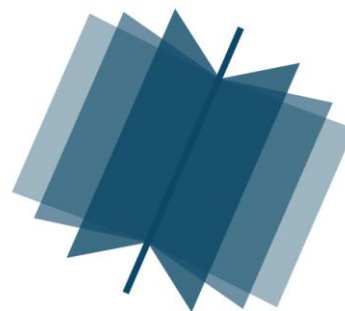


**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ЖУРНАЛ**

INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL

**ISSN 2303-9868 PRINT
ISSN 2227-6017 ONLINE**

Екатеринбург
2016



Периодический теоретический и научно-практический журнал.
Выходит 12 раз в год.
Учредитель журнала: ИП Соколова М.В.
Главный редактор: Миллер А.В.
Адрес редакции: 620075, г. Екатеринбург, ул. Красноармейская,
д. 4, корп. А, оф. 17.
Электронная почта: editors@research-journal.org
Сайт: www.research-journal.org

**№4 (46) 2016
Часть 3
Апрель**

Подписано в печать 18.04.2016.
Тираж 900 экз.
Заказ 26132
Отпечатано с готового оригинал-макета.
Отпечатано в типографии ООО "Компания ПОЛИГРАФИСТ",
623701, г. Березовский, ул. Театральная, дом № 1, оф. 88.

Сборник по результатам XLIX заочной научной конференции International Research Journal.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Журнал имеет свободный доступ, это означает, что статьи можно читать, загружать, копировать, распространять, печатать и ссылаться на их полные тексты с указанием авторства без каких либо ограничений. Тип лицензии CC поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Журнал входит в международную базу научного цитирования **Aggris**.

Номер свидетельства о регистрации в Федеральной Службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: **ПИ № ФС 77 – 51217**.

Члены редколлегии:

Филологические науки: Растягаев А.В. д-р филол. наук, Сложеникина Ю.В. д-р филол. наук, Штрекер Н.Ю. к.филол.н., Вербицкая О.М. к.филол.н.

Технические науки: Пачурин Г.В. д-р техн. наук, проф., Федорова Е.А. д-р техн. наук, проф., Герасимова Л.Г., д-р техн. наук, Курасов В.С., д-р техн. наук, проф., Оськин С.В., д-р техн. наук, проф.

Педагогические науки: Лежнева Н.В. д-р пед. наук, Куликовская И.Э. д-р пед. наук, Сайкина Е.Г. д-р пед. наук, Лукьянова М.И. д-р пед. наук.

Психологические науки: Мазилев В.А. д-р психол. наук, Розенова М.И., д-р психол. наук, проф., Ивков Н.Н. д-р психол. наук.

Физико-математические науки: Шамолин М.В. д-р физ.-мат. наук, Глезер А.М. д-р физ.-мат. наук, Свистанов Ю.А., д-р физ.-мат. наук, проф.

Географические науки: Умывакин В.М. д-р геогр. наук, к.техн.н. проф., Брылев В.А. д-р геогр. наук, проф., Огуреева Г.Н., д-р геогр. наук, проф.

Биологические науки: Буланый Ю.П. д-р биол. наук, Аникин В.В., д-р биол. наук, проф., Еськов Е.К., д-р биол. наук, проф., Шеуджен А.Х., д-р биол. наук, проф.

Архитектура: Янковская Ю.С., д-р архитектуры, проф.

Ветеринарные науки: Алиев А.С., д-р ветеринар. наук, проф., Татарникова Н.А., д-р ветеринар. наук, проф.

Медицинские науки: Медведев И.Н., д-р мед. наук, д.биол.н., проф., Никольский В.И., д-р мед. наук, проф.

Исторические науки: Меерович М.Г. д-р ист. наук, к.архитектуры, проф., Бакулин В.И., д-р ист. наук, проф., Бердинских В.А., д-р ист. наук, Лёвочкина Н.А., к.ист.наук, к.экон.н.

Культурология: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Искусствоведение: Куценков П.А., д-р культурологии, к.искусствоведения.

Философские науки: Петров М.А., д-р филос. наук, Бессонов А.В., д-р филос. наук, проф.

Юридические науки: Грудцына Л.Ю., д-р юрид. наук, проф., Костенко Р.В., д-р юрид. наук, проф., Камышанский В.П., д-р юрид. наук, проф., Мазуренко А.П. д-р юрид. наук, Мещерякова О.М. д-р юрид. наук, Ергашев Е.Р., д-р юрид. наук, проф.

Сельскохозяйственные науки: Важов В.М., д-р с.-х. наук, проф., Раков А.Ю., д-р с.-х. наук, Комлацкий В.И., д-р с.-х. наук, проф., Никитин В.В. д-р с.-х. наук, Наумкин В.П., д-р с.-х. наук, проф.

Социологические науки: Замараева З.П., д-р социол. наук, проф., Солодова Г.С., д-р социол. наук, проф., Кораблева Г.Б., д-р социол. наук.

Химические науки: Абдиев К.Ж., д-р хим. наук, проф., Мельдешов А. д-р хим. наук.

Науки о Земле: Горяинов П.М., д-р геол.-минерал. наук, проф.

Экономические науки: Бурда А.Г., д-р экон. нау, проф., Лёвочкина Н.А., д-р экон. наук, к.ист.н., Ламоттке М.Н., к.экон.н.

Политические науки: Завершинский К.Ф., д-р полит. наук, проф.

Фармацевтические науки: Тринева О.В. к.фарм.н., Кайшева Н.Ш., д-р фарм. наук, Ерофеева Л.Н., д-р фарм. наук, проф.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА».....	6
ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»	11
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ТЕСТОВ МАЛЬЧИКОВ 12-14 ЛЕТ С УЧЕТОМ ДИНАМИКИ СТАДИЙ ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ	16
ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА».....	19
СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ	22
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	24
РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СТАРТА НАЧИНАЮЩИХ ВМХ ГОНЩИКОВ.....	27
КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА – ОСНОВА ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	31
ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА»	33
ИНТЕРАКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА.....	36
МОДЕЛЬ И ШКАЛЫ ОЦЕНОК СОСТАВА ТЕЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХОККЕИСТОВ	39
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	42
ПРЕДПОСЫЛКИ КОНСТИТУИРОВАНИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ.....	45
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	48
РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	50
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ.....	53
ЛИЧНОСТНЫЕ ИНТЕРЕСЫ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО».....	56
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ФАКТОР, ПОВЫШАЮЩИЙ МОТИВАЦИЮ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ.....	58
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ.....	61
ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ.....	67
ADVANCEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL PURPOSES: CASE-STUDY OF STAKE-HOLDERS' REQUIREMENTS	69
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	71
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА-ТЕРАПЕВТА	75
ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 072600 «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ». ПРОФИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТКАЧЕСТВО	77
О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ.....	81
СОВРЕМЕННЫЙ УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ДЕТЕЙ 9-10 КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ	87

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ЛОГИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	90
ГЕНДЕРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЭТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОЙ ПРИРОДЕ	95
СТАТИСТИКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРСКИХ КАДРОВ	97
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	100
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ - ДЕФЕКТОЛОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ.....	102
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ	104
ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ «БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РОССИЙСКИМ РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ	107
SOME FEATURES OF MATHEMATICS ABILITIES DEVELOPMENT FOR FUTURE CAREER PROBLEMS SOLVING	111
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРИЗОВАННОГО ТРЕНАЖЕРНОГО КОМПЛЕКСА ПО ЭКОНОМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ.....	113
ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	116
РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	119
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЦВЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА.....	121
ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	123
ТЕОРИЯ СЕНСОРНОГО КОНФЛИКТА В ТРЕНИРОВКЕ ВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОРСКИХ КУРСАНТОВ	127

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.012

Айзман Р.И.¹, Лысова Н.Ф.²^{1,2}ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»**ПОДГОТОВКА МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА»****Аннотация**

В статье представлены ссылки на нормативно-правовую базу, посвященную обеспечению безопасности жизнедеятельности всех участников образовательного процесса. Рассмотрены проблемы, связанные с выполнением задач по сохранению здоровья и безопасности субъектов образовательного процесса. Показаны причины несоответствия имеющихся требований, изложенных в правительственных и федеральных отраслевых документах, и реальных результатов уровня здоровья и безопасности обучающихся. Среди причин выделяются межведомственная разобщенность структур систем образования и здравоохранения в области охраны здоровья и безопасности обучающихся, недостаток в системе образования компетентных специалистов для решения указанных задач в связи с отсутствием соответствующих программ подготовки. В статье представлено краткое содержание магистерской программы «Безопасность образовательного пространства», позволяющей реализовать комплексный подход при организации безопасности образовательного пространства с привлечением всех участников образовательно-воспитательного процесса (цель, модульно-предметное содержание, реализуемые компетенции, планируемые результаты и возможности выпускников).

Ключевые слова: безопасность, здоровье, образовательное пространство, подготовка, программа магистратуры, предметно-модульное содержание, компетенции.

Aizman R.I.¹, Lysova N.F.²^{1,2}FSBEO HPE «Novosibirsk State Pedagogical University»**TEACHING OF MASTERS ON THE PROGRAM “SAFETY OF EDUCATIONAL SPACE”****Abstract**

References of the standard-legal base devoted to maintenance of the life safety of all participants of educational process are presented in the article. The problems connected with realization of questions on preservation of health and safety of subjects of educational process are considered. The reasons of discrepancy of the available requirements stated in the governmental and federal branch documents, and real results of health and safety level of the students are shown. Among the reasons of such discrepancy are the interdepartmental dissociation of structures of education system and public health service in the field of health protection and safety of students; a lack of competent experts for the decision of the specified problems, and the absence of corresponding programs for their preparation in the education system. In article the summary of master program «Safety of educational space» is presented, allowing to realize the complex approach at the organization of educational space safety with attraction of all participants of educational process (the purpose, the modular-subject content, the realized competences, the planned results and possibilities of graduates).

Keywords: safety, health, educational space, teaching, the master program, the subject-modular content, the competence.

Проблема здоровья и безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения приобретает в современном мире приоритетное значение в обществе в целом, и в системе образования, в частности. В настоящее время имеется большое количество нормативно-правовых документов, направленных на решение этих вопросов:

- Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа”, 04.02.2010 г.
- Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы»
- Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. № 273
- План действий по модернизации общего образования на 2011 - 2015 годы от 7 сентября 2010 г. № 1507-р
- Приказ Минобрнауки РФ от 12.01.2007 года №7 «Об организации мониторинга здоровья обучающихся, воспитанников образовательных учреждений»
- Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»
- Санитарно-гигиенические требования и требования к безопасности образовательной среды (СанПиН 2.4.2.2821-10)
- Приказ Минобрнауки РФ от 16 июня 2014 г. № 658 «Об утверждении порядка проведения социально-психологического тестирования лиц, обучающихся в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях, а также в образовательных организациях высшего образования», направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ.

Несмотря на приведенный, далеко не полный перечень документов, официальные данные свидетельствуют, что современная система образования не обеспечивает выполнения этих задач: до 85% выпускников школ имеют различные психосоматические нарушения и заболевания, более 60% употребляют психоактивные вещества, по числу суицидов в подростковом возрасте Россия вышла на первое место в мире. «Мы сталкиваемся с крайне тревожными тенденциями: в 14 лет две трети детей России уже имеют хронические заболевания, у половины – нарушения в сердечно-сосудистой и дыхательной системах; до 40 % призывников не в состоянии выполнить минимальные нормативы физической подготовки военнослужащих», - заявил Президент РФ В.В.Путин 13.03.2013 г. на заседании Госсовета.

Следовательно, на практике основные направления политики государства в плане сохранения здоровья и безопасности обучающихся реализуются еще в недостаточной мере.

Среди основных причин такого несоответствия имеющихся требований и реальных результатов можно выделить следующие:

- отсутствие технологии реализации многих приказов МО РФ. Например, в Приказе МО от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» ставится задача проведения ежегодного мониторинга здоровья и соблюдения здорового образа жизни участниками образовательного процесса, однако не предлагается методология и методика такого динамического наблюдения, в результате чего каждое образовательное учреждение может реализовывать данный приказ по своему усмотрению (что делается часто неполно и неправильно);

- отсутствие или крайне недостаточная взаимосвязь ведомственных и межведомственных структур в решении указанных вопросов;

- недостаточная компетентность руководителей и педагогов образовательных организаций в области охраны здоровья и безопасности обучающихся.

Между тем, реалии жизни доказывают необходимость комплексного подхода к решению этих вопросов. Особенно важна роль и адекватные действия руководителя образовательной организации по обеспечению условий для сохранения здоровья и безопасности всех участников образовательно-воспитательного процесса. Одним из путей решения данной проблемы является обучение руководителей и сотрудников образовательных организаций, родителей, обучающихся и воспитанников безопасному поведению в сложных условиях социального, техногенного, природного и экологического неблагополучия [3]. В то же время подготовка бакалавров по педагогическому направлению профиля «Безопасность жизнедеятельности» в силу ограниченного ресурса времени не позволяет в полной мере сформировать необходимые компетенции для решения указанных вопросов в их будущей профессиональной деятельности. Федеральная программа «Безопасность жизнедеятельности» для студентов бакалавриата всех профилей педагогического направления (72 часа) позволяет только познакомить будущих учителей с проблемами охраны здоровья, опасностями современного мира и защитой от них [2,3,7,9]. Это подтверждают и наши исследования. Так, 55% студентов выпускного четвёртого курса бакалавриата профиля «Безопасность жизнедеятельности – география» оценивают свою готовность действовать в опасных ситуациях как «скорее низкая».

Таким образом, как это не парадоксально, но одно из наиболее приоритетных для национальной безопасности страны направление подготовки будущих педагогов в вузе практически не реализуется.

Эти обстоятельства и побудили нас разработать и внедрить магистерскую программу «Безопасность образовательного пространства» для руководителей и педагогов всех профилей.

Программа разработана на основе ФГОС ВПО по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «21» ноября 2014 г. № 1505.

Цель программы – фундаментальная всесторонняя подготовка специалистов педагогического образования в области безопасности образовательного пространства с учетом требований ФГОС и применением современных педагогических технологий.

Учебный план данной программы включает модули/дисциплины представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Предметно-модульное содержание учебного плана магистерской программы «Безопасность образовательного пространства»

Модуль	Предметы	Курс	Кол-во часов	Основные цели дисциплин
1. Модуль общекультурной подготовки	Философия образования и науки	1	72	Изучение общих закономерностей научно-познавательной деятельности; средств, методов, способов, специфики научного познания. Развитие навыков научной организации и планирования исследовательского процесса в образовании.
	Методология и методы научного исследования	1	108	Вооружение магистрантов знаниями и умениями для организации научного исследования, позволяющего получить достоверные результаты и использовать их в образовательной практике. Развитие педагогического мышления и профессиональных компетентностей.
	Информационные технологии в профессиональной деятельности	1	72	Готовность использовать ИКТ в предметной области.

Продолжение табл. 1 – Предметно-модульное содержание учебного плана магистерской программы «Безопасность образовательного пространства»

2. Модуль Общепрофессиональной подготовки	Современные проблемы науки и образования	1	72	Формирование мировоззренческо -методологической компетенции в области образовательной деятельности в системе профессионального образования
	Инновационные процессы в образовании	1	36	Освоение новейшей практико-ориентированной информации, подготовка к участию в инновационных процессах в образовании.
	Менеджмент в образовании	2	72	Становление и развитие личностной и профессиональной компетентности магистранта
	Профессиональный иностранный язык	1.2	108	Обеспечение оптимального функционирования магистранта в профессиональной сфере общения.
	Подготовка и редактирование научных текстов	1	36	Формирование и совершенствование умений извлекать новую информацию на основе анализа литературы и других источников и написания научного выступления по специальности
3. Модуль предметной подготовки	Структура безопасности образовательного пространства	1	180	Формирование представлений об основных направлениях организации безопасного образовательного пространства
	Охрана труда в образовательных организациях.	2	108	Изучение особенностей охраны труда в образовательных учреждениях (травматизма, заболеваемости. условий труда).
	Возрастная психофизиология	1	108	Формирование представлений о психофизиологических особенностях людей на разных этапах онтогенеза
	Техническая и санитарно-гигиеническая безопасность в образовательных организациях	2	180	Знакомство с современными санитарно-гигиеническими и техническими требованиями, предъявляемыми к образовательным учреждениям.
4. Модуль, Ориентированный на виды профессиональной деятельности	Демографическая безопасность	1	72	Дать представление о демографических проблемах современной России, влияющих на ее национальную безопасность
	Педагогические технологии в обучении старших школьников и студентов	2	72	Развитие специальной профессиональной компетентности магистрантов на основе овладения опытом проектирования стратегии и тактики выбора технологий обучения и воспитания на этапе подготовки обучающихся; психологическая и профессиональная подготовка магистров к педагогической работе со школьниками, в том числе и профильных классов, учащимися средних специальных учреждений и студентами вузов.
	Современные психотехнологии в образовании	2	144	Овладение современными психотехнологиями для их использования в профессиональной деятельности и личном развитии.
	Социальная безопасность образовательного пространства	1	108	Формирование представлений о возможных и реальных опасностях социального характера для обеспечения своевременных мер безопасности в образовательной среде.
	Медицинская служба в образовательных организациях	2	108	Формирование представлений об организации медицинской службы в образовательных организациях, методах и приемах оказания первой помощи.
	Информационная безопасность образовательного пространства	2	108	Формирование представлений об основных опасностях и угрозах в отношении детей, подростков, юношества в информационном пространстве и подходах к обеспечению их защиты
	Курсы по выбору 1			
	Деловой иностранный язык	1	108	Формирование способности и готовности пользоваться иностранным языком как средством делового общения в научной и профессиональной деятельности.

Окончание табл. 1 – Предметно-модульное содержание учебного плана магистерской программы «Безопасность образовательного пространства»

<i>Педагогический профессионализм в теории и практике профессионального образования</i>	1	108	Подготовка к решению задач профессиональной деятельности: разработка индивидуальных образовательных методов и технологий; преодоление деформационных влияний в профессиональной педагогической деятельности; осуществление профессионального самоопределения и личностного роста и др.
<i>Социальные коммуникации в образовании</i>	1	108	Научить анализировать особенности социальных коммуникаций в образовании и применять технологии воспитания в формировании гражданской культуры, патриотизма и толерантности с учётом современных процессов в обществе.
<i>Компетентностный подход в образовании</i>	1	108	Формирование готовности обучать самостоятельных, уверенных в себе личностей, обладающих достаточными компетенциями для дальнейшей жизни, для самореализации и раскрытия своего потенциала.
Курсы по выбору 2			
<i>Проектирование программ профилактики социальных аддикций</i>	1	180	Подготовка специалистов – превентологов, способных планировать, организовывать и проводить профилактическую работу в образовательных учреждениях разного уровня.
<i>Научно-методические основы профессионального самоопределения обучающихся</i>	1	180	Формирование принципов и алгоритмов определения индивидуального психофизиологического профиля каждого учащегося с целью профориентации.
<i>Мониторинг здоровья участников образовательного процесса</i>	1	180	Дать теоретические знания и сформировать практические навыки по мониторингу здоровья участников образовательного процесса, прогнозированию риска развития нарушений здоровья.
Курсы по выбору 3			
<i>Стресс-менеджмент в образовательных организациях</i>	2	252	Содействие студентам в приобретении психологических знаний, умений и навыков, необходимых для управления стрессом в разных ситуациях, с целью сохранения здоровья.
<i>Психофизиологические основы профориентации</i>	2	252	Формирование теоретических знаний и практических умений для определения индивидуального психофизиологического профиля обучающихся с целью дальнейшей профориентации личности.
<i>Скрининг диагностики здоровья участников образовательного процесса</i>	2	252	Формирование теоретических знаний и практических навыков по скрининг-диагностике здоровья человека, прогнозированию риска развития нарушений здоровья.

К реализации программы магистратуры привлечены 90% преподавателей с учеными степенями, около 12% имеют ученую степень доктора наук и / или ученое звание профессора.

Набор модулей и дисциплин позволяет сформировать у магистрантов за период обучения общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, установленные ФГОС ВПО по направлению подготовки магистров 44.04.01 Педагогическое образование [10]. Кроме того, дисциплины модуля предметной подготовки и модуля, ориентированного на виды профессиональной деятельности, способствуют формированию специальной компетенции (СК-1), установленной вузом с учетом направленности образовательной программы, - овладение методиками оценки состояния здоровья участников образовательного процесса и здоровьесберегающей безопасной среды в образовательных организациях.

Магистрантам предоставляется альтернатива в изучении дисциплин по выбору вариативной части учебного плана, выборе тематики выпускной квалификационной работы в зависимости от потребностей, запросов той образовательной организации, в которой они осуществляют (или предполагают осуществлять) образовательно-воспитательную деятельность. Поэтому учебным планом предусмотрена как производственная (в том числе преддипломная) практика, так и научно-исследовательская работа. Базами практики определены: научно-

исследовательский институт «Здоровья и безопасности» (НИИЗИБ) ФГБОУ ВПО «НГПУ»; кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «НГПУ»; Региональный центр СФО по развитию преподавания БЖ ФГБОУ ВПО «НГПУ»; образовательные учреждения г. Новосибирска. С учетом тематики выпускной квалификационной работы магистрант выбирает соответствующую базу для прохождения практики.

В НГПУ сотрудниками кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности совместно с преподавателями других вузов и специалистами в области безопасности создана хорошая ресурсная база для освоения студентами магистерской программы «Безопасность образовательного пространства» [1, 4, 5, 6, 8, 11 и др.].

Набор дисциплин и практик в учебном плане, а также их содержание предполагают, что выпускники, обучающиеся по данной программе магистратуры, будут владеть современными знаниями в области здоровьесбережения и безопасности образовательного пространства и готовы к педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической и управленческой деятельности. По окончании магистратуры выпускники смогут работать учителями основ безопасности жизнедеятельности, методистами, педагогами дополнительного образования (по основам безопасности жизнедеятельности), преподавателями-организаторами основ безопасности жизнедеятельности, заместителями и директорами образовательных учреждений.

Опыт 2-х летнего взаимодействия с магистрантами, работающими в системе образования, показал, что полученные знания они сразу же реализуют в своей практической деятельности, что повышает их ответственность за сохранение жизни и здоровья обучающихся и привлекает самих учащихся к различным формам внеклассной работы по этому направлению (участие в олимпиадах по БЖ, конкурсах, акциях, проводимых в школах и т.д.)

Литература

1. Абаскалова Н.П. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учебное пособие для вузов / Н. П. Абаскалова, Л. А. Акимова, С. В. Петров. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 304 с. - (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
2. Айзман Р.И. Основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для вузов / Р. И. Айзман, Н. С. Шуленина, В. М. Ширшова. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 368 с. - (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
3. Айзман Р.И. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности: учебное пособие / Р. И. Айзман, С. В. Петров, В. М. Ширшова. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 208 с. - (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
4. Айзман Н.И. Психологические основы безопасности человека: учебное пособие для вузов / Н. И. Айзман, Р. И. Айзман, С. М. Зиньковская. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 272 с. - (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
5. Мельникова М.М. Медицина катастроф: учебное пособие для вузов / М. М. Мельникова, Р. И. Айзман, Н. И. Айзман, В. Г. Бубнов. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 272 с. - (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
6. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья педагога: методическое пособие / Н. И. Айзман, Р.И. Айзман, А.В. Лебедев, В.Б. Рубанович. Новосибирск: ООО Рекламно-издательская фирма «Новосибирск», 2011. - 107 с
7. Петров С.В. Безопасность образовательного учреждения: учебное пособие/ С.В. Петров, Р.И. Айзман, Н.Ф. Лысова. – Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. – 271с. – (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
8. Петров С.В. Социальные опасности и защита от них: учебное пособие для вузов / С. В. Петров, Л. А. Гиренко, И. П. Слинкова. - Новосибирск; Москва: АРТА, 2011. - 271 с. (Серия «Безопасность жизнедеятельности»).
9. Якунин А.М. Программно-содержательное обеспечение учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном ВУЗе / А.М. Якунин, И.А. Кувшинов, В.В. Денисова, С.В. Петров // Интеграция образования, 2015. №4 (19). С.46-55.
10. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401>
11. Я хочу провести тренинг: пособие для начинающего тренера, работающего в области профилактики ВИЧ/СПИД, наркозависимости и инфекций, передающихся половым путем: методическое пособие для педагогов и психологов / Е. Яшина, О. Степанова, Д. Камалдинов и др.; ред.: О. Степанова, Т. Голованова, Т. Сагидулина; худож. А. Попов. - 3-е изд., дораб. и доп. - Новосибирск: Гуманитарный проект: ЮНИСЕФ, 2005. - 202 с.

References

1. Abaskalova N.P. Methodics of training to bases of safety of life at school: the manual for high schools / N. P. Abaskalova, L.A. Akimova, S. V. Petrov. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 304 p. - (Series «Safety of life»).
2. Aizman R. I. Bases of safety of life: the manual for high schools / R.I. Aizman, N.S. Shulenina, V.M. Shirshova. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 368 p. - (Series «Safety of life»).
3. Aizman R. I. Theoretical bases of safety of life: the manual for high schools / R.I. Aizman, S.V. Petrov, V.M. Shirshova. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 208 p. - (Series «Safety of life»).
4. Aizman N. I. Psychological bases of safety of the person: the manual for high schools / N.I. Aizman, R.I. Aizman, S. M. Zinkovskaja. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 272 p. - (Series «Safety of life»).
5. Melnikova M.M. Medicine of accidents: the manual for high schools / M.M. Melnikova, R.I. Aizman, N.I. Aizman, V.G. Bubnov. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 272 p. - (Series «Safety of life»).
6. Methodics of a complex estimation of physical and mental health of the teacher: the methodical grant / N.I. Aizman, R.I. Aizman, A.V. Lebedev, V.B. Rubanovich. Novosibirsk: Open Company Advertising-book-publishing firm "Novosibirsk", 2011. – 107 p.
7. Petrov S.V. Safety of educational institution: the manual for high schools / S.V. Petrov, R.I. Aizman, N.F. Lysova - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. – 271 p. - (Series «Safety of life»).
8. Petrov S.V. Social dangers and protection against them: the manual for high schools / S. V. Petrov, L.A. Girenko, I. P. Slinkova. - Novosibirsk; Moscow: ARTA, 2011. - 271 p. (Series «Safety of life»).

9. Yakunin A.M. Program-content subject matter maintenance «Safety of life» in a humanitarian college / A.M. Yakunin, I.A.Kuvshinov, V.V. Denisov, S.V. Petrov // Integration of Education, 2015. №4 (19). P.46-55.
10. FGOS VO по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование Режим доступа: <http://fgosvo.ru/440401>
11. I wish to carry out training: the grant for the beginning trainer working in the field of preventive maintenance of AIDS, narcocodependence and the infections transferred sexual by: the methodical grant for teachers and psychologists / E.Yashin, O.Stepanova, D.Kamalidinov, etc.; eds. O.Stepanova, T.Golovanova, T.Sagidulina; art. A.Popov. - 3 ed., - Novosibirsk: the Humanitarian project: UNICEF, 2005. - 202 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.102

Афанасьева С.Г.¹, Афанасьев К.А.²

¹Канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания, Самарский государственный социально-педагогический университет,

²Бакалавр направления подготовки 16.09.03 Техническая эксплуатация авиационных электросистем и пилотажно-навигационных комплексов, Институт авиационной техники Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национально-исследовательский университет)

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»

Аннотация

В статье рассмотрены преимущества использования мультимедийной и интерактивной техники, выступающие в качестве средств, позволяющих использовать учебные мультимедиа презентации, видео уроки и электронные тесты для объяснения нового учебного материала, закрепления знаний на примере образовательной области «Математика и информатика», а так же позволяющие повысить мотивацию обучения, активизировать деятельность учащихся. На первом этапе анализа подходов к организации учебного процесса разработана теоретическая модель педагогической системы, которая соответствует инновационным процессам, происходящим сегодня в образовании. На втором этапе представлены технические характеристики, которыми обладает дидактический потенциал мультимедиа технологий на примере образовательной области «Математика и информатика». На третьем этапе разработаны тестовые задания трех уровней в программе MyTestXPro.

Ключевые слова: мультимедиа технологии, модель педагогической системы, web-сайт, итоговое тестирование.

Afanasyeva S.G.¹, Afanasiev K.A.²

¹ORCID: 0000-0002-1825-0023, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Computer Science, Applied Mathematics and teaching methods

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, 65, Maxim Gorky Street, Samara

²Bachelor direction of training 16.09.03 Technical operation of aircraft electric systems and flight-navigation complexes of aeronautical engineering Institute Samara state aerospace University named after academician S. P. Korolev (national research University)

USING OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL FIELD "MATHEMATICS AND INFORMATICS"

Abstract

The article discusses the advantages of using multimedia and interactive technology acting as tools to use educational multimedia presentations, video lessons and e-tests for an explanation of the new learning material, reinforce knowledge in computer science and mathematics, as well as allowing to increase the motivation of learning, to enhance the activities of the students. At the first stage of analysis of approaches to the organization of the process we developed a theoretical model of the pedagogical system that matches the innovations taking place today in education. The second stage presents the technical characteristics, which has didactic potential of multimedia technologies in educational field "Mathematics and Informatics". In the third stage, developed a three-tiered test items in the program MyTestXPro.

Keywords: multimedia technology, model, pedagogical systems, web-website, final testing.

Применение новых информационных и коммуникационных технологий машинально не повысит качества образования, именно поэтому педагогам необходимо осваивать, развивать и активно применять в своей практической деятельности компьютерную психологию, компьютерную дидактику и компьютерную этику. Будущий учитель должен быть готов к применению в учебном процессе различных электронных образовательных ресурсов: энциклопедий, порталов, экспертных систем, программ мониторинга, словарей, средств автоматизированного контроля знаний, электронных учебников, презентационных материалов, видео уроков. С помощью мультимедиа средств урок стал интересным, красочным, живым и динамичным. С развитием математического моделирования было разработано множество систем компьютерной математики, например, Maple, Mathematica, Mathcad, MATLAB, и др. Эти системы позволяют создавать модели как простых, так и сложных процессов и устройств и достаточно легко изменять параметры моделей в ходе моделирования [2, стр.14]. Они обеспечивают выполнение построений на экране математических объектов, графиков функций, диаграмм, описывающих динамику изучаемых закономерностей. Так же создаются экранные изображения геометрических объектов и их динамическое представление.

Каждый педагог стремится применять на занятиях мультимедиа технологии, то есть самостоятельное усваивание новых знаний, формирование компетентности, включая проектную деятельность [1, стр.22], применяя готовые электронные учебные курсы. На основе проанализированных подходов к организации процесса обучения была разработана теоретическая модель готовности учащихся к формированию исследовательских навыков с применением мультимедиа технологий (Рис. 1).

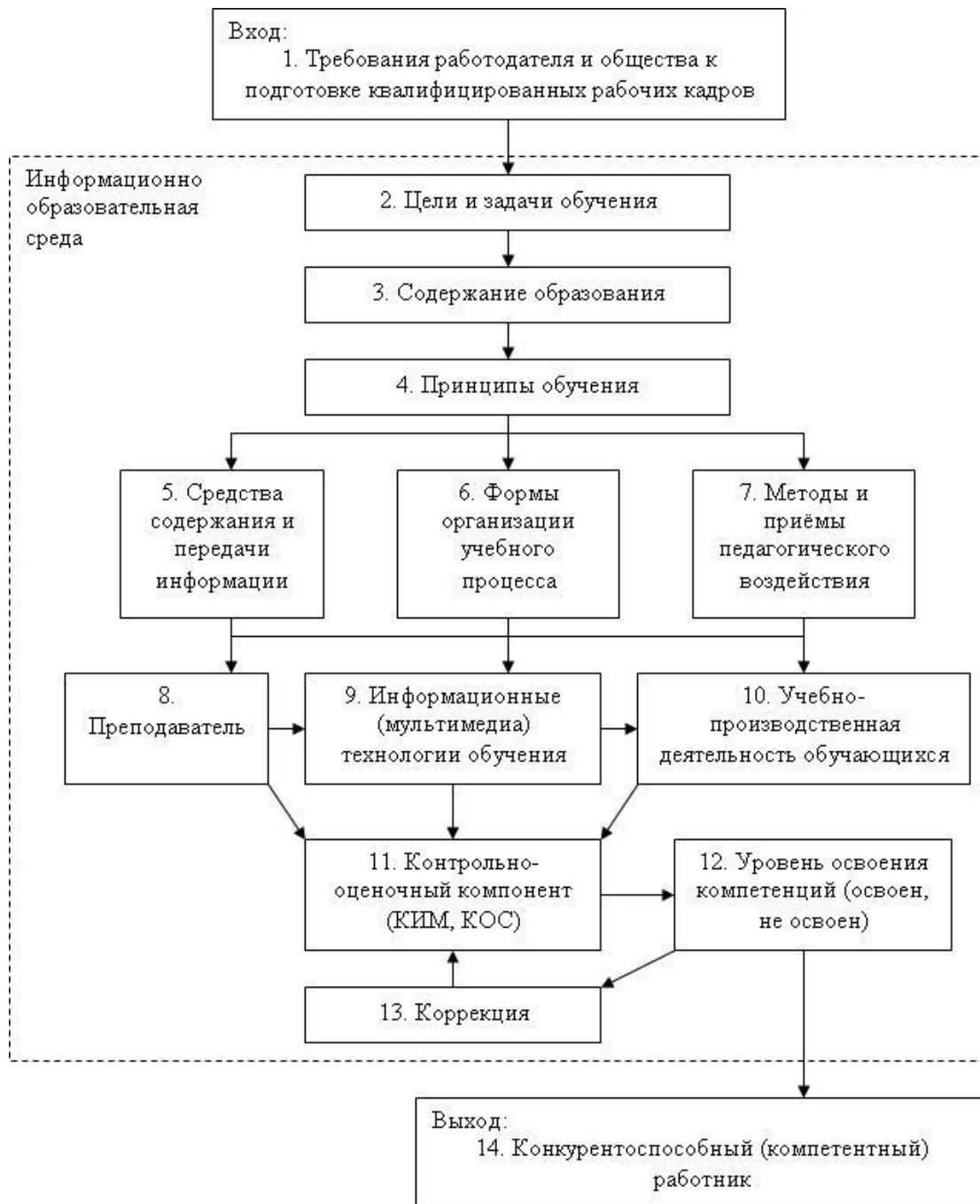


Рис. 1 – Теоретическая модель с применением мультимедиа технологий

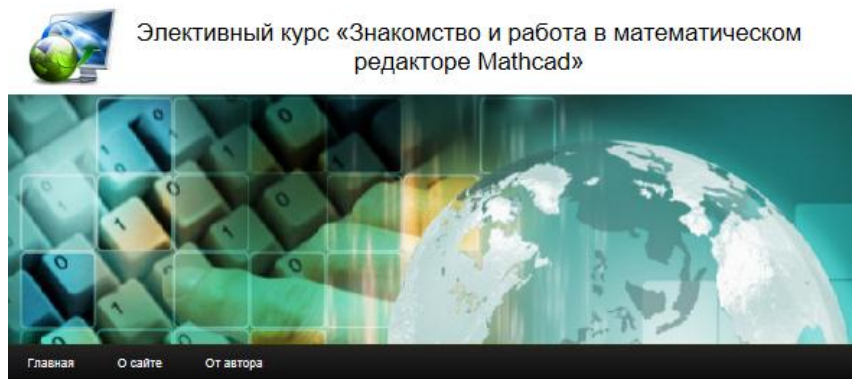
Новые мультимедиа технологии обучения - это целостная обучающая система, представляющая собой интеграцию технической, дидактической, пользовательской и информационно-образовательной сред, обеспечивающих выполнение последовательности совместных действий учащихся в условиях информатизации образования, направленных на достижение проектируемых результатов обучения.

Формы проведения мультимедийных занятий зависят от набора используемых медиасредств. Мультимедиа занятия активизируют внимание и познавательный интерес к дисциплине, развивают самостоятельную деятельность, помогают формировать образное мышление. Применение медиасредств должно быть уместным, целесообразным, как использование любых средств наглядности и технических средств обучения [1, стр.25]. С помощью интерактивной и мультимедийной техники в учебном процессе повысилась эффективность и уровень обучения информатики и математики, в условиях ее правильной реализации. Основные средства представления информации на примере образовательной области «Математика и информатика» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Дидактический потенциал мультимедиа технологий на примере образовательной области «Математика и информатика»

Мультимедиа средство	Использование на примере образовательной области «Математика и информатика»
<ul style="list-style-type: none"> • видео уроки, • учебные фильмы 	<ul style="list-style-type: none"> • лекция, • объяснение нового материала, • алгоритм решения задач
<ul style="list-style-type: none"> • компьютерные учебники, • пособия, • энциклопедии, • словари 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельное изучение учебного материала
<ul style="list-style-type: none"> • компьютерный тренажер 	<ul style="list-style-type: none"> • используются при проведении, практических занятий, • при организации самостоятельной работы, • в проектной и исследовательской деятельности, • компьютерные задачки и лаборатории, • тестирующие системы
<ul style="list-style-type: none"> • мультимедиа презентации 	<ul style="list-style-type: none"> • объяснение нового материала, • демонстрация схем и таблиц, • повторение пройденной темы, • анимация графиков
<ul style="list-style-type: none"> • виртуальные музеи 	<ul style="list-style-type: none"> • история математики и информатики
<ul style="list-style-type: none"> • компьютерный лабораторный практикум • виртуальная лаборатория 	<ul style="list-style-type: none"> • методические указания
<ul style="list-style-type: none"> • интерактивное дистанционное обучение посредством мультимедийных обучающих программ 	<ul style="list-style-type: none"> • справочные пособия по конкретным темам, • решения различных задач, • организация и проведение лабораторных работ, • контроль и оценка знаний
<ul style="list-style-type: none"> • компьютерная система контроля знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • тестирования

Проведение занятий элективного курса «Знакомство и работа в математическом редакторе Mathcad» связано с применением мультимедиа технологий. На примере образовательной области «Математика и информатика» разработаны презентации, таблицы, схемы, видео урок, видео ролики с алгоритмом решения различных выражений, уравнений, систем уравнений, созданием графиков, а так же итоговое тестирование в программе MyTestXPro. Создание web-сайта элективного курса с размещением лабораторных работ, лекций, пояснительной записки к курсу, итоговым тестированием и мультимедиа разработки способствуют повышению качества педагогического образования, облегчает моделирование реальных проблем (Рис.2).



