной практики

Формируемые компетенции	Планируемые результаты обучения (компонентный состав компетенции)
ПК 1 Готовностью реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов	<p><i>З1 (ПК 1) Знать</i> современные требования, предъявляемые к учебным программам по биологии, предусмотренные ГОС школьного биологического образования, ФГОС общего образования с учетом особенностей протекания педагогического процесса как реально наблюдаемого (в ходе просмотра видеофрагментов), так и модели (в ситуациях, схемах, таблицах);</p> <p><i>У1 (ПК 1) Уметь</i> соотносить учебные программы с поставленными современными нормативными документами задачами образования, воспитания и развития личности обучающихся при изучении школьного курса биологии, соотносить имеющиеся в них методические инструментари и технологические приемы с поставленными в образовательном процессе задачами, выбирать учебные программы базовых и элективных курсов по биологии для основной и средней школы как способы эффективного решения оперативных учебно-воспитательных задач;</p> <p><i>У2 (ПК 1) Уметь</i> характеризовать программы базовых и элективных курсов по биологии для основной и средней школы, описывать основания выбора учебно-воспитательных задач разных курсов, исходя из требований предметных результатов обучения биологии, определенных ФГОС общего образования, сформулированных в Фундаментальном ядре содержания общего образования, примерных программах по биологии для основной и средней школы;</p> <p><i>У3 (ПК 1) Уметь</i> разрабатывать фрагменты учебных программ элективных курсов по биологии для основной и средней школы, обосновывать организационно — методические основы их применения с указанием возможностей для решения познавательных и воспитательных задач;</p>

Формируемые компетенции	Планируемые результаты обучения (компонентный состав компетенции)
	<p><i>B1 (ПК 1) Моделировать</i> основы авторской программы элективных курсов, конструирование ее технологических компонентов, комбинирование технологических приемов;</p> <p><i>B2 (ПК 1) Владеть</i> эмпирическими и теоретическими методами исследования, применение их в ходе анализа образовательного процесса с использованием разных вариантов учебных программ базовых и элективных курсов по биологии для основной и средней школы как реально протекающего (на примере учебных ситуаций, фрагментов тренировочных уроков и видеозаписей уроков учителей), так и его модели (реальных условий протекания образовательного процесса)</p>
<p><i>ПК 2</i> Способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики</p>	<p><i>31 (ПК 2) Знать</i> сущность диагностики и мониторинга образовательных достижений обучающихся образовательном процессе;</p> <p><i>32 (ПК 2) Знать</i> современные методики и технологии образовательного процесса;</p> <p><i>33 (ПК 2) Иметь представления</i> о ведущих технологиях обучения биологии в основной и средней школе как средстве реализации ФГОС;</p> <p><i>У1 (ПК 2) Уметь</i> описывать качество образовательной деятельности по биологии, условия его обеспечения в образовательном процессе; характеризовать современные методики и технологии образовательного процесса, наличие представлений о ведущих технологиях в образовательном процессе как средстве реализации ФГОС, умение охарактеризовать некоторые методики диагностики;</p> <p><i>У2 (ПК 2) Уметь</i> сравнивать, сопоставлять, анализировать разнообразные технологии, выделять их структурные компоненты, устанавливать причинно-следственной связи между применяемой технологией и её влиянием на качество образовательного процесса;</p> <p><i>B1 (ПК 2) Владеть</i> основами применения инновационных технологий при обучении школьной биологии в основной и средней школе;</p> <p><i>B2 (ПК 2) Проектировать</i> образовательные технологии с целью их применения при диагностировании, мониторинге образовательного процесса;</p> <p><i>B3 (ПК 2) Проектировать</i> диагностические процедуры образовательного процесса, владение методиками диагностики, конструирование протекания образовательного процесса с прогнозированием возможного образовательного результата</p>
<p><i>ПК 4</i> Способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов</p>	<p><i>31 (ПК 4) Знать</i> характеристики образовательной среды как средства достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и условия повышения качества образовательного процесса по биологии;</p> <p><i>32 (ПК 4) Знать</i> виды образовательных результатов изучения биологии — личностные, метапредметные и предметные,</p> <p><i>У1 (ПК 4) Уметь</i> выявлять методологические основы организации образовательной среды как фактора успешности развития личности, формирования универсальных учебных действий;</p> <p><i>У2 (ПК 4) Осознавать</i> образовательные результаты школьного курса биологии как результат образовательного процесса и средство социализации развивающейся личности,</p> <p><i>У3 (ПК 4) Уметь</i> соотносить разные группы образовательных результатов с различными видами заданий и технологий, методами и формами работы, используемыми при изучении школьного курса биологии основной и средней школы;</p> <p><i>B1 (ПК 4) Использовать</i> деятельностный и компетентностный подходы к формированию образовательных результатов учебной деятельности по курсу школьной биологии основной и средней школы,</p> <p><i>B2 (ПК 4) Владеть</i> способностью к оценочным суждениям о качественном уровне образовательного процесса на основе сформированности образовательных результатов школьного курса биологии основной и средней школы,</p>
<p><i>ПК 5</i> Способностью осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся</p>	<p><i>31 (ПК 5) Знать</i> формы осуществления педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;</p> <p><i>32 (ПК 5) Знать</i> технологии осуществления педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;</p> <p><i>У1 (ПК 5) Уметь</i> организовывать педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;</p> <p><i>У2 (ПК 5) Уметь</i> применять технологии организации педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся;</p> <p><i>B1 (ПК 5) Владеть</i> технологиями организации педагогического сопровождения социализации и профессионального самоопределения обучающихся</p>

Формируемые компетенции	Планируемые результаты обучения (компонентный состав компетенции)
ПК 9 Способностью проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся	31 (ПК 9) Знать требования к разработке индивидуальных образовательных маршрутов; 32 (ПК 9) Знать образовательные результаты изучения биологии в общеобразовательной школе; 33 (ПК 9) Знать модели, методики, технологии и приемы обучения, применяемые при обучении биологии в общеобразовательной школе У1 (ПК 9) Уметь проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся; У2 (ПК 9) Уметь реализовывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся; В1 (ПК 9) Владеть системой практических умений и навыков, обеспечивающих достижение образовательных результатов изучения биологии в общеобразовательной школе при использовании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; В2 (ПК 9) Владеть умениями анализа эффективности использования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся
ПК 12 Способностью руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся	31 (ПК 12) Знать основы организации исследовательской деятельности учащихся; У1 (ПК 12) Уметь отбирать тематику исследовательской деятельности учащихся; У2 (ПК 12) Уметь организовывать учащихся на выполнение разных видов исследовательской деятельности; В1 (ПК 12) Владеть методологией организации научного исследования; В2 (ПК 12) Владеть методикой организации исследовательской деятельности учащихся

Таблица 2. Планируемые результаты обучения, формируемые в процессе самостоятельной работы студентов в период прохождения производственной практики

Планируемые результаты обучения	Содержание разделов и тем практики, выносимых на самостоятельное изучение обучающихся	Содержание самостоятельной работы
В1 (ПК-1,2, 4,5,9,12) В2 (ПК-2,4,9,12) В3 (ПК-2)	Дневник практики	Ежедневное заполнение дневника практики.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12) В3 (ПК-2)	Технологии, методы, формы, приёмы, средства обучения биологии и географии	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12) В3 (ПК-2)	Формирование УУД в процессе изучения биологии и географии.	Изучение опыта учителей биологии и географии по формированию УУД в процессе изучения биологии и географии для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12)	Организация проектной деятельности учащихся при изучении биологии и географии	Изучение опыта учителей биологии и географии по организации проектной деятельности учащихся при изучении биологии и географии для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12) В3 (ПК-2)	Методика моделирования урока биологии и географии.	Разработка модели технологической карты уроков биологии и географии.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12) В3 (ПК-2)	Технологии проведения урока биологии и географии.	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
В1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) В2 (ПК-1,2,4,5,9,12) В3 (ПК-2)	Технологическая карта урока биологии и географии	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.