Лабораторные работы

- [Лабораторная 1](#)
- [Лабораторная 2](#)
- [Лабораторная 3](#)
- [Лабораторная 4](#)
- [Скачать итоговый тест](#)

Здравствуйте!

На данном сайте вы можете получить доступ к планированию занятий элективного курса на тему: «Знакомство и работа в математическом редакторе Mathcad» для учащихся 9 классов. А так же прилагаются все необходимые лекции, лабораторные работы, мультимедиа средства и итоговый тест.

№	Название темы	Мультимедиа средства
1	Вводное занятие. Основные понятия и команды Mathcad	

Рис. 2 – Главная страница web-сайта

Программа данного элективного курса направлена на самостоятельный выбор формы занятий. Учащиеся самостоятельно изучают лекции, выполняют лабораторные работы и проходят тестирование, воспользовавшись всеми методическими разработками, либо преподаватель, применяя мультимедиа средства, проводит занятия с объяснением материала и чтением лекций.

Контрольный модуль включает тестовые задания, позволяющие установить три уровня усвоения знаний:

- выбор правильного ответа из предложенных вариантов — закрытая форма;
- задание на установление соответствия;
- самостоятельное написание правильного ответа — открытая форма.

Тестовые задания трех уровней загружены в программу MyTestXPro, на рисунке 3 показано добавление задания с выбором типа задания

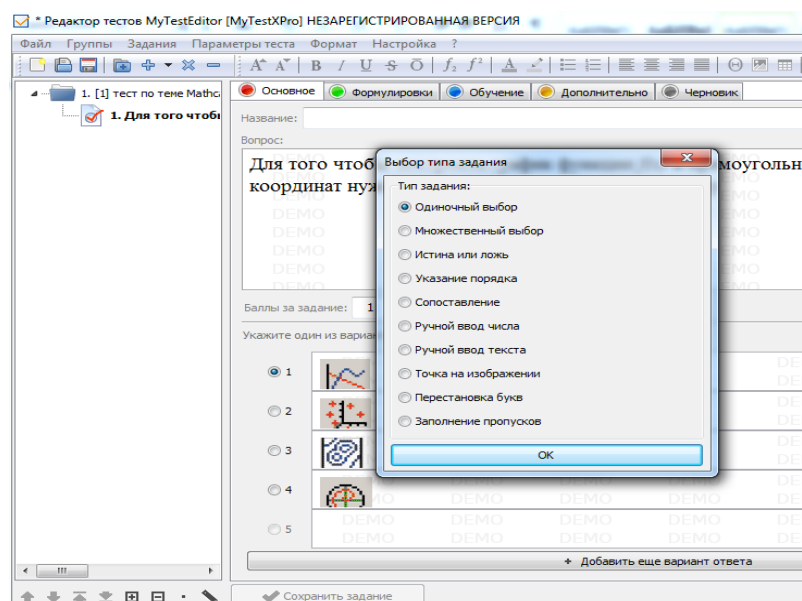


Рис. 3 – Пример создания тестов в программе MyTestXPro на примере образовательной области «Математика и информатика»

Программа состоит из трех отдельных модулей. Каждый модуль выполняет определенную функцию, работает независимо. Процесс взаимодействия осуществляется в удобном интерфейсе, доступности в использовании. Но, не смотря на это, позволяет эффективно сформировать задания трех уровней при тестировании, сохраняет отправку полученных результатов. С помощью электронного тестирования в программе MyTestXPro можно задавать время для каждого задания по отдельности, а так же общее для всех заданий. По завершению тестирования появляется окно с оценкой, процентным соотношением и количеством правильных ответов (Рис.4).

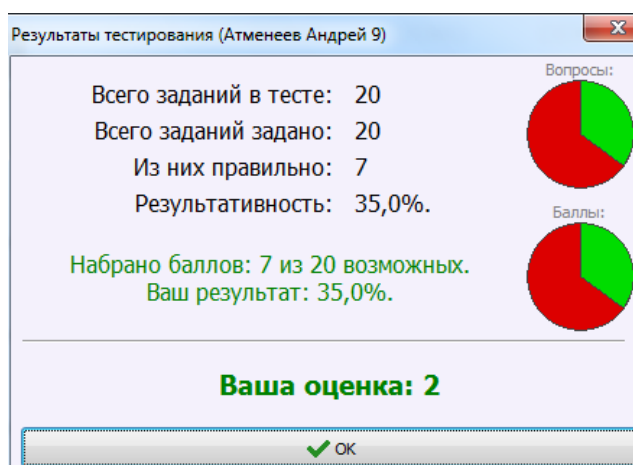


Рис. 4 – Результат тестовых заданий в математическом редакторе MathCAD

Применение прикладных пакетов в учебном процессе дает наибольший эффект на примере образовательной области «Математика и информатика». Динамика развития программного обеспечения, аппаратной части активно инициирует процессы внедрения и использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании.

Системное представление о профессиональной деятельности учащихся способствует процедуре самообразования в рамках виртуально дидактической среды. На занятиях с использованием мультимедиа технологий создана оптимальная психологическая и социальная ситуация. За компьютером учащиеся становятся более собранными, внимательными к своим действиям и операциям. У них развивается самостоятельность мышления, уверенность в своих способностях и силах, личная ответственность. Организация учебного процесса на основе поисковой, обучающей, контролирующей функций позволяет создавать отчет на каждом модуле обучения и контоля.

Таким образом, педагогический процесс на примере образовательной области «Математика и информатика» в системе формирования профессиональных компетенций учащихся является модульным. В каждом модуле применяются мультимедиа технологии. Разработанный web-сайт помогает повторять пройденные модули, пересматривать видео занятия, сокращает время на поисковые работы. Решения задач разного уровня осуществляется на уровне реализации возможностей системы искусственного интеллекта. Осуществляется информационно-учебная деятельность по навыкам работы с программными средствами за счет формирования информационной культуры. В результате самостоятельной деятельности с применением мультимедиа технологий при выполнении элективного курса у учащихся формируются профессиональные компетенции, навыки работы с информацией, реализуются творческие возможности.

Литература

1. Афанасьева, С.Г. Формирование исследовательских навыков бакалавра при разработке курсового проекта. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки» №3 (27)-2015. С.22-29.
2. Афанасьева, С.Г., Гришаева, О. С. Исследовательская деятельность при разработке курсового проекта бакалавра специальности «Прикладная информатика» /Национальная ассоциация ученых (НАУ) № 5 (10) / 2015 ЧАСТЬ 3, г. Екатеринбург, С.11-16
3. Афанасьева, С.Г. Актуализация творческой деятельности учащихся средствами учебно-методического комплекса /В сб.:13 Международная научно-практическая конференция «Современные концепции научных исследований» 29-30 апреля 2015 года, - Евразийский союз ученых, С.97-99
4. Мультимедиа технологии: Конспект лекций. Часть 1 / сост.: Е. А. Докторова. – Ульяновск : УлГТУ, 2009. – 39 с.

References

1. Afanas'eva, S.G. Formirovanie issledovatel'skih navykov bakalavra pri razrabotke kursovogo proekta. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta. Serija «Psihologo-pedagogicheskie nauki» №3 (27)-2015. S.22-29.
2. Afanas'eva, S.G., Grishaeva, O. S. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pri razrabotke kursovogo proekta bakalavra special'nosti «Prikladnaja informatika» /Nacional'naja asociaciija uchenyh (NAU) № 5 (10) / 2015 ChAST' 3, g. Ekaterinburg, S.11-16
3. Afanas'eva, S.G. Aktualizacija tvorcheskoy dejatel'nosti uchashhihsja sredstvami uchebno-metodicheskogo kompleksa / V sb.:13 Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Sovremennye koncepcii nauchnyh issledovanij» 29-30 aprelja 2015 goda, - Evrazijskij sojuz uchenyh, S.97-99
4. Mul'timedia tehnologii: Konspekt lekcij. Chast' 1 / sost.: E. A. Doktorova. – Ul'janovsk : UIGTU, 2009. – 39 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.231

Блинков С.Н., Левушкин С.П.

¹Кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель Российской Федерации, Самарская государственная сельскохозяйственная академия (СГСХА),

²доктор биологических наук, профессор, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)

**К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
НА ПОКАЗАТЕЛИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ТЕСТОВ МАЛЬЧИКОВ 12-14 ЛЕТ
С УЧЕТОМ ДИНАМИКИ СТАДИЙ ПОЛОВОГО СОЗРЕВАНИЯ**

Аннотация

В статье представлены результаты сравнительного анализа влияния экспериментальной методики и изменений стадий полового созревания школьников-подростков на динамику результатов двигательного тестирования. Выявлено, что наибольший вклад в повышение уровня физической подготовленности вносит тренировочная методика, направленная, прежде всего на развитие ведущих двигательных качеств, в данном случае было выявлено 8 достоверных приростов в двигательных тестах по окончании эксперимента. Стадии полового созревания являются также важным фактором при оценке уровня развития физических качеств, но, как показали исследования, этот фактор оказывает меньшее влияние на двигательную сферу, чем экспериментальная методика, учитывающая структуру моторики школьников-подростков 12-14 лет.

Ключевые слова: структура моторики, двигательные качества, экспериментальная методика, стадии полового созревания.

Blinkov S.N.¹, Levushkin S.P.²

¹PhD in Pedagogy, Honored teacher of the Russian Federation, Associate professor, Samara State Agricultural Academy (SSAA)

²PhD in Biology, professor, Russian state university of physical education, sport, youth and tourism (SCOLIPE)

**TO THE QUESTION OF INFLUENCE OF EXERCISE STRESSES OF VARIOUS ORIENTATIONS
ON INDICATORS OF MOTIVE TESTS OF BOYS OF 12-14 YEARS TAKING INTO ACCOUNT DYNAMICS
OF STAGES OF PUBERTY**

Abstract

The research presents the results of the comparative analysis of influence of an experimental technique and changes of stages of puberty of teenage school students on dynamics of results of motive testing. It has been demonstrated that the greatest contribution to rising of level of physical fitness is made by the training technique referred first of all to the development of the leading motive qualities, in this case 8 reliable improvements in motive tests upon termination of experiment were revealed. Stages of puberty are also an important factor in the assessment of a level of development of physical qualities, but this factor exerts less impact on the motive sphere, than the experimental technique considering structure of a motility of teenage school students of 12-14 years old.

Keywords: structure of a motility, motive qualities, experimental technique, puberty stages.

ВВЕДЕНИЕ

Проблеме повышения уровня физической подготовленности российских школьников посвящено большое количество научных и научно-методических работ отечественных ученых [1-8 и др.]. Тем не менее, к сожалению, на сегодняшний день совместные усилия учителей физической культуры общеобразовательных организаций, спортивных педагогов дополнительного образования и научных работников не привели к улучшению ситуации в данном направлении [3 - 5 и др.]. Вместе с тем, уровень физической подготовленности подрастающего поколения является ведущим фактором в оценке их уровня физического состояния и основополагающим фактором развития человеческого капитала учащихся общеобразовательных школ [1]. В связи с этим научными работниками ищутся наиболее эффективные пути повышения и оптимизации их физической подготовленности. Одним из главных направлений здесь является разработка методик на основе индивидуально-типологического подхода с учетом структуры моторики и типов телосложения учащихся [2, 5, 7 и др.]. Вместе с тем, особенность разработки методик здесь заключается в том, что подростковый возраст является наиболее сложным с точки зрения формирования и развития организма и совпадает с пубертатным периодом полового созревания. В нашем исследовании мы проанализируем и сравним насколько сильно влияние фактора перехода на более высокую стадию полового созревания по сравнению с экспериментальной методикой, учитывающей структуру моторики подростков.

Известно, что большое влияние на морфо-функциональное развитие и уровень развития физических качеств школьников оказывает переход их на более высокую стадию полового созревания [7, 9 и др.].

В связи с этим возникает вопрос: не изменения ли стадий полового созревания оказывает первоочередное влияние на результаты двигательных тестов по окончании эксперимента? Чтобы ответить на данный вопрос при анализе мониторинга физической подготовленности по результатам эксперимента, нами было принято решение разделить всех мальчиков-подростков на две группы: группа школьников, не изменивших стадии полового созревания во время воздействия экспериментальных тренировочных нагрузок, и группа подростков, которые перешли на более высокую стадию полового созревания. Данный подход позволил нам, на наш взгляд, выявить какой же фактор оказал наибольшее влияние на прирост показателей двигательных тестов – изменение стадий полового созревания на более высокую или экспериментальная методика развития физических качеств школьников-подростков.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В эксперименте участвовали мальчики-подростки 12-14 лет с разной структурой моторики, которые были поделены на три группы по специфике воздействия на развитие ведущих, отстающих двигательных качеств и комплексное развитие физических качеств: ведущие, отстающие и равномерно-пропорциональные. В свою очередь каждая группа делилась на три подгруппы. Таким образом, получилось девять экспериментальных подгрупп: ведущие-скоростно-силовые, ведущие-выносливость, ведущие-равномерные, отстающие-скоростно-силовые, отстающие-выносливость, равномерные-выносливость, равномерные-скоростно-силовые, равномерные-выносливость, равномерные-равномерные.

Воздействие экспериментальных тренировочных режимов осуществлялось на протяжении одного учебного года. Тестирование двигательной подготовленности проводилось дважды: в начале и в конце учебного года, что позволило выявить прирост показателей в двигательных тестах в конце эксперимента, а также определить степень достоверности влияния трех экспериментальных тренировочных режимов на изменения результатов двигательных тестов. Еще один фактор, который мы учитывали в процессе реализации трех экспериментальных тренировочных режимов – это изменение стадий полового созревания мальчиков-подростков от начала к концу эксперимента. Для этого в начале и в конце эксперимента у подростков определялась стадия полового созревания по вторичным половым признакам.

В таблице 1 представлена динамика показателей двигательных тестов в группах учащихся, у которых на протяжении экспериментального воздействия не изменилась стадия полового созревания. Из данной таблицы видно, что наиболее эффективным режимом развития физических качеств является целенаправленная тренировка ведущих физических качеств. Об этом свидетельствует наибольшее количество достоверных ($p < 0,05$) приростов – 5, в отличие от результатов мониторинга тренировки отстающих физических качеств и двигательного режима, предусматривающего равномерно-пропорциональное развитие двигательных качеств, где достоверных различий прироста показателей двигательных тестов от начала к концу эксперимента было выявлено 1 и 2 соответственно.

В группе школьников, которые перешли на более высокую стадию полового созревания к концу эксперимента мы выявили другую динамику показателей двигательных тестов. Как видно из таблицы 2, наилучших показателей в развитии физических качеств достигли подростки, развивающие физические качества равномерно-пропорциональным методом – они имели 4 достоверных прироста результатов по таким двигательным тестам, как бег на 1000 метров, челночный бег 3x10 метров, прыжок в длину с места вперед и назад. Школьники, развивавшие ведущие и отстающие физические качества, достоверно ($p < 0,05$) улучшили свои показатели в 3 случаях. В группе подростков, развивавших ведущие физические качества, достоверно улучшились результаты в таких тестах, как бег на 30 метров, челночный бег 3x10 метров и результаты подтягивания на высокой перекладине. У школьников, которые подверглись воздействию тренировочных режимов, направленных на развитие отстающих физических качеств, достоверно более высокие показатели по окончании эксперимента были выявлены в беге на 30 метров, в прыжке в длину с места назад и в показателях становой динамометрии.

При суммировании количества достоверных случаев прироста результатов тестирования по двигательной подготовленности мы выявили, что наибольшее количество достоверных позитивных изменений имеют школьники, развивавшие ведущие физические качества – 8. На втором месте располагаются учащиеся, развивавшие свою двигательную сферу равномерно-пропорциональным методом – 6, и наименьший эффект был выявлен при внедрении методики, направленной преимущественно на развитие отстающих физических качеств – 4.

Анализ динамики показателей двигательного тестирования, представленного в таблице 1 и 2, позволяет предположить, что ведущим фактором оказывающим влияние на развитие физических качеств является методика их развития, а не изменения стадий полового созревания.

Таблица 1 – Динамика результатов двигательных тестов в группах школьников, не изменивших стадию полового созревания на протяжении воздействия экспериментальной методики

Физические качества	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ГРУППЫ								
	Ведущие			Отстающие			Равномерно-пропорц.		
	Прирост, %	Количество достоверных различий		Прирост, %	Количество достоверных различий		Прирост, %	Количество достоверных различий	
По тестам		Всего	По тестам		Всего	По тестам		Всего	
Выносливость - бег 1000 м	- 4,7	1	5	- 0,53	-	1	- 2,25	-	2
Скоростно-силовые качества: - бег на 30 метров; - челночный бег 3x10 метров; - прыжок в длину с места	- 5,8 - 1,9 1,2	1		- 3,7 0,5 0,2			- 3,7 0,8 8,08	1	
Координационные качества: Прыжок в длину с места назад	13,8	1		1,8			11,6		
Силовые качества: - сила левой кисти; - сила правой кисти; - становая сила; - подтягивание	1,8 0,7 23,4 44,5	1 1		- 4,4 4,3 25,3 25,3	1		1,76 1,2 0,3 40,5	1	

Таблица 2 – динамика результатов двигательных тестов в группах школьников, изменивших стадию полового созревания на протяжении воздействия экспериментальной методики

Физические качества	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ГРУППЫ								
	Ведущие			Отстающие			Равномерно-пропорц.		
	Прирост, %	Количество достоверных различий		Прирост, %	Количество достоверных различий		Прирост, %	Количество достоверных различий	
По тестам		Всего	По тестам		Всего	По тестам		Всего	
Выносливость - бег 1000 м	- 4,1			- 5,07			- 6,4	1	
Скоростно-силовые качества: - бег на 30 метров; - челночный бег 3x10 метров; - прыжок в длину с места	- 11,8 - 5,3 1,1	1 1		- 3,2 0 1,8	1		- 2,9 - 3,1 8,4	1 1	
Координационные качества: Прыжок в длину с места назад	17,2		3	15,2	1	3	17,7	1	4
Силовые качества: - сила левой кисти; - сила правой кисти; - станова сила; - подтягивание	1,25 0,2 4,1 64,1			0,2 4,6 25,6 3,8	1		0,7 0,4 0,5 11,1		

ВЫВОДЫ

1. В большинстве двигательных тестах у мальчиков-подростков произошло достоверное улучшение показателей от начала к концу эксперимента.
2. Переход на более высокую стадию полового созревания явился менее значимым фактором в улучшении показателей двигательных тестов по сравнению с экспериментальной методикой, учитывающую структуру моторики учащихся.
3. Режим двигательной активности, направленный на преимущественное развитие ведущих физических качеств, где было выявлено 8 достоверных улучшений результатов двигательных тестов, является наиболее эффективным. Промежуточное положение занимает тренировочный режим, при котором физические качества развиваются комплексно – 6 достоверных улучшений. Наименее эффективен, с точки зрения развития физических качеств является тренировочный режим, при котором развиваются преимущественно отстающие двигательные качества.
4. При организации процесса физического воспитания с мальчиками-подростками необходимо ориентироваться на развитие прежде всего ведущих двигательных качеств.

Литература

1. Блинков, С.Н. Взаимосвязь системы физкультурно-оздоровительной работы с развитием человеческого капитала сельских школьников / С.Н. Блинков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 8 (114) - С. 34-39.
2. Блинков, С.Н. Изменение показателей физического состояния сельских школьников 7-17 лет разных соматотипов под воздействием двигательных режимов различной направленности / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин, В.П. Косихин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. - № 1 (119). – С. 42-48.
3. Блинков, С.Н. Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы в сельской школе: монография / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – 191 с.
4. Блинков, С.Н. Сравнительный анализ физической подготовленности сельских и городских школьников 7-17 лет Ульяновской области / С.Н. Блинков, С.П. Левушкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. - № 7 (125). – С. 38-43.
5. Левушкин, С.П. Исследование физического состояния учащейся молодежи: монография / С.П. Левушкин, В.А. Хамзина, С.Н. Блинков. - Ульяновск: УлГТУ, 2013. – 162 с.
6. Левушкин, С.П. Нормативы физической подготовленности школьников г. Самары: учебно-методическое пособие / С.П. Левушкин С.Н. Блинков, А.В. Мещеряков. – Москва: Из-во «Перо», 2014. - 22 с.
7. Левушкин, С.П. Оптимизация физического состояния школьников 12-14 лет на основе влияния мышечных нагрузок различной направленности / С.П. Левушкин, С.Н. Блинков. - Ульяновск: ИПК ПРО, 2000. – 124 с.
8. Левушкин, С.П. Стандарты физической подготовленности школьников Ульяновской области разных типов телосложения / С.П. Левушкин, С.Н. Блинков. – Ульяновск: УлГУ, 2007. - 24 с.
9. Фарбер, Д.А. Физиология школьника / Д.А. Фарбер, И.А. Корниенко, В.Д. Сонькин. – М.: Педагогика, 1990. – 64 с.

References

1. Blinkov, S.N. Vzaimosvjaz' sistemy fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty s razvitiem chelovecheskogo kapitala sel'skih shkol'nikov / S.N. Blinkov // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2014. - № 8 (114) - S. 34-39.
2. Blinkov, S.N. Izmenenie pokazatelej fizicheskogo sostojanija sel'skih shkol'nic 7-17 let raznyh somatotipov pod vozdejstviem dvigatel'nyh rezhimov razlichnoj napravlenosti / S.N. Blinkov, S.P. Levushkin, V.P. Kosihin // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2015. - № 1 (119). – S. 42-48.
3. Blinkov, S.N. Organizacija i soderzhanie fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty v sel'skoj shkole: monografija / S.N. Blinkov, S.P. Levushkin. – Ul'janovsk: UIGTU, 2012. – 191 s.
4. Blinkov, S.N. Sravnitel'nyj analiz fizicheskoy podgotovlennosti sel'skih i gorodskih shkol'nikov 7-17 let Ul'janovskoj oblasti / S.N. Blinkov, S.P. Levushkin // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2015. - № 7 (125). – S. 38-43.
5. Levushkin, S.P. Issledovanie fizicheskogo sostojanija uchashhejsja molodezhi: monografija / S.P. Levushkin, V.A. Hamzina, S.N. Blinkov. - Ul'janovsk: UIGTU, 2013. – 162 s.
6. Levushkin, S.P. Normativy fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov g. Samary: uchebno-metodicheskoe posobie / S.P. Levushkin S.N. Blinkov, A.V. Meshherjakov. – Moskva: Iz-vo «Pero», 2014. - 22 s.

7. Levushkin, S.P. Optimizacija fizicheskogo sostojanija shkol'nikov 12-14 let na osnove vlijanija myshechnyh nagruzok razlichnoj napravlenosti / S.P. Levushkin, S.N. Blinkov. - Ul'janovsk: IPK PRO, 2000. – 124 s.

8. Levushkin, S.P. Standarty fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov Ul'janovskoj oblasti raznyh tipov teloslozhenija / S.P. Levushkin, S.N. Blinkov. – Ul'janovsk: UIGU, 2007. - 24 s.

9. Farber, D.A. Fiziologija shkol'nika / D.A. Farber, I.A. Kornienko, V.D. Son'kin. – M.: Pedagogika, 1990. – 64 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.034

Борисов А.Д.

ORCID: 0000-0001-6309-4460, Аспирант, Российский государственный социальный университет
**ФУНКЦИИ, ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В АСПЕКТЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ ЛИЦ «ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА»**

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы формирования информационной грамотности лиц «третьего возраста», дается трактовка основных определений, рассматриваются функции, принципы, особенности и методологические подходы.

Ключевые слова: «третий возраст», информационная грамотность, принципы.

Borisov A.D.

ORCID: 0000-0001-6309-4460, Postgraduate student, Russian State Social University

**FUNCTIONS, PRINCIPLES, CHARACTERISTICS AND METHODOLOGICAL APPROACHES
IN THE ASPECT OF FORMATION OF INFORMATION LITERACY OF PERSONS “THIRD AGE”**

Abstract

In the article the problems of formation of information literacy of persons "third age" are considered, the interpretation of the basic definitions is given, the functions, principles, characteristics and methodological approaches are discussed.

Keywords: “the third age”, information literacy, principles.

В нашу эпоху, эпоху главенства информации, современные информационно-телекоммуникационные технологии открывают перед человеком небывалые возможности. Обширный доступ к любому рода информации позволяет каждому человеку самореализоваться, насыщать свой каждодневный досуг и поднимать качество своей собственной жизни.

Однако информационное изобилие несет в себе и отрицательные качества. Период удвоения информации уменьшается. Главная опасность увеличения информации заключается в том, что полезную информацию становится находить с каждым днем все сложнее. Все труднее становится ориентироваться в информационном пространстве. Значительная разница в развитии ИКТ инфраструктуры разных регионов, стран, континентов способствует увеличению информационного неравенства.

Осознавая всю важность проблемы мировые организации, такие как: «ЮНЕСКО» и «ИФЛА» занялись проблемами подготовки человека к жизни в информационном обществе. ЮНЕСКО, в 2001 году, учреждена международная программа «Информация для всех», где одним из приоритетов являлась информационная грамотность. Так же благодаря ИФЛА, в 2002 году, была создана секция по информационной грамотности. Основная задача которой заключается в выявлении стандартов информационной грамотности, сформированными разными странами, и на этой основе разработать международный стандарт [7].

И по сей день формирование информационной грамотности остается актуальной задачей. Но многие программы решающие данные задачи нацелены на людей молодого и среднего возраста. А пожилых людей, в нашем случае лиц «третьего возраста», обходят стороной.

Понятие «третий возраст» пришло из геронтологии. Геронтологи условно разделили человеческую жизнь на 3 периода. Первый период, до 30 лет – период познания мира, обучения и выбора профессиональной деятельности. Второй период, следующие примерно 30 лет – период семьи, активной трудовой деятельности. И третий период, его начало связано с выходом на пенсию. В каждой стране он разный. В России это 60 лет у мужчин и 55 у женщин. С недавнего времени геронтологами был сформирован еще и 4ый жизненный период, период – долгожительства, но данный термин используется редко [9].

В 2006 году Хесус Лау, председатель секции по информационной грамотности ИФЛА (IFLA), выпустил труд под названием: «Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни». Автор данной работы под информационной грамотностью понимает: «наличие знаний и умений, требуемых для правильной идентификации информации, необходимой для выполнения определенного задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; ее организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после скачивания из Интернета); оценки точности и надежности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передачи и представления результатов анализа и интерпретации другим лицам; последующего применения информации для осуществления определенных действий и достижения определенных результатов» [10].

Несмотря на общий рост информационной грамотности в обществе. По-прежнему путаются определения «информационная грамотность» и «компьютерная грамотность». Объединять эти понятия в корне неправильно. «Компьютерная грамотность» - это совокупность знаний умений и навыков работы на персональном компьютере, тогда как информационная грамотность подразумевает умение работать с информацией. Уметь находить нужную информацию, анализировать, критически оценивать найденные источники. Независимо от используемого устройства.

В настоящее время существует множество понятий, относящихся к термину «формирование информационной грамотности», но все они имеют косвенное отношение. И не описывают суть. Другие ученые сталкивались с этой проблемой. И в результате сложных дискуссий с авторами Концепции информационной безопасности детей, благодаря доктору педагогических наук Гендиной Н.И. и кандидату педагогических наук Рябцевой Л.Н., в данную концепцию было включено понятие «Информационное образование», а также характеристика принципов информационного образования [4].

У термина «информационное образование» (далее ИО) есть 2 определения. Общее ИО и Специальное (профессиональное) ИО. Специальное ИО, если вкратце – «это образование, ориентированное на подготовку кадров, обеспечивающих деятельность информационного сектора экономики». Общее ИО – это ИО, «ориентированное на всех членов общества, кроме лиц, занятых в сфере профессиональной информационной деятельности. Входит в многоуровневую систему образования и направлено на формирование общекультурных компетенций, связанных с приобретением знаний, умений и навыков работы с информацией, персональным компьютером информационно-коммуникационными технологиями; нацелено на ликвидацию информационной, компьютерной неграмотности и формирование основ информационной культуры личности» [6].

Так же Гендиной Н.И., Рябцевой Л.Н. и другими учеными были сформулированы основные принципы информационного образования.

Принцип культурологического подхода является методологической основой современной педагогической науки, исследующей образование и его процессы как культурные явления [2].

Принцип системного подхода позволяет обеспечить целостность информационного образования.

Принцип деятельностного подхода связан с подчиненностью информационного образования решению тех информационных задач, которые порождаются доминирующим видом деятельности людей (игровой, учебной, профессиональной и т.д.).

Принцип технологического подхода рассматривает информационное образование с точки зрения педагогической технологии, которая включает в себя определенную совокупность методов и средств, позволяющую достичь заданного результата.

Принцип формализации направлен на использование формализованных методов работы с информацией в системе информационного образования.

Принцип интерактивности позволяет построить единую стратегию и тактику информационного образования, а также сформировать информационную культуру личности за счет максимальной реализации потенциала различных социальных институтов, библиотек, СМИ и т.д.

Принцип непрерывности предполагает использование всех уровней системы непрерывного образования, для формирования информационной компетентности и информационной культуры личности [4].

Ряд ученых (Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В.) обозначили структурные и функциональные компоненты системы образования лиц «третьего возраста».

В структурные компоненты входят: структурные подразделения (школы, институты и т.д.), взаимодействие между структурными подразделениями, объединение структурных подразделений в единый комплекс.

Функциональные компоненты включают в себя: основные виды деятельности каждого субъекта обучения, взаимодействие этих субъектов в процессе образования, управление процессов образования лиц «третьего возраста» как целостным образованием [5].

Так же Макареня А.А. и Суртаева Н.Н. говорят о такой особенности обучения как «создание поддерживающей среды». Под этим понятием подразумевается создание для индивида условий направленных на создание более благоприятной среды для нормального приспособления. К примеру включение в коллективную деятельность или же наоборот индивидуальные занятия.

Учитывая вышеописанные условия для продуктивного обучения лиц «третьего возраста» и формирование у них информационной грамотности наиболее подходящей становится модульная система обучения.

Главной проблемой обучения лиц «третьего возраста», является отсутствие мотивации. С помощью модульной системы обучения можно так же и поднять мотивацию у обучающегося.

Модульная система организации учебного процесса для лиц «третьего возраста» предполагает в начале каждого цикла деятельности наличие мотивационного этапа. Плюс модульного обучения заключается в том, что обучающийся сразу осознает перспективы обучения. Так как начало каждого модуля содержит описание интегративной цели. Программа намечает близкие, средние и дальние перспективы обучения.

Боровикова Я.В. считает, что «сущность модульного обучения для лиц «третьего возраста» состоит в том, что обучающийся самостоятельно или с помощью педагога достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем».

По словам Боровиковой Я.В. системы разработки учебно-программной документации для обучения лиц «третьего возраста» держатся на основах отбора и структурирования содержания обучения: комплексности; системности; блочно-модульный; преемственности; трансформации модульного подхода МОТ (Международная организация труда); детализации учебных элементов; стандартизации.

Данные основы обеспечивают принципы проектирования методической документации: вариативно-модульный принцип, двухуровневая технология проектирования УПД, личностный подход, отраслевой и межотраслевой принципы, принцип «вложения» учебных элементов, принцип оптимизации, социальный подход [1].

На вариативно-модульном принципе и личностном подходе стоит остановиться отдельно. Данные 2 принципа составляют в большей мере основу обучения лиц «третьего возраста». Очень важно, благодаря вариативно-модульному принципу, подобрать стратегию обучения индивидуально под каждого обучающегося, учитывая его стартовые навыки, а благодаря модульности обучения можно выстроить индивидуальную траекторию обучения каждого обучающегося, даже в рамках группового обучения.

Из вариативно-модульного принципа вытекает и личностный подход. Благодаря личностному подходу уже на этапе предварительного тестирования можно определить не только начальный навык обучающегося, но и создать индивидуальную программу обучения.

Напоследок стоит обратить внимание на развитие неформального образования в целом.

В глобальном отчете по образованию и просвещению взрослых, на Конференции по образованию взрослых CONFINTEA VI отмечалось, что в 126 странах разработана политика в сфере образования взрослых. Однако содержание данной политики в разных странах различно. 56 стран (36%) с 1997 года начали проводить политику в области образования взрослых. Половина этих стран приходится на европейский регион.

В целом по странам Евросоюза растет охват образовательными программами населения в возрасте 25-64 лет. В 2003 году он составлял 8,5%, а уже в 2008 до 9,6 и продолжает расти [3].

Образование взрослых в России рассматривается в качестве дополнительного профессионального образования. Образование взрослых в России развивается по инициативам на местах, в регионах. Проблема заключается в отсутствии единой государственной политики по обучению лиц «третьего возраста». В следствии чего попытки по неформальному образованию взрослых (местные инициативы, компьютерные курсы и т.д.) помогают людям, но в целом не изменяют ситуацию по стране.

Однако с недавнего времени в России началась реализация различных социальных программ, благодаря которым пенсионеры смогут обучиться компьютерной грамотности. Соответствующее постановление было подписано премьер-министром Российской Федерации.

Суть этих программ заключается в том, чтобы научить пенсионеров нажимать правильно клавиши и заходить на государственные сайты (например, гос. Услуги).

Наравне с этим, в Европе пенсионеров обучают не работе за компьютером, а работе с информацией. Так же формулировка в постановлении говорит сама за себя, для чего эти программы нужны: «доступность для пенсионеров государственных информационных ресурсов и электронных госуслуг».

То есть, вместо того, чтобы научить пожилых людей работе с информацией, благодаря чему они смогли бы разнообразить свой досуг, узнавать новое и, самое главное, заниматься самообразованием, данные социальные программы направлены на популяризацию государственных ресурсов.

Автор, во время проведения курсов повышения информационной грамотности у пожилых, не раз убеждался, что пенсионерам нужно большее, чем просто оплачивать кавитации через интернет. Слушатели курсов охотно узнавали новое, а благодаря полученным навыкам работы с информацией, занялись самообразованием и в последствии записывались уже на более профессиональные курсы с углубленным изучением узкоспециализированного программного обеспечения (например, фото и аудио редакторы). Подробнее об этом автор писал в своих предыдущих работах [8].

Резюмируя вышесказанное, создание единой государственной политики в области обучения лиц «третьего возраста», разработка государственных стандартов по формированию информационной грамотности «третьего возраста» поможет изменить ситуацию и повысить процент информационно грамотных людей. Использование модульной системы обучения, которая учитывает принципы информационного образования, структурные и функциональные компоненты, а также особенности обучения лиц «третьего возраста» позволит оптимизировать обучающий материал и программы, что в свою очередь увеличит качество обучения.

Литература

1. Боровикова Я.В. Модульная система организации обучения лиц третьего возраста // Психологическая наука и образование. - 2012. - №1. - С. 220-230.
2. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.08. - М., 2002. - 366 с.
3. Галичин В.А. Основные характеристики и тенденции развития образования взрослых в условиях глобализации // Век глобализации. - 2012. - №1(9). - С. 104-114.
4. Гендина Н.И., Рябцева Л.Н. Информационное образование: дефиниция и принципы // Вестник кемеровского государственного университета культуры и искусств. - 2014. - №27. - С. 217-233.
5. Ишкова Л.В., Степанова М.В. Особенности построения неформального образования взрослых третьего возраста // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - №3(52). - С. 148-150.
6. Концепция информационной безопасности детей // Роскомнадзор URL: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/> (дата обращения: 30.01.16).
7. Концепция формирования информационной культуры личности // Научно-исследовательский институт информационных технологий социальной сферы URL: <http://www.nii.kemguki.ru/razrabotki/razrabotki-fikl/99-2010-09-27-02-48-37> (дата обращения: 29.01.16).
8. Соколова И.В., Борисов А.Д. Информационно-профессиональная подготовка лиц "третьего возраста" как условие их успешной самореализации // Педагогическая информатика. - 2015. - №3. - С. 82-87.
9. Социальная психология: учебник для студентов вузов / под ред. А.М.Столяренко. – М., 2009.
10. Хесус Лау, Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. - 070209/a/1 изд. - М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. - 45 с.

References

1. Borovikova Ja.V. Modul'naja sistema organizacii obuchenija lic tret'ego vozrasta // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. - 2012. - №1. - S. 220-230.
2. Gajsina G.I. Kul'turologicheskij podhod v teorii i praktike pedagogicheskogo obrazovanija: dis. ... d-r. ped. nauk: 13.00.08. - M., 2002. - 366 s.
3. Galichin V.A. Osnovnye harakteristiki i tendencii razvitija obrazovanija vzroslyh v uslovijah globalizacii // Vek globalizacii. - 2012. - №1(9). - S. 104-114.

4. Gendina N.I., Rjabceva L.N. Informacionnoe obrazovanie: definicija i principy // Vestnik kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. - 2014. - №27. - S. 217-233.
5. Ishkova L.V., Stepanova M.V. Osobennosti postroeniya neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh tret'ego vozrasta // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - 2015. - №3(52). - S. 148-150.
6. Konceptsiya informacionnoj bezopasnosti detej // Roskomnadzor URL: <http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/> (data obrashheniya: 30.01.16).
7. Konceptsiya formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti // Nauchno-issledovatel'skij institut informacionnykh tehnologij social'noj sfery URL: <http://www.nii.kemguki.ru/razrabotki/razrabotki-fikl/99-2010-09-27-02-48-37> (data obrashheniya: 29.01.16).
8. Sokolova I.V., Borisov A.D. Informacionno-professional'naja podgotovka lic "tret'ego vozrasta" kak uslovie ih uspesnoj samorealizacii // Pedagogicheskaja informatika. - 2015. - №3. - S. 82-87.
9. Social'naja psihologija: uchebnik dlja studentov vuzov / pod red. A.M. Stoljarenko. – M., 2009.
10. Hesus Lau, Rukovodstvo po informacionnoj gramotnosti dlja obrazovaniya na protjazhenii vsej zhizni. - 070209/a/1 izd. - M.: MOO VPP JuNESKO «Informacija dlja vsekh», 2006. - 45 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.085

Викжанович С.Н.

ORCID: 0000-0003-0666-3748, Кандидат педагогических наук,
Омский государственный педагогический университет
СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Аннотация

Статья знакомит с современными лингвистическими, психологическими и педагогическими позициями проблемы изучения детского билингвизма.

Большинство детей инофонов и билингвов дошкольного и школьного возраста испытывают те или иные трудности только на начальном этапе обучения и быстро адаптируются в условиях новой образовательной среды. У остальных детей этой категории имеются стойкие проблемы при овладении русским языком, которые связаны со снижением интеллекта и тяжелым речевым дефектом.