Планируемые результаты обучения	Содержание разделов и тем практики, выносимых на самостоятельное изучение обучающихся	Содержание самостоятельной работы
V1 (ПК- 1,2,4,5,9,12) V2 (ПК-1,2,4,5,9,12) V3 (ПК-2)	Моделирование технологической карты урока биологии и географии	Изучение опыта учителей биологии и географии по моделированию технологической карты урока биологии и географии для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
V1 (ПК- 5) V2 (ПК-1,2,4,5,12) V3 (ПК-2)	Воспитательный потенциал курсов биологии и географии.	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
V1 (ПК- 5) V2 (ПК-1,2,4,5,12) V3 (ПК-2)	Методика моделирования воспитательного мероприятия по биологии и географии.	Разработка модели технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия по биологии и географии.
V1 (ПК- 5) V2 (ПК-1,2,4,5,12) V3 (ПК-2)	Технологии проведения воспитательного мероприятия по биологии и географии.	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
V1 (ПК- 5) V2 (ПК-1,2,4,5,12) V3 (ПК-2)	Технологическая карта воспитательного мероприятия по биологии и географии.	Изучение теоретического материала для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
V1 (ПК- 5) V2 (ПК-1,2,4,5,12) V3 (ПК-2)	Моделирование технологической карты воспитательного мероприятия по биологии и географии.	Изучение опыта учителей биологии и географии по моделированию технологической карты внеклассного воспитательного мероприятия по биологии и географии для составления самоанализа профессиональной деятельности и организации собственной педагогической деятельности в качестве учителя биологии и географии.
V1 (ПК-1,2, 4,5,9,12) V2 (ПК-2,4,9,12) V3 (ПК-2)	Самоанализ профессиональной деятельности	Составление самоанализа профессиональной деятельности.
V1 (ПК-1,2, 4,5,9,12) V2 (ПК-2,4,9,12) V3 (ПК-2)	Портфолио профессиональных достижений студента-бакалавра	Наполнение Портфолио профессиональных достижений студента-бакалавра.

Таблица 3. Технологическая карта личностного роста бакалавра

Отчетность по заданию	Формируемые компетенции	Оценка		
		Студент	Учитель-предметник	Методист
Биология				
Технологическая карта зачетного урока	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК –9 ПК-12			
Презентация урока	ПК-1 ПК-4 ПК-5			
Технологическая карта внеклассного мероприятия	ПК-1 ПК-4 ПК-5			
Презентация внеклассного мероприятия	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК-5			
ИТОГО баллы				

География				
Технологическая карта зачетного урока	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК –9 ПК-12			
Презентация урока	ПК-1 ПК-4 ПК-5			
Технологическая карта внеклассного мероприятия	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК-5			
Презентация внеклассного мероприятия	ПК-1 ПК-4 ПК-5			
ИТОГО баллы				
Самоанализ профессиональной деятельности	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК –9 ПК-12			
Дневник практики	ПК-1 ПК-2 ПК-4 ПК –9 ПК-12			
ИТОГО баллы				

Примечание. Каждая компетенция оценивается в баллах от 3 — до 5.

Оценка «удовлетворительно» бакалавру ставиться: при количестве баллов от 120 и менее.

Оценка «хорошо» бакалавру ставиться: при количестве баллов от 121 до 160.

Оценка «отлично» бакалавру ставиться: при количестве баллов от 161 до 200.

Подобная работа осуществляется применительно и к другим видам деятельности бакалавра педагогического образования в рамках предмета «Методика обучения биологии».

Литература:

1. Альхименок А. А. Применение рейтинговой системы оценки знаний студентов в учебном процессе. / А. А. Альхименок, В. И. Луцейкович / [Электронный ресурс] / адрес доступа: https://docviewer.yandex.ru/Primenenie_reitingovoi.pdf&name=16_Primenenie_reitingovoi.pdf&lang=ru&c=56f6c374d408&page=1.
2. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография / Н. Ф. Ефремова. — Ростов-на-Дону: Аркол, 2010. — 386 с.
3. Марина А. В. Практика в системе профессионального образования и личностного роста студента-бакалавра. Выпуск.VI: учебно-методическое пособие./ А. В. Марина, В. А. Шеманаев — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. — 148 с.
4. Марина А. В. Практикум по методике обучения биологии./ А. В. Марина. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. — 82 с.
5. Методическая система обучения студентов-биологов на основе использования инновационного учебно-методического комплекса по дисциплине «Методика обучения биологии» [Электронный ресурс] / адрес доступа: <http://studik.net/metodicheskaya-sistema-obucheniya-studentov-biologov-na-osnove-ispolzovaniya-innovacionnogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-discipline-metodika-obucheniya-biologii/>.
6. Модульно-рейтинговая система (методические рекомендации по применению). — Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2006. — 21 с.
7. Преимущества модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов. [Электронный ресурс] / адрес доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/46167/1/15.Преимущества%20рейтинговой%20системы.pdf>.

8. Приказ Минобрнауки России от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)».

Преподавание по учебно-методическому комплексу New Language Leader

Шипунова Татьяна Сергеевна, преподаватель

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

В данной статье автор проводит анализ компонентов УМК New Language Leader издательства Pearson, делится опытом преподавания по учебному комплексу и материалам, сопровождающим книгу студента, а также дает рекомендации потенциальным пользователям по включению частей комплекта в процесс обучения английскому языку.

Ключевые слова: учебник, иностранный язык, высшее образование

Цель данной статьи познакомить потенциальных пользователей (обучающих, обучающихся, методистов) со структурой построения и содержанием современного учебно-методического комплекса New Language Leader и поделиться практическим опытом его применения на занятиях по английскому языку со студентами первого курса бакалавриата экономического вуза, для которых первым родным языком является русский.

Анализ и оценка УМК проведены по двум общим критериям: по форме, т. е. оценка внешних качеств, и по структуре, т. е. анализ методической организации материала [1, с.29].

Учебно-методический комплекс New Language Leader для изучения общего английского языка (далее, УМК), разработанный авторами издательства Pearson, включает учебное пособие для студента, методические заметки для преподавателя, аудио и видео сопровождение, тесты, дополнительные обучающие материалы и ИКТ MyEnglishLab. Все компоненты УМК, за исключением учебного пособия, представлены в электронном виде, что соответствует требованиям современного учебника. В общем случае, издано пять УМК по уровням владения английским языком. УМК ориентирован на взрослых и студентов вузов, изучающих английский язык в любой точке мира и с разным культурологическим опытом, т. е. нацеленный на международную аудиторию.

Автор данной статьи использовал разные компоненты УМК уровней Intermediate и Upper Intermediate на практических занятиях со студентами первого курса неязыкового вуза. По шкале CEFR уровень Intermediate охватывает уровни от A2+ до B1+, а уровень Upper Intermediate — от B1+ до B2+. Как видно, в рамках одного УМК подразумевается прохождение по нескольким промежуточным уровням, что может служить пользователям УМК индикатором начальных требований, предъявляемых к обучающемуся в начале курса, и конечных целей, которых обучающийся может достичь с помощью УМК. Проанализируем компоненты УМК New Language Leader уровня Intermediate.

Учебное пособие для студента (Coursebook)

На первой странице приведено иллюстрированное оглавление и содержание учебного пособия, которое представляет собой тематический план по содержанию каждого раздела (или юнита) в разрезе грамматики, лексики, чтения, аудирования, говорения с произношением, сценариев ситуаций по теме юнита, учебных умений с письменными заданиями и видео заданиями. Ознакомившись с построенным таким образом содержанием юнита, пользователи имеют ясное и понятное представление о плане дальнейших занятий. Подобные тематические карты по содержанию учебника позволяют спланировать занятия в соответствии с ограничениями по длительности одного занятия и общего количества часов, выделенного на изучение иностранного языка по УМК New Language Leader.

В учебном пособии содержится двенадцать тем, таких как Личность, Путешествие, Работа, Язык, Реклама, Образование, Дизайн, Бизнес, Инженерия, Тренды, Искусство и СМИ, Криминал. Опрос первокурсников — «вчерашних школьников» — показывает, что на протяжении всей школьной жизни тему Личности изучали 84 % студентов, Путешествий — 100 %, Работы — 92 %, Языка — 88 %, Рекламы — 76 %, Образования — 92 %, Дизайна — 52 %, Бизнеса — 60 %, Инженерии — 20 %, Трендов — 68 %, Искусства и СМИ — 92 %, Криминала — 60 %. Проведение такого рода опросов и выявления остаточных знаний в ходе индивидуальной беседы со студентом выборочной темы помогают определить текущий уровень владения английским языком студентов первого курса и спрогнозировать возможные языковые и коммуникативные трудности в дальнейшем при изучении каждой темы.