Компенсировать подобные проблемы у детей возможно только в условиях инклюзивного обучения при поддержке логопедов и других специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, билингвизм, билингвы, инофон, двуязычие, владение двумя языками, мультилингвизм, билингвистические теории.

Vikzhanovich S.N.

ORCID: 0000-0003-0666-3748, PhD in Pedagogy, Omsk State Pedagogical University
SPECIFICS OF SPEECH OF CHILDREN BILINGUALS

Abstract

This article tells about modern linguistic, psychological and teaching positions in the problems of children's bilingualism. The main part of children inofon and bilingual at the pre-school and school age are experiencing certain difficulties only at the initial stage of training and quickly adapt to the new conditions of the educational environment. The other children in this category have problems in studying of Russian language, which are associated with intellectual decline and severe speech defects.

Such problems can be compensated in conditions of inclusive education with help of speech therapists and other professionals.

Keywords: inclusive education, bilingualism, bilingual, multilingualism.

Билингвизм в отечественных и зарубежных исследованиях определяется как один из наиболее популярных языковых феноменов. Учеными билингвизм описывается в различных вариантах социальных явлений, характеризующих ту или иную коммуникативную ситуацию, а сами языковые контакты чаще всего соотносят с языковыми отношениями.

Отметим, что существуют разные точки зрения на определение данного понятия. Комментируя полученные данные, укажем на наличие фактически двух терминов, а именно: билингвизм и двуязычие, которые обозначают одно языковое явление и рассматриваются в лингвистике синонимично.

Итак, билингвизм и двуязычие описаны современными авторами как «практика попеременного использования двух языков одним индивидуумом». Лица, которые осуществляют эту практику, именуются *билингвами*, или *билингвистами* [1].

С разными точками зрения на происхождение билингвизма связаны его классификации. С.В. Андреева в своих трудах неоднократно подчеркивает, что под билингвизмом понимается способность индивидуума говорить на двух языках, т.е. все члены семьи должны общаться между собой на одном языке, а при вступлении в социальные контакты вне семьи пользоваться другим [1]. В этом случае мы имеем дело с описанием, так называемого *чистого* билингвизма. Явление же *смешанного* билингвизма констатируют тогда, когда все члены семьи незаметно для себя совершают при ведении диалога переход на реплики с одного языка на другой.

В некоторых случаях ребенок с раннего детства одновременно и достаточно успешно усваивает три и даже более языков, подобное явление получило название «*мультилингвизма*» или «*плюрилингвизма*». Понятие «*мультилингвизм*» применяется, когда речь идет об определенной группе людей, проживающей в многонациональном городе, а термином «*плюрилингвизм*» пользуются при характеристике отдельной языковой личности.

На сегодняшний день жители бывших стран СНГ стремятся приехать в российские мегаполисы на заработки и ассимилируют среди местного населения, мигранты стараются дать своим детям образование на русском языке. Всех детей мигрантов условно можно распределить по двум группам.

Первая группа - это *дети-билингвы*, воспитывающиеся в семьях, в которых прослеживается явление *смешанного* билингвизма. Как правило, один из родителей ребенка свободно владеет русским языком, второй родитель является носителем иноязычной культуры и знает русский на бытовом уровне. К старшему дошкольному возрасту, не имея интеллектуальных и речевых нарушений, ребенок-билингв усваивает оба языка полноценно, при этом следует отметить специфичное развитие его внутренней речи. Ребенок в зависимости от той или иной ситуации, связанной с родителями, мыслит, автоматически переключаясь с одного языка на другой. Адаптация в русских образовательных учреждениях проходит у таких детей без особых проблем.

Детьми-инофонами считают детей, чьи родители мигрировали недавно. На начальных этапах ассимиляции иностранной семьи в русскоязычную популяцию владение русским языком у детей этой категории находится на начальном или пороговом уровне. Чаще всего пороговый уровень русского языка наблюдается только у работающего отца семейства, мать и ребенок продолжают длительное время общаться только на родном языке. Немногим позже в этих семьях может наблюдаться явление *чистого* билингвизма, описанного нами выше.

При включении ребенка-инофона в детский коллектив он вынужден вступить в коммуникативный контакт с русскими сверстниками и в новой для него языковой среде в течение года овладеть навыками общения на иностранном языке. Обучение детей данной категории будет проходить с видимыми трудностями. Однако если не отмечается интеллектуальной задержки и тяжелой речевой патологии, то в течение года ребенок успешно адаптируется в новой для него языковой среде и в дальнейшем учится достаточно успешно.

Осуществляя процедуру диагностики, логопед обязательно должен выяснить уровень владения ребенком иностранным и родным языком. Обследование проходит следующим образом.

Логопед произносит фразу-инструкцию на русском языке, если ребенок не понимает смысла высказывания, то родители выступают в роли переводчика. При тяжелом речевом расстройстве или интеллектуальной патологии ребенок, обучающийся в инклюзивном классе или группе, как правило, на большинство вопросов логопеда не дает верного ответа не только на русском, но и на родном для него языке. Эти показатели иногда являются неожиданными как для логопеда, так и для родителей ребенка.

По характеристике владения неродным языком дети-инофоны последовательно приобретают следующие уровни речевого развития.

Предпороговый уровень речевого развития. Ребенок не понимает или понимает отдельные частотные фразы обращенной к нему речи, не владеет лексикой иностранного языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию. Этот уровень речевого развития соотносится с первым уровнем общего недоразвития речи (ОНР).

Пороговый уровень речевого развития. Понимание обращенной речи возможно только в пределах элементарных фраз в грамматической структуре - глагол в повелительном наклонении и существительное в винительном падеже. Например. «Принеси книгу!». При подборе нужного слова ребенок активно пользуется жестами, пытается подобрать известные ему иностранные слова, которые входят в одно семантическое поле с искомой лексемой. Все слова, которыми оперирует ребенок, воспроизводятся им в начальной форме. В основном инофон накапливает первичный лексикон за счет конкретных существительных и небольшого количества глаголов. Грамматическое структурирование предложения грубо аграмматично, так как процесс словоизменения на пороговом уровне развития речи невозможен. Этот уровень речевого развития тоже, как и предыдущий соотносится с ОНР I уровня.

Пороговый продвинутый уровень развития речи. Ребенок пользуется всеми частями речи. Делает попытки изменять окончания слов, но допускает большое количество ошибок. Начинает формироваться связная речь. В предложениях наблюдается пропуск главных и второстепенных членов. Описанный уровень соответствует ОНР II уровня.

Продвинутый уровень развития речи. Бытовой словарный запас сформирован. Понимание речи достигает низкой возрастной нормы. Начинает формироваться навык словообразования. Становится возможным обучение грамоте [2, 3]. Трудности проявляются в понимании инструкций с временными и пространственными связями, дети не знают обобщающих понятий, не могут назвать части целого предмета, склонны к семантическим заменам, многофункционально используют одно и то же понятие, порой неправильно подбирают синонимы и антонимы к исходному слову, не всегда верно организуют флексии, неадекватно подбирают суффиксы и приставки при образовании новых слов. Логопед, при подобной характеристике речи фиксирует в речевой карте ребенка ОНР III уровня.

Зачастую выявление тяжелой речевой патологии у ребенка-инофона затруднено, так как специалисты достаточно часто резюмируют, что недопонимание инструкций и отсутствие связной речи являются показателями несовершенства владения именно русским языком.

При описании педагогических маршрутов для детей-инофонов и билингвов пропагандируется «*билингвальное* образование», что подразумевает под собой организацию обучения детей дошкольного и школьного возрастов с общим недоразвитием речи, обусловленным билингвизмом в условиях инклюзивной практики [2].

Билингвам и инофонам в инклюзивных группах и классах должна быть оказана психологическая и логопедическая поддержка специалистов для полноценного овладения этими детьми русским языком и получения возможности обучаться по типовым программам массовых учреждений.

Литература

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты. Ученые записки Забайкальского государственного университета // Серия: Филология, история, востоковедение. - 2009. - Выпуск № 3. - С. 34-38.

2. Ковригина Л.В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства сборник научных трудов. под редакцией Е.Ю. Куликовой. - Новосибирск, - 2006. - С. 116-122.

3. Константинова А.В. Особенности обучения детей грамоте в билингвальных условиях // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2010.- С.38 – 44.

4. Четверикова Т.Ю. Феномены практики инклюзивного образования младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2015. - № 8 (52). - С. 226-242.

References

1. Andreeva S.V. Bilingvizm i ego aspekty'. Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta // Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. - 2009. - Vy'pusk № 3. - S. 34-38.

2. Kovrigina L.V. Podgotovka k obucheniyu gramote detej s tyazhely'mi narusheniyami rechi // Aktual'ny'e problemy' obshhej i korrekcionnoj pedagogiki i psixologii detstva sbornik nauchny'x trudov. pod redakciej E.Yu. Kulikovej. - Novosibirsk, - 2006. - S. 116-122.

3. Konstantinova A.V. Osobennosti obucheniya detej gramote v bilingval'ny'x usloviyax // Prakticheskij psixolog i logoped v shkole i DOU. – 2010.- S.38 – 44.

4. Chetverikova T.Yu. Fenomeny' praktiki inklyuzivnogo obrazovaniya mladshix shkol'nikov s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem (e'lektronny'j nauchny'j zhurnal). - 2015. - № 8 (52). - S. 226-242.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.115

Гильманова А.А.¹, Никитина С.Е.², Даминова Э.Р.³

¹ORCID: 0000-0002-7142-1924, Кандидат филологических наук, ²ORCID: 0000-0003-2325-5447,

старший преподаватель, ³ORCID: 0000-0002-1539-5901, старший преподаватель,

Казанский (Приволжский) Федеральный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

Статья рассматривает целесообразность использования аутентичного художественного текста при обучении иноязычному чтению с точки зрения отечественных и зарубежных методистов. Также анализируются основные преимущества использования художественного текста при обучении чтению и описываются различные подходы к организации данного процесса.

Ключевые слова: художественный текст, обучение чтению, методика преподавания иностранного языка.

Gilmanova A.A.¹, Nikitina S.E.², Daminova E.R.³

¹ORCID: 0000-0002-7142-1924, PhD in Philology, ²ORCID: 0000-0003-2325-5447, senior teacher,

³ORCID: 0000-0002-1539-5901, senior teacher,

Kazan (Volga region) Federal University

USING LITERARY TEXTS TO TEACH READING IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The article considers using authentic literary texts to teach reading in a foreign language, from the point of view of Russian and foreign methodologists. Also, the main benefits of using literary texts are analyzed, and different approaches to organize this process are described.

Keywords: literary text, teaching reading, TEFL.

Умение читать иноязычную литературу является одним из ключевых навыков, приобретаемых в процессе обучения иностранному языку. На сегодняшний день выбор учебных материалов перед преподавателем иностранного языка достаточно велик – от готовых методических разработок и учебных пособий до доступных аутентичных публицистических материалов и художественной литературы. Однако при выборе стратегии обучения конкретных учащихся встает вопрос о целесообразности использования художественных текстов в учебной программе, а также о степени их аутентичности либо адаптированности.

Традиционно, отечественная методика преподавания достаточно благоприятно относится к включению художественного текста в программы преподавания иностранного языка. Предмет «Домашнее чтение», позволяющий уделить аспекту чтения художественной литературы дополнительное внимание, зачастую включается в программы школ с углубленным изучением иностранного языка и высших учебных заведений. Отечественные методисты видят в нем следующие достоинства:

1. Чтение художественной литературы позволяет **отойти от стандартизированных учебных текстов** и познакомить учащихся с современным «живым» языком. [5, с. 231]

2. Работа над художественным текстом позволяет развивать **языковые навыки** – лексические и грамматические. Позволяет преодолеть языковой барьер, давая учащемуся возможность выразить свое мнение о прочитанном, оценивая ситуации, героев, события. Таким образом, чтение художественного текста стимулирует речевую деятельность. [1, 2, 5]

3. Чтение художественного произведения охватывает **лингвострановедческий аспект** – дает информацию о социальном, культурном, устройстве иноязычного общества, позволяет расширить общий кругозор учащихся и привить эстетический вкус. [5]

4. Чтение художественного текста формирует навыки **самостоятельной работы** – перерабатывать смысловую информацию, систематизировать и анализировать прочитанное, работать со словарем. [3, 4].

5. Художественная литература является средством формирования **вторичной языковой личности**, которая «подразумевает способность человека общаться на иностранном языке, активно взаимодействовать с представителями иных культур, представлять свою культуру на международном уровне» [5, с. 232]

Е. И. Цвирко выделяет следующие преимущества художественного произведения перед научно-популярными и учебными текстами при обучении аналитическому чтению:

- Художественный текст направлен на общее познание человека, следовательно, соответствует стремлениям и запросам молодежи.

- Художественный текст имеет широкую тематику и не требует специализированных фоновых знаний, в отличие от научно-популярной и другой нехудожественной литературы.

- Композиционное построение художественного текста – отсутствие фрагментарности, фабульность – позволяет направить все элементы сюжета на разрешение конфликта, что позволяет поддерживать интерес на протяжении всего процесса чтения. [6, с. 224-225]

Несмотря на такое единогласное одобрение использования художественного текста для обучения различным видам чтения и использования его в учебном процессе в целом, в зарубежной методике преподавания иностранного языка все еще идут споры по поводу целесообразности данного вида деятельности. Так, Алан Мейли, автор главы «Литература на языковых занятиях» в «Кембриджском справочнике по обучению английскому языку для иностранцев», объясняет данную ситуацию следующим образом. Исторически, литература долгое время была основным источником языковой информации при обучении иностранному языку. Однако с развитием технических средств, методики обучения иностранному языку и доступностью языкового материала, роль художественного произведения при обучении иностранному языку стала ослабевать. Растущая популярность английского языка требовала массово готовить «функционально компетентных пользователей». В данном процессе использование литературы и художественного слова становилось неуместным, и даже отчасти вредным. Дебаты между сторонниками «старого» и «нового» подходов продолжаются и до сих пор, однако «в последнее время происходит постепенная реабилитация литературы и ее ценности в процессе обучения» [11, р. 180]. Начиная с 1980-х годов XX века литературный текст стал постепенно возвращаться в практику преподавания английского языка как иностранного.

Таким образом, зарубежные методисты и практикующие педагоги, применяющие литературу в процессе обучения иностранному языку, сталкиваются со следующими возражениями:

- Литературное чтение не соответствует критериям академичности и, соответственно, не укладывается в рамки учебного процесса [9, 10].

Литературный текст сложен своей грамматической структурой и непонятен с культурологической точки зрения [10], может содержать ненужные лексические единицы, затрудняющие понимание [7]. Однако для некоторых практикующих педагогов грамматическая и культурологическая сложность текста является мотивацией к углубленному изучению текста.

Так, сторонники литературы в практике преподавания объясняют использование художественного текста следующими причинами:

1. **Лингвистическими**: литература – это аутентичный материал, который является источником «неизменного» языка, синтаксических, лексических и грамматических образцов, которые можно использовать в учебных целях. [7, 8, 9, 10].

2. **Когнитивными**: литература помогает развить навыки критического мышления, стимулируя учащихся выражать свое мнение и мысли, отстаивать свою точку зрения. [9, 10]. Литература также помогает наладить взаимодействие между обучаемыми, когда прочитанный материал используется для дальнейших дискуссий и обсуждений [8].

3. **Эстетическими**: чтение художественного текста помогает увидеть красоту изучаемого языка в лучшем его проявлении. Литература дает образцы описаний событий, мест, характеров, отношений, написанные лучшими авторами. [8]

4. **Общеобразовательными**: чтение повышает кругозор и устанавливает взаимоотношения с окружающим миром. [8]

5. **Мотивирующими**: Литературный текст – это не только свод грамматических правил и культурологических фактов, чтение вызывает интерес к дальнейшему изучению социокультурных факторов за рамками учебного процесса. [7, 12].

6. **Психологическими**: литературный текст соответствует запросам учащихся, делает процесс обучения более творческим и привлекательным, повышает самооценку студентов [7].

Линдсей Кленфилд выделяет три основных подхода к изучению литературного текста, объединяя их в три модели:

1. **Культурная модель**, когда литературный текст рассматривается как продукт, источник информации об изучаемой культуре. Основной акцент делается на социальный, политический, исторический контекст, принадлежность текста к литературным течениям и жанрам. Данная модель ориентирована больше на педагога и широко распространена в университетской практике преподавания.

2. **Языковая модель**, когда при изучении текста уделяется большое внимание лексико-грамматическим структурам или стилистическому анализу, позволяющему осознанно интерпретировать текст. Данная модель более ориентирована на учащихся, позволяет повысить общее владение иностранным языком и делает подход к литературе более компетентным.

3. **Модель персонального роста** ориентирована на учащихся и сам процесс изучения текста. При данном подходе учащимся предлагается выражать свое мнение, описывать собственный опыт, выражать отношение к

прочитанному. Данная модель способствует взаимодействию между читателем и текстом, делая изучение языка более запоминающимся, персонифицированным [8].

Вне зависимости от выбранной модели и типа чтения, зарубежные практикующие педагоги наблюдают положительное отношение студентов к чтению художественной литературы на уроках английского языка как иностранного. Преподаватели отмечают повышенную мотивацию, улучшение навыков чтения и повышение общего интереса к данному виду деятельности [9, 10].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что и отечественные, и зарубежные методисты наблюдают положительное влияние использования художественного текста на занятиях по английскому языку как иностранному, отмечая несомненные преимущества художественного слова для языкового и эстетического развития обучаемых. Несмотря на некоторые разногласия по данному вопросу, смена вектора в отношении литературного текста в зарубежной практике преподавания не может не радовать. Кроме таких очевидных преимуществ использования литературы, как аутентичный и естественный язык, развитие языковых навыков, обогащение и развитие устной речи, а также эмоциональных и психологических преимуществ, существует и еще одно, непосредственно связанное с академичностью процесса обучения. Чтение художественного текста обеспечивает общую грамотность и позволяет развить навыки критического мышления, умения анализировать, самостоятельности, которые необходимы для формирования грамотного специалиста в любой сфере.

Литература

1. Ермакова А. С. Домашнее чтение в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12328.pdf> (дата обращения: 28.03.2016).
2. Морозова И. Г. Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/57077725> (дата обращения: 28.03.2016).
3. Одинцова Ю. В. Методическая характеристика понятия иноязычного самостоятельного профессионально ориентированного чтения. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Вып. 36, том 13, 2007. С. 220-223.
4. Перлова И. В. Мотивация самостоятельной работы в процессе иноязычного чтения. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №1 (31) 2014, часть 2. С. 153-156.
5. Пирогова О. Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. №1. С. 231-235.
6. Цвирко Е. И. Художественный текст как предмет аналитического чтения. // Материалы I Международной Интернет – конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». С. 223-225.
7. Berardo, S. A. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. // The Reading Matrix. Vol. 6, №2, September, 2006. pp. 60-67.
8. Clanfield, L. Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. [Электронный ресурс]. <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (дата обращения: 28.03.2016).
9. Meloni, C. F. Reading for pleasure: Short Novels in Academic University ESL programs. // The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching. Vol. II, 1994. [Электронный ресурс]. <http://www.njcu.edu/CILL/vol2/meloni.html> (дата обращения 28.03.2016).
10. Tatsuki, D. H. Repositioning Literary Texts in Language Teaching: The State of the Art. // Kobe City University of Foreign Studies Vol. 90 (2015). [Электронный ресурс] https://www.academia.edu/20078842/Repositioning_Literary_Texts_in_Language_Teaching_The_State_of_the_Art (дата обращения: 28.03.2016).
11. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 294 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>
12. Wallace, C. The text, dead or alive: Expanding textual repertoires in the adult ESOL classroom. // Linguistics and Education, 2006, 17 (1). pp. 74-90.

References

1. Ermakova A. S. Domashnee chtenie v obuchenii inostrannym yazykam. [Electronic resource]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12328.pdf> (access date 28.03.2016).
2. Morozova I. G. Ispolzovanie khudozhestvennyh tekstov dlya formirovaniya sociokulturnoi kompetencii v processe obychnia inostrannomy yazyku v vuzakh. [Electronic resource]. URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/57077725> (access date: 28.03.2016).
3. Odintsova J. V. Metodicheskaya kharakteristika ponyatia inoyazychnogo samostoyatel'nogo professionalno orientirovannogo chteniya. // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. Vyp. 36, tom 13, 2007. P. 220-223.
4. Perlova I. V. Motivatsia samostoyatelnoi raboty v processe inoyazychnogo chteniya. // Philologicheskkiye nauki. Voprosy teorii y praktiki. №1 (31) 2014, part 2. P. 153-156.
5. Pirogova O. E. Chtenie khudozhestvennoi literatury kak sredstvo formirovaniya yazykovoi lichnosti. // Vestnik TvGU. Seria «Philologia». 2014. №1. P. 231-235.
6. Tsvirko E. I. Khudozhestvennyi tekst kak predmet analiticheskogo chteniya. // Materialy I Mezhdunarodnoi Internet-konferencii «Aktualnye problemy gumanitarnogo obrazovaniya». P. 223-225.
7. Berardo, S. A. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. // The Reading Matrix. Vol. 6, №2, September, 2006. pp. 60-67.

8. Clanfield, L. Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. [Electronic resource]. <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (access date: 28.03.2016).
9. Meloni, C. F. Reading for pleasure: Short Novels in Academic University ESL programs. // The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching. Vol. II, 1994. [Electronic resource]. <http://www.njcu.edu/CILL/vol2/meloni.html> (access date: 28.03.2016).
10. Tatsuki, D. H. Repositioning Literary Texts in Language Teaching: The State of the Art. // Kobe City University of Foreign Studies Vol. 90 (2015). [Electronic resource] https://www.academia.edu/20078842/Repositioning_Literary_Texts_in_Language_Teaching_The_State_of_the_Art (access date: 28.03.2016).
11. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 294 p. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>
12. Wallace, C. The text, dead or alive: Expanding textual repertoires in the adult ESOL classroom. // Linguistics and Education, 2006, 17 (1). pp. 74-90.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.216

Горская И.Ю.¹, Пушкин А.С.²

¹Доктор педагогических наук, профессор кафедры медико-биологических основ физической культуры и спорта, ²преподаватель кафедры теории и методики велосипедного спорта, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ВЫПОЛНЕНИЯ СТАРТА НАЧИНАЮЩИХ ВМХ ГОНЩИКОВ

Аннотация

В статье обосновано содержание методики обучения технике старта и стартового разгона начинающих гонщиков ВМХ. Представлена характеристика этапов обучения, средств и подходов обучения технике старта. Предложено использование тренажера «Стартовые ворота», разработанного и внедренного в тренировочный процесс в ходе исследования. Даны результаты экспериментального апробирования методики. Доказана эффективность предложенного подхода, что подтверждается значимыми приростами показателей технической, координационной и соревновательной подготовленности гонщиков ВМХ.

Ключевые слова: техника старта, гонщики ВМХ, тренировочный процесс, тренажер, спортивный результат.

Gorskaya I.Y.¹, Pushkin A.S.²

¹PhD in Pedagogy, Professor, Department of Biomedical bases of physical culture and sports, ²lecturer, Department of theory and methodology of cycling, Siberian State University of Physical Culture and Sports

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION METHODS OF TEACHING TECHNOLOGY PERFORMANCE START BEGINNERS BMX RACERS

Abstract

The article substantiates the content of the art teaching methods start and start overclocking beginners BMX riders. The characteristics of the stages of learning, learning tools and approaches Tech. Proposed use of the simulator "Starting Gate", developed and implemented in the training process in the course of the study. Given the results of the experimental testing methods. The efficiency of the proposed approach, as evidenced by significant growth rates of technical, coordination and preparedness competitive BMX riders.

Keywords: start technique, BMX riders, training process, trainer, athletic performance.

Соревновательная дистанция ВМХ-гэсе включает короткую гонку, проходящую на специальной извилистой трассе разноуровневой конфигурации, включающей несколько препятствий (высота от 2 до 9 м). В одном заезде участвуют 8 гонщиков, старт осуществляется по нисходящей траектории, что сразу придает большую скорость движения. Прохождение трассы длится меньше минуты, поэтому успешность в гонке в большой степени зависит от того, как спортсмен начнет движение. Одним из важных технических элементов в этом виде спорта является старт. Сложность выполнения старта и стартового разгона в ВМХ-гэсе обусловлена сочетанием предварительных и основных сигналов (светофор, звуковые сигналы, автоматические ворота), требующих сочетанной реакции с участием всех анализаторных систем и максимальной концентрации внимания. По мнению ряда авторов, качественное выполнение старта и стартового разгона позволяет занять выгодную позицию перед первым препятствием, преодолеть его без помех, связанных с перестроениями и обгонами [1, 2].

Учитывая значимость качественного освоения стартовых элементов, в немалой степени определяющего общий результат и успешность прохождения соревновательной дистанции, разработка эффективных подходов к обучению технике старта и стартового разгона является актуальной проблемой уже на начальном этапе в ВМХ-гэсе. В частности, необходимо получение сведений о содержании и структуре методики обучения стартовым элементам, сведений о наиболее распространенных ошибках при выполнении старта и соответственно способах их устранения, возможностям применения тренажерного тренинга в системе обучения. Недостаточная разработанность данной проблемы приводит к низкой эффективности процесса обучения технике старта и, как следствие, к возникновению стойких технических ошибок, нестабильности выполнения старта, снижению общего соревновательного результата, столкновениям, падениям и травматизму.

Исследование проведено на базе Сибирского государственного университета физической культуры и спорта (г. Омск). В исследовании приняли участие 50 начинающих гонщиков ВМХ-гэсе. Методы исследования: педагогическое

тестирование, психомоторное тестирование, стабиллография, анкетирование, видеоанализ, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Предварительные исследования, направленные на выявление типичных ошибок начинающих велогонщиков ВМХ-расе, анализ частоты встречаемости этих ошибок, а также изучение взаимосвязи качества выполнения стартовых элементов с показателями физической и координационной подготовленности послужили основой для разработки методики обучения технике старта и стартового разгона на начальном этапе подготовки. Основной целью разработанной методики является сокращение сроков обучения и формирование высоких показателей качества техники ведущих элементов, значимых для успешности соревновательного результата в ВМХ-расе.

Задачи методики:

1. Создание представления (теоретического и сенсорного) о правильном выполнении технических элементов.
2. Развитие кондиционных и координационных способностей, обеспечивающих успешность выполнения старта и стартового разгона.
3. Формирование качественных и количественных показателей техники выполнения старта и стартового разгона.
4. Предотвращение и коррекция технических ошибок при выполнении старта и стартового разгона.
5. Работа над скоростью выполнения отдельных компонентов старта и стартового разгона.
6. Развитие статической устойчивости при сохранении основных поз старта.
7. Развитие динамической устойчивости при выполнении старта и стартового разгона.
8. Профилактика травматизма.

Тренировочный процесс в ВМХ-расе, начиная с 1 года обучения, протекает на специальном велодроме, что требует максимально быстрого освоения базовых технических элементов, в том числе старта и стартового разгона. Учитывая повышенную травмоопасность этого экстремального велоспорта, освоение техники выполнения стартовых элементов позволяет уже на начальном этапе подготовки обеспечить предупреждение частых падений и столкновений. Содержание технической подготовки на начальном этапе обучения заключается в формировании основ техники вида спорта, овладении основными техническими элементами. В процессе обоснования методики обучения стартовым элементам было предложено рациональное распределение педагогических акцентов на весь период начальной подготовки (3 года). Акцент на 1 году обучения необходимо делать на правильное формирование качественных показателей техники старта и стартового разгона (отсутствие технических ошибок), на 2 и 3 года начальной подготовки акцент смещается на количественные показатели техники, особенно на скорость выполнения элемента при сохранении правильного выполнения. Применение такого подхода позволяет добиться снижения количества грубых ошибок на 1 году обучения, снизить частоту проявления мелких ошибок, обеспечить относительную стабильность выполнения старта и стартового разгона в тренировочных и соревновательных заездах. Применение методики проходило в несколько этапов:

1. *Этап создания представления* о правильном выполнении технических элементов. На данном этапе применялись теоретические занятия, на которых рассказывалось о значимости старта и стартового разгона для успешности достижения общего результата в заезде, раскрывались основные компоненты техники, опорные точки, сложности, возникающие при выполнении старта и стартового разгона. Проводился показ элементов и видеопросмотр выполнения элементов гонщиками высокой квалификации.

2. *Подготовительный этап.* На подготовительном этапе проходило изучение основных поз старта и формирование стабильности их выполнения. Обращалось особое внимание на возможные технические ошибки, пояснялись правильные положения рук, ног, головы, корпуса с опорой на модель спортсменов высокой квалификации. На данном этапе использовался в основном метод расчлененного упражнения для отработки правильного выполнения отдельных фаз старта и стартового разгона, умения сохранять устойчивое положение при выполнении поз старта. Занятия проводились в условиях спортзала, в условиях пересеченной местности, в условиях велодрома. На данном этапе активно применялись занятия на разработанном тренажере «Стартовые ворота», содержание которых достаточно подробно раскрыто в наших более ранних публикациях [3].

3. *Этап начального* разучивания. Данный этап реализовывался в условиях велодрома. Применялся метод расчлененного упражнения и обучающиеся выполняли и отработывали в реальных условиях велодрома выполнение отдельных фаз старта и стартового разгона. Проводилась текущая коррекция возникающих технических ошибок.

4. *Этап целостного* овладения двигательным навыком. На данном этапе осуществлялся переход на целостный метод обучения. Занимающиеся выполняли старт и стартовый разгон с имитацией сигналов стартового светофора, соответствующих реальным. Работа проводилась поточным методом с применением анализа правильности выполнения и срочной коррекции с применением технических средств (видеопросмотр, компьютерная программа).

5. *Этап закрепления* двигательного навыка. На данном этапе акцент делался на скорость выполнения технических элементов старт и стартовый разгон с сохранением правильности выполнения. Проводились тренировочные заезды (старт и проезд до первого препятствия), тренировочные соревнования. Особое внимание уделялось отработке реакции на сигналы стартового светофора и голосовые команды стандартного старта. Проводилась коррекция технических ошибок.

6. *Этап создания вариативных способов выполнения* старта и стартового разгона. На этом этапе отработывалось выполнение старта и стартового разгона в условиях велодрома в одновременных заездах нескольких гонщиков. Заезды комплектовались таким образом, чтобы создать модель разных вариантов выполнения старта и стартового разгона (с более «быстрыми» и «медленными» гонщиками). Обсуждались варианты поведения во время старта и стартового разгона в разных погодных условиях, способы нивелирования допущенных ошибок во время старта, способы ведения тактической борьбы в соревновательных условиях при многократных заездах, способы осуществления старта и стартового разгона в условиях падения соперников и помех на велодроме и т.д.

Длительность этапов методики может варьировать с учетом индивидуальных и групповых показателей сроков и качества овладения техническими элементами. Занятия по разработанной методике проводились 2 раза в неделю (при четырехразовых тренировках в неделю), на 1 и 3 недельном занятии. Более редкое применение методики на этапе обучения может привести к утрате уже освоенного материала, так как стойкий навык на данном этапе еще не сформирован. На одной тренировке время занятия с применением методики обучения технике старта составляло 25-30 минут. Занятия целесообразно проводить с учетом сезонных факторов. В частности, в данном исследовании, проведенном в Сибирском регионе, часть занятий проводилась в условиях велодрома ВМХ-гэсе, а другая часть – в условиях типового спортивного зала и легкоатлетического манежа. В зимнее время при отсутствии возможности занятий на велодроме основное внимание уделялось развитию кондиционных и координационных способностей, значимых для успешности выполнения старта и стартового разгона (скоростные, скоростно-силовые способности, реагирующие способности, способности к сохранению равновесия, кинестетические способности), а также тренингу на тренажере «Стартовые ворота».

В качестве *средств* в методике обучения технике старта и стартового разгона были использованы: специальные упражнения различной координационной сложности, направленные на развитие реагирующих способностей, способностей к сохранению равновесия, кинестетических способностей, эффективность которых для технической подготовки в ВМХ-гэсе отмечается в исследованиях [4]; подводящие упражнения; упражнения на тренажере «Стартовые ворота»; общеразвивающие силовые и скоростно-силовые упражнения для укрепления мышц бедра, голени и стопы; общеразвивающие упражнения координационной направленности; имитационные упражнения.

В процессе обучения технике старта и стартового разгона было обосновано использование следующих *методических приемов*:

- выполнение имитации старта только на заданный сигнал (предъявлялся ряд сигналов (хлопок, голосовой сигнал, флажок, цветовой сигнал и др.), необходимо было выполнить старт только на определенный, заранее оговоренный сигнал);
- использование ограничительных ориентиров, позволяющих сузить отклонения от заданных параметров при выполнении имитации стартового разгона (движение в узком коридоре, ограниченном чертой мелом, флажками, фишками и др.);
- выполнение имитации старта и стартового разгона с изменением привычного уклона движения (по восходящей, нисходящей траектории с разными углами наклона);
- использование утяжелителей разного веса для конечностей при выполнении имитации старта и стартового разгона;
- использование звукового сопровождения при выполнении имитации старта и стартового разгона (музыка в быстром темпе, в замедленном темпе);
- использование помех при выполнении имитации старта и стартового разгона для отработки различных вариантов выполнения движения (звуковые помехи, пространственные);
- использование самоконтроля результата при выполнении имитации старта и стартового разгона (попытка дифференцировать улучшение или ухудшение собственного результата после каждого выполнения);
- использование технических средств для текущей и срочной коррекции ошибок выполнения имитации старта и стартового разгона (компьютерная программа видеонализа движений «update»);
- использование тренажера «Стартовые ворота» для отработки отдельных параметров, значимых для успешности выполнения старта и стартового разгона (отработка устойчивости в различных фазах предстартовой готовности, отработка действий после падения стартовых ворот, отработка адекватного реагирования на стартовый сигнал).

Одним из значимых компонентов методики обучения технике старта и стартового разгона на начальном этапе в ВМХ-гэсе является использование упражнений на разработанном нами тренажере «Стартовые ворота» (в процентном соотношении соответственно 25:75).

Разработанная методика апробирована в ходе педагогического эксперимента и внедрена в учебно-тренировочный процесс гонщиков ВМХ-гэсе на начальном этапе подготовки. Проведение сравнительного педагогического эксперимента позволило подтвердить эффективность разработанной методики, что выразилось в сокращении сроков освоения стартовых элементов, снижении количественных показателей выраженности технических ошибок, достижении более высоких показателей стабильности выполнения стартовых элементов (что выявлено в ходе сопоставления видеозаписей и анализа тренировочных и соревновательных заездов участников эксперимента в текущих и итоговых контрольных срезах). Кроме того, доказательством эффективности предложенного подхода является достоверно значимое преимущество испытуемых экспериментальной группы по показателям кондиционной и координационной подготовленности, а также общей результативности прохождения трассы в сравнении с динамикой изменений аналогичных показателей контрольной группы.

Следует отметить, что значения приростов разных изучаемых показателей, произошедших за время проведения педагогического эксперимента в экспериментальной группе неодинаковы. В частности, более значимых положительных изменений в ходе педагогического эксперимента удалось достигнуть по показателям способностей к сохранению равновесия в положении готовности к старту (37%), по показателям, характеризующим качество выполнения технического элемента старт, особенно действия спортсмена в момент падения стартовых ворот, (снизилось количество грубых и мелких ошибок в технике на 35%) (табл.1). Выраженность положительных сдвигов реагирующих способностей практически в три раза ниже (12%), что, обусловлено более низкой «тренируемостью» данной группы способностей. Результат прохождения трассы изменился за время эксперимента в ЭГ на 14 % (с 39,9 с до 34,3 с), тогда как в КГ – только на 4,3 % (с 38,6 с до 36,9 с).

Таблица 1 – Результаты экспертной оценки фаз старта и стартового разгона велосипедистов BMX-race на начальном этапе спортивной подготовки в ходе педагогического эксперимента

Виды ошибок	Количество ошибок ($X \pm \sigma$)			
	ЭГ		КГ	
	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
1 фаза - постановка велосипеда в стартовое положение				
Грубые ошибки	3,2±0,8	1,5±0,5	3,0±0,6	2,5±0,4
Мелкие ошибки	2,1±0,6	1,5±0,4	2,1±0,8	1,9±0,4
2 фаза - постановка ног на педали в положение старт				
Грубые ошибки	6,2±1,8	2,5±1,5	6,4±2,2	4,5±0,8
Мелкие ошибки	5,1±0,9	1,7±1,2	5,0±0,6	2,5±0,4
3 фаза - принятие стартовой позы гонщиком				
Грубые ошибки	3,2±0,8	1,0±0,9	3,2±0,8	1,5±0,5
Мелкие ошибки	6,1±0,8	3,5±0,9	5,7±1,6	4,5±0,4
4 фаза - «Предстартовая готовность»				
Грубые ошибки	5,2±0,8	2,5±0,3	5,2±0,9	3,9±1,5
Мелкие ошибки	2,1±0,6	1,5±0,4	2,0±0,4	1,5±0,9
5 фаза - выполнение старта и начало стартового разгона				
Грубые ошибки	5,2±2,1	2,5±1,5	4,0±0,8	3,0±1,5
Мелкие ошибки	3,1±0,6	1,5±0,9	3,0±0,6	1,7±0,6
Всего:	23 грубых, 18,5 – мелких ошибок	10 грубых, 9,7 – мелких ошибок	21,8 грубых, 17,8 – мелких ошибок	15,4 грубых, 12,1 – мелких ошибок

Литература

1. Mateo, M. Improvement of performance of BMX cycling gate start by using slingshot technique (In Spanish: English abstract) / M. Mateo, M. Zabala // Revista Digital - Buenos Aires - Año 12, Agosto de 2007 a.- N° 111. P. 97-104. - [Электронный ресурс] <http://www.efdeportes.com/efd111/optimizacion-del-rendimiento-en-la-salida-ciclista-de-bmx.htm>.- дата обращения: 28.01.2016.
2. McCormick, L. Pro BMX Skills (Pro BMX Skills: Equipment, Techniques, Tactics and Training) / L. McCormack.- Paperback, 2010 - 250 p.
3. Пушкин, А.С., Разработка и использование имитационного тренажера «Стартовые ворота» в технической подготовке начинающих велосипедистов BMX-race / А.С. Пушкин, И.Ю. Горская // Омский научный вестник.- 2013. №4(121). С.179-181.
4. Горский, А.А. Методика развития координационных способностей велосипедистов BMX-race на начальном этапе спортивной подготовки: автореф. дис.....канд. пед. наук 13.00.04 / А.А. Горский, Омск, 2015.- 24 с.