Каждый юнит состоит из пяти секций, каждая из которых размещена на развороте двух страниц А4 так, что студент видит всю картину изучаемой секции. Такое представление материала создает целостное и связанное восприятие в иноязычном сознании обучающегося. Языковые и речевые упражнения секций в каждом юните расположены в разном порядке и не являются жёстким

шаблоном для каждой секции разных юнитов, что вносит разнообразие в приёмы, связанные с подачей материала. При этом каждый юнит содержит однотипный план, совпадающий с оглавлением учебника и включающий основные блоки для изучения: Грамматика, Лексика, Сценарная ситуация, Учебные навыки и Письмо.

Возьмём для рассмотрения юнит «Бизнес», наиболее интересный студентам первого курса экономических специальностей и представляющий собой хороший фундамент для введения в профессиональный иностранный язык, преподаваемый на последующих курсах. Следует отметить, что в школе тему «Бизнес» изучали 60% опрошенных, что может служить индикатором для школьных учителей о возможности введения специализированных тематических блоков для школьников последних классов, которые планируют получать высшее образование в области экономики, тем самым, внося вклад в развитие непрерывного образования.

Первая секция под названием «В деловом мире» является введением в тему юниту, поскольку в верхней части страницы расположены краткий план по всем пяти секциям, рядом представлена тематическая иллюстрация и пословица или изречение известной личности. Такой вводный блок встречается в начале каждого юнита и может быть использован как Warm-Up. Секция состоит из трёх базовых блоков: Лексика и Чтение, Аудирование и Говорение, каждый из которых содержит как минимум одно упражнение дискуссионного характера, предполагающего работу студентов в паре или мини-группе. Каждый базовый блок состоит из взаимосвязанных языковых и речевых упражнений. Изучение первой секции завершается видео с экспертом и релевантными к видео упражнениями, размещёнными в конце учебного пособия. Для работы с видеоматериалом преподавателю необходимо иметь компьютер с проектором либо интерактивную доску. Если технических средств нет, то в конце учебного пособия размещён скрипт видео, который можно предложить озвучить студенту с хорошим произношением, что тренирует артикуляционные навыки на изучаемом языке, а другим студентам даёт возможность аудировать разные акценты.

Вторая секция под названием «Бизнес-дилемма» состоит из пяти базовых блоков Чтение, Говорение, Грамматика, Фонетика и Письмо, содержащих взаимосвязанные упражнения с дискуссионным упражнением внутри каждого блока. При этом блок Письмо связан с предыдущим дискуссионным упражнением и является, в частности, в данном юните закреплением фонетического навыка в письменной речи.

Третья секция под названием «Легенды бизнеса» состоит из четырёх базовых блоков: Чтение, Лексика, Грамматика и Говорение. Как и в предыдущих секциях, каждый блок состоит из нескольких упражнений, связанных между собой по смыслу и, как минимум, одним упражнением, развивающим навыки диалогического общения.

Четвёртая секция под названием «Солнцезащитные очки» посвящена развитию навыков ведения переговоров на примере компании по оптовой продаже солнцезащитных очков, пытающейся наладить контакт с производителями товара. В общем, четвёртая секция любого

юнита, состоит из трёх инвариантных блоков: Ситуация, Ключевой язык общения и Проблемная задача. Сценарий секции включает упражнения по обсуждению общих вопросов ведения переговоров в паре, аудирование части сценария с оценкой услышанного, ответами на вопросы после прослушивания, заполнения пропусков в диалоге после повторного прослушивания и сопоставлением синонимичных фраз с фразами из диалога. Далее студенты в сменных группах решают проблемную задачу, связанную с ведением переговоров. В группе первокурсников с уровнем В2 не наблюдалось затруднений с выполнением проблемных заданий, однако представляющих некоторую сложность для первокурсников группы с уровнем В1. В основном, трудность носила временной характер и связана с когнитивными способностями студентов. Поэтому для эффективного выполнения сценарной секции преподавателю следует следить за временем и возможно преобразовать некоторые упражнения, что требует тщательной предварительной подготовки к занятию.

Пятая секция под шаблонным названием «Учебные и письменные навыки», но с разной содержательной направленностью в каждом юните, знакомит студентов с регистрами письменного общения, формальным и неформальным, на примере пяти отрывков корреспонденции с разными регистрами формальности. В блоке Письмо вводится ещё один нейтральный регистр письменного общения с упражнениями по различению трёх регистров на базе таблицы с примерами клишированных фраз, употребляемых в электронном письме. В итоге студентам предлагается написать собственное письмо по предложенному плану и темам. На практике студенты первого курса справились с заданием, благодаря ясной и понятной подаче материала с тренировочными упражнениями в пятой секции. Преподавателю следует учитывать время, отводимое на проверку студенческих письменных работ, поскольку установки в упражнениях зачастую не содержат ограничения по количеству слов. При большом количестве студентов желательно подготовить лист контроля с критериями оценки для фокусной проверки письменных заданий студентов.

Критерии оценивания письменных работ студентов могут быть общими или специфическими. Общие критерии применяются ко всем заданиям вне зависимости от темы. Специфические критерии разрабатываются к каждому письменному заданию отдельно и, соответственно, требуют больше времени на подготовку. С другой стороны, если УМК планируется использовать на нескольких курсах и в нескольких группах студентов, то специфические критерии являются предпочтительнее общих. Шкала оценивания может быть представлена в виде начисления баллов по каждому критерию. При необходимости баллы можно перевести в оценки и другие показатели, принятые в вузе.

Интересным к изучению структуры юнита является количество упражнений. В юните 8 насчитывается 59 упражнений (без дополнительных материалов с видео и в конце учебника), в том числе, 19 диа- и полилогических (32%) и 7 на аудирование (12%). Остальные 56% упражнений носят лексико-грамматический характер.

Варьирование времени на выполнение каждого упражнения позволяет достигать заранее намечаемых преподавателем целей обучения иностранным языкам.

С точки зрения эргономичности, учебное пособие, являющееся единственным осязаемым на ощупь материалом для студентов, создает ощущение комфорта как в тактильном, так и визуальном смысле. Страницы каждого юнита содержат достаточное количество в меру ярких цветных иллюстраций. Однако студенты отметили, что зачастую для активной работы с учебником не хватало места для записи или тёмный фон рисунка не позволял делать заметки к упражнениям. Некоторые студенты выражали желание выпускать два вида учебного пособия в цвете для эстетического изучения иностранного языка и черно-белом варианте для более продуктивного обучения.

Методические заметки для преподавателя (Teacher's Notes)

Каждый юнит сопровождается подробными методическими указаниями по выполнению каждого упражнения из учебного пособия. Следует отметить, что существует и отдельное введение в УМК, где приведены подход, использованный авторами при написании УМК, описание каждого компонента УМК и пример работы с первым юнитом Личность в виде постраничного разворота с кратким пояснением предназначения значимых смысловых частей секции юнита. В книге для учителя практически в каждом методическом комментарии к упражнению выделены слова, которые могут вызывать трудности у студентов и необходимость пояснять содержание понятия. Для выполнения каждого упражнения указано оптимальное количество времени в минутах, что также полезно для планирования занятия и хронометрирования методических приёмов. В целях совершенствования УМК, значительной помощью для преподавателя мог бы стать дополнительный компонент в виде словаря по учебнику и, желательно, с переводом слов на русский язык, что учитывает потребности студентов с низким уровнем владения английским языком.

Аудио- и видео сопровождение

Аудио- и видео файлы пользователи УМК могут самостоятельно загрузить с официального сайта издательства,

предоставляя каждому участнику учебного процесса возможность прослушивания и просмотра в любое время и в любой последовательности. Использование аудио и видео в аудиторное и внеаудиторное время позволяет обучающимся непрерывно совершенствовать фонетические навыки и умения аудирования, что является важным моментом в условиях нехватки учебных часов в аудиторное время.

Тесты

Для проверки усвоения материала авторы УМК разработали тестовые материалы по каждому юниту. Каждое оценочное задание представляет собой задание с закрытым выбором варианта ответа. Для преподавателя задания с закрытыми ответами позволяют сэкономить время для проверки тестов студентов. Оценивание проводится по трём направлениям: лексика, грамматика и интегрированные умения на понимание микротекстов. Лексико-грамматические тесты помогают понять студентам степень приобретенных навыков по пройденному юниту.

Для проведения промежуточного и итогового оценивания созданы соответственно промежуточный и итоговый тесты с элементами аудирования и письменного задания.

Дополнительные обучающие материалы можно найти на сайте издательства в виде ИКТ MyEnglishLab. В частности, главной особенностью ИКТ является автоматическая проверка тестов системой и выведение результатов в разрезе ошибок, что позволяет студентам увидеть и самостоятельно проанализировать свои достижения. Студенты могут проходить тесты в любое время и в любом месте.

Таким образом, проведенный покомпонентный анализ УМК с комментариями автора статьи, основанными на практическом опыте преподавания английского языка студентам первого курса экономических специальностей, и рекомендациями по совершенствованию учебного комплекса, будет полезен как для преподавателей и студентов, планирующих использовать УМК New Language Leader на практических занятиях по английскому языку, так и для методистов, занимающихся разработкой подобных учебно-методических комплексов. Теоретический анализ УМК также вносит вклад в разработку теории учебника иностранного языка.

Литература:

1. Сафонова В. В. Методика обучения иностранным языкам. Языковая педагогика в схемах и таблицах. Тема: Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике. — 3-е изд. — М.: Еврошкола, 2008. — 35 с.
2. Cotton D., Falvey D., Kent S. New Language Leader Intermediate. — Harlow: Pearson Education Limited, 2014. — 184 p.
3. Cotton D., Falvey D., Kent S. New Language Leader Upper Intermediate. — Harlow: Pearson Education Limited, 2014. — 184 p.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Составление условных обозначений для карт при выполнении практических работ по картографическому черчению

Гакаев Рустам Анурбекович, старший преподаватель
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Практические работы по картографическому черчению с использованием топографических карт и аэрокосмических снимков формируют навыки сложного чтения карты, позволяют, в будущем, анализировать географические явления, составлять физико-географические и экономико-географические характеристики отдельных участков или районов, давать оценку территории по заданным критериям. Условные знаки топографических карт наглядно и легко запоминаются. Их внешний вид по своему рисунку или цвету часто напоминает характерные особенности изображаемых предметов. Однородные группы предметов изображают одним общим исходным географическим знаком. Качественные и количественные различия предметов, входят в определённую группу, передаются несложными изменениями и дополнениями исходного знака; например, в условные знаки дорог, мостов, границ и т. д.

Условные знаки топографических карт подразделяется на несколько видов. Объекты, очертания которых могут быть изображены в масштабе карты с сохранением истинных пропорций, изображают контурными или масштабными знаками.

Масштабный условный знак состоит из внешней границы объекта, заполненного графическими значками или цветным фоном обозначающими сущности объекта.

Контур наносится на карту сплошной линией или пунктиром, с сохранением их ориентировки относительно стран света и подобия действительным очертаниям. Заполняющие условные значки или цветовой фон определяют сущность объекта размещенного внутри контура, но не указывают местоположение отдельных предметов и их количество.

Так, кружки, заполняющие контур сада или редкого леса свидетельствует лишь о том, что на данном участке расположен сад или редколесья, но не дают никакого представления о местоположении, породе и величине деревьев.

Объекты небольшого размера, очертания которых не выражаются в масштабе карты или выражаются столь малым контуром, что он практически превращается в точку, изображают немасштабными условными знаками.

Немасштабные условные знаки представляют собой небольшие геометрические фигуры или упрощенные рисунки, напоминающее внешний вид соответствующего объекта. Одна из точек немасштабного условного знака показывает положение объекта на местности. У знаков симметричной формы эта точка расположена в центре фигуры.

У знаков, имеющих форму фигуры с широким основанием, местоположение объекта соответствует середине основания (рис.). Если в основании вне масштабного знака имеется прямой угол, то местоположению объекта соответствует вершина угла (отдельное дерево, указатель дорог, ветряной двигатель).

У знаков, состоящих из сочетания нескольких фигур (завод с трубой, постройки башенного типа), местоположению объекта соответствует центр нижней фигуры.

Реки, дороги, линии связи, границы и другие объекты линейного протяжения изображаются линейными условными знаками. Эти знаки передают в пределах точности масштаба изгибы продольных очертаний объектов. Их положению на местности соответствует ось условного знака. Ширина объектов обычно не выражается в масштабе карты и изображается с некоторым преувеличением. Например, ширина условного знака шоссе на карте масштаба 1:1.000.000 около 1 мм, что соответствует 100 м на местности, а в натуре ширина шоссе редко превышает 15–20 м.

Кроме масштабных, немасштабных и линейных условных знаков на картах для дополнительной характеристики объектов применяются пояснительные знаки; например: фигурки лиственных и хвойных деревьев показывают преобладающие породы деревьев в лесу, стрелки на реке — направление течения и т. п.

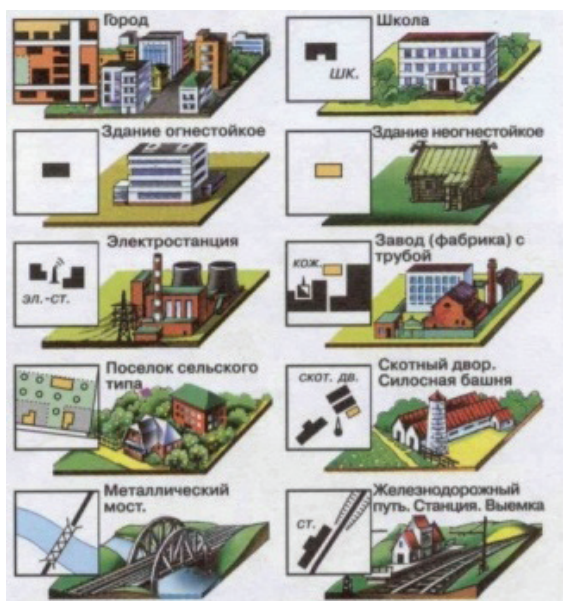
Подписи, буквенные цифровые обозначения помещают на картах для передачи географических наименований, качественных и количественных характеристик объектов, а также сведений пояснительного и справочного характера. Полностью на картах подписывают собственное наименование населённых пунктов, рек, озёр, морей, гор и т. д. Цифровые обозначения применяются главным образом для количественных

характеристик различных объектов картографирования: дорог, рек, мостов, переправ, рельефа и т. д. Шрифты, применяемые на картах, не только передают смысловые значения подписей, но и служат также размерам отображения некоторых сведений о подписанных объектах. Размер букв, их начертание, наклон

и размещение на карте имеет определённое значение. Так шрифты для подписи населённых пунктов передают своим размерам и начертанием сведения о типе поселения, административном значении жителей; наклон букв в подписях название рек показывает их транспортное значение и т. д.



а



б



в

Рис. Условные обозначения на карте и вид на местности

Цветовое оформление топографических карт способствуют резкому повышению их наглядности. Для группы однородных или тесно связанных между собой объектов установлены определённые цвета, которыми они печатаются на карте. Так, контуры населённых пунктов, железные автогужевые дороги, многие промышленные, сельскохозяйственные и социально-культурные объекты изображаются чёрным цветом, леса — зелёным, гидрография — синим, рельеф — коричневым.

Применение красок позволяет весьма подробно изобразить местность на карте без ущерба для качества изображения. Разные цвета позволяют разделить изображения основных элементов её содержания без нарушения единства общей картины местности.

Необходимо отметить, что стандартные условные обозначения топографических карт систематически пересматриваются, дополняются и изменяются. Это происходит по следующим причинам. Во-первых, некоторые условные обозначения с течением времени утрачивают свое значение, так как обозначаемые ими объекты перестают существовать на картографической территории,

например, МТС, хутора и прочее. Вместе с тем на местности появляются новые объекты, которых прежде не было, например, автостреды, газопроводы, и линии электропередач и другие.

Во-вторых, возникает потребность в новых сведениях о местности со стороны потребителей карт и это вызывает необходимость в дополнении таблицы условных знаков новыми обозначениями.