References

1. Mateo, M. Improvement of performance of BMX cycling gate start by using slingshot technique (In Spanish: English abstract) / M. Mateo, M. Zabala // Revista Digital - Buenos Aires - Año 12, Agosto de 2007 a.- N° 111. P. 97-104. - [Jelektronnyj resurs] <http://www.efdeportes.com/efd111/optimizacion-del-rendimiento-en-la-salida-ciclista-de-bmx.htm>.- data obrashhenija: 28.01.2016.
2. McCormick, L. Pro BMX Skills (Pro BMX Skills: Equipment, Techniques, Tactics and Training) / L. McCormack.- Paperback, 2010 - 250 p.
3. Pushkin, A.S., Razrabotka i ispol'zovanie imitacionnogo trenazhera «Startovye vorota» v tehnichej podgotovke nachinajushhih velosipedistov VMH-race / A.S. Pushkin, I.Ju. Gorskaja // Omskij nauchnyj vestnik.- 2013. №4(121). S.179-181.
4. Gorskij, A.A. Metodika razvitija koordinacionnyh sposobnostej velosipedistov BMX-race na nachal'nom jetape sportivnoj podgotovki: avtoref. diss.....kand. ped. nauk 13.00.04 / A.A. Gorskij, Omsk, 2015.- 24 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.298

Гузненков В.Н.¹, Якунин В.И.², Серегин В.И.³, Журбенко П.А.⁴¹доктор педагогических наук, доцент; ²доктор технических наук, профессор; ³кандидат технических наук, доцент; ⁴старший преподаватель; Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана**КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА – ОСНОВА ГЕОМЕТРО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ***Аннотация*

Предлагается информационная структура геометро-графических дисциплин. Описана предметная область учебных дисциплин. Дано определение профессиональной геометро-графической компетентности. Представлены цели геометро-графической подготовки. Описано обучение студентов геометро-графическим дисциплинам в МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Ключевые слова: геометро-графическая подготовка, компьютерная графика, учебный процесс.

Guznenkov V.N.¹, Yakunin V.I.², Seregin V.I.³, Zhurbenko P.A.⁴¹PhD in Pedagogy; ²PhD in Engineering; ³PhD in Engineering; ⁴Senior Lecturer;

Bauman Moscow State Technical University

COMPUTER GRAPHICS – BASICS GEOMETRIC-GRAPHIC PREPARATION*Abstract*

Is proposed information structure geometric-graphic disciplines. It describes the subject area disciplines. The definition of professional geometric-graphics competence. Presented purpose geometric-graphics preparation. Described student learning geometric-graphics disciplines in the BMSTU.

Keywords: geometric-graphics preparation, computer graphics, the learning process.

Переход высшей школы Российской Федерации на подготовку бакалавров и магистров, активное развитие вычислительной техники и информационно-коммуникационных технологий – все это требует дальнейшего совершенствования образовательного процесса в высшем профессиональном образовании.

Все студенты высших технических учебных заведений изучают геометро-графические дисциплины на младших курсах. К геометро-графическим дисциплинам базовой геометро-графической подготовки в техническом университете, относятся: начертательная геометрия, инженерная графика и компьютерная графика. Начертательная геометрия, как теория геометрического моделирования, являясь теоретическим ядром этих дисциплин, обеспечивает преподавание целого ряда технических дисциплин в высшем профессиональном образовании. По сути, являясь составной частью инженерной геометрии и компьютерной графики, она определяет освоение теоретических основ компьютерной графики и геометрии и является базой геометро-графической подготовки в техническом университете. Инженерная графика – практическая, прикладная дисциплина. Компьютерную графику принято рассматривать, как информационную технологическую дисциплину.

Совершенствованию содержания геометро-графической подготовки посвящено много исследований [1 – 4]. В данной работе предлагается информационная структура геометро-графических дисциплин.

Под компьютерной графикой будем понимать технологии создания, хранения, редактирования и передачи электронной графической информации.

Предметная область геометро-графической подготовки в системе высшего профессионального образования – это геометрическое формообразование и создание технической документации (текстовой и графической) [5]. За геометрическое формообразование отвечает учебная дисциплина «Начертательная геометрия» [6]. Выполнение чертежей – область учебной дисциплины «Инженерная графика» [7]. Компьютерная графика рассматривалась как часть инженерной графики, обеспечивающая возможность выполнения чертежей без чертежных инструментов, но с применением вычислительной техники.

Постоянно развивающиеся информационные, коммуникационные и компьютерные технологии оказывают большое влияние на сферу геометро-графического образования. Это связано с новым содержанием профессиональной деятельности, на всех стадиях которой используются информационно-коммуникационные технологии, компьютерные средства и вычислительная техника.

Развитие систем автоматизированного проектирования (САПР) привело к созданию пакетов трехмерного моделирования: Компас 3D, Inventor, SolidWorks и др. Сегодня в САПР можно не только выполнять конструкторскую документацию, но и создавать и изучать электронные геометрические модели простых и сложных тел и их комбинаций.

Формообразование целиком перекладывается на системы автоматизированного проектирования с их широкими возможностями визуализации. Тем самым учебная дисциплина «Начертательная геометрия» получила мощную визуализационную поддержку.

Создание электронных геометрических моделей деталей и сборочных единиц – следующий шаг геометро-графической подготовки. Выполнение чертежей и других видов графической информации выполняется в САПР в полуавтоматическом и даже автоматическом режиме.

Таким образом, в геометро-графической подготовке системы автоматизированного проектирования выступают в роли предмета для изучения и инструментария для геометрического трехмерного моделирования и создания плоскостных изображений, и все это в электронном виде, что облегчает редактирование, хранение и передачу графической информации.

Под профессиональной геометро-графической компетентностью понимается уровень осознанного применения геометро-графических знаний и умений, опирающихся на понимание функциональных и конструктивных особенностей моделируемых объектов, опыт геометро-графической профессионально-ориентированной деятельности, а также свободная ориентация в графических информационных технологиях [8].

В современных условиях роль геометро-графической подготовки существенно возрастает, поскольку постоянно расширяется область приложения геометрических знаний в различных сферах практической деятельности. Это связано, прежде всего, с тем, что в компьютерных технологиях проектирования важное место занимает электронная геометрическая модель, которая является начальным этапом при проектировании, изготовлении и эксплуатации изделий, инженерных сооружений и других конструктивных систем. Современный процесс проектирования начинается именно с создания трехмерной электронной модели на основе геометрических данных. Такая модель дает возможность специалисту визуализировать образ будущей конструкции, выполнить расчеты, провести проверку работоспособности, спроектировать технологию производства, проверить «сборку-разборку», изготовить конструкторскую документацию и др. При этом, компьютерное моделирование позволяет исследовать объект, а также контролировать результаты на любой стадии проектирования.

В отличие от целей, которые формируются в традиционной модели образования, цель геометро-графической подготовки рассматривается нами в единстве двух составляющих: предметно-содержательной и профессионально-деятельностной. Предметно-содержательный компонент включает: фундаментальную геометро-графическую подготовку специалиста, ориентированного на инновационную деятельность и на освоение новых знаний; развитие способности и готовности реализовать эти знания в профессиональной деятельности; графическую культуру специалиста, отражающую его компетентность в области знаний, умений и навыков по разработке и применению графической информации. Профессионально-деятельностный аспект предполагает подготовку специалиста высокой профессиональной квалификации, способного комплексно сочетать проектно-конструкторскую, исследовательскую и научную деятельность в профессиональной области.

Отдельного внимания заслуживает использование пакетов САПР в организации учебного процесса. Это и создание учебной литературы, и методическое обеспечение, и информационное обеспечение занятий [9, 10].

В Московском государственном техническом университете им. Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана) на кафедре «Инженерная графика» реализован процесс обучения студентов геометро-графическим дисциплинам, который начинается с изучения функционала САПР, включает в себя начертательную геометрию, как теорию геометрического моделирования и заканчивается выполнением электронных моделей сборочных единиц и электронных сборочных чертежей со спецификацией.

Будущие бакалавры изучают геометро-графические дисциплины в течение 3-х семестров. Студенты, обучающиеся по программам подготовки специалистов, изучают геометро-графические дисциплины в течение 4-х семестров. Разница в программах подготовки – в сложности моделируемых объектов.

За основной пакет САПР принят Autodesk Inventor [11, 12].

Полученные геометро-графические компетенции студенты используют: в следующих дисциплинах общепрофессионального цикла – теория механизмов и машин, детали машин; в курсовом проектировании; при выполнении дипломной работы или дипломного проекта.

Литература

1. Иванов Г.С. Компетентностный подход к содержанию курса начертательной геометрии // Геометрия и графика. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 3–5.
2. Бочарова И.Н., Демидов С.Г. Актуальные проблемы преподавания проекционного черчения в техническом университете // Инженерный вестник. – 2015. – № 4. – С. 14.
3. Серегин В.И., Иванов Г.С., Суркова Н.Г., Боровиков И.Ф. Новые подходы к преподаванию начертательной геометрии в условиях использования информационных образовательных технологий // Инженерный вестник. – 2014. – № 12. – С. 44.
4. Гузненков В.Н. Геометро-графическое образование в техническом университете // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2014. – № 10. – С. 71–75.
5. Якунин В.И., Гузненков В.Н. Геометро-графические дисциплины в техническом университете // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 17. – С. 191–195.
6. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Модель как ключевое понятие геометро-графической подготовки // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 4. – С. 82–87.
7. Гузненков В.Н. Тенденция развития геометро-графического образования в техническом университете // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 131–137.
8. Гузненков В.Н. Формирование геометро-графического образования в техническом университете. – Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 224 с.
9. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Информационное оснащение аудиторных занятий // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 249–252.
10. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Учебный процесс с использованием графических пакетов // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 173–175.
11. Гузненков В.Н., Демидов С.Г. Autodesk Inventor в курсе инженерной графики. Учебное пособие для вузов. – М.: Горячая линия–Телеком, 2009. – 144 с.
12. Гузненков В.Н., Журбенко П.А. Autodesk Inventor 2012. Трехмерное моделирование деталей и создание чертежей: учеб. пособие. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 120 с.

References

1. Ivanov G.S. Kompetentnostny podkhod k sodержaniyu kursa nachertatelnoy geometrii // Geometriya i grafika. – 2013. – T. 2. – № 2. – S. 3–5
2. Bocharova I.N., Demidov S.G. Aktualnye problemy prepodavaniya proektsionnogo chereniya v tekhnicheskom universitete // Inzhenernyy vestnik. – 2015. – № 4. – S. 14.
3. Seregin V.I., Ivanov G.S., Surkova N.G., Borovikov I.F. Noveye podkhody k prepodavaniyu nachertatelnoy geometrii v usloviyakh ispolzovaniya informatsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy // Inzhenernyy vestnik. – 2014. – № 12. – S. 44.

4. Guznenkov V.N. Geometro-graficheskoe obrazovanie v tekhnicheskom universitete // Alma mater. – 2014. – № 10. – S. 71–75.
5. Yakunin V.I., Guznenkov V.N. Geometro-graficheskie distsipliny v tekhnicheskom universitete // Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya. – 2014. – № 17. – S. 191–195.
6. Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A. Model kak klyuchevoe ponyatie geometro-graficheskoy podgotovki // Alma mater. – 2013. – № 4. – S. 82–87.
7. Guznenkov V.N. Tendentsiya razvitiya geometro-graficheskogo obrazovaniya v tekhnicheskom universitete // Innovatsii v obrazovanii. – 2014. – № 12. – S. 131–137.
8. Guznenkov V.N. Formirovanie geometro-graficheskoy obrazovaniya v tekhnicheskom universitete. – Moscow: BMSTU, 2014. – 224 s.
9. Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A. Informatsionnoe osnaschenie auditornykh zanyatiy // Theory and practice of social development. – 2013. – № 12. – S. 249–252.
10. Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A. Uchebnyi protsess s ispolzovaniem graficheskikh paketov // Theory and practice of social development. – 2014. – № 1. – S. 173–175.
11. Guznenkov V.N., Demidov S.G. Autodesk Inventor v kurse inzhenernoy grafiki. – M.: Goryachaya liniya–Telecom, 2009. – 144 s.
12. Guznenkov V.N., Zhurbenko P.A. Autodesk Inventor 2012. – M.: DMK Press, 2012. – 120 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.086

Дадонова А.В.

Аспирант Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева
**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА»**

Аннотация

Практика работы в школе показывает, что ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы обучающийся оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Для этого требуется создание особых условий и определение организационных форм и методов обучения. В статье рассматривается решение данной проблемы с помощью организации элективного курса «Образовательная робототехника».

Ключевые слова: компетенция, ключевые компетенции, образование, элективный курс.

Dadonova A.V.

Postgraduate student department of pedagogics Mordovian State Pedagogical Institute

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE METAL DETERGENT PRODUCTION PROJECT

Abstract

Key competences are formed in experience of own activity that shows practice of work at school. Therefore the educational environment has to be built so that pupil worked in the situations it is promoting their formation. This required special conditions are created and defined organizational forms and methods of training. The work deals solutions this problem can be via organization of the elective course «Educational Robotics».

Keywords: competence, key competences, education, elective course.

Современная образовательная школа главными целевыми установками для учителя делает компетенции как результат образования, как интегрирующие начала «модели» выпускника школы.

В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности, ранее необязательных для жизни в обществе, таких как: способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и др. Эти качества получили название «ключевых компетенций».

Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а способность организовывать свою работу. Запомнить и ответить – это накопление знаний; а применить свои знания и умения во внеучебной практической ситуации – это компетентность.

Идеи компетентностного подхода достаточно полно раскрыты в исследованиях В. И. Байденко, И. Д. Белоновской, И. А. Зимней, Н. А. Селезневой, Ю. Г. Татура, Н. С. Сахоровой, А. В. Хуторского. Смысл компетентностного подхода в том, что ученик должен осознавать постановку самой задачи, оценивать новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. При таком подходе учебная деятельность периодически приобретает исследовательский или практико-преобразовательный характер.

Поддерживая точку зрения А.В. Хуторского, согласно которому компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [2]. Компетентность – это умение активно использовать полученные личные и профессиональные знания и навыки в практической или научной деятельности[1].

К ключевым образовательным компетенциям относятся:

- ценностно-смысловые,
- общекультурные,
- учебно-познавательные,
- информационные,
- коммуникативные,
- социально-трудовые,
- личностного самосовершенствования [2].

Практика работы в школе показывает, что ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы обучающийся оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Для этого требуется создание особых условий и определение организационных форм и методов обучения. Этот механизм компетентного подхода хорошо моделируется внедрением элективного курса робототехники в образовательный процесс школы.

Робототехника - это проектирование и конструирование всевозможных интеллектуальных механизмов - роботов, имеющих модульную структуру и обладающих мощными микропроцессорами. Основу этой новой технологии обучения составляет применение, как в учебной, так и во внеучебной деятельности, образовательных конструкторов. Робототехнические комплексы могут быть использованы на таких предметах, как информатика и ИКТ, технология, математика, физика; на разных ступенях обучения; с различными формами организации коллективной работы: индивидуально, парами, или в группах. Особое место образовательный конструктор занимает во внеурочной деятельности. Использование робототехнических конструкторов в образовательном процессе позволяет организовать творческую и исследовательскую работу обучающихся, создает условия для применения знаний, умений и внешних ресурсов при решении задач реального мира, тем самым, создавая предпосылки для формирования ключевых компетенций, то есть готовности к эффективной деятельности в различных жизненных ситуациях в дальнейшем.

Для построения такого содержания образования в рамках опытно-экспериментальной работы был разработан и апробирован элективный курс «Образовательная робототехника». Разработанная рабочая программа курса прошла экспертную оценку на базе ГБОУ ДПО(С) «Мордовский республиканский институт образования» и была рекомендована для общеобразовательных организаций Республики Мордовия.

Целью данного курса является создание условий для изучения основ алгоритмизации и программирования, развития научно-технического и творческого потенциала личности ребёнка путём организации его деятельности в процессе интеграции инженерно-технического конструирования и основ робототехники.

Содержание и структура элективного курса «Образовательная робототехника» направлены на формирование устойчивых представлений о робототехнических устройствах как едином изделии определенного функционального назначения и с определенными техническими характеристиками. Кроме того практическая деятельность по выполнению действующей модели робота, требует от обучающихся синтеза знаний, охватывающих целый спектр разделов механики, математики, программирования.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов педагогического эксперимента: констатирующего; формирующего; контрольного.

В рамках констатирующего эксперимента был разработан элективный курс «Образовательная робототехника» и проведена оценка уровня сформированности ключевых компетенций обучающихся. Для определения уровня сформированности ключевых компетенций были использованы следующие виды диагностики:

1. методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой,
2. «Ценностные ориентации» М. Рокича,
3. оценка эмоционально-деятельностной адаптивности,
4. тесты креативности П. Торренс,
5. тест-опросник мотивации обучения Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова,
6. прогрессивные матрицы Равена,
7. тест-опросник «Социально-коммуникативная компетентность» Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк,
8. тестовая методика диагностики М.Ш. Магомед-Эминов(либо оценка уровня притязаний),
9. самоактуализационный тест (Э. Шостром),
10. измерение мотивационной аффиляции (ТМА) М.Ш. Магомед-Эминов,
11. многофакторный личностный опросник FPI

В ходе диагностики были выделены 3 уровня сформированности ключевых компетенций: низкий, достаточный, высокий, критериями уровня сформированности выступали данные диагностик. Для анализа полученных данных была также использована методика определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале - критерий однородности χ^2 [3].

В исследовании принимали участие 57 учеников 8-х классов МБОУ «Средней общеобразовательной школы № 27» г. Саранска. Результаты исходного психолого-педагогического тестирования контрольной и экспериментальной групп, а также значение статистического коэффициента однородности χ^2 , приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исходного психолого-педагогического тестирования контрольной и экспериментальной групп

Компетенции	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень		Значение коэффициента χ^2
	8А класс	8Б класс	8А класс	8Б класс	8А класс	8Б класс	
Ценностно-смысловые	8	5	18	15	3	6	1,82
Общекультурные	9	6	17	13	3	3	0,07
Учебно-познавательные	8	6	15	13	6	7	0,34
Информационные	4	3	17	15	8	8	0,11
Коммуникационные	3	3	22	18	4	5	0,82
Социально-трудовые	4	4	19	16	6	6	0,09
Личностного самосовершенствования	4	4	16	11	9	11	0,97

Сравнивая полученные значения с критическим значением $\chi^2_{\text{эмп}} \leq \chi^2_{0,05}$ ($\chi^2_{0,05} = 5,99$), можем сделать вывод, что характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05, следовательно, значения данных групп можно использовать при проведении эксперимента.

На формирующем этапе экспериментальная группа (8Б класс) прошла обучения в рамках данного элективного курса, при этом контрольная группа (8А класс) не была задействована.

В рамках вводных занятий курса учитель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает, учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале занятия «Введение в робототехнику» ставится проблемный вопрос «Откуда и как появилось понятие – Робот?», «Какое устройство называется роботом и почему?».

Следующим шагом в организации элективного курса идет частично-поисковая деятельность обучающихся при выполнении практических работ. При выполнении данных работ им необходимо:

- выполнить сборку модели робота (первые модели с помощью учителя, а затем самостоятельно по инструкции),
- выполнить ряд практических задания по сборке и программированию робота (изменить конструкцию робота или исходную программу, для получения заданных критериев),
- сформировать отчет о проделанной работе и обсудить его в группе.

Завершающим этапом курса является создание обучающимися проектов, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя, что предполагает формирование самостоятельной исследовательской деятельности обучающихся.

Построение проблемно-поисковых ситуаций, как показывает эксперимент, обеспечивает положительную динамику актуальных состояний личности: у обучающихся появляется заинтересованность в синтезе знаний из различных дисциплин, проявляется способность к теоретическому и эмпирическому моделированию. При этом у школьников наблюдается готовность к самообразованию и управлению своей самостоятельной учебно-познавательной и общественной деятельности. У них укрепляется убеждение в том, что в основе развития профессиональных знаний лежит реальная практика. Учащиеся ощущают, что в творческой деятельности важным является прогноз особенностей изучаемого явления. Это убеждение они стараются перенести и на процесс изучения других предметов.

В рамках контрольного этапа повторно проводилась психолого-педагогическое тестирование всех участников эксперимента. Результаты данного тестирования приведены в таблице 2

Таблица 2 – Результаты контрольного психолого-педагогического тестирования контрольной (8А класс) и экспериментальной (8Б класс) групп

Компетенции	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень		Значение коэффициента χ^2
	8А класс	8Б класс	8А класс	8Б класс	8А класс	8Б класс	
Ценностно-смысловые	5	1	20	14	4	11	6,85
Общекультурные	1	1	24	13	4	12	6,97
Учебно-познавательные	6	2	16	10	7	14	6,01
Информационные	3	1	18	9	8	16	6,52
Коммуникационные	1	0	24	15	4	11	6,19
Социально-трудовые	0	1	22	11	7	14	6,86
Личностного самосовершенствования	1	1	18	7	10	18	6,98

Сравнивая полученные значения с критическим значением $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{0.05}$ ($\chi^2_{0.05} = 5,99$), можем сделать вывод, что достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%.

Итак, начальные (до начала эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – различаются. Следовательно, можно сделать вывод, что эффект изменений обусловлен именно применением экспериментальной методики обучения. Таким образом, робототехника, являющаяся одной из наиболее инновационных областей в сфере детского технического творчества, объединяет классические подходы к изучению основ техники и современные направления: информационное моделирование, программирование, информационно-коммуникационные технологии. Встраивание её элементов в образовательное пространство делает обучение эффективным и продуктивным для всех участников процесса, а современную школу конкурентоспособной.

Литература

1. Глоссарий. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html (дата обращения 27.03.2016.).
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 18.03.2016)
3. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

References

1. Glossarii Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart [Elektronnyj resurs] URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m1897.html (data obrashhenija 27.03.2016)
2. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyj resurs] URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashhenija 18.03.2016)
3. Novikov D.A. Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh (tipovye sluchai) – М.:MZ-Press, 2004. – 67 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.119

Дорфман О.В.

ORCID: 0000-0001-8621-4189, Кандидат педагогических наук,

Магнитогорский государственный технический университет имени Носова

ИНТЕРАКТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Аннотация

В статье проанализировано состояние современной методической системы обучения русскому языку на уроках в средней школе, в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов и стандарта профессиональной деятельности учителя русского языка предложены формы работы и приемы, способствующие формированию диалогового пространства урока.

Ключевые слова: образовательные инновационные технологии, ситуативное обучение, активные методы обучения.

Dorfman O.V.

ORCID: 0000-0001-8621-4189, PhD in Pedagogy,

Nosov Magnitogorsk state technical university

INTERACTIVE SPACE OF THE RUSSIAN LANGUAGE LESSON AS AN INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The article analyzes the state of modern methodical system of teaching Russian language lessons in secondary school, in accordance with the requirements of Federal educational standards and standards of professional activity of a teacher of Russian language of the proposed form work and techniques, contributing to the formation of the dialog space of this lesson.

Keywords: innovative educational technologies, situated learning, active learning methods.

Проблемы модернизации обучения русскому языку являются одним из актуальных направлений современной дидактики, выступают в качестве предмета многочисленных конференций, методических семинаров, вебинаров, открытых лекций. Ежегодно проводимое нами на курсах повышения квалификации анкетирование учителей русского языка показывает их неготовность разрабатывать новые модели учебных занятий, нежелание включать инновационные технологии в учебный процесс (Рис. 1).

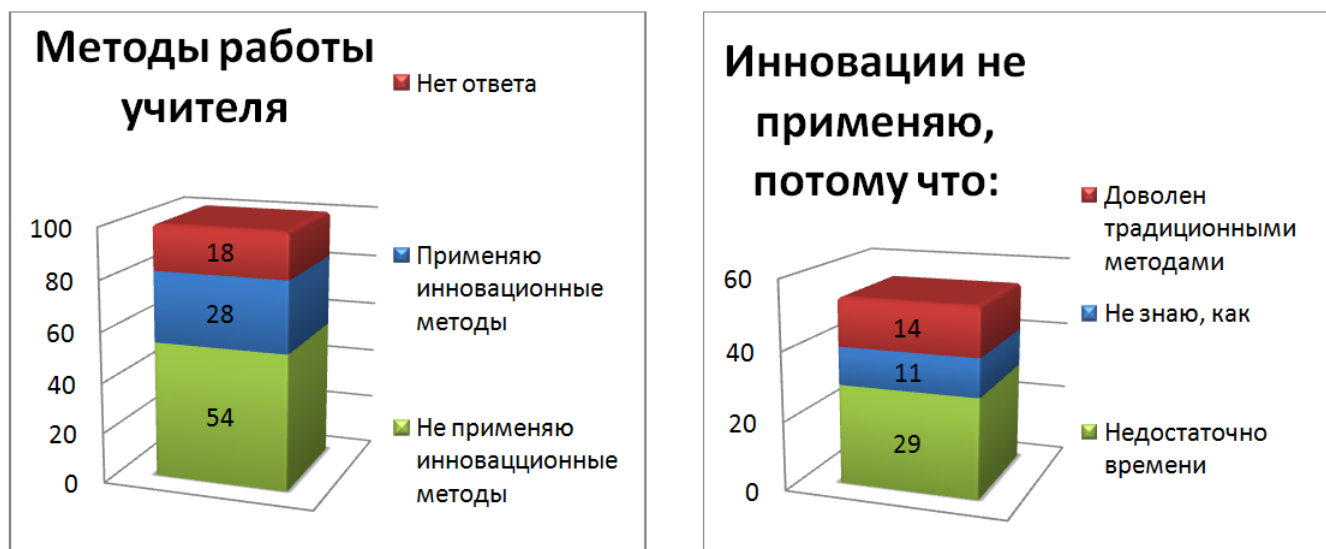


Рис. 1 – Результаты анкетирования учителей русского языка

Безусловно, динамика повышения требований, предъявляемых к учителю, такова, что оформление отчетных и сопроводительных документов занимает значительную часть времени, ориентированного в том числе на подготовку к учебным занятиям. Продуктивно организовать методическую работу способен сегодня мотивированный на достижение образовательных результатов учитель, ориентирующийся в современных педагогических технологиях, умело применяющий их в своей деятельности, специалист, учитывающий требования, зафиксированные в образовательных стандартах [2,3,4].

В Профессиональном стандарте «Педагог (воспитатель, учитель)» в качестве одного из необходимых умений, которым должен владеть учитель, осуществляющий педагогическую деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования, указано следующее: «разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществлять связь обучения по предмету (курсу, программе) с практикой, обсуждать с обучающимися актуальные события современности» [2]. В ряду трудовых функций, прописанных в модуле «Предметное обучение. Русский язык», названо «использование совместно с обучающимися источников языковой информации для решения практических или познавательных задач» [2].

Действительно, от современной школы требуется ситуативное обучение школьников, которое должно происходить в условиях практико-ориентированной деятельности через взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем. На наш взгляд, учебники русского языка содержат недостаточное количество упражнений, позволяющих реализовать указанную ситуативность. Проанализируем один из рекомендованных МОиН РФ учебников русского языка для 7 класса [1], обратив внимание на упражнения, соответствующие требованиям, и предложив варианты формулировок заданий как решение практических задач.

Так, в разделе «Русский язык как развивающееся явление» к упражнению 6 предлагается следующее задание: «докажите на примере устаревших слов и фразеологизмов, что русский язык живет и развивается, что он, по словам Н. Гоголя, «живой, как сама жизнь». Вы можете воспользоваться словарями на печатной основе или словарями в Интернете» [1, с. 5]. Данное задание способствует формированию ИКТ-компетентности школьников, но не предполагает ситуативности. В то время как ответ на вопрос: «Почему подросткам сложно понять речь людей пожилого возраста, язык писателей-классиков? Докажите свою мысль, воспользовавшись словарями на печатной основе или словарями в Интернете» позволяет учащимся вспомнить и проанализировать реальные жизненные ситуации, задуматься об особенностях речевого поведения, выделить характеристики собственного речевого стиля.

В разделе «Повторение изученного в 5-6 классах» необходимым критериям соответствует задание к упражнению 15: «назовите по три специальных слова (термина), с которыми вы познакомились на уроках русского языка, литературы, физики, математики, биологии. Составьте два сложных предложения с любыми из названных слов» [1, с. 9]. В упражнении 48 предлагается написать о своих впечатлениях от картины И.И. Бродского «Летний сад осенью» другу, который, любит осень: «Начните свое письмо с обращения. Постарайтесь подробно описать то, что увидел художник: небо, удивительно нежные осенние краски, аллеи сада, тени от деревьев, беседку, людей, которые наслаждаются своеобразной красотой осеннего сада. Не забудьте попрощаться со своим другом» [1, с.20]. Сложно представить ситуацию, когда современный подросток будет писать письмо, ведь оно не является популярным жанром сегодня, о впечатлениях от картины. Безусловно, формат отличается от распространенного сочинения-описания, но насколько он связан с реальной жизнью школьника? Более востребованной была бы попытка подготовки материала для создания сайта интерактивного музея или выставки, для которого необходимо написать текстовую часть для озвучивания виртуальным экскурсоводом.

В разделе «Тексты и стили» в 57 упражнении предложена ситуация, понятная учащемуся 7 класса: на птичьем рынке герои рассказа встречают девочку, которая ищет хозяина для котенка, потому что бабушка хочет его прогнать. Школьникам предлагается ответить на вопросы: «Кто участвует в диалоге? Какова задача девочки, о чем она просит? Как девочка объясняет, почему она хочет отдать котенка?» [1, с.26]. На материале упражнения 60 ученикам необходимо разыграть диалоги в разных ситуациях, проанализировать задачи того, кто начинает общение, того, кто его продолжает: «Вам надо на улице узнать дорогу к музею (кинотеатру, развлекательному центру, библиотеке, стадиону). Вы хвалите свою подружку (друга) за красивую прическу, модную одежду, достижения в спорте или учебе.

Вы благодарите маму (папу, бабушку) за подарок, помощь в трудном деле. Вы спрашиваете мнение своего друга (подруги) о кинофильме, телепередаче, книге, компьютерной игре. Вы убеждаете своего друга (подругу) заняться каким-нибудь видом спорта (бегом, плаванием, волейболом) [1, с.27]. Большинство из указанных ситуаций типично для обычной жизни подростка, что актуализирует учебную деятельность.

Раздел «Морфология и орфография. Культура речи» практически не содержит ситуативно-ориентированных заданий. Лишь в упражнении 236 помимо грамматического задания: «Прочитайте русские пословицы и поговорки. Спишите, подчеркните наречия в сравнительной степени» [1, с.99], предлагается придумать две ситуации, в которых можно использовать пословицы и поговорки, содержащиеся в тексте. Возможно и включение в задание анализа коммуникативных неудач при немотивированном использовании пословиц, неучитывании контекста, контаминации единиц.

В разделе «Учебно-научная речь» искомым упражнений довольно большое количество. К примеру, в задании к упражнению 313 необходимо вспомнить и проанализировать свои доклады по различным школьным предметам: «Удалось ли вам заинтересовать одноклассников? Что привлекло их внимание? Оформите свои мысли по этому поводу в виде мини-сочинения-рассуждения» [1, с.126]. Безусловно, упражнение формирует коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД), но продуктивнее предложить семиклассникам подготовить текст доклада или его фрагмент, используя способы привлечения внимания, средства аргументации и т.п.

Таким образом, можно прийти к заключению, что в анализируемом учебнике упражнения на речеведческие темы соответствуют практико-ориентированному подходу в обучении, на грамматические – нет. Списывание с графическим заданием, с заменой, выборочное списывание, нахождение ошибок и исправление текста, составление предложений, объяснение выбора пропущенной орфограммы, подчеркивание членов предложения, объяснение постановки знаков препинания – все это обеспечивает достижение предметных результатов, но зачастую представляет собой разрозненные сведения, которые школьники не умеют применять в жизни.

Следует отметить, что и большинство текстов в учебнике не соответствует стандарту, поскольку в процессе обучения необходимо «формирование установки обучающихся на коммуникацию в максимально широком контексте, в том числе в гипермедиа-формате» [2], предполагающую участие школьников в интернет-форумах, обсуждение с обучающимися образцов лучших произведений художественной и научной прозы, журналистики, рекламы и т.п. Следовательно, ограничиваться только текстами художественного и научного стиля нецелесообразно.

В настоящее время предпринимается попытка перехода к смешанному обучению, включения в учебный процесс активных методов обучения (АМО), применение которых обеспечивает интерактивность образовательной системы, включение школьников в пространство творческого, практико-ориентированного урока. В современной школе необходимо отойти от знаниевой парадигмы, учащиеся должны понимать практическую ценность получаемых ими умений. Обучение при таком подходе становится интерактивным, в связи с чем меняется и роль учителя, который на уроке выполняет роли организатора, эксперта, тьютора, фасилитатора. Учитель помогает движению, направляет процесс обмена информацией, поддерживает процесс выработки нового опыта, делится личным опытом с обучающимися. Только при соблюдении всех названных условий совокупность конкретных образовательных ситуаций, рассматриваемых на учебных занятиях, будет способствовать овладению школьниками основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретению опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремлению к речевому самосовершенствованию, прописанным в Федеральных государственных образовательных стандартах [3,4].

Литература

1. Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др. – М., 2013. – 223 с.
2. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения 12.03.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/documents/938> (дата обращения 19.03.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 19.03.2016).

References

1. Russkij jazyk. 7 klass : ucheb. dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij / M.T. Baranov, T.A. Ladyzhenskaja, L.A. Trostencova i dr. – M., 2013. – 223 s.
2. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel') [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (data obrashhenija 12.03.2016).
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija (5-9 kl.) [Jelektronnyj resurs] URL: <http://minobrnauki.rf/documents/938> (data obrashhenija 19.03.2016).
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovanija (10-11 kl.) [Jelektronnyj resurs] URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2365> (data obrashhenija 19.03.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.285

Занковец В.Э.¹, Попов В.П.²¹ORCID: 0000-0001-6978-0111, магистр педагогических наук, ЗАО «Хоккейный клуб «Динамо-Минск»;²ORCID: 0000-0002-7319-7217, Кандидат педагогических наук,

Белорусский Государственный Университет Физической Культуры

МОДЕЛЬ И ШКАЛЫ ОЦЕНОК СОСТАВА ТЕЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ХОККЕИСТОВ*Аннотация*

В статье приводятся результаты экспериментального исследования состава тела методом биоимпедансного анализа, в котором приняли участие 118 игроков Континентальной хоккейной лиги. На их основании по ряду показателей созданы пятиступенчатые шкалы оценок для профессиональных хоккеистов уровня КХЛ. Кроме того, на основании проведенных исследований, производится сравнительный анализ результатов измерений подкожного жира методом биоимпеданса и калиперометрии.

Ключевые слова: антропометрия, хоккей, состав тела.

Zankovets V.E.¹, Popov V.P.²¹ORCID: 0000-0001-6978-0111, Master's degree in Pedagogical Sciences, «Dynamo-Minsk» Hockey Club;²ORCID: 0000-0002-7319-7217, PhD in Pedagogy, Belorussian State University of Physical Culture**MODEL AND SCALE OF BODY COMPOSITION OF PROFESSIONAL HOCKEY PLAYERS***Abstract*

The article presents the results of an experimental study of body composition by bioimpedance analysis, which was attended by 118 players from the Kontinental Hockey League. On this basis, five-step scale of assessments for professional players the KHL-level were developed. In addition, on the basis of the research, the comparative analysis of the results of subcutaneous fat measurements by caliper and bioimpedance were produced.

Keywords: anthropometry, ice hockey, body composition.

Изучение состава тела почти 100 лет не теряет актуальность [3, 7], о чём свидетельствует стремительный рост исследований в данной области [5]. Особый интерес у практиков спорта вызывает высокая взаимосвязь показателей состава тела с показателями физической работоспособности и адаптации к окружающим условиям [3, 7].

В теории и практике хоккея данная тема является недостаточно изученной. В мире хоккея [6, 7] мы не нашли завершённых исследований по составу тела профессиональных игроков с дальнейшим использованием полученных результатов. Антропометрические измерения проводились, но реализации в практике хоккея по разным причинам не получили. Одним из перспективных направлений может быть использование концепции моделирования в управлении сложными системами. Разработка динамичной модели состава тела для профессиональных спортсменов различного уровня подготовленности, очевидно, внесёт существенный вклад в повышение эффективности управления подготовкой спортсмена.

В период с 2012 по 2015 годы нами проведено масштабное исследование состава тела методом биоимпедансного анализа, в котором приняли участие 118 игроков Континентальной хоккейной лиги (66 нападающих, 38 защитников и 14 вратарей). Результаты представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1 – Результаты биоимпедансного анализа хоккеистов КХЛ

Состав тела	Нападающие		Защитники		Вратари	
	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Среднее значение	Стандарт. отклонение	Среднее значение	Стандарт. отклонение
Длина тела (см)	182,65	5,89	184,97	5,90	182,71	3,34
Масса тела (кг)	88,39	8,27	89,52	9,65	82,07	4,01
Индекс массы тела	26,47	1,74	26,11	1,92	24,59	1,17
Окружность талии (см)	84,63	4,67	85,05	3,89	82,36	2,62
Окружность бедер (см)	102,95	5,09	103,21	4,41	99,57	2,65
Индекс талии/бедра	0,82	0,03	0,82	0,02	0,83	0,03
Фазовый угол, градусы	8,12	0,48	8,05	0,43	7,95	0,29
Жировая масса (кг)	18,06	4,85	18,71	4,41	15,32	1,68
Жировая масса (%)	20,11	4,05	20,72	3,38	18,69	1,95
Тощая масса (кг)	70,43	5,63	70,81	6,51	66,75	3,75
Активная клеточная масса (кг)	44,18	3,38	44,21	3,68	41,49	2,70
Активная клеточная масса (%)	62,76	1,77	62,29	2,21	62,16	1,10
Скелетно-мышечная масса (кг)	37,90	3,20	38,10	3,62	36,27	2,41
Скелетно-мышечная масса (%)	53,81	1,13	53,81	1,04	54,31	0,88
Общая жидкость (кг)	51,56	4,13	51,83	4,77	48,85	2,76
Внеклеточная жидкость (кг)	20,05	1,74	20,21	2,04	19,05	1,09

Окончание табл. 1.1 – Результаты биоимпедансного анализа хоккеистов КХЛ

Внутриклеточная жидкость (кг)	31,52	2,41	31,61	2,74	29,82	1,67
Твёрдые фракции (кг)	18,83	1,48	19	2	18,02	0,92
Основной обмен веществ (ккал)	2011,86	106,94	2012,92	116,60	1927,21	85,07
Удельный обмен веществ (ккал/кв.м)	954,64	41,77	939,63	33,63	940,81	20,33

Полученные на первом этапе данные могут рассматриваться как ориентировочные в селекционном и тренировочном процессах.

Далее на основе полученных данных была составлена шкала оценки состава тела (таблица 1.2).

Таблица 1.2 – Шкала оценки состава тела для хоккеистов КХЛ по результатам биоимпедансного анализа

Состав тела	Оценка				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Нападающие					
Жировая масса (%)	>28,21	22,15-28,21	18,09-22,14	12-18,08	<12
Активная клеточная масса (%)	<59,21	59,21-61,87	61,88-63,65	63,66-66,3	>66,3
Скелетно-мышечная масса (%)	<51,54	51,54-53,24	53,25-54,38	54,39-56,07	>56,07
Защитники					
Жировая масса (%)	>27,48	22,42-27,48	19,03-22,41	13,95-19,02	<13,95
Активная клеточная масса (%)	<57,86	57,86-61,18	61,19-63,4	63,41-66,71	>66,71
Скелетно-мышечная масса (%)	<51,72	51,72-53,28	53,29-54,33	54,34-55,89	>55,89
Вратари					
Жировая масса (%)	>22,59	19,68-22,59	17,72-19,67	14,78-17,71	<14,78
Активная клеточная масса (%)	<59,95	59,95-61,6	61,61-62,71	62,72-64,36	>64,36
Скелетно-мышечная масса (%)	<52,54	52,54-53,86	53,87-54,75	54,76-56,07	>56,07

Шкала оценки состава тела изучаемого контингента представляет дальнейшее развитие темы исследования, имеющая непосредственный выход в практику подготовки. Пятиступенчатая шкала оценки указывает границы варьирования компонентов тела, что позволяет врачу и тренерам профессиональных команд понимать динамику и направленность адаптации к нагрузкам.

Стоит отметить, что наряду с современным методом биоимпедансного анализа, с 1921 года и по сей день активно применяется и классический метод калиперометрии [4, 8, 9]. Однако сравнение их результатов выявляет существенные различия. Данная ситуация смущает практиков, пользующихся имеющейся в литературе информацией, полученной в разных странах, разными методами. Данное несоответствие стимулировало проведение собственного исследования (Занковец В.Э.). Было обследовано 55 хоккеистов КХЛ методом биоимпедансного анализа и сразу после этого методом калиперометрии (таблица 1.3).

Таблица 1.3 – Результаты биоимпедансного анализа и калиперометрии

Методы исследования	Жировая масса (%) Среднее значение	Стандартное отклонение (%)
Биоимпедансный анализ	20,59	3,71
Калиперометрия	10,35	2,27

Полученные результаты свидетельствуют, что метод биоимпедансного анализа даёт результаты практически в два (!) раза выше в сравнении с методом калиперометрии. Специалистам ясна причина такого расхождения в результатах: калиперометрия измеряет подкожный жир, а биоимпеданс – ещё и внутренний. Уже здесь возникает практический и теоретический вопрос о роли и значении каждого из показателей жира в контроле за адаптацией спортсмена. Оба метода имеют свои преимущества и недостатки, что и подтверждается их широким применением в мире спорта.

Далее логично возник вопрос: «Какова жировая масса профессиональных игроков сильнейшей профессиональной лиги – НХЛ?». В ходе анкетирования хоккейных специалистов [1, 2], нами получены результаты измерений жировых складок методом калиперометрии у 82 хоккеистов НХЛ (таблица 1.4).

Таблица 1.4 – Результаты измерения жировой массы хоккеистов НХЛ

Показатель	Среднее значение	Стандарт. отклонение
Жировая масса (%)	8,40	2,04

Исходя из имеющихся данных, нами создана оценочная шкала для хоккеистов НХЛ, что представляет интерес для отечественных специалистов, не имеющих доступа к результатам тестирования команд северо-американского хоккея.

Таблица 1.5 – Шкала оценки для хоккеистов НХЛ по результатам калиперометрии

Показатель	Оценка		
	Ниже среднего	Средняя	Высокая
Жировая масса (%)	>9	7-9	<7

Полученные данные свидетельствуют о более низком уровне жировой массы тела у хоккеистов, играющих в НХЛ, в сравнении с их коллегами из Континентальной Хоккейной Лиги.

Результаты проведенного исследования позволили прояснить возможность использования анализа состава тела в подготовке профессиональных хоккеистов, а также показать пути дальнейшего применения преимуществ каждого метода анализа в научном обеспечении подготовки профессиональных спортсменов.

Литература

1. Занковец, В.Э. Проблема оптимизации обратной связи в профессиональном хоккее (по результатам анкетирования специалистов) / В.Э. Занковец, В.П. Попов // Наука. Образование. Личность: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Логос, 2015. – С. 46-49.
2. Занковец, В.Э. Тестирование как элемент процесса управления подготовкой хоккеистов высокой квалификации (по результатам опроса специалистов) / В.Э. Занковец, В.П. Попов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XLIV Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015, С. 246 – 250.
3. Мартиросов, Э.Г. Технологии и методы определения состава тела человека / Э.Г. Мартиросов, Д.В. Николаев, С.Г. Руднев. — М.: Наука, 2006. — 248 с.
4. Методы оценки состава тела: методические рекомендации для КХЛ, ВХЛ, МХЛ / Медицинский центр КХЛ. – Москва: РА «Аллигресс», 2012. – 25 с.
5. Руднев, С.Г. Состав тела человека: основные понятия, модели и методы / С.Г. Руднев, Э.Г. Мартиросов // Теория и практика физической культуры. – 2006.
6. Ширяев, В. В. Антропометрические характеристики хоккеистов национальных олимпийских команд в сравнительной характеристике / В.В. Ширяев, А.В. Лузин // Физическая культура и спорт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Sport/72337.doc.htm. – Дата доступа: 19.06.2015.
7. Heymsfield, S.B., Lohman T.G., Wang Z. et al. Human body composition Champaign / S.B. Heymsfield, T.G. Lohman, Z. Wang et al. / IL: Human Kinetics, 2005. – 533 p.
8. Lohman, T.G. Advances in Body Composition Assessment / T.G. Lohman / Champaign L.: Human Kinetics, 1992.
9. Matiegka, J. The testing of physical efficiency / J. Matiegka // Am. J. Phys. Anthropol, 1921. V. 4, № 3. P. 223-230.

References

1. Zankovets, V.E. Problema optimizacii obratnoj svjazii v professional'nom hokkee (po rezul'tatam anketirovanija specialistov) / V.Je. Zankovec, V.P. Popov // Nauka. Obrazovanie. Lichnost': sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Stavropol': Logos, 2015. – S. 46-49.
2. Zankovets, V.E. Testirovanie kak jelement processa upravlenija podgotovkoj hokkeistov vysokoj kvalifikacii (po rezul'tatam oprosa specialistov) / V.Je. Zankovec, V.P. Popov // Psihologija i pedagogika: metodika i problemy praktičeskogo primeneniija: sbornik materialov HLIV Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskogo konferencii / Pod obshh. red. S.S. Chernova. – Novosibirsk: Izdatel'stvo CRNS, 2015, S. 246 – 250.
3. Martirosov, Je.G. Tehnologii i metody opredelenija sostava tela cheloveka / Je.G. Martirosov, D.V. Nikolaev, S.G. Rudnev. — M.: Nauka, 2006. — 248 s.
4. Metody ocenki sostava tela: metodicheskie rekomendacii dlja KHL, VHL, MHL / Medicinskij centr KHL. – Moskva: RA «Alligress», 2012. – 25 s.
5. Rudnev, S.G. Sostav tela cheloveka: osnovnye ponjatija, modeli i metody / S.G. Rudnev, Je.G. Martirosov // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. – 2006.
6. Shirjaev, V. V. Antropometricheskie harakteristiki hokkeistov nacional'nyh olimpijskih komand v sravnitel'noj harakteristike / V.V. Shirjaev, A.V. Luzin // Fizicheskaja kul'tura i sport [Jelektronnyj resurs]. –Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Sport/72337.doc.htm. – Data dostupa: 19.06.2015.
7. Heymsfield, S.B., Lohman T.G., Wang Z. et al. Human body composition Champaign / S.B. Heymsfield, T.G. Lohman, Z. Wang et al. / IL: Human Kinetics, 2005. – 533 p.
8. Lohman, T.G. Advances in Body Composition Assessment / T.G. Lohman / Champaign L.: Human Kinetics, 1992.
9. Matiegka, J. The testing of physical efficiency / J. Matiegka // Am. J. Phys. Anthropol, 1921. V. 4, № 3. P. 223-230.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.099

Захарова Ж.А.¹, Щербинина О.С.²

¹ORCID: 0000-0001-8795-1535, Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического образования; ²ORCID: 0000-0001-8203-0489, кандидат педагогических наук, директор Многопрофильного образовательного центра, Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГЕТЕРОГЕННЫХ ГРУПП ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассмотрено решение проблемы психолого-педагогического сопровождения гетерогенных групп обучающихся в образовательной организации высшего образования на примере Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Активизации данного направления работы способствовало участие КГУ имени Н.А. Некрасова в международном проекте TEMPUS. В настоящее время в университете успешно осуществляется психолого-педагогическое сопровождение представителей разных гетерогенных групп обучающихся, в том числе обучающихся из сельской местности, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, иностранных студентов и студентов-сирот.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, гетерогенные группы.

Zakharova J.A.¹, Shcherbinina O.S.²

¹ORCID: 0000-0001-8795-1535, PhD in Pedagogy, head of Department of psychological-pedagogical education; ²ORCID: 0000-0001-8203-0489, PhD in Pedagogy, Director of Multidisciplinary educational center, Kostroma state University. N. And. Nekrasov

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT HETEROGENEOUS GROUPS OF STUDENTS IN TERMS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract

In the article the solution to the problem of psycho-pedagogical support heterogeneous groups of students in educational organizations of higher education on the example of the Kostroma state University named after N. And. Nekrasov. The revitalization of this area of work was facilitated by the participation of the University. And. Nekrasov in the international project TEMPUS. Currently the University has successfully implemented psycho-pedagogical support of representatives of different heterogeneous groups of students, including students from rural areas, students with disabilities, and persons with disabilities, foreign students and students-orphans.

Keywords: psychological-pedagogical support, heterogeneous groups.

Одним из значимых понятий в социальной политике и образовании Европы на современном этапе является феномен гетерогенности. Гетерогенная группа – психотерапевтическая группа, укомплектованная неоднородным составом участников по одному или нескольким признакам. В настоящее время гетерогенные группы людей, имеющие тенденцию к росту, представляют разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящихся во всеобщей зависимости друг от друга [1, 129]. Гетерогенную группу обучающихся можно рассматривать как общность детей, обучающихся совместно и отличающихся по интеллектуальным, психическим, гендерным, религиозным, возрастным и иным признакам [3].

Осознавая актуальность и значимость работы с гетерогенными группами обучающихся на всех ступенях образования, включая высшее, Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова с 2014 года, наряду с 20 образовательными учреждениями Австрии, Беларуси, Германии, Италии, России, Украины и Финляндии, принял активное участие в реализации европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями».

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова в настоящее время представляет собой многообразную организацию, в которой обучаются разные категории студентов, в том числе обучающиеся из сельской местности, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, иностранные студенты, одаренные студенты, студенты-сироты и т.д.

Одним из направлений работы с гетерогенными группами обучающихся в КГУ имени Н.А. Некрасова стало психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как особый тип взаимодействия педагога и ребенка, направленный на создание условий саморазвития, самообразования детей, формирование у них способности самостоятельно реализовать свои жизненные планы. Результатом является индивидуальная образовательная траектория, которая обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса [2].

Психолого-педагогическое сопровождение гетерогенных групп обучающихся является одной из наиболее значимых задач работы Многопрофильного образовательного центра Института педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова, организованного в 2015 году в рамках проекта TEMPUS.

Одной из наиболее многочисленных гетерогенных групп КГУ имени Н.А. Некрасова являются обучающиеся из сельской местности. Молодые люди, приезжающие в крупный город, поставлены перед необходимостью овладения новыми нормами, ценностями, представлениями, правилами, предписаниями, ограничениями, охватывающими и регламентирующими практически все стороны их жизни.

Трудности адаптации обучающихся из сельской местности могут на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и проблемы в общении.

В связи с этим в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова создаются специальные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для обучения.

Для обучающихся из сельской местности предоставляется возможность проживания в общежитии. Сельские обучающиеся из малообеспеченных семей при проживании в общежитии оплачивают только коммунальные расходы. Помимо этого студенты из сельской местности имеют льготы на проезд в пригородном транспорте, оформить которые помогают сотрудники отдела социальной работы КГУ имени Н.А. Некрасова.

С целью преодоления коммуникативных барьеров между обучающимися из сельской местности и обучающимися, проживающими в городе, в КГУ имени Н.А. Некрасова проводится специальная работа, способствующая адаптации к новым условиям, установлению взаимоотношений с членами группы. Организаторами данной работы выступают кураторы из числа преподавателей выпускающих кафедр и старшекурсников.

В настоящее время в университете получают образование 33 обучающихся, имеющих инвалидность. Из них 22 человека являются обучающимися очной формы обучения, 11 человек – заочной формы обучения.

В КГУ имени Н.А. Некрасова в соответствии с современным российским законодательством создаются специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами, их адаптации и социализации.

Так, с учетом рекомендаций индивидуальной программы реабилитации для студентов-инвалидов разработана и реализуется адаптированная образовательная программа, способствующая повышению уровня доступности и качества высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Требованиями, предъявляемыми к педагогическим кадрам, участвующим в реализации адаптированной образовательной программы высшего образования, предусмотрено ознакомление с психолого-физическими особенностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов и учет этой специфики при организации образовательного процесса, владение педагогическими технологиями инклюзивного обучения и методами их использования в работе с данными группами обучающихся. В связи с этим, Многопрофильный образовательный центр совместно с преподавателями Института педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова разработали программу курсов повышения квалификации «Работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами в образовательной организации высшего образования».

Данная программа была опробована при проведении курсов повышения квалификации для преподавателей Костромской государственной сельскохозяйственной академии (9 человек) на тему «Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации высшего образования» в объеме 8 часов.

Важным фактором социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является психолого-педагогическое сопровождение данных категорий студентов. Оно носит непрерывный и комплексный характер. В рамках данного направления работы осуществляется контроль учебных успехов и затруднений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся инвалидов, а также сопровождение обучающихся, имеющих проблемы в обучении.

Для предупреждения проблем у данной категории обучающихся в общении и социальной адаптации сотрудниками Многопрофильного образовательного центра института педагогики и психологии совместно с Международным центром клинической психологии и психотерапии проводятся диагностические обследования.

С целью изучения особенностей и возможных трудностей адаптации и развития коммуникативных навыков студентов-инвалидов в условиях КГУ имени Н.А. Некрасова Многопрофильный образовательный центр Института педагогики и психологии организует различного рода мероприятия, для данной категории студентов.

Так, в декабре 2015 года прошла творческая встреча студентов КГУ имени Н.А. Некрасова, среди которых были обучающиеся-инвалиды. Мероприятие было направлено на создание благоприятных условий для общения и взаимодействия студентов-представителей разных гетерогенных групп.

В рамках встречи были проведены упражнения с элементами тренинга, в ходе которых выявлялись особенности взаимоотношений в микрогруппе (упражнение «Я тоже»), включенность в студенческую жизнь (Чемодан студента), барьеры и трудности в общении, и возможности их преодоления.

Формат встречи носил дружеский характер, предусматривая создание теплой доверительной атмосферы, и закончился чаепитием и получением небольших подарков и сувениров (блокноты и ручки с атрибутами КГУ).

В апреле 2016 года запланировано проведение тренинга общения «Мир без границ» для обучающихся-инвалидов КГУ имени Н.А. Некрасова.

Наряду с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, представителями гетерогенных групп являются иностранные студенты, обучающиеся в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова. Это граждане Туркменистана, Украины, Молдовы, Беларуси, Азербайджана, Кыргызстана, Узбекистана.

Иностранные студенты являются обучающимися очной формы обучения бакалавриата и магистратуры (20 человек), заочной формы обучения бакалавриата и магистратуры (12 человек), очно-заочной формы обучения (1 человек).

Из них 11 человек получают образование в Институте филологии и истории, 6 человек – в Институте педагогики и психологии; 5 человек – на юридическом факультете имени Ю.П. Новицкого, 4 человека – в Институте экономики, 4 человека – в Институте физико-математических и естественных наук, 3 человека – в Институте культуры и искусства.

Обучение по каждому направлению подготовки в КГУ имени Н.А. Некрасова имеет свои особенности и трудности, что делает образовательный процесс для иностранных граждан довольно сложным. Эти сложности связаны с нахождением иностранных студентов в языковой среде неродного языка, спецификой менталитета, национальными особенностями.

Педагогический коллектив, работающий с иностранными студентами, стремится создать комфортные организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для обучения. Ощущение поддержки и заботы со стороны преподавателей, со стороны дирекции структурных подразделений университета представляется важным условием успешного прохождения и окончания обучения для данной категории обучающихся.

Для студентов первого года обучения решением ректора университета продлены сроки сдачи первой сессии в связи со сложностями адаптации иностранных обучающихся в языковой и учебной среде.

Дирекцией структурных подразделений КГУ имени Н.А. Некрасова были проведены дружественные встречи преподавателей и иностранных обучающихся. Во время предновогодней встречи преподавателей Института филологии и истории за чаепитием и неформальным общением возле новогодней ёлки студенты из Туркмении читали стихи на родном языке, рассказывали о традициях своей страны.

Иностранцам студентам первого года обучения вместе со студентами-инвалидами была предоставлена возможность посещать организованные за рамками учебного плана факультативы «Адаптивные информационные и коммуникационные технологии» и «Адаптация к профессиональной деятельности».

Кроме того, не остаются без внимания такие представители гетерогенных групп как сироты. Условно их можно подразделить на выпускников учреждений государственного попечения и замещающих семей. В настоящее время в университете 31 обучающийся данной категории на разных факультетах университета.

Учитывая специфику жизненного опыта, становления и развития детей-сирот, в КГУ им. Н.А. Некрасова разработана и успешно реализуется программа психолого-педагогического сопровождения студентов-сирот, в рамках которой кураторы из числа преподавателей выпускающих кафедр и старшекурсников, помогают адаптировать их к новым условиям, выстроить взаимоотношения с социумом, развить свои таланты, занять активную позицию в жизни. Так, например, представителям разных гетерогенных групп обучающихся, предоставляется возможность участия в деятельности волонтерского студенческого сообщества, которая осуществляется на базах социозащитных и образовательных организаций.

Таким образом, в КГУ им. Н.А. Некрасова накоплен достаточно успешный опыт психолого-педагогического сопровождения гетерогенных групп обучающихся, который обеспечивает качественную подготовку всех категорий выпускников к выполнению профессиональных задач, указанных в ФГОС высшего образования.

Литература

1. Балашова И.В., Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В. Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся // Психолого-педагогический поиск - 2014. - № 4 (32). - С. 129-141.

2. Масленникова Т.В. Психолого-педагогический практикум по общей и специальной дошкольной педагогике : учебное пособие / Т.В. Масленникова, Н.И. Колупаева. - М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. - 138 с. : ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-3726-5 ; То же [Электронный ресурс]. - URL:<http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=273462> (19.02.2016).

3. Шадрова Е. В., Тихомирова Е. Л. Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся // Концепт. – 2015. – Социальное неравенство: проблемы и риски гетерогенных групп. – ART 95657. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95657.htm>. – ISSN 2304-120X.

References

1. Balashov I. V., Tikhomirova E. L., Shatrova E. V. study of the needs of heterogeneous groups of students // Psychological-pedagogical search - 2014. - № 4 (32). - P. 129-141.

2. Maslennikova T. V. Psychological and pedagogical workshop for General and special pre-school pedagogics : textbook / T. V. Maslennikov, N. And. Kolupaeva. - Moscow ; Berlin : Direct Media, 2014. - 138 p.: ill. - Bibliogr. in proc. - ISBN 978-5-4475-3726-5 ; The same [Electronic resource]. URL:<http://biblioclub.EN/index.php?page=book&id=273462> (19.02.2016).

3. Shatrova E. V., Tikhomirova E. L. Formation of professional readiness of a teacher to work with heterogeneous groups of students are presented. – 2015. – Social inequality: issues and risks geterogennykh groups. – ART 95657. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95657.htm>. – ISSN 2304-120X.



Все статьи, опубликованные в «Международном научно-исследовательском журнале», загружаются в РИНЦ.

Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) — библиографическая база данных научных публикаций российских учёных. Для получения необходимых пользователю данных о публикациях и цитируемости статей на основе базы данных РИНЦ разработан аналитический инструмент ScienceIndex.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.004

Земш М.Б.

ORCID: 0000-0002-5409-9603; кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет

ПРЕДПОСЫЛКИ КОНСТИТУИРОВАНИЯ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ*Аннотация*

В статье рассматриваются различные подходы к нейропедагогике. данное направление возникло в конце XX века в качестве междисциплинарной области на пересечении нейронаук (нейропсихологии, нейрофизиологии, нейробиологии), педагогики и психологии. Нейропедагогика, опираясь на новейшие достижения и открытия в области нейронаук (наук, изучающих функционирование, деятельность головного мозга человека), стремится построить систему обучения и воспитания, оптимально учитывающую индивидуальные нейропсихологические особенности обучающихся. К таким особенностям относятся: индивидуальный латеральный профиль обучающихся; особенности, обусловленные полом человека (гендерные различия); тип темперамента; тип сенсорно-перцептивной организации (модальность внутреннего опыта); уровень развития высших психических функций. В статье приводятся основные требования к организации образовательного процесса, определяемые необходимостью учёта основных нейропсихологических особенностей обучающихся.

Ключевые слова: нейропедагогика, нейрофизиология, нейропсихология, нейронауки, нейробиология, воспитание, темперамент, эмоционально-волевая сфера, характер, речь, психокоррекция, педагогическая антропология.

Zemsh M.B.

ORCID: 0000-0002-5409-9603; PhD in Pedagogy, Associate Professor of Social Pedagogy, State Humanitarian University of Technology

BACKGROUND OF CONSTITUTION OF NEUROPEDAGOGICS IN RUSSIA*Abstract*

The article considers different approaches to neuropedagogy. this trend emerged in the late twentieth century as an interdisciplinary field at the intersection of the neurosciences (neuropsychology, neurophysiology, neurobiology), pedagogy and psychology. The neuropedagogy is the modern direction in education, arisen at the end of the XX century as interdisciplinary area on crossing of neurosciences (a neuropsychology, neurophysiology, a neurobiology), pedagogics and psychology. Neuropedagogy in their research is based on the latest achievements and discoveries in the field of neuroscience (the science of studying the functioning, the activity of the human brain), also seeks to build a system of training and education is optimally tailored to the individual neuropsychological characteristics of students. Including, the modern psychological and pedagogical science include: individual lateral profile of students; especially due to their sex (gender differences); the type of temperament; type sensoryperceptual organization (modality of internal experience); level of development of higher mental functions. The article presents the basic requirements for the organization of educational process, determined by the necessity of taking into account major neuro-psychological characteristics of students.

Keywords: neuropedagogy, neurophysiology, neuropsychology, neuroscience, neurobiology, upbringing, temperament, emotional-volitional sphere, character, speech, correction, pedagogical anthropology.

Одной из интересных актуальных проблем в педагогике является проблема адаптации достижений нейропсихологии в исследовании мозга к процессу обучения. В последние годы стали бурно развиваться исследования нейропсихологических основ процесса обучения, о чём свидетельствует многообразие тематик и количество работ в этой области, опубликованных за этот период. Очевидно, что у истоков нейропедагогики стоят исследования в области таких наук как нейрофизиология, нейропсихология и патопсихология.

В 70-90-е годы XIX века целой плеядой отечественных педагогов, психологов, физиологов, психиатров проводятся фундаментальные клиничко-психиатрические исследования, пытающиеся диагностировать нормальные и аномальные состояния психики, описать их отличительные признаки, вскрыть их глубинные истоки, выявить корреляционные зависимости между физическим и личностным развитием, генетикой и поведением. Большинство этих исследований имело прикладной характер, вооружая воспитателей научным знанием о природе мышления и поведения, их проявлениях в детском возрасте. [6]

В конце XX в. как в отечественной, так и в зарубежной педагогике возрос интерес к результатам исследований в области нейронаук (науки, изучающие деятельность головного мозга): в первую очередь - нейропсихологии, нейрофизиологии и нейробиологии.

В 1988 г. Герхард Прайс (Gerhard Preiss) вводит термин «нейродидактика» (нем. Neurodidaktik) для обозначения междисциплинарной области, существующей на пересечении нейронаук, педагогики и психологии. В рамках нейродидактики разрабатываются вопросы организации условий эффективного обучения, основанного на результатах исследований функционирования структур головного мозга и нервной системы [6].

Нейродидактика является частью нейропедагогики. Помимо неё нейропедагогика включает в себя соответствующие (нейро) диагностики: разработку системы воспитания и коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся.

В России нейропедагогика начинает активно заявлять о себе в 90-х гг. XX в. и связана с трудами Т. В. Ахутиной. В. А. Москвина. Н. В. Москвиной, В. Д. Еремеевой. Т. П. Хризман. А. С. Потапов. А. Л. Сиротюк и др.

Фундаментальными основами нейропедагогики являются работы отечественных физиологов (П. К. Анохин. Н. А. Бернштейн. В. М. Бехтерев. И. П. Павлова. И. М. Сеченов и др.): психофизиологов (Э. А. Го лубева. В. Д. Небылицин. Б. М. Теплов. Н. Н. Траутт и др.): нейропсихологов (А. Р. Лурия. Ю. М. Микадзе. Л. Ю. Московичюте, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова и др.).

Анализ работ, посвященных нейропедагогике и нейродидактике [5: 9 - 10] и др.. позволил сформулировать основную, по нашему мнению, цель этой науки.

Цель нейропедагогик - опираясь на фактические знания о закономерностях процессов, происходящих в структурах мозга и психики человека, построить систему обучения и воспитания, обеспечивающую учёт индивидуальных нейропсихологических особенностей обучающихся. Тем самым содействовать оптимальному физическому, интеллектуальному, творческому, духовно-нравственному и профессиональному развитию человека, удовлетворению его образовательных потребностей и интересов. Другими словами, эффективно учить и воспитывать, содействовать личностному росту и профессиональной самореализации человека, основываясь на законах работы его мозга.

Согласно нейропедагогике к индивидуальным нейропсихологическим особенностям обучающихся, которые необходимо учитывать в образовательном процессе, прежде всего, относятся следующие.

А) Индивидуальный латеральный профиль («функциональная асимметрия полушарий головного мозга обучающегося - распределение психических функций между левым и правым полушариями; преобладание, доминирование функций левого или правого полушария при восприятии и обработке информации, поступающей как из внешнего, так и из внутреннего»). В основном выделяется три типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный тип, характеризующийся отсутствием выраженного доминирования одного из полушарий.

Левое полушарие отвечает за оперирование вербально-знаковой информацией, логическое мышление, кратковременную память, категория людей: «мыслители» (И. П. Павлов); **правое** - за оперирование информацией образной, эмоции и долговременную память, категория людей: «художники» (И. П. Павлов) (перечислить и раскрыть все известные на данный момент функции левого и правого полушария не позволяет ограниченный объём статьи; простейшие диагностические методы, позволяющие педагогу выявить нейропсихологические особенности и, с учётом этого, оптимизировать учебный процесс. [7 - 9]).

В работах крупного отечественного психиатра И.А. Сикорского убедительно доказана связь между нейрофизиологией, генетикой и воспитанием. Результаты его исследования были представлены IV международному конгрессу по гигиене (Женева, сентябрь 1882 г.). Доклад русского ученого назывался «О детях трудных в воспитательном отношении». Сикорский обнаружил, что 12-15 % школьников обладают специфическими психическими параметрами, которые обуславливают их неуспешность, слабую адаптированность, нравственную испорченность. Он проводит классификацию этих трудных детей по особенностям их нервно-психической организации. И.А. Сикорским была впервые сформулирована идея генеалогического предупредительного воспитания, которую следует считать прямой отсылкой к педагогике.

Исследования выдающегося русского генетика Четвериков С.С.(1880-1959) положили начало научному направлению эволюционной и популяционной генетики в отечественной физиологии. В статье « О некоторых моментах эволюционного процесса с точки зрения современной генетики», опубликованной им в 1926 г, Четверикову С.С. удалось связать законы наследственности с идеями дарвиновской эволюционной теории, что послужило основанием введения генетического принципа для целой серии биосоциальных исследований в отечественной науке.

Осознавая, что профилактика негативного поведения составляет содержательную сторону педагогической деятельности, известный отечественный психиатр П.И. Ковалевский экспериментальным путём стремился определить его природу и движущие силы, отводя доминирующее место наследственному фактору.

Продолжая традиции русской научной школы, классик отечественной генетики Эфроимсон В.П. исследовал природу человеческого генома и условия формирования и улучшения личностных свойств. [14]

В начале XX века появляется ряд исследований на стыке двух разных областей знаний – физиологии и психологии, получивших название психофизиологических поведенческих теорий, в которых содержался глубокий теоретический и эмпирический анализ связей между психическими явлениями и органическими процессами в мозге человека. Большой вклад в понимание связей между работой головного мозга и организма человека с психологическими явлениями и поведением, внес видный русский учёный И.М. Сеченов, обосновав взаимосвязь психических явлений как обязательного компонента поведенческого акта и описав их сложную рефлекторную природу. Психическое, по - мнению И.М. Сеченова, так же можно объяснить естественнонаучным путем, как и физиологическое, так как оно имеет ту же самую рефлекторную природу. Позднее близкие по сути идеи развил в теории физиологических коррелятов психических явлений другой известный учёный И.П.Павлов, обосновавший феномен условнорефлекторного научения. Поначалу на феномен «условно рефлекторного научения» науками о человеке возлагались большие надежды в объяснении психических механизмов научения. К великому сожалению, они не оправдались. Условный рефлекс как физиологическое явление не мог быть основанием для однозначного объяснения всех форм поведения, тем более, таких сложных по своей психической природе явлений как сознание и воля.

Отечественными учёными (В. Д. Еремеева. А. С. По тапов. А. Л. С'иротюк. Т. П. Хризман и др.) предложены теоретически обоснованные, детально разработанные и экспериментально апробированные, в том числе на уровне докторских диссертаций, модели обучения, учитывающие латеральную асимметрию полушарий головного мозга.

Латеральный профиль в значительной степени определяет психологические особенности учащегося, индивидуальные возможности, познавательные и творческие способности. Игнорирование педагогами специфики проявления у учащихся их латерального профиля приводит к наиболее негативным последствиям как в дидактическом контексте, так и в контексте здоровьесбережения школьников.

Б) Гендерные различия - учёт в образовательном процессе нейропсихологических и психофизиологических особенностей развития, а также деятельности мальчиков и девочек, юношей и девушек, муж чин и женщин.

Современные отечественные и зарубежные исследователи [1 - 2: 10] и др. констатируют неэффективность бесполой педагогики - использования одинаковых форм, методов, приёмов и содержания при обучении и воспитании

представителей разных полов, совместного их обучения в целом: подчёркивают повышение успеваемости и уменьшения числа дидактогенных неврозов как у мальчиков, так и девочек при раздельном обучении.

В. Ф. Базарный установил, что обучение мальчиков среди более развитых и сильных девочек (девочки в среднем на 2 года психологически и физически опережают в развитии мальчиков - сверстников) в одних случаях приводит к развитию у них сугубо женских черт характера, в других - к формированию невротического комплекса неудачника [1].

Ю. В. Баурова отмечает, что «...раздельное обучение способно нейтрализовать недостатки совместного обучения, феминизирующего (формирующего по женскому типу) мальчиков и маскулинизирующего (формирующего мужские качества) девочек, способствовать снижению эмоциональной лабильности (слабости) у девочек, препятствовать возникновению школьной дезадаптации и невроза у мальчиков, который встречается в 4 - 5 раз чаще» [2. с. 21].

Необходимость осуществления гендерноориентированного (пололичностного, полоролевого) образования закреплена в федеральной программе «Гендерная стратегия Российской Федерации» (2004), указывающей на приоритетное положение гендерной составляющей в образовательной-культурной сфере в XXI в.

Отметим, что за одиннадцать лет реализации на званной выше стратегии классы раздельного или параллельно-совместного обучения (предусматривающего раздельное обучение предметам, в освоении которых гендерные различия являются значимыми, на пример, языки и математические дисциплины) встречаются редко, считаются экспериментальными, чуть ли не педагогическими диковинами. Заметим, что до революции 1917 г. раздельное обучение мальчиков и девочек, юношей и девушек в России считалось обычным делом, нормой.

Проблема реализации гендерного подхода в условиях непрерывного образования остаётся актуальной и недостаточно изученной. Пололичностное образование, согласно В. Ф. Базарному, Л. А. Алифановой, Л. П. Уфимцевой и др., должно стать мощной альтернативой бесполому информационному образованию, заглушающему адекватные природе пола эмоционально-образные отклики, а в итоге - подавляющему развитие адекватных полу ценностей и смыслов, потребностей, мотивов, эмоций, воображения, поведения. - т. е. полоролевой дифференциации и личностной идентичности в целом [1].

В) Тип темперамента - учёт психодинамических особенностей обучающихся в процессе обучения и воспитания. Принятие во внимание педагогом даже основных свойств темперамента, таких как (по В. Д. Небылицыну): активность (подвижность, энергичность): темп и скорость двигательных реакций (моторика): эмоциональность чувствительность, впечатлительность, импульсивность и тревожность), может помочь более эффективно организовать образовательный процесс, создавать ситуации успеха и избежать коммуникативных конфликтов.

Меланхолика, как правило, отличающегося ригидностью и повышенным уровнем тревожности, не желательно спрашивать неожиданно, так как даже зная ответ на вопрос, он может растеряться и впасть в состояние, близкое к «когнитивному ступору». Кроме того, меланхолики, которым зачастую присущ экстернальный локус контроля, легко расстраиваются даже от незначительных негативных оценок и нуждаются в постоянной эмоциональной поддержке со стороны педагога.

Природная повышенная активность, эмоциональность и импульсивность холериков и сангвиников нередко принимается педагогами за «невоспитанность», «недисциплинированность» и т. д.

Г) Тип сенсорно-перцептивной организации опыта {модальность внутреннего опыта) - ведущий канал восприятия и обработки информации обучающимся. Как правило, выделяется три модальности: визуальная (от лат. visualis - зрительный), аудиальная (от лат. audio - слышу) и кинестетическая (от греч. kinematos - движение). Любой здоровый человек обладает всеми вышеназванными модальностями. Однако, степень их выраженности неодинакова.

Визуальную модальность обеспечивает зрительная память, которая связана с запоминанием, сохранением и воспроизведением зрительных образов. Таких людей называют «визуалы» и их преобладающее большинство (в среднем около 50 %).

На современном этапе развития наук о человеке решение вопроса о конституировании нейропедагогика как области теоретического знания и прикладной дисциплины предполагает реализацию следующих исследовательских задач:

- формирование системы нейропедагогических принципов педагогического взаимодействия, основанных на осознании его участниками нейропсихологической природы индивидуальных особенностей субъектов взаимодействия;
- изучение нейропедагогических механизмов образования и развития растущей личности, на основе нейропедагогических принципов;
- разработка и внедрение нейропедагогических технологий, обеспечивающих повышение эффективности решения профессиональных задач в деятельности педагогов и психологов.

Таким образом, современная нейропедагогика (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience), пройдя период становления, представляет сегодня прикладную нейронауку. Обязанная своим появлением дифференциальной психофизиологии, когнитивной неврологии и патопсихологии она позволяет решать значимые вопросы взаимосвязи наследственности и поведения.

Литература

1. Базарный В. Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев посад. 2004.
2. Баурова Ю. В. Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. № 3. С. 19 - 23.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1. Педагогика. М.. 1979.
4. Воробьева В. А., Иванова Н. А., Сафронова Е. В., Семенович А. В., Серова Л. И. Комплексная нейропсихологическая коррекция когнитивных процессов в детском возрасте. М.. 2001.
5. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. 16-е изд. СПб.: Питер. 2004.
6. Завражин С.А. К истокам конституирования патопедагогика России.// Феноменология девиантного поведения (избранные труды).- Владимир: ВГГУ, 2008. – С.299-300.)

7. Куликова О. В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестник МГЛУ. 2014. № 14(700). С. 107 - 114.
8. Подлиняев О. И. Учёт нейропсихологических особенностей учащихся в образовательном процессе // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 152-159.
9. Потапов А. С. Психологическое обоснование системы обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 39 с.
10. Сиротюк А. И. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 282 с.
11. Степанов В. Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация. – М.: Академический Проект, 2014.
12. Тельтевская Н. В. Гендерный подход к обучению школьников. Саратов: Наука. 2009. 120 с.
13. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. – СПб: «Талисман», 1995. – С. 13
14. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика // Режим доступа: <http://goo.gl/S7HOIP>

References

1. Bazarny V. F. School stress and demographic catastrophe in Russia. Sergiev Posad. 2004.
2. Baurova Y. V. Intensification of the process of learning in the implementation of the gender approach // Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki. 2010. No. 3. S. 19 - 23.
3. Blonskaya P. P. Elected pedagogical and psychological essay. Vol. 1. Pedagogy. M., 1979.
4. Vorobyov V. A., Ivanova N. A., Safronov E. V., A. V., S. Serov JI. I. Comprehensive neuropsychology - biological correction of cognitive processes in childhood. M., 2001.
5. Gerry P., Zimbardo p. Psychology and life. 16th ed. SPb.: Peter. 2004.
6. The Zavrzhin S. A. To basics of Constitution of parapeligic Russia. // Phenomenology of deviant behavior (selected works). - Vladimir: UGGU, 2008. – P. 299-300.
7. Kulikova O. V. Neurodidactics approach as a factor of improving the quality of teaching professional foreign language communication // Vestnik of MSLU. 2014. No. 14(700). S. 107 - 114.
8. Podlivaev O. I. Accounting neuropsychological characteristics of students in the process of education // School technologies. 2014. No. b. With. 152-159.
9. Potapov A. S. the Psychological basis of the training system based on lateral asymmetry of the cerebral hemispheres: dissertation. dis. ... d-RA psihol. Sciences. M., 2002. 39 p
10. Sirotyuk A. I. Neuropsychological and psychophysiological support learning. M.: Sphere, 2003. 282 S.
11. Stepanov V. G. the Brain and effective development of children and adults: age, education, arts, career guidance. – M.: Academic Project, 2014.
12. Teltevsckaya N. V. Gender approach to teaching students. Saratov: Nauka. 2009. 120 p.
13. Efroimson V. P. Genetics of ethics and aesthetics. - SPb: "Talisman", 1995. - S. 13
14. Efroimson V. P. Pedagogical genetics // access Mode: <http://goo.gl/S7HOIP>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.226

Исмаилова Л.М.