В-третьих, техника оформления издания топографических карт непрерывно развивается. Появляются новые возможности для усовершенствования картографического изображения, обогащения его содержание и увеличение наглядности. Это причина также приводит к некоторым изменениям условных знаков, шрифтов и красочного оформления топографических карт. Всего на топографических картах масштабов одна 1:10000, 1:25000, 1:100.000 применяется около 350 графических условных знаков и более 400 сокращённых пояснительных подписей. Такое большое количество условных обозначений объясняется тем, что таблица условных знаков предназначена для картографирования местности различных ландшафтных зон, начиная от Заполярья

и кончая субтропиками. Для пользования картами обжитой территории достаточно знать несколько десятков графических условных знаков, применяемых

на стандартных комплектах учебных карт. Что же касается сокращенных обозначений, то они, как правило, понятны без разъяснений.

Литература:

1. Гакаев Р.А. Методы картографического исследования и этапы их формирования. Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 1–4.
2. Гакаев Р.А. Точность и погрешность измерений на картах при выполнении практических работ по топографии. Педагогика высшей школы. 2016. № 1 (4). С. 48–53.
3. Господинов Г.В., Сорокин В.Н. Топография. Учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1967–328 с.
4. Основы геоинформационных систем и технологий. Грозный, 2016.

Жизненная перспектива как фактор профессиональной адаптации обучающихся образовательных организаций МВД России

Егорова Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент;
Симонова Вероника Сергеевна, курсант
Уральский юридический институт МВД России (г. Екатеринбург)

Современная система образования в образовательных организациях МВД России в рамках реализации компетентного подхода предъявляет все больше требований к мобилизации адаптационных возможностей обучающихся.

Как отмечает ряд исследователей (И. А. Аливердиева, С. А. Анисимов, Д. А. Андреева, А. Д. Глоточкин, И. Д. Дмитриев, А. И. Донцов, А. Н. Жмыриков, В. П. Каширин, М. Е. Литвак, Э. В. Мусаева, Б. Д. Парыгин, В. А. Слостенин и др.) уровень профессиональной адаптации обуславливает успешное вхождение обучающихся образовательных организаций МВД России в профессиональную среду, так как именно на начальном этапе обучения у обучающихся в процессе учебной и служебной деятельности интенсивно формируется представление о специфике профессии сотрудника органов внутренних дел, о требованиях, которые предъявляются к представителю правоохранительных органов, а в преодолении обучающимися внешних и внутренних стереотипов о службе в органах внутренних дел актуализируется их потребность в саморазвитии.

Рассмотрение различных аспектов профессиональной и социально-психологической адаптации сотрудников силовых структур отечественными и зарубежными учеными (В. В. Богуславский, Г. С. Дунин, Т. А. Дягтеренко, М. Г. Мелконян, Л. Г. Шатворян, С. Кабеле, Альфонсо Марио И. Рамос и др.) позволяет отметить, что термин «адаптация» был заимствован из биологической науки, и он в самом общем виде означает приспособление человека к условиям социальной среды. В психологии под термином «адаптация» понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой, а также перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды.

А. К. Гришанов и В. Д. Цуркан говорят о том, что профессиональная адаптация обучающихся образовательных организаций МВД России — это процесс приведения основных параметров их социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к курсантам [2].

А. В. Сиомичев полагает, что адаптация представляет собой преодоление трудностей вхождения в новую социальную среду, установление внутригрупповых отношений, приспособление к новым формам обучения [5, с. 17].

Анализ различных социологических исследований позволяет утверждать, что существуют определённое противоречие между существующей подготовкой сотрудников органов внутренних дел и их конкретной профессиональной деятельностью, поэтому есть необходимость рассмотреть возможные пути решения поставленной проблемы, что в немалой степени поможет спланировать систему психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий с обучающимися, не вышедшими из стадии профессиональной адаптации. Одной из причин сложившегося противоречия является господствующая система гностического подхода практически во всех вузах страны, а под этим понимается то, что в период обучения курсанты имеют дело не с содержанием будущей профессии, а с её теоретической основой. В результате, из высшего учебного заведения, в лучшем случае, выходят знатоки в конкретной отдельной области знания, но никак не субъекты «комплексного специального умения» целостной служебной деятельности. Впоследствии, молодой специалист, пришедший на службу в органы внутренних дел, способен отлично усваивать материал, обладает определённым «багажом» знаний в своей области, но не соответствует требованиям, предъявляемым к нему как к профессионалу. Реальная служебная деятельность

значительно отличается от тех теоретических знаний, которые он как молодой специалист, получил в вузе Министерства внутренних дел России, что делает невозможным или почти невозможным прямой перенос знаний на практику. Оказываясь в такой ситуации, выпускники образовательных учреждений МВД России, в ряде случаев, испытывают большие затруднения в освоении своей профессии как таковой, что влечёт за собой возврат на стадию профессиональной адаптации и, тем самым, затормаживается процесс профессионального становления и служебного роста.

Какие же факторы могут способствовать оптимизации профессиональной адаптации и мобилизации адаптационных возможностей обучающихся образовательной организации МВД России? На наш взгляд, в определённой степени ответить на этот вопрос позволяет изучение особенностей временного аспекта образа «Я» в структуре профессионального самосознания специалиста. Данному феномену посвящены исследования К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Ш. Бюлер, Е. И. Головахи, П. Жане, В. И. Ковалева, А. А. Кроник, К. Левина, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна и др., в учёных трудах которых говорится о психологической природе времени.

Например, К. А. Абульханова-Славская указала на то, что «проблема психологического времени, несмотря на возрастающее число её исследований, остается теоретически неопределенной, так как не создана единая концептуальная модель, отсутствует уровневое представление о соотношении психологического, личностного и жизненного времени, единая картина их многообразия» [1, с. 66–67].

В свою очередь, временной аспект образа «Я» является компонентом профессионального самосознания. По мнению А. К. Марковой, профессиональным самосознанием является комплекс представлений человека о себе как о профессионале, целостный образ себя как профессионала, система отношений к себе как к профессионалу [4, с. 88].

Исходя из последнего определения, возможно сформулировать понятие профессионального самосознания обучающихся образовательных организаций МВД России как совокупность их представлений о себе как о будущих профессионалах, а также как система отношений к себе как к будущему профессионалу. Согласно утверждению Л. М. Митиной, высокий уровень развития профессионального самосознания обучающихся определяется тем, что целостный образ «Я» будущего специалиста вписывается в общую систему ценностных ориентаций человека, связанных с осознанием целей своей учебно-профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения, высокой эффективностью учебной деятельности и удовлетворённостью её результатами [3].

Таким образом, мы можем полагать, что основное противоречие заключается в том, способен ли сотрудник органов внутренних дел мобилизовать и активизировать свои адаптационные возможности психики для успешного преодоления периода профессиональной адаптации, а также для полной самореализации в профессии, исходя

из временных особенностей профессионального самосознания (т. е. представление о себе как о профессионале в прошлом, настоящем и будущем) или же профессиональная адаптация связана с воздействием внутренних и внешних факторов профессиональной (служебной) среды.

Теоретический анализ обозначенной проблемы обуславливает правомерность постановки гипотезы, в целях доказательства которой нами было проведено экспериментальное исследование с целью изучения взаимосвязи особенностей временного аспекта профессионального образа «Я» и особенностей профессиональной адаптации обучающихся образовательных организаций МВД России.

В результате эксперимента, в котором участвовало 96 испытуемых, нами было получено 70 показателей. Использование корреляционного анализа для выявления специфики взаимосвязи показателей профессиональной адаптации с особенностями субъективной картины жизненного пути (временного аспекта образа «Я») позволило получить результаты, согласно которым профессиональной адаптации обучающихся способствуют такие особенности временного аспекта образа «Я», как общая включённость событий будущего, направленность на перспективный профессиональный рост, саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной деятельности. Профессиональную дезадаптацию обуславливают такие особенности временного аспекта образа «Я», как направленность на прошлое, преобладание событий прошлого в оценке жизненного пути, низкая осмысленность и важность главных событий жизни, а также низкая включённость сфер профессионального развития и саморазвития.

Полученные результаты позволяют убедиться в подтверждении поставленной гипотезы и эффективности теоретического и экспериментального исследования. Проведённая нами работа имеет практическую значимость для специалистов отделов морально-психологической поддержки вузов МВД России, так как разработанные на основе обобщения результатов эмпирического исследования рекомендации, направленные на оптимизацию процесса профессиональной адаптации обучающихся, могут быть предложены в качестве одного из вариантов профилактической и коррекционной работы с обучающимися, испытывающими трудности профессиональной адаптации.