Кандидат философских наук, Чеченский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье рассмотрены функции высшей школы и образования. Рассмотрены вопросы переориентации целей адаптации молодежи к реальной жизни. Раскрыта роль высшей школы в деятельности будущего специалиста. Сделан анализ, комплексного подхода к образовательному процессу, направленного на профессиональное становление личности студента.

Ключевые слова: модели обучения, высшая школа, образование, конкурентоспособность, специалист.

Ismailova L.M.

PhD in Philosophy, Chechen State University

ESTABLISHMENT OF FRAMEWORK OF PROFESSIONAL ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The article describes the features of the higher school and education. The problems of reorientation of youth adaptation to real life . The role of higher education in the future professional activity . The analysis , a comprehensive approach to the educational process , aimed at the professional development of the individual student.

Keywords: learning model, high school, education, competitiveness, specialist.

Проблемные изменения во всех сферах жизни человека требуют от высшей школы формирования у студентов осмысленного отношения к собственной жизни, психическому и физическому здоровью, формированию основ будущей профессиональной деятельности. Мы видим, что уходит в прошлое основная функция образования это передача культурного и профессионального опыта в форме некой завершенной системы знаний, умений и навыков. Происходит переориентация с целей адаптации молодежи к реальной жизни, с технократических целей, на цели и ценности развития самой личности. Таким образом, объектами усвоения студентами в процессе образования будут в последнее время не только знания, умения, навыки и способы деятельности будущего специалиста, что, несомненно необходимо, но и ценностно-смысловые установки, техники рефлексии, нравственные понятия, способности саморазвития и самореализации. Исходя из вышесказанного, принципиально меняется смысл понятия психолого-

педагогическая компетенция педагога высшей школы, из авторитетных трансляторов знаний мы должны превратиться в фасилитаторов, то есть тех, кто способствует становлению и росту (личностному и профессиональному) студентов и своему собственному [1, 63]. В практике любого учебного заведения господствующим является традиционный когнитивно-ценностный подход, который исходит из информационной модели обучения и реализует представление о том, что основной целью обучения является овладение студентами знаний в их предметном содержании. Тем не менее, всегда считалось, что необходимо связывать обучение с практикой, теорию с жизнью. Иначе говоря, объективная логика обучения требует формирования умения применять знания. В связи, с чем появляется необходимость применения объективно новых образовательных технологий, прежде всего это операционные модели обучения и личностно ориентированные технологии обучения. XXI век, называют веком «информационного взрыва» и прежде всего от педагога зависит, как справится подрастающее поколение с этим информационным валом. Качественное образование должно стать одним из приоритетов не только общечеловеческих, но и своих российских ценностей. Для педагога, таким образом, на первый план выходят смысл и ценность, как решающие факторы в выборе средств и методов работы, а нормативная документация является ориентиром в собственной творческой деятельности. Конечно же, главными критериями оценки эффективности становятся показатели личностного роста не только студентов, но и самого педагога. Ведущим стилем взаимодействия при данном подходе обучения становятся безусловное принятие партнера по общению, а так же искренность, правдивость, открытость, сотворчество и сотрудничество. Взаимодействие субъекта с другими субъектами, как самостоятельная форма активности человека, осуществляется в форме коммуникативной деятельности. В основе стремления человека к общению с другими людьми лежит присущая ему, как социальному существу, потребность в принадлежности к группе. Она актуализируется в связи с переживанием человеком неудовлетворенности ходом и результатами взаимодействия, побуждает его к активности, направленной на разрешение этого противоречия. Итогом такого общения должно стать повышение качества организации процесса обучения и воспитания в высшей школе. Данное положение легло в основу системы образования и воспитания Чеченского государственного университета. В ЧГУ все направлено на удовлетворение образовательных интересов личности, подготовку конкурентоспособных специалистов для социальной сферы нашего государства, республики. Все позитивное, что будет достигнуто на этом пути, безусловно, скажется на духовно-нравственном и материальном потенциале, на будущее нашей страны. Таким образом, комплексный подход к образовательному процессу, направленный на профессиональное становление личности студента, открывает качественные резервы для развития высшей школы. Исторический опыт подводит человечество к пониманию того очевидного факта, что проблемы в становлении личности и социальная гармония могут быть достигнуты не только развитием науки и техники, но и продуманной системой воспитания и образования [2, 59]. Иначе говоря, к такой системе, в которой формировалось бы поколение, способное к выполнению долга из творческого импульса и любви. Несомненно, опыт подтверждает тот, кто мыслит динамически, кто видит эволюционирующие ряды фактов и процессы, которыми формируются эти ряды, тот сумеет в любой области человеческой деятельности разглядеть наличие прогрессивных форм. Предназначение человека самый главный жизненный вопрос, который находится на стыке его уникальных способностей и талантов. А реализация предназначения естественная программа развития человека [3, 182].

Каждый из нас оригинален и неповторим, каждый обладает свободой выбора. Только самореализация личности и осуществление достойной миссии человека, способны сделать людей самодостаточными и по-настоящему счастливыми. Поэтому высшая школа сегодня предъявляет высокие требования, постоянного повышения профессионального и педагогического уровней, что выражается в непрерывности образования. От степени развития способностей самостоятельно понимать, усваивать и использовать продукты современной культуры, научно-технических, технологических, индустриальных достижений зависит социальное состояние человека в современном обществе [4, 74]. Более того в нарастающей волне бездуховности в молодежной среде, необходимо противопоставить те задачи, которые выдвигает общество: здоровый образ жизни, отказ от наркотиков, семейные ценности, культура любви и человеческих взаимоотношений. В силу своего таланта, своим примером, культурой, мудростью педагог должен противостоять многообразию негативных явлений. Предназначение и время первостепенны и определяют качество деятельности человека. Таким образом, педагог на своем трудовом пути, проходит уровни развития от неосознанной некомпетентности до неосознанного творчества.

Благодаря накопленному профессиональному опыту, профессорско-педагогический состав чеченского государственного университета стремится создавать благоприятную обстановку, для раскрытия потенциала каждого обучающегося. Создание положительного эмоционального фона занятия, стимулирование познавательной активности, включение проблемного диалога и другие существенные моменты используются во время проведения аудиторных занятий. Чтобы вызвать у своих воспитанников волну личных стараний и разбудить их внутреннюю активность, педагогу необходима сформированная эмпатия, то есть способность видеть ситуацию глазами другого человека. Воспитывая обучающихся, мы получаем право, входить в их социальное и личное пространство, заполняя его своим общением, передавая знания и опыт, полученные, когда то от своих любимых педагогов. Профессия педагога – это не только безграничное творчество, не только серьезная ответственность, но и трудная, кропотливая работа, требующая больших усилий и затрат. Педагог должен постоянно работать над собой, познавать новое, расширять свой кругозор, ставить перед собой высокие цели. Только тогда он может быть интересен и может на высоком профессиональном уровне выполнять свою работу. Невольно вспоминаются слова В.А.Сухомлинского: «Наш важнейший педагогический инструмент - умение глубоко уважать человеческую личность в своем воспитаннике. Мы этим инструментом призваны творить очень нежную, тонкую вещь: желание быть хорошим, стать лучше, чем вчера. Это желание не возникает само по себе, его можно только воспитать». Реализация предназначения человека – самый короткий и прямой путь к счастливой судьбе и гармоничной жизни.

Литература

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер, 2000.- 304 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576(747) с.
3. Процесс воспитания: теория, методика, практика: учеб.-метод, пособие / П845 В.А. Капранова, М.И. Дронь, Л.Л. Подольная и др. / под ред. В.А. Капрановой. -Минск: БГПУ, 2009.-138 с.
4. Степаненков Н.К. Педагогика: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и дополн. – Мн.: изд. Скакун В.М., 2001. – 448 с.

References

1. Bordovskaja N.V., Rean A.A. Pedagogika. Uchebnik dlja vuzov - SPb: Piter, 2000.- 304 s.
2. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs: Uchebnik dlja stud. ped. vuzov: V 2 kn. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. – Kn. 1: Obshhie osnovy. Process obuchenija. – 576(747) s.
3. Process vospitaniya: teoriya, metodika, praktika: ucheb.-metod, posobie / P845 V.A. Kapranova, M.I. Dron', L.L. Podol'naja i dr. / pod red. V.A. Kapranovoj. -Minsk: BGPU, 2009.-138 s.
4. Stepanenkov N.K. Pedagogika: Uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. i dopoln. – Mн.: izd. Skakun V.M., 2001. – 448 с.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.137

Калиниченко Э.Б.¹, Иванова Л.М.², Раздобарова М.Н.³, Ланина А.В.⁴¹ORCID: 0000-0001-8716-665X, Кандидат социологических наук, доцент, ²ORCID: 0000-0003-3810-9223,Кандидат педагогических наук, доцент, ³ORCID: 0000-0003-1257-8443, старший преподаватель,⁴ORCID: 0000-0001-5025-5333, старший преподаватель, Саратовский государственный аграрный университет

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Целью данной статьи является рассмотреть значение ошибок при изучении и обучении иностранному языку, проанализировать понятие «ошибка», попытаться исследовать ошибки и отношение к языковым ошибкам с исторической точки зрения, т.е. в связи с развитием различных течений в дидактике иностранных языков. Практическая значимость заключается в том, что целью современного занятия по иностранному языку является формирование навыка использования иностранного языка, как к письменной, так и к устной коммуникации в реальных жизненных ситуациях. Чтобы добиться этого необходимо воспитывать в обучаемых конструктивное отношение к лингвистическим ошибкам, т.е. обучаемый, допуская ошибки и анализируя их, должен узнавать нечто новое об иностранном языке.

Ключевые слова: ошибка, языковая ошибка, поведение, нарушение, обучение, иностранный, язык, понимание, оценивание.

Kalinichenko E.B.¹, Ivanova of L.M.², Razdobarova M.N.³, Lanina A.V.⁴¹ORCID: 0000-0001-8716-665X, PhD in Sociology, associate professor, ²ORCID: 0000-0003-3810-9223,PhD in Pedagogy, ³ORCID: 0000-0003-1257-8443, associate professor, senior teacher, ⁴ORCID: 0000-0001-5025-5333,

senior teacher, associate professor, Saratov state agrarian university named after Vavilov N.I.

THE ROLE OF LANGUAGE MISTAKES DURING FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The purpose of this article is to consider value of mistakes during learning and teaching foreign language, to analyze the concept "mistake", to try to investigate mistakes and the attitude to language mistakes from the historical point of view, especially in connection with development of various currents in methods of foreign languages. The practical importance is that the purpose of modern class in a foreign language is formation of skill use of a foreign language, both in written and in oral communication in real life situations. To achieve it, it is necessary to bring up the constructive relation to linguistic mistakes in trainees, so the trainee, making mistakes and analyzing them, has to learn something new about a foreign language.

Keywords: mistake, language mistake, behavior, violation, training, foreign, language, understanding, estimation.

Ошибки и ошибочное поведение – это характерные особенности, присущие человеку. В связи с этим можно задаться вопросом, как общество, организация и люди в целом относятся к ошибкам или ошибочному поведению[1]. В обществе, ориентированном на успех, ошибкам и ошибочному поведению нет места, т.к. хозяйственное мышление оценивается в форме прогресса, успеха, совершенства или стремления к прибыли, и примеров неправильного поведения должно быть исключительно мало[2].

Само понятие указывает на то, что ошибки подразумевают что-то негативное. Толкования, предлагаемые в толковом словаре русского языка, позволяют предположить, что неправильность и погрешность в действиях, поступках[3], высказываниях не есть что-то хорошее, и люди, которые демонстрируют слабость характера или являются физически неполноценными, имеют мало шансов для социализации.

Неправильное поведение в межличностной сфере ведет к чувству превосходства или неполноценности. В результате становятся возможными несбалансированные отношения между отдельными лицами или группами, которые могут нанести значительный вред обществу, способному существовать только с учетом определенных норм поведения[4]. Размеры ущерба зависят от степени тяжести ошибки или ошибочного поведения. Незначительные ошибки, как языковые, так и социальные, ведут к конфликтам, которые могут быть решены пострадавшими сторонами без посторонней помощи. Однако, если возникают споры крупных масштабов, то это может привести к тому, что эти недоразумения будет невозможно решить мирным путем. По этой причине общество должно стремиться к поддержанию прочного мира. Вместо наложения запретов на ошибочное поведение, позиция, господствующая в так

называемых современных и ориентированных на успех обществах по ранее названным экономическим причинам, было бы разумнее разработать меры осознания, т.е. процессы осмысления последствий поступков или проступков, целью которых являлось бы сокращение дистанции между людьми. Миролюбивое решение конфликтов возможно исключительно только путем общения.

Языковые ошибки, о которых далее пойдет речь, были, есть и будут составной частью изучения иностранного языка. Поэтому при обучении иностранному языку неизбежно возникает вопрос, как бороться или как относиться к ошибкам. Вопрос, как относиться преподавателю иностранного языка к нарушениям норм иностранного языка учащимися, несомненно, значительно зависит от того, как он оценивает значение ошибок и реакцию на них в процессе обучения и изучения языка[5].

Было бы интересным рассмотреть, как менялось отношение к языковым ошибкам на протяжении исторического развития различных теорий, т.к. постоянные исследования существующих на тот момент направлений в теории языка, так же как и открытия языковой дидактики последних лет привели к возникновению различных мнений относительно языковых ошибок[6].

При контролируемом изучении иностранного языка, что подразумевает наличие учебных планов, ошибка с точки зрения учащегося имеет, прежде всего, отрицательный оттенок. Ошибки свидетельствуют, хотя и с тенденцией к снижению, по-прежнему, о недостаточной успеваемости и отсутствии прилежания, несмотря на доводы дидактических исследований. Это связано с тем, что оценивание при контролируемом изучении иностранного языка соотносится с количеством ошибок[7].

50-60-е годы характеризуются расцветом теории бихевиоризма, когда отсутствие ошибок считалось высшим принципом обучения, т.к. ошибка считалась признаком недостаточных знаний. Считалось, что однажды допущенная ошибка будет жить долго. Даже немедленное замечание педагога не может её навсегда исправить. Речь шла о том, чтобы с самого начала предупредить возможность ошибок у учащихся[5]. Подобная точка зрения иллюстрирует, какое отношение к ошибкам существовало долгое время. Целью являлось стремление к отсутствию ошибок.

Представители аудиolingвальной методики рассматривали ошибку также как нечто плохое, греховное и злое, чего нужно избегать любой ценой. Но последующие методы обучения языку оценивали ошибку уже с положительной точки зрения. Ошибки с учетом промежуточной языковой модели считались само собой разумеющейся составной частью при овладении языком. Изучение языка следовало понимать как креативный процесс, который протекает не путем механической имитации[1].

Представители коммуникативного подхода отказались от утверждений прежних течений в языковой дидактике и уделяли ошибкам меньшее значение. Одним из дидактических принципов коммуникативно-ориентированного занятия по иностранному языку является то, что оценивать высказывание на изучаемом иностранном языке следует не по критериям языковой формы, правильности оформления предложений и грамматической точности, а с позиции, насколько понятно и значимо с точки зрения цели коммуникации данное высказывание[5]. Совершенно ясно, что акцент ставится на коммуникацию, т.е. на то, чтобы высказывание было понятным. Основываясь на данном положении, значение ошибок, не влияющих на понимание, уходит на задний план.

С конца 70-ых годов утвердилось мнение, что отклонения от нормы изучаемого языка могут считаться индикаторами процесса изучения языка, т.е. предпосылками того, что некий материал был усвоен. Это имело своим следствием то, что ошибки стали теперь рассматриваться больше как положительные моменты. Изучение языка понималось не как имитация, а как креативный процесс, при котором усваивались правила, лежащие в основе языка. Так, например, у ребенка, изучающего русский язык как родной, неправильно образованная сравнительная форма прилагательного «хорошее» вместо «лучше» расценивается как положительная предпосылка для понимания закономерностей образования сравнительных степеней прилагательных и наречий в русском языке. Ребенок доказывает, что он в состоянии, на основе этого самостоятельно составить новое высказывание. Следовательно, ошибки подобного рода можно интерпретировать таким образом, что ребенок находится в стадии успешного овладения языком: ошибки при изучении родного языка считаются как нечто совершенно нормальное. Данное обстоятельство наводит на мысль, а какое значение имеют ошибки сегодня на занятиях по иностранному языку. Из-за того, что даже носители языка допускают в повседневном общении ошибки, это нереально, ожидать от изучающих иностранный язык безошибочное продуцирование текста. Тем не менее, необходимо отметить, что ошибки при письме нельзя оставлять незамеченными по многим дидактическим причинам, что, например, характерно при изучении второго языка в среде, говорящей на этом языке, поскольку занятия по иностранному языку в учебных учреждениях сопровождаются еще регулярной аттестацией[7]. Этот факт поднимает вопрос о том, как сегодня относятся или нужно относиться к языковым ошибкам. Это было бы совершенно неправильно использовать ошибки исключительно для измерения успеваемости, особенно тогда, когда учащийся, не смотря на допускаемые ошибки, способен достичь поставленной перед ним коммуникативной цели, как при письме, так и в устной речи. Важно рассматривать ошибку не как трагедию учащегося, а в большей степени как необходимый элемент процесса овладения иностранным языком и, тем самым, как успех по пути к языковой компетентности[6].

Если исходить из того, что определенные ошибки обусловлены овладением некоторых знаний, умений или навыков, т.е. неким прогрессом в изучении иностранного языка, то и вопрос исправления ошибок решается очень быстро. Изучение языка осуществляется по определенной траектории. Поэтому многие ошибки могут рассматриваться как признаки развития, т.е. как развивающие ошибки. Тем самым они демонстрируют не регресс, а скорее прогресс в изучении. По этой причине письменные ошибки не должны рассматриваться обязательно как плохая успеваемость или отсутствие интереса учащихся к иностранному языку. Занятия по иностранному языку у учащихся, скорее, должны поддерживать интерес или усиливать мотивацию при том уровне владения, какой он есть на данный момент. Уверенность в собственных способностях – это важная и необходимая предпосылка в том, что процесс обучения идет в нужном направлении. Для развития имеющихся способностей важно, учащимся передать уверенность в том, что они уже кое-что умеют, кроме того, чтобы работать над ошибками и ориентироваться на свои

недочеты[2]. Именно с психологической точки зрения не стоит сводить на нет желание обучаемых овладеть иностранным языком путем постоянного исправления исключительно лингвистических ошибок, делая на этом особенный упор. Отношение к ошибкам за пределами и внутри учебного учреждения до сих пор довольно суровое. Ошибки по-прежнему остаются неким неприятным, нежелательным и постыдным явлением.

В заключение необходимо отметить, что способность, как к письменной, так и к устной коммуникации в реальных жизненных ситуациях является общепризнанной целью современного занятия по иностранному языку. Следовательно, необходимо воспитывать в обучаемых конструктивное отношение к лингвистическим ошибкам, т.е. обучаемый, допуская ошибки и анализируя их, должен узнавать нечто новое об иностранном языке.

Литература

1. Калиниченко Э.Б., Обучение иностранному языку взрослых / Калиниченко Э.Б. // *Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции* / Под ред. И.Л. Воротникова. – Саратов, 2015. – С. 86.
2. Раздобарова М.Н., Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов инновационными средствами / Раздобарова М.Н. // *Вестник Поволжского института управления*. – 2012. - №4 (33). - С. 93.
3. Толковый словарь русского языка. Под редакцией Д.Н. Ушакова. – М., 2000. – 848 с.
4. Ланина А.В., Специфика преподавания иностранного языка студентам в неязыковых вузах / Ланина А.В. // *Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции* / Под ред. И.Л. Воротникова. – Саратов, 2015. – С. 90.
5. Иванова Л.М., Грамматические аспекты на коммуникативно-ориентированных занятиях иностранного языка / Иванова Л.М. // *Аграрная наука в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции* / Под ред. И.Л. Воротникова. – Саратов, 2014. – С. 438.
6. Иванова Л.М., Упражнения для обучения свободному владению устной речью / Иванова Л.М. // *Актуальные проблемы процесса обучения: модернизация аграрного образования. Материалы международной научно-практической конференции* / Под ред. Ларионова С.В. – Саратов, 2011. – С. 92.
7. Kalinichenko E.B., The modern teacher in accordance with innovations in education / Kalinichenko E.B. // *Современные технологии в сфере сельскохозяйственного производства и образования: Сб. ст. V Всероссийской научно-практической конференции* – Саратов, 2014. – С. 44.

References

1. Kalinichenko E.B., T in a foreign language of Adults / Kalinichenko E.B. // *Agrarian science in the 21st century: problems and prospects: The collection of articles IX of the All-Russian scientific and practical conference* / Under the editorship of I.L. Vorotnikov. – Saratov, 2015. – Page 86.
2. Razdobarova M. N., Formation of cross-cultural communicative competence of students innovative means / Razdobarova M. N. // *Bulletin of Volga region institute of management*. – 2012. - No. 4 (33). - Page 93.
3. Explanatory dictionary of Russian. Under D. N. Ushakov's edition. – M, 2000. – 848 pages.
4. Lanina A.V., Specifics of teaching a foreign language to students in not language higher education institutions / Lanina A.V. // *Agrarian science in the 21st century: problems and prospects: The collection of articles IX of the All-Russian scientific and practical conference* / Under the editorship of I.L. Vorotnikov. – Saratov, 2015. – Page 90.
5. Ivanova L.M., Grammatical aspects on the communicative focused occupations of a foreign language / Ivanov L.M. // *Agrarian science in the 21st century: problems and prospects: The collection of articles VIII of the All-Russian scientific and practical conference* / Under the editorship of I.L. Vorotnikov. – Saratov, 2014. – Page 438.
6. Ivanova L.M., Exercises for training in free possession of oral speech / Ivanova L.M. // *Actual problems of process of training: modernization of agrarian education. Materials of the international scientific and practical conference* / Under the editorship of Larionov S.V. – Saratov, 2011. – Page 92.
7. Kalinichenko E.B., The modern teacher in accordance with innovations in education / Kalinichenko E.B. // *Modern technologies in the sphere of agricultural production and education: the All-Russian scientific and practical conference* – Saratov, 2014. – Page 44.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.007

Калита О.Н.

ORCID: 0000-0003-2454-7556, Аспирантка Российского Университета Дружбы Народов, Москва

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация

В статье автором рассмотрены современные условия и проблемы обучения русскому языку как иностранному в греческой аудитории. Современная геополитическая ситуация в мире и в частности потенциал развития отношений между Россией и Грецией во всех областях и с учетом традиционной культурной и религиозной общности дают серьезные основания и открывают новые возможности для повышения уровня значимости, актуальности обучения русскому языку в Греции.

Особое внимание обращается автором на необходимость инноваций и повышения качества преподавания с опорой на этноориентированный подход к организации обучения русскому языку как иностранному в греческой аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, греческая аудитория, этноориентированное обучение, геополитика и образование, методика и качество преподавания

Kalita O.N.

ORCID: 0000-0003-2454-7556, PhD student of the Russian People's Friendship University

PARTICULARITIES OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY GREEK AUDIENCE

Abstract

In this article the author deals with modern conditions and problems of teaching Russian as a foreign language by the Greek audience. The current geopolitical situation in the world and, in particular, the potential for development of strong relations between Russia and Greece in all areas, taking into account the traditional cultural and religious common roots give serious reasons and opportunities to increase the level of significance, as well as the relevance of teaching the Russian language in Greece.

Special attention is paid to the necessity for innovations and improvements concerning the quality of teaching, based on an ethnically oriented approach and methodology to teaching Russian as a foreign language by the Greek audience.

Keywords: Russian as a foreign language, Greek audience, ethnically oriented teaching, geopolitics and education, ethno-oriented approach, methodology and quality of teaching

Распространение русского языка в Греции обусловлено наличием русскоговорящей общины, которая в настоящее время является самой многочисленной иноязычной общиной в Греции. Общее количество российских соотечественников, проживающих на территории Греции, составляет примерно 650 тыс. Большинство из них – греки, вернувшиеся из республик бывшего СССР в результате репатриации, эмигранты из России, Казахстана, Молдовы, Украины.

В связи с оптимизацией процессов глобализации и интеграции в различных сферах жизни, растущим геополитическим и экономическим влиянием России русский язык переместился на более высокие позиции. Сегодня русский язык – это язык бизнеса. Он открывает новые возможности для сотрудничества, знание русского языка помогает расширению межкультурного, делового и личного общения в профессиональной сфере. Именно по этим причинам русский язык становится не просто популярным, но значимым, и люди осознают важность и необходимость его изучения.

На сегодняшний день в Греции возникли предпосылки для реализации разнообразных проектов с Россией: большая русскоговорящая диаспора, возрастающие потоки русскоговорящих туристов, развитие двусторонних политических и экономических отношений, культурная и религиозная близость России, наличие многочисленных центров преподавания русского языка на самых разных уровнях. 2016 год официально объявлен перекрестным годом культуры России и Греции. В планах – организация и проведение совместных мероприятий в области образования, языка, культуры и спорта в целях укрепления российско-греческих связей, что послужит мощным стимулом для укрепления дипломатических отношений между Россией и Грецией.

В последние годы в Греции в новых условиях социально-экономического развития на фоне активного развития экономики и бизнеса, с увеличением числа русских туристов наблюдается стабильное повышение уровня заинтересованности местного греческого населения к изучению русского языка.

Греки, изучающие русский язык – это дипломаты, бизнесмены, сотрудничающие с российскими деловыми партнёрами, сотрудники внешнеторговых организаций, которым требуется знание русского языка, учащиеся различных учебных заведений, связывающие свою будущую карьеру с использованием русского языка в сфере бизнеса, а так же дети и подростки.

Этноориентированный подход как инновационный метод повышения качества обучения русскому языку для греческой аудитории

Произошедшие изменения в социуме, науке и технологии значительно повлияли на развитие методик, процессы дифференциации и интеграции научного знания, преобразование классических и появление множества новых дисциплин, трансформацию информации в непосредственный производительный потенциал общества.

Методика и методы преподавания постоянно совершенствуются, вследствие чего появляются новые формы организации обучения и преподавания. Изменение в подходах к обучению обусловлено: увеличением скорости

обучения, мультимедийностью, использованием интернета в обучении, изменениями, происходящими в обществе, а также возникновением «нового типа» обучающихся [16], [17].

Изучение этнопсихологических и лингвистических особенностей обучающихся, принадлежащих к определенной этнической группе, является, на наш взгляд, одним из главных критериев в изучении иностранного языка, обеспечивающих достижения лучших результатов и высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции. Как отмечает Т.М.Балыхина: «Ближайшей перспективой, на наш взгляд, становятся исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях, а также формирование общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке, а также на одном из мировых языков» [3].

Сегодня в Греции в новых сложившихся условиях образовательной среды преподавателей русского языка волнует проблема качества обучения [1].

Исследования, предметом которых явилось бы сопоставление русского языка и российской культуры греческому языку и культуре, в Греции до сего момента не проводились. Тем не менее, отмечаем необходимость учитывать греческий язык и культуру греческих учащихся, их сопоставление русскому языку и культуре для усовершенствования методики преподавания и разработки оптимальных путей и способов изучения русского языка греческой аудиторией.

Мы утверждаем, что если учитывать этнопсихологические особенности греческих учащихся методике преподавания русского языка, можно достичь наилучших результатов и высокого уровня языковой и коммуникативной компетенции. Опираясь на этнокультурные, этнопсихологические и лингвистические особенности греков в изучении русского языка, станет возможным усовершенствовать методику преподавания и оптимизировать процесс обучения, сделать его адекватным и эффективным, повысить заинтересованность, мотивацию и стимул греческой аудитории к изучению русского языка. Проводя сравнение двух языков и культур, учащиеся смогут ощутить родство русского и греческого языков, их исторические связи, научатся внимательнее относиться к событиям языка.

Русский и греческий языки генетически связаны между собой. Они имеют общий индоевропейский фонетический строй, общее происхождение графических систем алфавита, в русском языке существует достаточно много заимствований греческого происхождения. Однако стоит отметить, что наблюдаются как сходство систем, так и их различия.

Основными трудностями, возникающими в процессе обучения русскому языку греческих учащихся, являются:

а) на фонетическом уровне: наличие редукции гласных, звука [Ь], которого нет в греческом, твёрдых и мягких согласных, разделительного Ъ и Ь знака, шипящих согласных, смешение звуков [З] и [Ж], разноместное и подвижное ударение;

б) на морфологическом уровне:

- в предложно-падежной системе: наличие шести падежей, употребление предлогов в винительном, предложном и дательном падежах;

- в глагольной системе: разграничение видовых пар, изучение приставочных и бесприставочных пар ГД, правильное употребление причастий и деепричастий [2].

В настоящих условиях по-прежнему острой остается необходимость создания комплексной этноориентированной методики преподавания русского языка для греческой аудитории с опорой на родной язык и элементами сопоставления.

Несмотря на то, что были изданы некоторые печатные учебные пособия, ориентированные на греческую аудиторию [6], [7], [9], [11], [12], главной проблемой по-прежнему остается отсутствие достаточного материала для разных уровней и аспектов обучения. Причиной этому, с одной стороны, является отсутствие достаточного материала сопоставительных исследований русской и греческой грамматики по всем уровням и аспектам, а с другой – отсутствие сопоставительного анализа этнопсихологических особенностей русских и греков [13].

Актуальность проблемы преподавания для грекоговорящих учащихся не раз освещалась в трудах российских и греческих преподавателей [1], [10], [13].

Этноориентированный подход к обучению иностранной аудитории требует решения педагогических проблем, связанных с различиями в этнокультурной и этнопсихологической специфике участников педагогического процесса, поэтому «возникшие в современном обществе тенденции обусловили необходимость овладения преподавателями вуза, особенно преподавателями языковых дисциплин, новыми компетенциями: социокультурной, этнопсихологической, этнокультурологической» [5].

Таким образом, рассмотренные и представленные в данной статье особенности изучения РКИ дают некоторое представление в части организации обучения русскому языку как иностранному в рамках этноориентированного подхода с учетом национальных особенностей грекоговорящей аудитории в современных условиях, что может способствовать повышению качества обучения русскому языку.

Литература

1. Амириди С. Г. Русский язык в греческой аудитории: преподавание, проблемы, перспективы (из опыта преподавания русского языка во Фракийском университете), II Международная научно-практическая конференция, Салоники, 2010
2. Афанасиади М. Основные проблемы преподавания русского языка грекам, Учебные записки Тавр. нац. ун. т. 19 (58) №1 // Симферополь, 2006- С.27
3. Балыхина Т. М. Роль этнометодических знаний в формировании новых профессиональных качеств преподавателя высшей школы // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2010. –№ 3. - С. 33-39
4. Балыхина Т. М. От методики к этнометодике. М., РУДН, 2010

5. Балыхина Т. М. От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык в многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сборник статей международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию РУДН. – М.: РУДН, 2009. – С. 10–12
6. Данилиду Н. Русский для греков, Солоники, 2007
7. Есакова М. Н., Литвинова Г.М., Харацидис Э.К. Русская фонетика и интонация для говорящих на греческом языке, Солоники, 2010
8. Костомаров В. Г. Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам, М.: Русский язык, 1988. – С.157
9. Потапова Н. Ф. Учебник русского языка для греков, М. 1959
10. Οικονόμου Κ. Δοκίμιον περί της πληρεστάτης συγγενείας της σλαβωνορωσικής γλώσσης προς την ελληνικήν – Πετρούπολη, 1828
11. Μπορίσοβα Τ., Πογκόσοβα Ι., Τριανταφυλλίδου Τ., Ρωσική γραμματική στα ελληνικά, Αθήνα: Perugia. 2013
12. Μαμαλού Σ., Τρακάδας, Α. Γραμματική της ρωσικής γλώσσας, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2003
13. Калита О. Н., Гарцов А. Д., Павлидис Г. С. Учёт этнопсихологических особенностей греческих учащихся как путь оптимизации обучения русскому языку. III Международная научно-практическая конференции «Русский язык в современном мире: традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и в переводе», Халкидики, 2013
14. Калита О. Н., Павлидис Г. С. Структура и особенности профиля обучающегося в системе электронного обучения русскому языку в греческой аудитории // Международная научная конференция «Перевод как средство взаимодействия культур» Высшая школа перевода МГУ, Польша, Краков
15. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ // Дис. кан. пед. наук, М. 2015
16. Marc Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1 On the Horizon, Vol. 9 (5), 2001, P.1-6
17. Franklin, T., and M. Van Harmelen "Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education", JISC, Bristol, 2007, P. 117-140
18. Чжао Юйцзян, Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся. Дис. кан. пед. наук, М, 2008
18. Chzhao Jujczjan, Lingvodidakticheskie osnovy jetnoorientirovannogo obuchenija russkomu jazyku I testirovanija: na primere kitajskix uchawixsja. Dis. kan. ped. nauk, Moskva, 2008

References

1. Amiridi S.G. Rysskij jazyk v grecheskoj auditorii: prepodavanie, problem, perspektivy (iz opyta prepodavaniya russkogo jazyka vo Frakijskom universitete), II Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija. Saloniki, 2010
2. Afanasidi M. Osnovnye problem prepodavaniya russkogo jazyka grekam, Uchebnye zapiski tavr. nac. un., t. 19 (58) №1 // Simferopol', 2006- P.27
3. Balyxina T.M. Rol' jetnimetodicheskix znanij v formirovanii novyx professional'nyx kachestv prepodovatelja vyshej shkoly // Vestnik RUDN. Seria psixologija I pedagogika. – 2010 – № 3. - P. 33-39
4. Balyxina T.M. Ot metodiki k jetnometodike, M., RUDN, 2010
5. Balyxina T.M. Ot metodiki k etnometodike: polikulturenye aspekty obuchenija russkomu jazyku // Pusskij jakyk v mnogopoljarnom mire: novye lingvisticheskie paradigmy dialoga kul'tur: sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, posvjawennoj 50-letiju RUDN. – M. RUDN, 2009- P.9-10
6. Danilidu N. Russkij dlja grekov, Soloniki, 2007
7. Esakiva M.N., Litvinova G.M., Xaracidis Je.K. Russkaja fonetika I intonacija dlja govornjashhix na grecheskom jazyke, Saloniki, 2010
8. Kostomarov V.G., Mitrofanova O.D. Metodicheskoe rukovodstvo dlja prepodovatelej russkogo jazyka inostrancam. – M.: Russkij jazyk, 1988- P.157
9. Potarova N.F. Uchebnik rysskogo jazyka dlja grekov, Moskva, 1959
10. Οικονόμου, Κ. Δοκίμιον περί της πληρεστάτης συγγενείας της σλαβωνορωσικής γλώσσης προς την ελληνικήν – Πετρούπολη, 1828
11. Μπορίσοβα, Τ., Πογκόσοβα, Ι., Τριανταφυλλίδου, Τ., Ρωσική γραμματική στα ελληνικά. Αθήνα: Perugia. 2013
12. Μαμαλού Σ., Τρακάδας, Α. Γραμματική της ρωσικής γλώσσας, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2003
13. Kalita O.N., Garcov A.D., Pavlidis G.S., Uchjot jetnopsixologicheskix osobennostej grecheskix uchashhixsja kak tut' optimizacii obuchenija russkomu jazyku. III Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija «Russkij jazyk v sovremennom mire: tradicii i inivacii v prepodavanii russkogo jazyka kak inistrannogo i v perevode», Xalkidiki, 2013
14. Kalita O.N. Pavlidis G. Struktura I osobennosti profilja obuchajuwegosja v sisteme jelektronnogo obuchenija russkomu jazyku v grecheskoj auditoria // Mezhdunarodnaja nauchnaja konferencija "Perevod kak sredstvo vzaimodwjstvija kultur", Vusshaja shkola perevoda MGU, Pol'sha, Krakov
15. Krotova T.A. Etnoorientirovannaja sistema obuchenija lingvokul'turnoj adaptacii arabskix uchawixsja v praktike obuchenija RKI // Dis. kan. ped. nauk, Moskva, 2015
16. Marc Prensky Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1 On the Horizon, Vol. 9 (5), 2001, P.1-6
17. Franklin, T., and M. Van Harmelen "Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education", JISC, Bristol, 2007, P. 117-140
18. Chzhao Jujczjan, Lingvodidakticheskie osnovy jetnoorientirovannogo kan. ped. nauk, Moskva, 2008

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.002

Камышова Н.В.

ORCID: 0000-0002-0522-499X, Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Учитель искусства, черчения, МХК, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа №531, Санкт-Петербург

ЛИЧНОСТНЫЕ ИНТЕРЕСЫ УЧАЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Аннотация

В статье рассматриваются интересы учащихся 8-9 классов общеобразовательных школ на уроке «Искусство» с позиции потенциала для развития художественно-творческих способностей. Автором представлены средства содержания предмета, формы художественно-творческой работы, материал для учета и анализа личностных интересов обучающихся для проектирования индивидуальной траектории развития, самоопределению школьников и усвоению основной программы общего школьного образования в предметной области «Искусство».

Ключевые слова: предмет «Искусство», личностные интересы, школа.

Kamyshova N.V.