Необходимо подчеркнуть, что перспективная задача практической психологии служебной деятельности состоит в том, чтобы довести разработку средств психологического обеспечения профессиональной адаптации обучающихся и молодых сотрудников органов внутренних дел до уровня технологий. В перспективе теоретического и практического исследования, на наш взгляд, особенно интересным является вопрос об адаптационных возможностях опытных сотрудников органов внутренних дел (например, в ситуации по смене места службы), а также вопрос гендерных особенностей профессиональной (служебной) деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. — М.: Наука, 1989. — 243 с.
2. Гришанов, Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. — Кишинев. 1990. — С. 29–41.
3. Егорова, Н. Н. Жизненная перспектива как фактор профессиональной адаптации педагогов в процессе профессионального становления / Н. Н. Егорова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы Научно-практической конференции (заочной) с международным участием / ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет». Гуманитарный научно-образовательный центр «Перспектива». — Тольятти, 2013. — С. 315–321.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
5. Сиомичев, А. В. Психологические особенности адаптации студентов в сфере познания и общения в вузе: автореф. ... канд. психол. наук / А. В. Сиомичев. — Л., 1985. — 24 с.

Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ ПО

Коваленко Алевтина Сергеевна, магистрант

Оренбургский государственный педагогический университет

Разработка основной профессиональной образовательной программы (далее — ОПОП) — это очень важный этап подготовки высококвалифицированных работников среднего звена. Проектирование ОПОП среднего профессионального образования (далее СПО) в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) производится на основе двух подходов, компетентностного, который направлен на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов и модульного, включающий логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей. [4, с. 25]

Содержание профессиональных образовательных программ регулируется и контролируется государством. Федеральный закон Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» закрепил, как необходимое условие, учет требований работодателей при разработке ФГОС ПО нового поколения.

Таким образом, предполагается, что ОПОП, разработанные на основе ФГОС ПО нового поколения, должны учитывать и требования работодателей к профессиональной квалификации выпускников/работников. Но, при создании ОПОП эти требования необходимо соответственно обобщить, конкретизировать и уточнить в зависимости от направленности программы и состояния регионального рынка труда.

При разработке программ профессиональной подготовки и дополнительных профессиональных образовательных программ возможно учитывать требования работодателей напрямую через анализ требований профессиональных стандартов, квалификационных характеристик, содержащихся в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД) и Едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих (ЕТКС), а также анкетирование и интервьюирование работодателей.

ЕКСД предназначен «для регулирования трудовых отношений, обеспечения эффективной системы управления персоналом на предприятиях, в учреждениях и организациях различных отраслей экономики». Разработчики данного документа не предполагали их использование при формировании программ профессионального образования/подготовки. В связи с этим представленная в справочнике информация является весьма обобщенной, требования к уровню квалификации имеют формальный характер.

ЕТКС, в отличие от ЕКСД, предназначен не только для решения проблем сферы труда, но и для «составления программ по подготовке и повышению квалификации рабочих в системе профессионально-технического образования и непосредственно на производстве». Однако и тарифно-квалификационные характеристики также не имеют необходимой конкретизации и не отражают в большинстве своем состояние современного производства.

В связи с этим в середине 90-х гг прошлого века в России начали разрабатываться профессиональные

стандарты, которые позволяют образовательным организациям напрямую учитывать требования работодателей.

Профессиональные стандарты как документы нового типа, представляющие наиболее полную и актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения конкретных видов трудовой деятельности.

Профессиональный стандарт предназначен, прежде всего, для:

- проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- формирования государственных образовательных стандартов и программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки стандартов предприятия, систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций; тарификации должностей);
- отбора, подбора и аттестации персонала, планирования карьеры);
- проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида (видов) экономической деятельности (установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности) [2]

В отсутствие профессиональных стандартов, соответствующих конкретному направлению подготовки/специальности/профессии профессионального образования, и при необходимости обновления/корректировки положений квалификационных справочников и/или профессиональных стандартов для учета требований работодателей (сферы труда) при формировании документов, регламентирующих профессиональное образование (ФГОС, ООП, ОПОП и др.) проводятся опросы работодателей с целью сбора информации, необходимой для разработки конкретных разделов документов.

Опрос работодателей может осуществляться несколькими способами (методами), выбор которых зависит от многих факторов: количества предприятий в соответствующей области профессиональной деятельности, их территориальной разбросанности, специфики производства и разнообразия технологий и пр. В целом можно использовать два основных метода — анкетирование и интервьюирование — или их комбинацию. [3, с.14]

Конечно, в идеале, работодателям в лице общероссийских объединений, крупных отраслевых и региональных объединений, а также крупных компаний и корпораций, являющихся основными потребителями специалистов (кадров), рекомендуется создавать соответствующие мобильные экспертные группы для эффективного и действенного участия в разработке и реализации

государственной политики в области профессионального образования, в том числе и в разработке ФГОС и ООП (ОПОП). А также самим образовательным учреждениям рекомендуется создавать рабочие группы по разработке основных образовательных программ совместно с представителями работодателей.

Но на практике система взаимодействия работодателей с представителями сферы образования недостаточно эффективна. Конечно, есть предприятия, которые стремятся наладить взаимодействие с образовательной организацией, вкладывая немалые средства в образовательный процесс. Но таких примеров немного — чаще всего бизнес старается «купить» уже готовых выпускников, переложив тем самым заботу об их обучении на государство.

Безусловно, нельзя сбрасывать со счетов такой фактор: предприятия и фирмы стремятся получить хорошо обученных, готовых к работе выпускников и даже согласны за это платить. Однако законодательная база не позволяет бизнесу участвовать в формировании учебных программ. Ни для кого не секрет, что окончательное решение о том, как и чему учить студентов, принимают только государственные органы. И сегодня предприятия осуществляют образовательную деятельность лишь на основании личных договоренностей с руководителями СПО. Такие договоренности, по данным областного управления образования, есть практически у каждой образовательной организации.

Если же таких договоренностей нет, то предприятие организует собственные учебные центры. Где есть возможность приобрести конкретную специальность, отвечающую запросам работодателя! Так происходит, потому что предпринимателям нужны специалисты узкого профиля, тогда как преимущества отечественного образования — в его фундаментальности. В связи с этим большинство руководителей в сфере образования, склоняются к тому, чтобы допускать бизнес к формированию нужных ему образовательных программ, но с ограничением прав — не в ущерб фундаментальной науке.

Но все также сохраняется традиционная форма участия работодателей в реализации ОПОП, это проведение преддипломной, производственной и иных практик на базе предприятий-работодателей, которая применяется всеми без исключения образовательными учреждениями.

Как правило, руководители практик назначаются с обеих сторон: и со стороны образовательного учреждения, и со стороны организации-работодателя, на базе которой проводится практика.

Для прохождения практики за каждым учеником закрепляется наставник со стороны организации-работодателя из числа высококвалифицированных работников.

Анализ итогов прохождения обучающимися практики производится образовательными учреждениями совместно с фирмами-работодателями. По результатам анализа могут быть приняты решения об изменении содержательной и/или организационной составляющих практики, в т. ч. в той части, которая реализуется непосредственно на базе фирмы-работодателя. Также, результаты анализа итогов практики используются

для изменения учебного плана, рабочих программ дисциплин/ модулей и иных составляющих ОПОП.

Проведенный анализ материалов, показывает, что представители организаций-работодателей принимают довольно активное участие в разработке учениками ВКР, выступая в качестве консультантов и/или руководителей ВКР.

Наиболее важным направлением развития государственно-частного партнерства в рамках реализации ОПОП СПО является осуществление взаимодействия образовательных учреждений и фирм-работодателей по подготовке кадров в рамках целевого обучения.

В ходе анализа имеющегося опыта выявлено, что сотрудничество образовательных организаций и организаций-работодателей в данном направлении является выгодным для всех участников взаимодействия, т. к. организации-работодатели могут использовать механизм целевого обучения для решения проблемы кадрового дефицита рабочих и специалистов среднего звена, а образовательные учреждения — для решения проблем набора абитуриентов.

Одной из главных форм внутренней оценки качества реализации ОПОП, применяемых образовательными организациями, является мониторинг, в ходе которого по заранее установленным критериям (показателям) осуществляется сбор данных.

Важным элементом подобного рода мониторинга является изучение и анализ удовлетворенности качеством подготовки выпускников внешних заинтересованных сторон, и в первую очередь, организаций-работодателей. Сбор данных в рамках мониторинга об удовлетворенности организаций-работодателей, как правило, проводится с использованием метода анкетирования.

Данные, полученные в ходе мониторинга и других процедур контроля качества реализации ОПОП, систематизируются, обрабатываются и анализируются образовательными организациями, в т. ч. с привлечением представителей организаций-работодателей. На основе результатов анализа собранной информации принимаются управленческие решения по оптимизации процессов на всех этапах жизненного цикла ОПОП.

Относительно новым направлением независимой оценки качества подготовки выпускников в России является профессионально-общественная аккредитация образовательных программ, порядок проведения которой регулируется статьей 96 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (действующая редакция). Согласно действующему законодательству профессионально-общественная аккредитация образовательных программ — это признание качества и уровня подготовки выпускающихся,

освоивших данную образовательную программу в определенном образовательном учреждении. Для прохождения профессионально-общественной аккредитации образовательному учреждению нужно провести комплекс мероприятий, основным из которых является этап проведения самообследования образовательной программы в соответствии с установленными критериями (показателями).

Независимая оценка профессиональных квалификаций — это еще одна форма участия работодателей и профессиональных сообществ в процедурах внешней оценки качества образовательных программ. Независимая оценка квалификации предполагает оценку соответствия профессиональной квалификации работника положениям профессионального стандарта, проведенную центром оценки квалификации, с подтверждением такого соответствия свидетельством о квалификации. Процедура оценки и сертификации квалификаций обычно включает в себя теоретический этап квалификационного экзамена (тест и решение профессиональных задач) и практический этап (выполнение квалификационной практической работы). [1, с. 10]

Таким образом, внешние оценки программ и учебных заведений показали, что работодатели не играют заметной роли в образовательной деятельности техникума и обеспечении качества образования. Работодатели влияют на качество обучения опосредованно, участвуя в проведении производственных практик; руководстве курсовыми и дипломными работами (совместно с преподавателями вуза); работая в составе государственных аттестационных комиссий; и, наконец, выступая в роли непосредственно работодателей, при приеме выпускников на работу. Прямое участие работодателей в образовательной деятельности техникума разработке и (или) экспертизе учебных курсов и образовательных программ, проведении семинаров работодателей участвуют нерегулярно и достаточно редко. Тем не менее, можно указать на тенденцию возрастания роли работодателей в реализации образовательных программ. Например, СПО по предложению работодателей включают в учебные курсы вопросы, связанные с реальными потребностями предприятий. Радует то, что в настоящий момент в образовательных учреждениях, которые подготавливают квалифицированных работников среднего звена, ведется довольно активная работа по внедрению механизмов, форм и методов в планировании, реализации и оценке образовательных программ ПО с участием работодателей. Конечно, такое взаимодействие, будет способствовать развитию и совершенствованию всей системы подготовки выпускников в образовательном учреждении, а также повышению ее конкурентоспособности в сфере образовательных услуг.

Литература:

- 1 Зарипова М. М., Сапожникова И. А., Усова Т. И., Методические рекомендации «Подходы к формированию профессиональных образовательных программ на основе требований работодателей: опыт, проблема, пути решения» / Зарипова М. М., Сапожникова И. А., Усова Т. И., 2011. — 23 с. / [Электронный ресурс] / URL — режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/207/20599.php> [дата посещения 23.03.2016г].

2. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов / ЗАО «Кодекс»/ № 8 март 2015 / [Электронный ресурс] / URL — режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420264612> [дата посещения 06.11.2015г].
3. Рекомендации по учету требований работодателей к профессиональным квалификациям работников при разработке профессиональных образовательных программ / И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, П. Н. Новиков, О. Д. Прянишникова — М.: Национальное агентство развития квалификаций, 2010. — 61 с. / [Электронный ресурс] / URL — режим доступа: <http://www.kpsu.ru/files/5732090f869b0.pdf> [дата посещения 15.02.2016г].
4. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. д-ра пед. наук. — Вильнюс, 1990. — 70 с.

Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка

Салиева Заррина Илхомовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов формирования речевых навыков и умений и пути преодоления трудностей, с которыми сталкиваются студенты при обучении навыку говорения на занятиях английского языка. Особое внимание уделяется применению дискуссии в процессе обучения навыку говорения как способа формирования коммуникативных навыков студентов. В статье выявлена и обоснована необходимость использования метода дискуссии на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: английский язык, навык говорения, методы преподавания, метод «дискуссия»

На сегодняшний день в связи с развитием информационных технологий и науки в Узбекистане большое внимание уделяется изучению иностранных языков. В сфере реформы обучения иностранным языкам было принято постановление Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года ПК-1875 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков», который свидетельствует о значении изучения иностранных языков в нашей стране. Особенно выдвигается на первый план изучение английского языка, как языка для международных переговоров и сотрудничества и средство для свободного пользования достижениями цивилизации. В результате проводимых широкомасштабных реформ на всех этапах обучения английскому языку, начиная дошкольным и заканчивая послевузовским обучением, установлены критерии знания, обучения, оценивания с учетом национальных особенностей и внедрена система CEFR. В этом плане был совершен переход на новые образовательные стандарты, созданы новые учебники и учебные программы, отвечающие современным требованиям. Таким образом, для вузовского обучения бакалавров филологического направления, учитывая национальные особенности, степень подготовленности и знания английского языка должен достигать уровня B2+ на первом курсе. Для достижения этой отметки в вузах идет плодотворная работа по совершенствованию методов и способов обучения английскому языку. Как показывает практика и личностный опыт преподавания, имеющиеся проблемы по обучению говорению являются одной из основных причин, затрудняющих коммуникацию на английском языке. В этом плане изучение причин возникновения трудностей и пути их преодоления при обучении навыку говорения на английском языке представляется актуальным.

В данной статье нами будут рассмотрены вопросы формирования речевых навыков и умений и пути преодоления трудностей, с которыми сталкиваются студенты при обучении навыку говорения на занятиях английского языка. Также, рассматриваются способы развития навыка говорения для студентов филологического направления посредством метода «Дискуссии».

Как отмечают многие исследователи, навык говорения является одной из основных составляющих при обучении английскому языку, которое считается продуктивным видом речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение [3, 8, 10, 11]. Целью обучения говорению является формирование у студентов таких коммуникативных умений как:

- понимание иноязычного высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей или коммуникативным намерением;
- осуществление речевых поведений с учётом понимания национально-культурных особенностей английского языка.

Для реализации вышеперечисленных умений занятия на английском языке должны быть нацелены не только на усвоение фонетики, грамматики, лексики, стилистики и других аспектов языка, но и на формирование языковых навыков и развитие речевого умения. В этом плане Е. В. Пассов отмечает, что на уроках иностранного языка все упражнения в какой-то степени должны быть речевыми [6]. Следовательно, занятия должны строиться не только на теории знания языка, но и должны быть смоделированы в условиях речевой практики, способствующие выработке и развитию речевых умений и навыков. Но как показывает практика, в обучении навыку говорения преподаватели вузов сталкиваются с некоторыми трудностями, так как говорение трактуется

как сложное интегрированное умение. Как отмечает Пенни Ур, существуют четыре основных вида трудностей при обучении говорению на английском языке [11, с. 121]:

- Психологический дискомфорт. Студенты, как правило, по причине боязни сделать ошибки и критики со стороны преподавателя, стесняются говорить на английском языке, т. к. говорение в отличии от других речевых навыков требует раскрепощенности и смелости перед аудиторией.
- «Нечего сказать». Иногда у студентов возникает проблема — отсутствие мыслей, они не могут сконцентрироваться и выразится на английском языке.
- Использование родного языка. Студенты иногда прибегают к использованию родного языка, по причине отсутствия достаточного запаса слов и неестественной среде в общении.
- Неравный уровень участия студентов. Некоторые студенты говорят достаточно хорошо и превалируют в группе, для некоторых, чтобы быть услышанным требуется много времени и они говорят очень мало или совсем ничего не говорят. Поэтому работа в больших группах затрудняет процесс обучения навыку говорения.