ORCID: 0000-0002-0522-499X, Postgraduate student, The Herzen State Pedagogical University of Russian, Teacher of art, drawing, of world culture, Secondary school № 531, St. Petersburg

PERSONAL INTERESTS PUPILS OF 8-9 CLASSES AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC-CREATIVE ABILITIES IN THE SUBJECT AREA OF «ART»

Abstract

The article deals with the interests of pupils of 8-9 classes of secondary schools in the lesson «Art» from the perspective of the potential for the development of artistic and creative abilities. The author presents the content of the subject means, forms of artistic and creative work, the material for the recording and analysis of the personal interests of the students to design an individual trajectory of development, self-determination of pupils and the understanding of basic general school education program in the subject area «Art».

Keywords: the subject of «Art», the personal interests, school.

Реализация основной образовательной программы включает в себя требования прописанные в ФГОС ОО второго поколения, где закладывается индивидуальный подход работы с учащимися, что позволяет выстраивать траекторию образования каждого участника педагогического процесса на основе его личностных интересов, особенностей и ориентироваться на познавательные потенциал и склонности учащихся.

В школьной системе образования предметная область «Искусство» изучается учащимися 8-9 классов, являясь интегрированным продолжением изучаемых предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» в 5-7 классах и направлена на коммуникацию с произведениями искусства и изучение социальных явлений, осмыслении их значимости в цивилизации от исторического прошлого до современности. Цель – развитие опыта эмоционально-ценностного отношения к искусству как социально-культурной форме освоения мира, воздействующей на человека и общество [3, 51]. Изучаемые разнообразные виды искусства - живопись, ДПИ, скульптура, театр, мультимедийное искусство, киноискусство, хореография, музыка, фотоискусство, литература, гравюра, народное искусство, архитектура, рисунок, дизайн и т. д. - трактуются как ресурсы художественно-творческого развития учащихся во всевозможных видах деятельности.

Содержательный материал предмета раскрывается через искусство и его функции, что осуществляется путем художественного творчества и тематических исследованиях учащихся. Деятельностный характер школьного предмета «Искусство» определяется возрастными особенностями учащихся в 8-9 классах, так как подростки в возрасте 14-16 лет стремятся к самостоятельности, самоопределенности, исследовательскому поиску, модернистическим ресурсам, информационности, коммуникации с окружающим миром, познании различных культурно-социальных явлений, поиска ценностных ориентиров. Системно - деятельностный подход, где в основе положена категория предметной деятельности (И. Фихте, Г. Гегель, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), предполагающая художественное развитие личности учащегося и формирование основных компетентностей.

По Л.С. Выготскому обучение не просто «ведет за собою развитие», а идет за развитием, приспособляясь к индивидуальной природе личности. Таким образом, обучение индивидуализируется, учащийся становится главным, как субъект и изучается как личность, где учитель выстраивает процесс обучения через изучение личности учащегося. С.Л. Рубинштейн отмечал, что нет другого пути «как изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем, что бы воспитывать и обучать, изучая их, - таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей» [2, 184].

Мотивы личности, раскрывающиеся через интерес учащихся 8-9 классов, выражаются в направленности, тяготении к определенной форме выражения творческих способностей (изобразительная, сценическая деятельности, моделирование, музицирование, проектирование и т.д.), или в придерживании определенного вида искусства для раскрытия мировоззрения своей позиции, через познание художественно-творческих объектов при реализации и презентации самостоятельных работ на уроке «Искусство» (Таблица 1). Выбор интереса как индивидуально-типологической особенности человека основан по С.И. Чистяковой на: расширении и углублении знаний, умений и навыков человека в интересующей его области; активизации познавательных процессов творческой личности; обеспечении эмоциональной удовлетворенности, побуждающей к длительным занятиям интересующей деятельностью [4].

Таблица 1 – Личностные интересы ученика (цы) класса

.....
предмет «Искусство» четверть 20...-20.... уч. год

№ урока (дата)	Тема урока	Креативное название творческой работы	Вид искусства	Жанр	Вид творческой работы	Внеурочная деятельность (посещение выставок, мастер-классов, экскурсий, лекций, театров, кино и т.д.)
1.					презентация	
2.					реферат	
и т.д.					инсценировка	
					рисунок и т. д.	

Анализ личностных интересов учащегося в предметной области «Искусство» позволяет наблюдать самостоятельный отбор им художественно-творческого материала при изучении разнообразных тем. В раскрытии художественного образа, представленного в разнообразных видах искусства критерием отбора может являться форма художественно-творческой работы:

1. Художественно-творческая работа представлена в виде эссе, сообщений, реферата в текстовой форме, на основе теоретических знаний и понятий с опорой на понятийный компонент мышления.

2. Художественно-творческая работа представлена в виде сценического образа, рисунка, чертежа, которая позволяет выполнить креативное решение в плане реальных представлений, что характерно для наглядно-образного мышления;

3. Художественно-творческая работа представлена в виде компьютерной презентации с аудио-видео материалом и растровыми изображениями, что позволяет усвоить художественные понятия и решить творческую задачу через художественно-практическое действие с мультимедийным объектом, что определяет преобладание практического компонента мышления.

Личностные интересы учащихся 8-9 классов являются одним из факторов развития художественно-творческих способностей в предметной области «Искусство» в процессе формирования интересов к определенным видам искусства. Эти интересы перерастают в устремления учащихся профессионально заниматься интересующим их видом искусства. Следовательно, возникновение интереса, является толчком к учебной мотивации и инициирует развитие творческих способностей учащихся. Исследователь Н.Г. Милованова отмечает, что самоопределение учащихся осуществляется на протяжении всего школьного обучения, так как становление индивидуальности в школьном возрасте – создание психолого-педагогических условий для проявления познавательной самостоятельности ученика, использование источников саморазвития, реализации себя как личности [5, 9]. В 8-9 классах самоопределение происходит через формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей [1, 11].

Анализ психолого-педагогических и дидактических основ, педагогической практики в образовательной области «Искусство» в общеобразовательной школе показывает, что:

- учет индивидуальных интересов учащихся при прохождении содержания образования в интегрированном предмете «Искусство» повышает мотивацию, качество развития способностей в художественно-творческой деятельности, активность в познавательной, учебной деятельности учащихся;

- углубленное изучение интересующего вида искусства и предпрофильная подготовка в художественно-творческой деятельности учащихся позволяет подготовить выпускников школы к продолжению художественного образования;

- развитие персональных творческих способностей является для учащихся средством самореализации, возможностью реально оценить свои художественно-творческие способности, профессиональные намерения, наметить пути дальнейшего художественного образования и самоопределения;

- основанием для дальнейшего художественно-творческого образования являются знания в образовательной области «Искусство» и намерения учащихся.

Анализируя и учитывая интересы учащихся в художественно-творческой деятельности можно спроектировать индивидуальную траекторию учащегося и общую траекторию всего класса. В ситуации выбора проявляется и развивается личностная траектория учащегося – индивидуальный путь ученика 8-9 классов в процессе освоения учебного материала. Содержание предметной области «Искусство» основывается на ценностях и достижениях как мирового, так и национального искусства, фундаментальных понятиях, основанных на художественно-образном языке пластических искусств, что определяет мировоззренческую позицию учащихся, обеспечивая социализацию, интеллектуальность, общую культуру в функциональной грамотности различных сфер искусств и явлений культуры.

Средства содержания предметной области «Искусство» охватывает:

- учебную и познавательную деятельность, зафиксированную в форме проверочных работ;
- осуществление художественно-творческой деятельности в форме креативных решений в процессе самостоятельных работ;

- эмоционально-ценностные отношения в форме личностной ориентации учащихся.

Процесс обучения в предметной области «Искусство», который учитывает личностные интересы в художественно-творческой деятельности и приближен к реальной жизни учащихся 8-9 классов, призван помочь самоопределению школьников и усвоению основной программы общего школьного образования.

Литература

1. Мамонтова Т.С. Интеграция основного и дополнительного образования в рамках профильной старшей школы: моног. / Т.С. Мамонтова. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2013. – 180 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
3. Сергеева Г.П. Музыка. 5-7 классы. Искусство 8-9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской: пособие для учителей общеобразоват. организаций / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, И.Э. Кашекова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 104 с.
4. Чистякова С.И. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика, 2005. - №1. – С. 19-26.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированная школа: условия ее организации и функционирования: учебно-методическое пособие. – М.; СПб.: Нестор-История, 2013. – 132 с.

References

1. Mamontova T.S. Integracija osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovanija v ramkah profil'noj starshej shkoly: monog. / T.S. Mamontova. – Ishim: Izd-vo IGPI im. P.P. Ershova, 2013. – 180 s.
2. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii: V 2 t. T. II. M.: Pedagogika, 1989. – 328 s.
3. Sergeeva G.P. Muzyka. 5-7 klassy. Iskusstvo 8-9 klassy. Sbornik rabochih programm. Predmetnaja linija uchebnikov G.P. Sergeevoj, E.D. Kritskoj: posobie dlja uchitelej obshheobrazovat. organizacij / G.P. Sergeeva, E.D. Kritskaja, I.E. Kasheкова. – 3-e izd. – M.: Prosveshhenie, 2014. – 104 s.
4. Chistjakova S.I. Problema samoopredelenija starsheklassnikov pri vybore profilja obuchenija // Pedagogika, 2005. - №1. – S. 19-26.
5. Jakimanskaja I.S. Lichnostno-orientirovannaja shkola: uslovija ee organizacii i funkcionirovanija: uchebno-metodicheskoe posobie. – M.; SPb.: Nestor-Istorija, 2013. – 132 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.068

Коноплева А.Н.¹, Гилясова М.Х.², Ачиева Н.Е.³¹ORCID: 0000-0001-7240-7000, Кандидат педагогических наук, ²ORCID: 0000-0001-7851-8692, преподаватель,³ORCID: 0000-0002-2917-0519, преподаватель, Кабардино-Балкарский государственный университет

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ
КАК ФАКТОР, ПОВЫШАЮЩИЙ МОТИВАЦИЮ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
И СПОРТОМ**

Аннотация

Совершенствование процесса физического воспитания молодежи является важным фактором развития физической культуры и спорта в России. В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием интересов и потребностей студенческой молодежи Кабардино-Балкарской Республики (КБР) в сфере физической культуры и спорта в условиях реализации занятий по дисциплине «Физическая культура» и в условиях реализации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт». В работе представлены результаты исследований, в которых выявлены приоритетные направления мотивации студенчества КБР, а также характер изменения мотивационной направленности в сфере физической культуры и спорта.

Ключевые слова: студенческий спорт, физическая культура, образовательный стандарт, мотивационная сфера, элективные курсы, физическая подготовленность, здоровый образ жизни, занятия по интересам.

Konopleva A.N.¹, Giljasova M.H.², Achieva N.E.³¹ORCID: 0000-0001-7240-7000, PhD in Pedagogy, ²ORCID: 0000-0001-7851-8692, professor,³ORCID: 0000-0002-2917-0519, professor, Kabardino-Balkarian state University

**THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION
IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARDS OF NEW GENERATION AS THE FACTOR INCREASING MOTIVATION
TO OCCUPATIONS BY PHYSICAL CULTURE AND SPORT**

Abstract

Perfection of process of physical education of youth is an important factor in the development of physical culture and sports in Russia. The article discusses the problems associated with the formation of the interests and needs of students of Kabardino-Balkarian Republic (KBR) in the field of physical culture and sport in conditions of realization of training on discipline "Physical culture" and in the conditions of realization of educational process on discipline "Physical culture and sport". The paper presents the results of studies in which identified priority directions of motivation of students of the KBR, as well as the nature of the change of motivational orientation in the sphere of physical culture and sports.

Keywords: student's sport, physical culture, educational standard, motivational sphere, elective courses, physical fitness, healthy lifestyle, classes in interests.

Современный уровень научно-технического процесса, урбанизации, социально-экономических проблем являются причиной дефицита двигательной активности молодежи. Отсутствие полноценного питания, социально-бытовые условия, обстановка, хронические заболевания, приводят к ухудшению здоровья молодежи. Большие трудности студенчество испытывает на начальном этапе обучения. Эти трудности связаны с проблемами адаптации от школы к вузу, увеличения учебной нагрузки, социального и межличностного общения, невысокой

двигательной деятельностью. Здоровье студентов как социально-значимой группы населения нашей страны является важной составляющей здоровья всей нации.

Студенческий спорт оказывает существенное влияние на общую культуру общества. Это осуществляется посредством социализации личности студента. В основе физкультурного образования студента лежат такие человеческие ценности как: здоровье, здоровый образ жизни, физическое и духовное совершенство, уважения к сопернику, сопереживания и соперничества.

Одной из главных проблем студенческого спорта в нашей стране является отсутствие мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Для того, чтобы привлечь молодежь к занятиям физической культурой и спортом необходимо сформировать мотивированное отношение. Более того, улучшение физического воспитания молодежи является важным фактором развития физической культуры и спорта в России.

В связи с этим, приобретает большое значение изучение предпочтений и потребностей студенческой молодежи в сфере физической культуры и разработка способов мотивационного стимулирования.

Цель работы – провести сравнительный анализ интересов и потребностей студенческой молодежи КБР в сфере физической культуры и спорта в условиях реализации занятий по дисциплине «Физическая культура» и в условиях реализации учебного процесса по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Исследование проводилось в 2014-2015 учебном году и в 2015-2016 учебном году. Педагогический эксперимент проводился на базе Кабардино-Балкарского государственного университета (КБГУ) и Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета (КБАУ). В исследованиях приняли участие 180 студентов 1-3 курсов. Методы исследования были представлены: теоретическим анализом и обобщением; педагогическим наблюдением; анкетированием; сравнением; методами математической статистики.

В высших учебных заведениях основной формой физического воспитания являются учебные занятия. Дисциплина «физическая культура и спорт» обязательная для изучения всеми направлениями и специальностями. Она является одним из средств формирования всесторонне развитой личности и направлена на поддержание здоровья, развитие физических качеств студентов, формирование психических качеств, свойств и черт личности, а также использования их в профессиональной деятельности [2].

Несмотря на то, что за последние пять лет отметилась тенденция к возрастанию роли и значимости сферы студенческого спорта: развивалась система спортивных секций, клубов, объединений по интересам, не изменилось отношение студентов к дисциплине «физическая культура».

Традиционная система физического воспитания в большинстве высших учебных заведений до 2015-2016 учебного года была основана на технологиях общей физической подготовки, которая не способствовала формированию мотивационной сферы студентов к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом, так как отсутствовало право выбора деятельности.

С сентября 2015 года учебный процесс в вузах РФ регламентирован и организуется в соответствии с требованиями ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения), где указано, что дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в рамках: базовой части Блока 1 "Дисциплины (модули)" программы бакалавриата в объеме не менее 72 академических часов (2 зачетные единицы) в очной форме обучения и элективных дисциплин (модулей) в объеме не менее 328 академических часов [1].

Занятия в элективном курсе предусматривают самостоятельный выбор вида спорта (или системы физических упражнений) из числа предлагаемых профилирующей кафедрой. Занятия видом спорта по выбору должны быть направлены: на психофизическую подготовку к будущей профессиональной деятельности, на укрепление здоровья, повышение функциональных возможностей организма студентов, а также достижение наивысших спортивных результатов в избранном виде деятельности.

Для формирования групп по элективным курсам было проведено анкетирование студентов с первого по третий курс по всем специальностям и направлениям. Полученные данные в сентябре 2015 года свидетельствуют о том, что 97,1% студентов (в отличие от 52,7%, по данным 2014 года) выразили желание систематически заниматься различными видами спорта или системой физических упражнений.

До определения мотивации к занятиям физическими упражнениями, было проведено исследование количественного состава студентов специальной медицинской группы двух вышеуказанных ВУЗов (Рис. 1.)

сведения по специальным медицинским группам

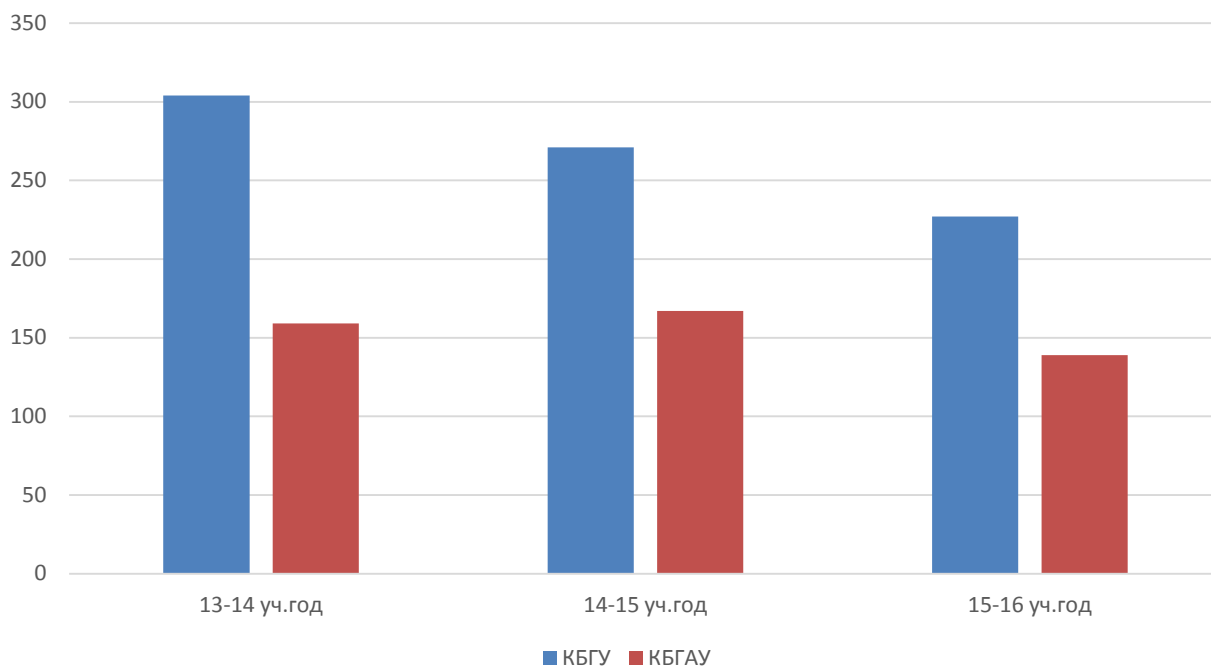


Рис. 1 – Количество студентов, занимающихся в специальных медицинских группах (к-во чел.)

Данные рисунка 1, а также результаты анкетирования, определяют тот факт, что с переходом на занятия по элективным дисциплинам значительно сократилось количество студентов, занимающихся в специальной медицинской группе (студентам стало интересно посещать занятия по физической культуре).

Анализ и обработка данных, полученных в результате анкетирования в 2014-2015 учебном году определил чрезвычайно низкий уровень мотивационной заинтересованности студентов КБГУ и КБГАУ. Но несмотря на столь низкие показатели, многие студенты занимаются физическим воспитанием вне ВУЗа.

Анализируя полученные данные социологического опроса студентов, исследуемых групп, с целью определения мотивирующих факторов для занятий физической культурой, нами обнаружены следующие результаты: у юношей преобладали мотивы «укрепления здоровья» - 47,3%, на втором месте мотив «развитие силы, выносливости и хорошей фигуры» - 28,1%, на третьем месте студенты определили мотив «хорошее самочувствие и уверенность после занятий» - 24,6%, а мотив хорошее настроение и получение удовольствия от занятий отмечен лишь у пятой части студентов, участвующих в исследовании.

У девушек, участниц социологического опроса и анкетирования, градация мотивов была следующая: на первом месте «желание выглядеть сильными, красивыми» – 61,5%, на втором месте «желание укрепить свое здоровье» – 27,2%, на третьем месте «хорошее настроение во время и после занятий» – 11,3%.

Обработав данные анкетирования 2015-2016 учебного года (анкетирование проводилось в конце первого семестра, где организация учебного процесса осуществлялась в соответствии с новыми требованиями ФГОС), мы обнаружили, что в структуре мотивации студентов и студенток КБГУ и КБГАУ стали преобладать психологически значимые мотивы, получения удовольствия от занятий, а также хорошее настроение, отвлечение от проблем.

При организации процесса физического воспитания необходимо обязательно учитывать и тот фактор, что интересы в сфере физической культуры и спорта, а также мотивационная направленность у юношей и девушек различаются. А значит необходимость проведения занятий отдельно, варьирование форм, средств и методов организации занятий приобретает актуальный характер. Разделение групп в 2015-2016 учебном году для проведения занятий по ФК и С по половому признаку также способствовало увеличению показателей эмоциональных мотивов занимающихся студентов.

Наше исследование подтвердило, что преобладание актуальных и оздоровительных мотивов студентов и студенток с изменением организации учебного процесса по дисциплине «физическая культура и спорт» сменилось на психологически значимые (внутренние) мотивы. Таким образом, распределение студентов с учетом индивидуальных предпочтений двигательной деятельности, а также индивидуальный подход позволили максимально соответствовать интересам студенчества в сфере занятий физической культурой и спортом.

Отсутствие права выбора у студентов, слабая организация учебного процесса обусловили отсутствие потребности и низкий уровень мотивации студентов к занятиям физической культурой. Формирование мотивации у студентов и студенток возможно лишь на основе сознательного восприятия структурных компонентов физической культуры и здорового образа жизни, а значит учета индивидуальных предпочтений, индивидуального подхода, а также типа личности занимающегося.

Реализация требований ФГОС 3+ по дисциплине «физическая культура и спорт» способствовала посредством учета предпочтений студентов в выборе направленности, форм и содержания занятий в сфере ФК и С, использования индивидуального подхода эффективному формированию у студенческой молодежи потребности к занятиям физической культурой и спортом, а также изменению мотивационной направленности.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты, примерные учебные планы и программы высшего профессионального образования [Электронный ресурс] URL: <http://www.umu.sportedu.ru>

2. Курасбедиани З.В. Физическая культура как фактор формирования личности. // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. - 2008. - №3. том 4 - С. 191-196.

References

1. Federal'nye gosudarstvennyye obrazovatel'nye standarty, primernye uchebnye plany i programmy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Jelektronnyj resurs] URL: <http://www.umu.sportedu.ru>

2. Kurasbediani Z.V. Fizicheskaja kul'tura kak faktor formirovaniya lichnosti. // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Filosofija. Sociologija. Pravo. Vypusk №3/tom 4/2008. S. 191-196.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.022

Кравчук Т.А.¹, Флянку П.И.²

¹ ORCID: 0000-0002-1825-0023, кандидат педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, ² ORCID: 0000-0002-1825-0097, магистрант,

Сибирский государственный университет физической культуры и спорта

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация

В статье рассмотрено – виды и формы культурно-досуговых программ для различных категорий населения, особенности организации мероприятий, критерии подбора команды, разработана структурно-функциональная модель процесса организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи, структура жизненного цикла мероприятия.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, мероприятие, модель, молодежь.

Kravchuk T.A.¹, Flyanku P.I.²

¹ ORCID: 0000-0002-1825-0097, PhD in Pedagogy, Associate professor, Siberian State University of Physical Education and Sport, ² ORCID: 0000-0002-1825-0023, undergraduate, Siberian State University of Physical Education and Sport

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PROCESS OF ORGANIZATION OF EVENTS FOR YOUNG PEOPLE

Abstract

In the article the types and forms of cultural and leisure programs for various categories of the population, features of events organization, criteria of team selection are considered, the structurally functional model of process of the organization of cultural and leisure actions for youth and structure of life cycle of action are developed.

Keywords: the leisure and cultural activity, event, model, youth.

Актуальность исследования. Туристско-экскурсионное обслуживание - деятельность предприятий, организаций индивидуальных предпринимателей, направленная на удовлетворение потребностей населения и иностранных граждан в туристских и экскурсионных услугах (туристском продукте).

Услуги в сфере туристско-экскурсионного обслуживания подразделяют на различные виды, в том числе культурно-массовые и услуги по организации досуга. Эти услуги делятся на: проведение туристских слетов, туристских праздников, встреч; проведение вечеров отдыха, кино вечеров, дискотек; показ концертов, спектаклей и аналогичных мероприятий; организация музыкального и развлекательного обслуживания (анимационные программы); предоставление настольных игр, автоматов, бильярда, боулинга и т.п.

Потребителями туристских услуг являются люди всех возрастов. Самые активные социальные группы (школьники и студенты) являются потребителями услуг сферы досуга, но, к сожалению, нехватка ресурсов (материальных, временных) и не достаточный учет их мотивации и потребностей приводят к упадку этого вида деятельности. Отсюда необходимы поиски новых современных технологий культурно-досуговой деятельности для этой возрастной категории потребителей.

Объект исследования – культурно-досуговая деятельность как часть туристского обслуживания.

Предмет исследования – содержание культурно-досуговой деятельности школьников и студентов в процессе туристского обслуживания.

Цель исследования – разработать структурно-функциональную модель процесса организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи.

Для решения поставленной цели использовались следующие задачи:

1. Рассмотреть особенности организации культурно-досуговых мероприятий на разных этапах.

2. Разработать методическое сопровождение для организации и проведения культурно-досуговых мероприятий для школьников и студентов в процессе туристского обслуживания.

Для решения данных задач использовались следующие методы исследования: анализ научной и методической литературы; опрос (анкетирование), проектирование, моделирование, методы математической обработки.

Результаты исследования.

Существует большое разнообразие культурно-досуговых программ для удовлетворения потребностей различных групп населения: спортивные, спортивно-оздоровительные, спортивно-развлекательные, спортивно-познавательные, экскурсионные, культурно-познавательные, приключенческо-игровые, любительские (творческо-трудовые),

зрелищно-развлекательные программы. Они подразделяются на различные формы проведения. Нами были обобщены виды и формы проведения культурно-досуговых программ для различных категорий населения (Табл.1).

Таким образом, из рассмотренных девять видов культурно-досуговых программ, шесть можно проводить для любых возрастных групп населения, что упрощает работу организаторам. Целевой аудиторией для спортивных и приключенческо-игровых видов в основном являются школьники и молодежь, а для спортивно-оздоровительного вида – любители спорта разных возрастных категорий.

При разработке и проектировании культурно-досуговых программ организаторам необходимо учитывать много факторов, таких как:

Таблица 1 – Виды и формы культурно-досуговых программ для различных категорий населения

№	Вид культурно-досуговой программы	Форма культурно-досуговой программы	Возрастная категория участников
1.	Спортивные	- различные виды спорта	Спортсмены: школьники, молодежь
2.	Спортивно-оздоровительные	Танцевальный кружок, аквааэробика, водное поло, трекинг, зарядка, аэробика, фитнес, зумба	Любители спорта
3.	Спортивно-развлекательные	Конкурсы, состязания	Любой возраст
4.	Спортивно-познавательные	Походы, пешеходные экскурсии	Любой возраст
5.	Экскурсионные	Различных видов экскурсий, обучающие программы	Любой возраст
6.	Культурно-познавательные	Посещение музеев, театров, кинотеатров, художественных галерей, парков, выставок, национальных фольклорных мероприятий, концертов, вечеров поэзии, встречи с известными деятелями культуры	Любой возраст
7.	Приключенческо-игровые	Рольевые игры и конкурсах, посещения пещер, пиратские вылазки, вечер народных преданий и легенд, ночные походы, ночные спуски на горнолыжном курорте, тематические пикники	Школьники, молодежь, средний возраст
8.	Любительские (творческо-трудоые)	Изготовление поделок, общение на местном национальном языке, знакомство с национальными музыкальными инструментами, танцами, кухней и т. д.; аукцион поделок из природных материалов, конкурс любительской фотографии, фестиваль авторских стихов и песен, концерт вокальных и инструментальных исполнителей, выставка детского рисунка, песочной скульптуры	Любой возраст
9.	Зрелищно-развлекательные	Праздничные мероприятия, конкурсы, фестивали, карнавалы, тематические дни, ярмарки, дискотеки, танцевальные вечера, концерты художественной самодеятельности	Любой возраст

1. Определение целевой аудитории потребителей:

- возраст и пол будущих зрителей (контингент);
- социальное положение и профессиональную занятость (аристократы, бизнесмены, молодежь, студенты);
- национальность (особенности культур и традиций);
- стиль жизни людей (классический, экстремальный, «домострой», и т.д.);
- состояние здоровья (особенно важно в разработке спортивно-оздоровительных программ);

2. Главная идея, заложенная в основу анимационной программы (цель проведения):

- культурное просветительство, пропаганда ценностей,
- художественное творчество,
- развитие эстетических чувств,
- отдых, рекреация,
- развлечение.

3. Концепция и способы проведения культурно-досугового мероприятия:

- корпоративные мероприятия,
- конференции, конгрессы, съезды, симпозиумы, посвященные достижениям и разработкам в той или иной области,

- обучающие тренинги и семинары;
- календарные праздники (новый год, 8 марта и т.д.), день рождения,
- детские анимационные программы, праздники, утренники,
- спортивные мероприятия, соревнования,
- массовые городские мероприятия, народные гулянья (день города),
- зрелищные мероприятия (премии в области кино, музыки и т.д.),
- свадебные торжества и т.д.

4. Процесс организации культурно-досугового мероприятия:

- составление плана подготовки,
- подбор команды,
- написание сценария, сценарного плана и т.д.

Event-менеджер (организатор) – это специалист, который занимается организацией деловых и развлекательных мероприятий для компаний и частных лиц. Его задачи – разработка концепции будущего праздника, составление плана подготовки, подбор команды специалистов, объединить все задумки в единое целое, для чего требуется креативность, умение понять аудиторию, воплотить пожелания заказчика и достичь цели мероприятия. Организатор должен обладать компетенциями в различных областях. Профессии «Организатор мероприятий» обучают по таким направлениям подготовки, как: 51.03.03 «Социально-культурная деятельность», специальность 55.05.01 «Режиссура кино и телевидения», направления подготовки: 51.03.05 «Режиссура театрализованных представлений и праздников», специализация «Режиссура шоу-программ», а так же на курсах повышения квалификации в специализированных школах. Вместе с тем, компетенции в этой профессиональной области получают и студенты туристских направлений подготовки: 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», 43.03.02 «Туризм».

Организатор должен научиться:

- руководить творческой жизнью учреждения культуры и искусства (дома народного творчества, этнокультурного или фольклорного центра, коллектива или студии народного художественного творчества, школы национальной культуры и т.д.),
- формировать репертуар творческого коллектива,
- работать с авторами сценариев и музыкального сопровождения,
- разрабатывать замысел, общую концепцию будущего представления или мероприятия,
- писать сценарии театрализованных представлений и праздников,
- подбирать кадры: актеров, музыкантов, технический (звукорежиссеров, операторов, монтажеров) и обслуживающий персонал (костюмеров, художников, гримеров),
- утверждать состав творческой группы, организовывать и проводить репетиции,
- осуществлять постановку театрализованных представлений, праздников, художественно-спортивных программ, карнавалов, шоу-программ и т.д.,
- использовать во время постановок технические средства, звуковую, световую и пиротехническую аппаратуру,
- участвовать в продюсировании проекта: находить источники финансирования, оценивать зрительский потенциал, организовывать рекламу будущего проекта, проводить PR-акции,
- преподавать основы актёрского мастерства и режиссуры театрализованных представлений и праздников, смежные дисциплины в колледжах и вузах.

Обычно, в команду проекта входят следующие специалисты: организатор, координаторы, режиссер, сценарист, звукооператор, ведущий, фотограф, видеооператор, стилист, хореограф, директор по свету, команда по монтажу различного оборудования, декораторы, дизайнер, флорист, артисты (танцоры, музыканты, акробаты), аниматоры, повара и многие другие в зависимости от сложности проекта.

На основе анализа научной и методической литературы, собственного опыта проведения культурно-досуговых мероприятий, была разработана структурно-функциональная модель процесса организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи с целью оптимизации процесса организации культурно-досуговых мероприятий, которая включает в себя 4 блока: блок целеполагания, содержательно-технологический блок, организационный блок, реализация культурно-досугового мероприятия, критериально-оценочный блок, результативный блок (Рис.1).

Содержательно-технологический блок является фундаментом для подготовки культурно-досуговых программ и включает в себя:

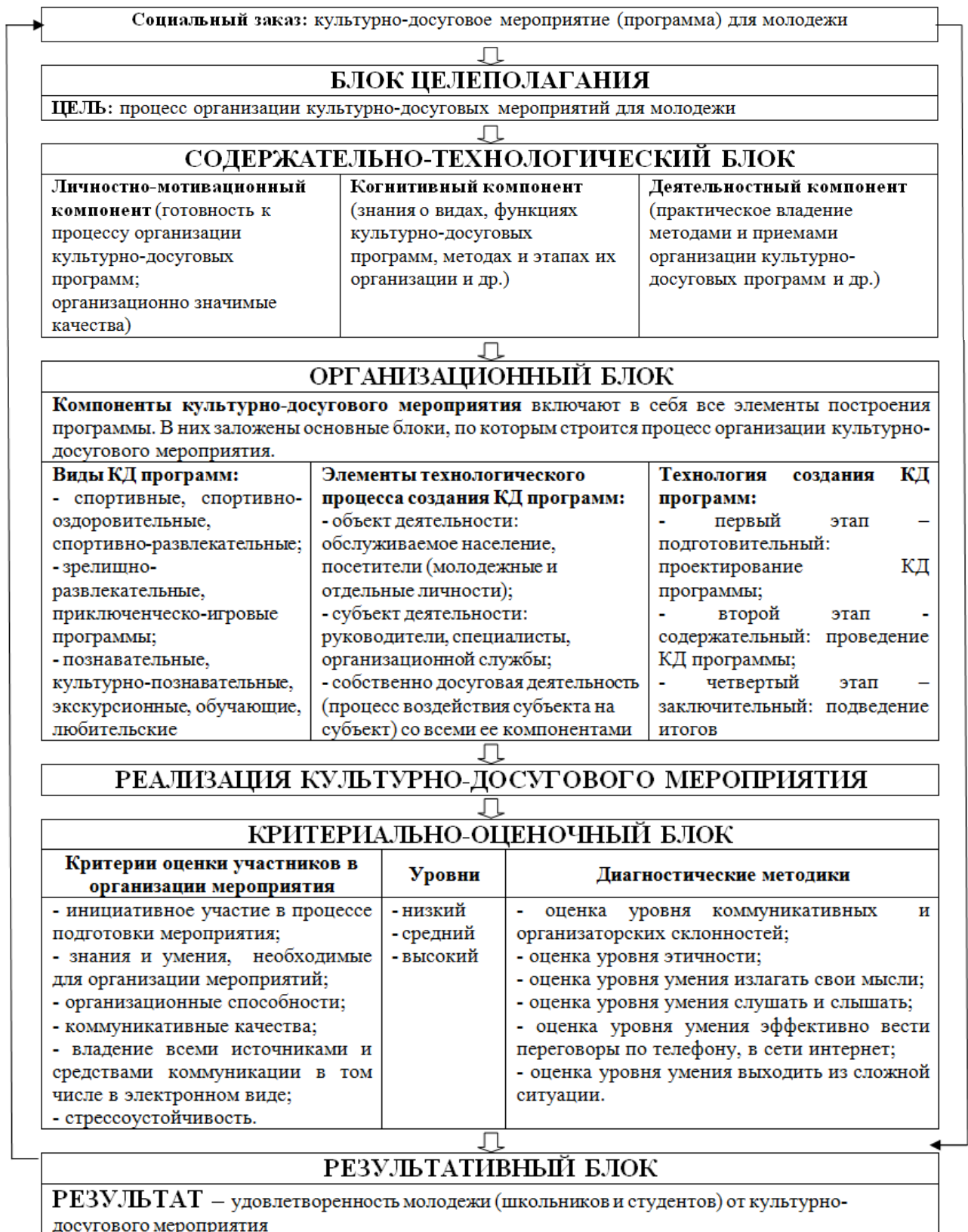


Рис. 1. Структурно-функциональная модель процесса организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи

- личностно-мотивационный компонент - готовность к процессу организации культурно-досуговых программ организатором и всей командой; организационно значимые качества, такие как: инициативное участие в процессе подготовки мероприятия, знания и умения, необходимые для организации мероприятий, организационные способности, коммуникативные качества, владение всеми источниками и средствами коммуникации в том числе в электронном виде, стрессоустойчивость;

- когнитивный компонент - знания о видах, функциях культурно-досуговых программ, методах и этапах их организации, которые являются основополагающими при подготовке проекта;

- деятельностный компонент – это практическое владение методами и приемами организации культурно-досуговых программ.

Организационный блок включает в себя компоненты культурно-досугового мероприятия, такие как: виды культурно-досуговых программ, элементы технологического процесса и технологию создания культурно-досуговых программ. Они сочетают в себя все виды построения программы, где заложены основные блоки, по которым строится процесс организации культурно-досугового мероприятия: организация собраний и встреч с членами команды, процесс планирование и контроля за выполнением работы, а так же своевременного ее выполнения).

Реализация культурно-досугового мероприятия – самый важный и ответственный этап всей подготовки. Он олицетворяет собой проделанную за время подготовки работу, результат трудов всей команды. Реализация мероприятия оценивается отзывами о нем в средствах массовой информации (телевидение, интернет, печатные издания), выложенными в сеть качественными пост-материалами (фотографиями и видеороликами). Так же мероприятие может перейти в разряд постоянных и проводится с периодичностью: в месяц, год, в зависимости от целей и задач.

Критериально-оценочный блок состоит из трех частей: критерии оценки участников в организации мероприятия, уровни подготовки к организации и проведению программы, диагностические методики выявления способностей участников. Данные диагностические методики помогает оценить, на каком уровне находится каждый из участников команды проекта, что бы впоследствии улучшить его знания и умения посредством повышения квалификации. На сегодняшний день сфера услуг организатора активно развивается и требует постоянного обучения новым технологиям проектирования.

Результативный блок - это итог проведения программы, а именно - удовлетворенность молодежи (школьников и студентов) от культурно-досугового мероприятия. Это подтверждают следующие параметры:

- анкетирование, опрос, личная беседа с потребителями,
- интервью, данное участником мероприятия для журнала, газеты, на телевидении,
- оставленные письменные отзывы в социальных сетях в профильной группе, на сайте, на личной странице организаторов,
- целевая аудитория (молодежь) становится приверженным потребителем услуг.

Организацию и проведение какого-либо мероприятия можно сравнить с жизненным циклом. В качестве основы, можно взять разработки ведущего мирового эксперта в области повышения эффективности работы компаний Ицхака Адизеса. Он считал, что каждая компания вынуждена проходить через определенные стадии жизненного цикла организации и последовательно решать возникающие проблемы, вызванные ростом бизнеса, изменением конкуренции, технологий и окружающей среды. Так же и мероприятие проходит через стадии и процессы подготовки (Табл.2).