Кроме вышеперечисленных трудностей при обучении говорению также наблюдаются и мотивационные проблемы: студенты не понимают речевую задачу, они не вовлекаются в коллективное обсуждение темы урока, они не заинтересованы в обучении английскому языку, они не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на английском языке.

В своем методическом пособии Пенни Ур дает следующие способы преодоления трудностей при обучении говорению [11, с. 122]:

- Использование групповой работы со студентами. В этом случае студенты могут говорить не испытывая дискомфорт, они обсуждают и выполняют задание в малых группах, что способствует раскрепощению студентов. Они могут говорить с ошибками или же использовать родной язык, но в этом плане они практикуют английский язык и вырабатывают навык говорения.
- Применение мотивирующих заданий и тем для занятий. Преподаватель должен правильно и четко смоделировать план урока и заинтересовать студентов мотивирующими заданиями.
- Выработка четких инструкций к каждому заданию поможет студентам понять речевую задачу.
- Использование уровня языка во время обсуждения должно быть на один уровень ниже, чем уровень заданий. Это поможет студентам говорить на беглом языке без препятствий.

Таким образом, преодолевая трудности при обучении навыку говорения можно добиться положительных результатов. Следовательно, занятия, направленные на формирование и совершенствования навыка говорения, должны проводиться в комфортной атмосфере, где преподаватель направляет студентов (*facilitate*) и помогает им экспериментировать с языком.

Возникает вопрос, какими методами обучения пользоваться для преодоления вышеупомянутых трудностей? Какие способы и приемы эффективно воздействуют на формирование навыка говорения для первых курсов студентов языкового вуза?

Анализ психолого-педагогической литературы и общение личностного педагогического опыта позволяют утверждать, что для развития навыков говорения необходимо использовать интерактивные и активные методы обучения, под которыми мы понимаем формы и методы, которые активируют умственную и самостоятельную работу студентов, поддерживают внимание и развивают речь. В современной методике преподавания для развития навыка говорения большое распространение получил интерактивный метод «Дискуссии».

Метод «Дискуссии» — является одним из наиболее широко используемых приемов в обучении английского языка, который направлен на способы организации совместной деятельности студентов, на обсуждение поставленный преподавателем проблемы и нахождения правильного решения спорного вопроса. Дискуссия в общепринятом смысле (от латинского *discussio* — рассмотрение, исследование) трактуется как способ обсуждения какого-либо вопроса группой людей. По мнению М. Н. Прякина дискуссия — это процедура выработки общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива [7, С. 2]. Под дискуссией может пониматься обсуждение спорного вопроса, основанное на искусстве рассуждать и излагать свои мысли соответственно законам разума, а также форма научного общения и получения нового знания [4, С. 120]. Овладение навыками ведения дискуссий позволит студентам не только формировать навыки говорения, но также поможет студентам выступать на публичных мероприятиях, международных симпозиумах и конференциях. Данный метод обучения может успешно быть использован при условии, если преподаватель знаком с методом их употребления. Следовательно, преподаватели вузов должны быть ознакомлены с целью, видами, этапами проведения дискуссии при организации урока, для достижения максимальной эффективности и целенаправленности обучения английскому языку.

Целью использования метода дискуссии на уроках английского языка является возможность применения языковых/речевых знаний и навыков на практике, а также формирования способности ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования. Многие методисты отмечают, что метод «дискуссии» способен активировать речемыслительную деятельность студентов, который способствует развитию навыка говорения и умения мыслить на английском языке. Следовательно, студенты должны не только владеть языком в совершенстве как способа общения, но и уметь мыслить на обучаемом языке. В процессе общения они непосредственно должны взаимодействовать друг с другом. В этом плане использование метода «дискуссии» представляется важным и необходимым. Внедрение данного приема, на начальном этапе обучения в вузе, поможет

совершенствовать навыки говорения и развивать коммуникативную компетенцию, так как на первом курсе студенты имеют разный уровень подготовки, уровень мотивации и способностей. Как отмечают некоторые исследователи, использование дискуссии во время занятий способствует эффективному созданию естественной мотивации речевого акта у студентов, тем самым стимулирует их к творческому высказыванию, ведет к органическому слиянию обучения разговорным темам и развитию неподготовленной речи.

По типу проведения дискуссии носят стихийный, свободный и организованный характер. На сегодняшний день в методике преподавания английского языка используется организованные дискуссии, которые тщательно готовятся преподавателями и проводятся по регламенту по определенной теме урока в установленном заранее порядке. Различают парные, групповые и командные типы участия (формы проведения) дискуссий. Для развития навыка говорения целесообразно будет использование таких форм дискуссий как: Круглый стол, Форум, Симпозиум, Дебаты, Судебное заседание, Техника аквариума, Мозговой штурм и другие [1, 9, 5]. Что касается этапов проведения дискуссии, то единых требований нет, но, как правило, выделяют 3 этапа: введение в дискуссию (подготовительный), обсуждение проблемы

(основной этап) и подведение итогов (заключительный этап) [2, с. 1112].

Суммируя все вышесказанное можно констатировать, что метод дискуссии в целом может быть использован для формирования навыка говорения у студентов языкового вуза. Главное, для достижения этой цели, преподаватели должны тщательно подготовить материал с учетом особенностей данного метода, учебного плана, цели урока, темы. Кроме того, было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов базовым умениям дискуссии (рассуждения и аргументации). Использование метода «Дискуссии» на занятиях английского языка дает возможность:

- формировать как языковые, так и речевые навыки у студентов;
- подготовить думающего и разбирающегося в различных проблемах специалиста, готового к открытому и конструктивному диалогу с коллегами не только из своей страны, но и из-за рубежа;
- научить студентов создавать модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применять не только в своей профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни, в процессе общения с представителями других культур.

Литература:

1. Виноградова О. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — М., 2003. — 24 с.
2. Гордиенко Н. П., Кузнецова Е. П. Использование дискуссии как метода формирования коммуникативных навыков на старшей ступени обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 1112–1114.
3. Гурвич П. Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. — М., 2013. — С. 3–9.
4. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. — 4-е изд. — М.: Дело, 2002. — 480 с.
5. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. — № 1. — С. 25–35.
6. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. — 2-е изд., дораб. / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
7. Пряхин М. Н. Практикум по курсу «Журналистское мастерство». Тема: «Телевизионная дискуссия». — М.: УДН, 1989. — 34 с.
8. Хасаншина Р. Г. О некоторых аспектах обучения говорению студентов неязыковых вузов // Вестник ТИСБИ. — Казань, 2005. — № 2. — С. 142–154.
9. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. — 6 ed. — N. Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. — 522 p.
10. Lawtie F. (2004): Teaching speaking skills 2-overcoming classroom problems. www.britishcouncil.com
11. Ur Penny (2002): “Coursebook for language teaching”. Cambridge University Press.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Международный научный журнал

№ 3 (06) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

Ахметова М. Н.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Г. Д.

Иванова Ю. В.

Сараева Н. М.

Авдеюк О. А.

Данилов О. Е.

Жуйкова Т. П.

Игнатова М. А.

Кузьмина В. М.

Макеева И. А.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)

Арошидзе П. Л. (Грузия)

Атаев З. В. (Россия)

Бидова Б. Б. (Россия)

Борисов В. В. (Украина)

Велковска Г. Ц. (Болгария)

Гайич Т. (Сербия)

Данатаров А. (Туркменистан)

Данилов А. М. (Россия)

Демидов А. А. (Россия)

Досманбетова З. Р. (Казахстан)

Ешиев А. М. (Кыргызстан)

Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)

Игисинов Н. С. (Казахстан)

Кадыров К. Б. (Узбекистан)

Кайгородов И. Б. (Бразилия)

Каленский А. В. (Россия)

Козырева О. А. (Россия)

Колпак Е. П. (Россия)

Курпаяниди К. И. (Узбекистан)

Куташов В. А. (Россия)

Лю Цзюань (Китай)

Малес Л. В. (Украина)

Нагервадзе М. А. (Грузия)

Прокопьев Н. Я. (Россия)

Прокофьева М. А. (Казахстан)

Рахматуллин Р. Ю. (Россия)

Ребезов М. Б. (Россия)

Сорока Ю. Г. (Украина)

Узаков Г. Н. (Узбекистан)

Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)

Хоссейни А. (Иран)

Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.
Художник: Шишков Е. А.
Верстка: Майер О. В.

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:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2410-7352

Подписано в печать 05.12.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25