Таким образом, мы выделили 8 стадий жизненного цикла мероприятия, которые имеет свои характеристики.

Таблица 2 – Периоды и характеристика жизненного цикла мероприятия

№	Периоды жизненного цикла организации по И. Адизесу	Периоды жизненного цикла мероприятия	Характеристика периода жизненного цикла мероприятия
1.	Зарождение	Зарождение идеи	Мероприятие существует только в виде идеи, которая сформировалась в голове организатора
2.	Младенчество	Предподготовка	Мониторинг рынка, анализ предлагаемых анимационных программ, определение целей и задач мероприятия, целевой аудитории
3.	Стадия высокой активности	Активная подготовка	Подбор команды специалистов, осуществляется выбор места и времени проведения программы, написание сценария мероприятия, подбор творческих коллективов, распределение обязанностей внутри команды, составление сметы расходов, техническая подготовка: закупку инвентаря, изготовление декораций, костюмов, реквизита и т. д.
4.	Юность		
5.	Расцвет	Рекламная компания	Проведение рекламной кампании намеченного мероприятия
6.	Стабильность		
7.	Аристократия	Финальная подготовка	Проведение репетиций, обучение правилам игр и прочее.
8.	Ранняя бюрократия	Основной этап	Проведение мероприятия
9.	Бюрократизация	Подведение итогов	Анализ проведенной программы, анкетирование потребителей с последующим анализом.
10.	Смерть	Повторное проведение мероприятия	Работа над усовершенствованием мероприятия, стабильное проведение мероприятия

ВЫВОДЫ:

1. Услуги в сфере туристско-экскурсионного обслуживания подразделяют на различные виды, в том числе культурно-массовые и услуги по организации досуга. Существует большое разнообразие видов культурно-досуговых программ, которые удовлетворяют потребности различных групп населения.

2. При разработке и проектировании культурно-досуговых программ организатору необходимо учитывать следующие факторы: определение целевой аудитории (потребителей), главной идеи, цели и концепции, заложенной в анимационную программу, а так же подбор компетентной и профессиональной команды специалистов, для успешной реализации программы. Организация и проведение культурно-досугового мероприятия проходит через определенные стадии и процессы подготовки и имеет свой жизненный цикл.

3. Разработанная структурно-функциональная модель процесса организации культурно-досуговых мероприятий для молодежи направлена на:

- помощь команде организаторов грамотно структурировать технологию организации и проведения культурно-досуговых мероприятий,
- определение вида культурно-досуговой программы, ее структуры, элементов и компонентов организации,
- отбор лучших специалистов и набор компетентной команды для реализации проекта, выявление их уровня подготовки и инициативность,
- реализацию качественно-нового и уникального продукта.

Литература

1. Адизес И. К. Управление жизненным циклом корпорации. Спб.: Питер, 2007, 118 с.
2. Карабедова И. С. Гендерный аспект досуга в современном российском обществе: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Карабедова Ирина Сергеевна; [Место защиты: Краснодар. ун-т МВД России], 2013, 30 с.
3. Леутина А. Л. Взаимодействие учреждений культуры и самоорганизованных досуговых объединений по развитию коммуникативной культуры участников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Леутина Антонина Леонидовна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств], 2010, 22 с.
4. Попова Ф. Х. Культурно-досуговая деятельность в контексте культурологического исследования: автореферат дис. ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Челяб. гос. акад. культуры и искусства, 2004, 23 с.
5. Стальная В. А. Разработка метода оценки конкурентного потенциала предприятий индустрии развлечений: автореферат дис. ... кандидата экономических наук : 08.00.05 / Стальная Виталина Алексеевна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. инженер.-эконом. ун-т], 2009, 18 с.

References

1. Adizes I. K. Upravlenie zhiznennym ciklom korporacii. Spb.: Piter, 2007, 118 s.
2. Karabedova I. S. Gendernyj aspekt dosuga v sovremennom rossijskom obshhestve: avtoreferat dis. ... kandidata sociologicheskikh nauk: 22.00.04 / Karabedova Irina Sergeevna; [Mesto zashhity: Krasnodar. un-t MVD Rossii], 2013, 30 s.
3. Leutina A. L. Vzaimodejstvie uchrezhdenij kul'tury i samoorganizovannykh dosugovykh ob#edinenij po razvitiyu kommunikativnoj kul'tury uchastnikov: avtoreferat dis. ... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.05 / Leutina Antonina Leonidovna; [Mesto zashhity: Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv], 2010, 22 s.
4. Popova F. H. Kul'turno-dosugovaja dejatel'nost' v kontekste kul'turologicheskogo issledovaniya: avtoreferat dis. ... kandidata kul'turologii : 24.00.01 / Cheljab. gos. akad. kul'tury i iskusstva, 2004, 23 s.
5. Stal'naja V. A. Razrabotka metoda ocenki konkurentnogo potenciala predpriyatij industrii razvlechenij: avtoreferat dis. ... kandidata jekonomicheskikh nauk : 08.00.05 / Stal'naja Vitalina Alekseevna; [Mesto zashhity: S.-Peterb. gos. inzhener.-jekonom. un-t], 2009, 18 s.



ПРИМЕР DOI:
10.18454/IRJ.2015.0001

Начиная с ноябрьского выпуска 2015 года /10 (41) Ноябрь 2015/, каждой статье, опубликованной в Международном научно-исследовательском журнале, редакция издания будет присваивать идентификатор цифрового объекта DOI:

- DOI облегчает процедуры цитирования, поиска и локализации научной публикации;
- DOI повышает авторитет журнала, а также свидетельствует о технологическом качестве издания;
- DOI является неотъемлемым атрибутом системы научной коммуникации за счет эффективного обеспечения процессов обмена научной информацией.

(Digital Object Identifier) — идентификатор цифрового объекта, стандарт обозначения представленной в сети информации.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.039

Кривова Л.В.

ORCID: 0000-0001-6460-8347, Кандидат технических наук,

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ОВЛАДЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ

Аннотация

В статье рассматривается вопрос низкой мотивации студентов технических специальностей к изучению профессиональных дисциплин на иностранном языке. Также обобщены и проанализированы статистические данные опросов по проблеме низкой мотивации студентов Энергетического института Томского политехнического университета. Предложены пути повышения мотивации студентов к развитию профессиональной языковой компетенцией в рамках преподавания дисциплины: «Профессиональная подготовка на английском языке».

Ключевые слова: проблемы мотивации, профессиональный иностранный язык, уровень владения иностранным языком.

Krivova L.V.

ORCID: 0000-0001-6460-8347, PhD in Engineering, National Research Tomsk Polytechnic University

THE PROBLEM OF MOTIVATING OF POWER ENGINEERING STUDENTS TO ACQUIRE THE PROFESSIONAL LANGUAGE COMPETENCIES

Abstract

This article deals with the issue of low motivation of engineering specialties students to study professional disciplines in a foreign language. The statistical survey data on the problem of low students' motivation of the Power Engineering Institute of the Tomsk Polytechnic University are summarized and analyzed. Suggested the ways to encourage the motivation of students to develop the professional language competence within the delivering discipline "Professional training in English."

Keywords: low motivational, professional foreign language, proficiency in a foreign language.

В современном мире процессы в науке и технике протекают с удивительной скоростью, все очень быстро меняется, находясь в постоянной динамике, развитии и усовершенствовании. Поэтому современный выпускник технического ВУЗа зачастую, чтобы владеть актуальной информацией по тому или иному вопросу, не может ждать, пока научную статью, разработку, инструкцию переведут на русский язык и опубликуют. Неудивительно, что подавляющее большинство ВУЗов России уделяют достаточно внимания языковой подготовке будущих специалистов.

Цели повышения мотивации

В Томском политехническом университете (ТПУ) сформулирована стратегическая цель университета – это позиционирование ТПУ как одного из мировых лидеров. Изучить же процессы в лучших мировых университетах можно лишь при тесном взаимодействии и сотрудничестве.

Отсюда становится очевидным, что для достижения ряда целей, научно-педагогические работники ТПУ просто обязаны владеть как минимум одним иностранным языком на достаточно высоком уровне. Для этих целей в ТПУ существует достаточное количество курсов повышения квалификации, проводятся сертификационные экзамены по оценке уровня владения иностранным языком профессорско-преподавательского состава. Побуждение к совершенствованию владения иностранными языками также отражено в критериях результативности эффективного контракта научно-педагогических работников ТПУ.

Согласно утвержденным требованиям к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей, выпускник ТПУ должен уметь использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, при выполнении инженерных и научных проектов. Для достижения такого уровня профессиональной языковой компетенции в ТПУ на ряде факультетов уже не первый год реализуется программа «Профессиональная подготовка на английском языке», в рамках которой студенты изучают ряд профильных дисциплин на английском языке.

Будучи вовлеченной в преподавание вышеназванной дисциплины, и проведя некоторый анализ, можно сказать, что главная трудность в ее реализации – это зачастую низкая мотивация у студентов технических специальностей к изучению иностранного языка.

Результаты опросов слушателей

Мотивации к изучению профессиональных дисциплин на иностранном языке посвящено достаточно большое количество диссертаций и статей. В некоторых из них представлен статистический анализ, посвященный проблемам низкой мотивации, даны рекомендации по ее повышению. Так, например, опрос недавних выпускников МГТУ им. Баумана выявил [1], что слабое знание иностранного языка:

- препятствовало в получении новой, необходимой для решения ряда технических задач, информации;
- обуславливало сложность в работе с современным оборудованием при наличии инструкции и технической документации только на английском языке;
- ограничивало возможность общаться со специалистами зарубежных компаний без переводчика. В ряде случаев у переводчика-лингвиста могут возникнуть сложности с переводом специальных профессиональных терминов.

В ряде публикаций также представлены данные опросов студентов по изучению мотивации к овладению иностранным языком. В Мордовском государственном университете при опросе студентов неязыковых специальностей были получены результаты, которые позволили сделать вывод, что лишь 5% студентов обладают внутренней мотивацией к изучению иностранного языка [2]. В Уфимском государственном нефтяном техническом университете анкетирование студентов также подтверждает преобладание внешней мотивации над внутренней, т.е.

студенты в подавляющем большинстве изучают данный предмет лишь потому что он присутствует в учебной программе [3].

Опрос студентов и магистрантов Энергетического института ТПУ показал, что в большей степени мотивация к изучению профессиональных дисциплин на английском языке зависит от: личности преподавателя, его уровня владения иностранным языком (41%), знаний базового английского языка самих слушателей (43%), преподаваемая на иностранном языке дисциплина, интерес к ней (14).

Количество часов, приходящихся на профессиональную языковую подготовку будущих выпускников в российских ВУЗах различно. Так, например, у магистрантов первого года обучения программы 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника» на дисциплину «Профессиональная подготовка на английском языке» приходится по 108 часов в каждом семестре, из которых 32 часа – практические занятия в группе с преподавателем. Видится, что такое количество часов вполне достаточно для подготовки кадров, способных использовать английский язык в своей образовательной, а затем и профессиональной деятельности. Дополнительно к основной программе обучения, студенты могут участвовать в программе получения двойного диплома, программах академической мобильности. В ТПУ существуют дополнительные курсы для подготовки к участию в программах международной академической мобильности. Для данных курсов была разработана программа интенсивной языковой подготовки. Данная программа показала очень высокие результаты, но изначально предназначена для студентов с высокой мотивацией [4].

Пути повышения мотивации

Обобщив все имеющиеся статистические данные и проведя анализ, можно сделать вывод, что низкая мотивация к изучению профессиональных дисциплин на иностранном языке связана с нечетко поставленными перед студентами целями изучения иностранного языка, перспективами его использования, иногда с неравномерно распределенной нагрузкой в течение семестра.

Хотелось бы выделить следующие пути развития мотивации у студентов к изучению профессионального иностранного языка:

- межпредметная связь и системный подход,
- использование как продуктивных, так и репродуктивных видов заданий,
- возможность выбора преподавателя.

Межпредметная связь и системный подход к изучению необходимы для видения перспективы использования знаний по одной дисциплине при изучении другой. Это должно быть обосновано конкретными заданиями, которые от семестра к семестру будут углубляться от общетеоретических до специальных знаний. То есть всегда обучаемый должен быть уверен, что приобретаемые знания будут задействованы дальше, при решении других, более сложных задач. Также было бы более рационально изучать дисциплины на русском и английском языке параллельно, тем самым достигая большего эффекта.

Для усиления мотивации студентов к изучению профессиональных дисциплин на иностранном языке необходимо использовать как продуктивные, так и репродуктивные виды заданий. Не все студенты, даже обучающиеся на старших курсах, имеют достаточную языковую и профессиональную подготовку, что в свою очередь может вызвать ряд затруднений при выполнении только креативных заданий. Комбинирование же простых и сложных заданий позволит задействовать на занятии потенциал всех обучающихся, создать комфортный микроклимат, тем самым формируя у студентов представление о посильности поставленной перед ними задачи развития профессиональной языковой компетенции. Наиболее результативными показывают себя игровые командные задания. Например, несколько команд разработчиков готовят проекты по конкретному заданию, команда инвесторов задает вопросы и принимает решение, какой проект получит финансовую поддержку.

Что же касается возможности выбора преподавателя при изучении иностранного языка, то положительный эффект здесь вполне очевиден, но это пока может рассматриваться и обсуждаться пока в перспективе.

Литература

1. Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08: Калуга, 2005 193 с. РГБ ОД, 61:05-13/1001.
2. Данилова О.А., Дукин Р.А., Конова Д.В. Роль мотивации в изучении иностранных языков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://study-english.info/article018.php>.
3. Митфахова А.Ф. Роль мотивации при изучении иностранного языка // Материалы международной научно-практической конференции: «Наука сегодня: теоретические и практические аспекты». М.: Издательство «Перо», 2015. - 615 с. - С.357-362.
4. Проблемы и пути повышения уровня языковой подготовки студентов, планирующих участие в программах международной академической мобильности / О. В. Проскура, М. Г. Минин, И. Ю. Герасимчук // Вестник Томского государственного педагогического университета / Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – 2014. – № 6 (147). – [С. 70-75].

References

1. Kvach N.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov tehniceskix vuzov sredstvami motivacii k izucheniju inostrannogo jazyka: Dis. kand. ped. nauk: 13.00.08: Kaluga, 2005 193 s. RGB OD, 61:05-13/1001.
2. Danilova O.A., Dukin R.A., Konova D.V. Rol' motivacii v izuchenii inostrannyh jazykov [Jelektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://study-english.info/article018.php>.
3. Mitfahova A.F. Rol' motivacii pri izuchenii inostrannogo jazyka // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: «Nauka segodnja: teoreticheskie i prakticheskie aspekty». M.: Izdatel'stvo «Pero», 2015. - 615 s. - S.357-362.
4. Problemy i puti povyshenija urovnja jazykovoj podgotovki studentov, planirujushhix uchastie v programmah mezhdunarodnoj akademicheskij mobil'nosti / O. V. Proskura, M. G. Minin, I. Ju. Gerasimchuk // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta / Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet (TGPU). – 2014. – № 6 (147). – [S. 70-75].

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.129

Кузнецов А.Н.

ORCID: 0000-0003-1573-5491, Кандидат педагогических наук, профессор,

Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева

**ВЛИЯНИЕ ТРЕБОВАНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА СОДЕРЖАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация

Работа посвящена актуальной в настоящее время проблеме совершенствования содержания профессионального образования вообще, и предметной подготовки в частности, на основе учета широкого пласта требований современного общества. Показана инвариантность предлагаемого автором подхода, но рассмотрен пример образовательной области «Иностранный язык». В основу методологии представленного исследования положены обзор валидных источников и контент-анализ требований разных категорий представителей профессионально-социальной среды.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, язык для специальных целей, стейк-холдеры, компетентностный подход, профессиональное образование.

Kuznetsov A.N.

ORCID: 0000-0003-1573-5491, PhD in Pedagogy Professor,

Russian State Agrarian University – MAA named after K.A. Timiriazev

**ADVANCEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL PURPOSES:
CASE-STUDY OF STAKE-HOLDERS' REQUIREMENTS**

Abstract

The paper deals with the vital issue of the consideration of the requirements of stake-holders (interested parties) in the content and technology of foreign language teaching for professional purposes. The author presents his research results that were acquired in the framework technical and vocational education and training. Problems and possible solutions are proposed. The research methodology is based on the content analysis.

Keywords: English for professional purposes, stake holders, competency approach, technical and vocational education and training.

As for Russia and other CIS countries, second language mastery for professional mobility is a sound issue for secondary, tertiary and further vocational education graduates. Similarly, it is considered it to be equally vital for citizens of other countries featuring transitional economy and rapid development of the job market as a new phenomenon.

Another aspect of language acquisition problem is current for countries with a considerable body of immigrant population. This body is in typical need of job adaptation to the host community, which is characterized with a language foreign to immigrant ethnic groups.

Language training of native and mixed immigrant groups is associated with careful selection of relevant teaching contents and techniques. The competency-centered approach to teaching contents selection is the key one here, as it is considered as being a powerful and up-to-date – though disputable in terminology – instrument. Student diversity and the ways of tackling it in a language classroom are still another issue for analysis in this context - for mixed ethnic groups in particular. All these phenomena are offered for discussion in relevant sections of this chapter, as well as most typical and sound practical examples of language mastery development within Russian TVET for professional mobility advancement of Russian natives and foreigners working in our country.

In today's Russia there are certain quite new phenomena, requirements of stock-holders being among them. We are not isolated from the rest of the world any longer, neither have we guaranteed jobs for all. Thus, under modern economic conditions in our country, there is need to improve quality of knowledge of TVET graduates of various levels - secondary schools, vocational colleges, universities, re-training institutions and further education programmes. If the mastery is inadequate, certain positions (mostly managerial ones) will stay closed for these graduates.

There is a range of job market opportunities for TVET graduates. But when analyzing the market, we discovered the shortage of professionals who are able to meet two basic job market requirements, i.e. computer mastery and adequate language skills; because of this gap, many applications for positions are neglected. Today there is a need for professional communication with foreign experts with the purpose to refine our national techniques, study international know-how and to penetrate onto new international markets. Equally, international professionals are coming in still growing numbers, and these immigrants are expected to feature the job-adequate Russian speech skills.

In the last decades, the study of professional-field communication strategies has attracted increasing attention. But, as Ellis [1] remarks, 'Theoretical discussion of communication strategies has predominated over empirical research into their use'. Though, the language acquisition process is rather lengthy, and it takes over five years as an average to attain the near-native speaker level – judging on basic language mastery parameters. There are only some of the language tests that are valid for assessment of separate – most of the time sporadic – language skills, but not integral vocationally oriented language competence. What is more, the training of strategic competence has been rather neglected. As Tarone and Yule [2] state, 'There are few, if any, materials available at present, which teach learners how to use communication strategies - when problems are encountered in the process of transmitting information'.

The above-characterized conditions lead to inevitable necessity of foreign languages teaching improvement within TVET system. It is suggested that the entire language mastery policy and the very approach to the problem must be reconsidered, i.e. more attention should be paid to students' language skills development, as well as recently worked out teaching techniques are to be introduced [3].

The central research question in this context should be ‘Why English for Professional Purposes (EPP) but not other ELT research and praxis fields?’. Among all the key terms that are resorted to in the similar research projects and papers, we need to refer to those with the EPP-relevant semantics. The key premises of EPP are established to be these:

- teaching the something that has direct bearing on the formation of the professional expertise of graduates (hard and soft skills);
- facilitating students’ mastery of other university subjects;
- ELT content development being grounded on the understanding of ‘not teaching English, but teaching through English’ for the sake of professional competency development;
- best practices for the mediocre students;
- shift in the educational paradigm, i.e. from anthropocentric towards sociocentric;
- establishment, maintenance and development of sustainable social networks, i.e. interrelations within the community that are to be efficient, harmonious, mutually beneficial and aesthetic;
- establishment of the EL mastery as a social good that is valuable for all stakeholders.

Among the considerable stakeholder in FL teaching/learning there are students, social communities, professional communities, employers, ELT associations, course developers, school administrators, international professional organizations, government (officials, state standards, etc.), programme sponsors, FL teachers, system of education, parents, FLT publishers, international FLT-related organizations, FL teacher associations, FLT course developers, etc.

The key challenge here is in the revision of ELT objectives. The latter should be true to the needs and expectations of various groups of stake-holders. And those needs should be re-addressed in terms of the requirements of the new Russian educational standards and participation of stakeholders in ELT content development.

In the table below, there are presented some of the samples of problems that may arise in the stake-holders’ requirements, and the possible steps towards the solution of those problems. The central idea of the development of those steps rests and is vested in harmonization of the foreign language teaching context and the stake-holders’ requirements.

To illustrate the interaction of the ESS content development and the requirements of the stake-holders, some of the problems and solutions may be these [4].

Problem 1. University administration declares support of the quality ELT, but stands strongly against any increase in the number of the contact hours for ELT.

Solution 1. We may demonstrate the value of ELT for the formation of the holistic professional competency of a graduate; in addition, demonstrate the value of the particular ELT extracurricular activities (e.g. local/national contests, festivals, video conferences, etc.) for the development of the University’s goodwill.

Problem 2. Student declare their strive for EL mastery, but tend to invest their minimal effort to EL learning.

Solution 2. Explain the actual EPP objectives; introduce the rational assignments (to-the-point, power-optimal and tie-optimal); develop the student motivation to EL learning: provision of the rationale behind the EL learning chores, inculcation in exchange programmes, visualization of the profession-related EL mastery value.

Problem 3. University EL Teacher Community is EPP-reluctant and heavily intoxicated with EGP, ESP, EAP and CLIL myths.

Solution 3. Explain the actual goals of EPP; offer refresher/professional development courses in EPP; provide the well-rounded support (methodological, psychological, special-field, resource, etc.).

Thus, as it was illustrated above, the theoretical and applied aspects of TVET educational thesaurus determine considerably the special characteristics of language teaching contents within TVET. It influences directly the selection of the key professional competences required of TVET graduates by the job market, which a new social and economic phenomenon for countries in transition, especially those with a considerable body of temporally unemployed immigrant population [3]. Then, it may be recommended that specialized language courses be taught at secondary and tertiary TVET schools. Within these courses certain well-established approaches and teaching techniques should be employed, which would advance the circumstance-curtailed job market opportunities of TVET students [5].

We find it necessary to note that - though the above described approaches proved to result in a considerable growth of students' second language mastery, -there should be further research conducted. This research would have the mission to introduce other foremost methods of language teaching improvement which would allow our TVET graduates to enjoy advanced job market opportunities [6].

To sum-up, it should be stated that development of professional language competence evaluation tools within TVET is a priority for Russian educationalists. So, there is a rich cluster of issues associated with carrying out this mission, and it is thought wise to discuss the solution of most of the relevant problems and key job market requirements to language mastery with international experts at all levels.

References

1. Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 1985.
2. Tarone, E. and G. Yule (1989) *Focus on the Language Learner*. Oxford University Press.
3. Kouznetsov, A. (2009) *Language Mastery Development within TVET for Professional Mobility Advancement*. Chapter 10.12 // UNESCO-UNEVOC International Handbook on Education for the Changing World of Work: Монография. – Bonn, UNESCO-UNEVOC International Center; Amsterdam, Springer Publishers. – Vol. 4. – Pp. 1739-1746.
4. Kuznetsov, A.N. *Professional Competency Formation Potential of an Academic Subject in Engineering Education: Account of Stake-holders’s Requirements in Foreign Languages - Proceedings of the First International Symposium on Pedagogical Research*. - Tongji University, November 14th & 15th 2013, Shanghai, China. – Tongji University Press, 2013. 364 p. – Pp. 1-4.

5. Kuznetsov, A.N. Professionalno-competentnostniy potencial inoyazychnoy podgotovky: opyt issledovaniya i normativnogo opisaniya // (Professional and competency potential of foreign language training: description and documentation). Monography. – Saarbrücken, LAP, 2013. – 330 с.

6. Kuznetsov, A.N. Development of Cross-Cultural Competency at a Technical University: Concept, Implementation, Control. - Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. – 159 p.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.237

Кузьмина О.С.

ORCID: 0000-0002-5262-9295, Кандидат педагогических наук,

Омский государственный педагогический университет

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОБЗОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация

В статье представлены различные подходы к подготовке педагогов образовательных организаций к инклюзивному образованию; выделены существующие проблемы в данном процессе; раскрывается понятие «подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» как целенаправленный, творческий и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности и показаны возможные результаты такой подготовки в виде способности и готовности педагогов решать профессиональные задачи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, подготовка и готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, профессиональная компетентность педагога.

Kuzmina O.S.

ORCID: 0000-0002-5262-9295, PhD in Pedagogy

Omsk state pedagogical University

PROBLEMS OF PREPARATION OF TEACHERS TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION. REVIEW OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract

The article presents different approaches to preparing teachers of educational institutions for inclusive education; allocated existing problems in this process; defines the notion "preparation of teachers to work in the conditions of inclusive education" as a focused, creative and continuous process of professional competence development and shows the possible results of such training in the form of the ability and willingness of teachers to solve professional problems.

Keywords: inclusive education, training and willingness of teachers to work in conditions of inclusive education, professional competence of the teacher.

Значимым условием внедрения и развития инклюзивного образования, по мнению отечественных (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Я. Семаго, Т.Ю. Четверикова, И.М. Яковлева и др.) и зарубежных (J. Corbett, V. Volonino, N. Zigmond и др.) исследователей, является подготовка компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9].

Для описания процесса подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности многие исследователи раскрывают качественные характеристики не только самой подготовки, но и педагога в частности.

Так, зарубежный исследователь J. Corbett предлагает четыре составляющие инклюзивной культуры, которые необходимо формировать у педагога: уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте; осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом; признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка; осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям; формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество [9].

На наш взгляд, именно идея коллективного сотрудничества, командная работа с привлечением к ней широкого круга специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителей-предметников и др.) является залогом успешного проектирования образовательного процесса, учитывающего интересы, способности, возможности, ограничения всех его субъектов.

К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова и др. Они рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлекссию профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности вычлняются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [1; 3].

Авторами делается акцент на том, что первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

В работах А.С. Сиротюк углубляется идея психологической готовности, а структура профессиональной компетентности представлена следующими ее составляющими:

1. Профессионально-специализированные компетенции: способность и готовность педагогов к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе инклюзивного образования; к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ; к организации просветительской и пропедевтической работы по вопросам инклюзии; к созданию единой обогащенной образовательной среды для детей с ОВЗ; к организации полисубъектной помощи родителям таких детей по ориентации в правовых, социальных, медицинских и психолого-педагогических вопросах; к инклюзивному психическому развитию и социализации детей с ОВЗ.

2. Основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности.

3. Профессионально-личностная позиция: создание толерантной, вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ [6].

Точка зрения А.С. Сиротюк близка научным позициям, представленным в рамках компетентного и аксиологического подходов, и одновременно с этим не лишена оригинальности. Так, названный ученый, как и многие другие исследователи, синкретично рассматривает профессиональную компетентность, выделяет ценностную основу в ее формировании. При этом оригинальность авторской позиции прослеживается в определении составляющих профессиональной компетентности (профессионально-специализированные компетенции, основные профессионально значимые качества личности, профессионально-личностная позиция). В целом это характеризует последовательность развития профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования.

Уместна, на наш взгляд, предложенная А.С. Сиротюк компиляция личностной, теоретической и практической подготовки педагогов к реализации инклюзивной практики. Кроме того, нельзя не отметить, что автором заложена идея единой системы подготовки, когда при исключении одной составляющей (например, полисубъектной помощи родителям) невозможно полноценно организовать инклюзию в образовательном пространстве детского сада или общеобразовательной школы.

Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для инклюзивного образования станет эффективной в том случае, когда она ориентирована на принятие философии инклюзивного образования, определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали, предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство, базируется на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [2].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, комплексно. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Это позволяет не только формировать ценностные ориентиры педагогов на инклюзию, но и развивать умение правильно организовывать совместное обучение детей с нормативным и нарушенным развитием.

Подобная идея отмечается и в работах Т.Ю. Четвериковой, где автор акцентирует внимание на необходимости включения в подготовку педагогов концептуальных позиций: сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями [7].

Изложенное выше позволяет нам заключить, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь не только ценностную составляющую, но и раскрывать содержательную и организационную стороны такой подготовки. Кроме того, подготовку педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям и тем самым обеспечивать индивидуализацию и субъективацию данного процесса. Последнее выступает как основание для самореализации педагогов и является показателем их личностно-профессионального развития.

Значимой для нашего исследования является позиция С.И. Сабельниковой. Автор отмечает, что инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, имеющих базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом автор понимает профессиональную педагогическую подготовку (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания и умения: знание сущности инклюзивного образования, его отличий от традиционных форм образования; знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [5, с. 42-54].

На наш взгляд, указанными психолого-педагогическими знаниями должен овладеть не только педагог системы специального образования, но и его коллега, чья сфера профессиональной деятельности преимущественно связана с оказанием образовательных услуг детям возрастной нормы. С позицией автора следует согласиться. Достаточно полно отражается знаниевый компонент подготовки педагогов к инклюзивной практике. Однако не учитывается, что педагог, работающий в условиях инклюзивного образования и не имеющий специального образования, нуждается в специфических знаниях в настоящий момент, т.е. сразу, как только появляется необходимость обучать ребенка с ОВЗ.

Это обуславливает необходимость определения не только содержательной, но и технологической стороны подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности.

Анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности педагога инклюзивного образования, а также изучение содержания учебно-методических материалов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации позволили выявить круг проблем:

- недостаточное внимание к формированию у педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации;

- недостаточная взаимосвязь целей, содержания и технологии подготовки учителей, воспитателей и других педагогических работников к реализации идей инклюзивного образования в соответствии с реальными условиями, в которых они работают;

- отсутствие в содержании подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической составляющими, направленными на развитие у педагогов способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи;

- недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у детей с ОВЗ;

- отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией совместного обучения, выявлении особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, конструировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия и партнерских отношений со всеми субъектами образования.

Систематизируя представленный выше материал, учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, конкретизируем ведущее понятие исследования: «подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования». Считаем, что ее следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. В процессе такой подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. Результатом такой подготовки становится формирование у педагогов готовности и способности решать профессиональные задачи:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием [4].

На основании анализа теоретических подходов к подготовке педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности (инклюзивному образованию) отметим следующее. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна:

- иметь синкретичный характер, проявляющийся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционирования этих составляющих как единого целого;

- включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, поскольку их наличие в структуре подготовки позволит обеспечить ее синкретичность и целостный характер;

- базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у педагогов личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации, что станет показателем личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности педагогов к осуществлению новой для них деятельности, связанной с инклюзивным образованием;

- характеризоваться гибкостью, мобильностью и непрерывностью при ее реализации для своевременного преобразования педагогами собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации инклюзивного образования;

- предусматривать развитие у педагогов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в образовательной организации инклюзивной практики.

Литература

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
2. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.

3. Кутепова, Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.

4. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: монография / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова / под общ.ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.

5. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.

6. Сиротюк, А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 66-70.

7. Четверикова, Т.Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1(53). – С. 475-485.

8. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242-243.

9. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата обращения: 12.03.2016).

References

1. Alehina, S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii / S.V. Alehina, M.N. Alekseeva, E.L. Agafonova // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 83-92.

2. Inkljuzivnoe obrazovanie kak pervyj jetap puti k vključajushhemu obshhestvu / N.Ja. Semago [i dr.] // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. – 2011. – № 1. – S. 51-58.

3. Kutepova, E. N. Gotovnost' pedagoga k dejatel'nosti v uslovijah inkljuzivnoj praktiki / E.N. Kutepova, Zh.N. Cherenkova // Inkljuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovanija, metodologija: sbornik materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / отв. ред.: S.V. Alehina. – Moskva, 2013. – S. 588-592.

4. Organizacija i sodержanie podgotovki pedagogov k dejatel'nosti v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: monografija / O.S. Kuz'mina, N.V. Chekaleva, T.Ju. Chetverikova / pod obshh.red. N.V. Chekalevoj. – Omsk: Izdatel'-Poligrafist, 2014. – 242 s.

5. Sabel'nikova, S. I. Razvitie inkljuzivnogo obrazovanija / S.I. Sabel'nikova // Spravochnik rukovoditelja obrazovatel'nogo uchrezhdenija. – 2009. – № 1. – S. 42-54.

6. Sirotyuk, A. S. Organizacija polusub#ektnoj dejatel'nosti specialistov v sisteme inkljuzivnogo obrazovanija / A.S. Sirotyuk // Alma mater: Vestnik vysshej shkoly. – 2012. – № 4. – S. 66-70.

7. Chetverikova, T.Ju. Teoretičeskaja gotovnost' pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija // V mire nauchnyh otkrytij. – 2014. – № 5.1(53). – S. 475-485.

8. Jakovleva, I. M. Podgotovka pedagogov k realizacii inkljuzivnogo obrazovanija / I.M. Jakovleva // Inkljuzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Mosk. gor. psihol.-ped. un-t; redkol.: S.V. Alehina [i dr.]. – Moskva, 2011. – S. 242-243.

9. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Inkljuzivnoe obrazovanie i shkol'naja kul'tura] [Elektronnyj resurs]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (data obrashhenija: 12.03.2016).

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.127

Малюченко Н.Г.¹, Амирханова Д.Т.², Васильева Н.В.³, Бадина Л.К.⁴¹Доцент, кандидат медицинских наук, ²доцент, кандидат медицинских наук, ³доцент, кандидат медицинских наук, ⁴доцент, кандидат медицинских наук, Карагандинский государственный медицинский университет.**НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА-ТЕРАПЕВТА***Аннотация*

Целью работы явилось изучение опыта применения научных исследований в структуре модульных технологий на 6,7 курсах, которое показало повышение учебной мотивации, более высокий уровень развития самостоятельной познавательной творческой активности, профессиональной подготовки.

Ключевые слова: модульные технологии, научные исследования.

Malyuchenko N.G.¹, Amirkhanova D.T.², Vassilyeva N.V.³, Badina L.K.⁴¹Assistant professor, MD, ²assistant professor, candidate of medical sciences, ³assistant professor, MD, ⁴assistant professor, MD, Karaganda State Medical University**SCIENTIFIC RESEARCH OF STUDENTS IN THE STRUCTURE OF MODULE TECHNOLOGY
OF EDUCATION FOR TRAINING OF INTERNISTS***Abstract*

The aim of the study was to explore experience of using scientific research of students into the structure of the module technology of education in training for graduating medical students of 6 and 7 course. Study revealed improvement of motivation on education, increased level of independent creative activity and professional training in students attend scientific research technology in module education.

Keywords: module technology, scientific research.

Актуальность. Модуль – это организационно-методическая междисциплинарная структура учебного материала, предусматривающая выделение семантических понятий, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего врача. Цель модуля как структурной единицы рабочей учебной программы дисциплины заключается в создании условий для усвоения студентами знаний, умений и навыков, а также формирование профессиональных личностных качеств, необходимых для будущей работы в соответствии с принципами доказательной медицины и современными достижениями лечебно-диагностических технологий [2,3]. Это особое взаимодействие способов и приемов учебной деятельности с включением разнообразных инновационных технологий образования. Проблемный метод обучения (PBL), который входит в структуру модуля, направлен на получение новых знаний посредством решения сложных практических задач в проблемных ситуациях. Проект, направленный на решение некоей научной проблемы [1,4], тесно связан с технологией научно-ориентированного обучения (RBL), в основе которой лежит включение исследовательского компонента в учебные программы путем выполнения обучающимися индивидуальных исследовательских проектов; вовлечение их в проводимые научные исследования сотрудниками кафедр. В пределах модуля дисциплины, прослеживается интеграция исследований с обучением, включающим разработку, соответствующих академических навыков и компетенций. В процессе научного исследования можно отметить следующие этапы: возникновение идеи, формирование суждений, выдвижение гипотезы, обобщение научных фактов, доказательство их правильности, научной и практической значимости. Целью является получение нового знания об изучаемом предмете и формирование способов действия по овладению этим знанием. Кафедра внутренних болезней №2 имеет многолетний опыт формирования у интернов исследовательских навыков. Планирование научных исследований осуществляется с учетом программы ГОСО и модульной технологии учебного процесса. Формирование навыков исследовательской деятельности и развитие компетенции по годам обучения четко изложены в методическом пособии «Сферы компетентности выпускника КГМУ: навык научных исследований» от 2010 года [4]. В планировании, несомненно, имеет большое значение научная тематика исследований сотрудников кафедры. Студенты 6,7 курсов за два года обучения осваивают семь тематических циклов по внутренним болезням (кроме элективных дисциплин или дисциплин по выбору). В каждый модуль входят материалы по изучению разделов внутренних болезней, вопросы визуальной, лабораторной диагностики, клинической фармакологии, диагностика и терапия неотложных состояний с применением активных методов: командо-ориентированное обучение; обучение, основанное на клиническом случае; симуляционные методики с использованием манекенов, фантомов. А так же подготовка рефератов, виртуальных клинических задач и интересных клинических случаев; углубленное изучение отдельных вопросов для практических занятий; работа с больными и проведение клинических разборов, клинического экзамена на больном, клинических конференций с участием врачей лечебных учреждений; работа с компьютерными моделями, электронными базами интернета и др. На кафедре в процессе обучения преподаватель определяет возможность каждого интерна заниматься тем или иным видом творческой деятельности, подготовленность и желание обучающихся, их творческий потенциал. На каждом тематическом цикле интерн составляет научный проект на основе проблемных ситуаций, требующий активной познавательной деятельности в решении сложных вопросов; вследствие этого студент приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой для проекта информации. Происходит формирования научно-исследовательских навыков в процессе относительно самостоятельного решения проблемы при консультативной помощи преподавателя, умение нестандартно решать профессиональные задачи, овладевать инновационными технологиями и методикой научной деятельности. Отдельные студенты принимают активное участие в научных исследованиях кафедры: в проведении скрининга среди городского и сельского населения Карагандинской и Восточно-Казахстанской областей, разработке и анализе полученного материала по проблемам кардио-васкулярного риска, сахарного диабета, хронической обструктивной болезни легких. Полученные результаты представляются в виде

презентаций в базовых медицинских учреждениях, публикаций статей в республиканских, зарубежных изданиях, выступлений с докладами в КГМУ, на международных конференциях в других странах. Студентам приходится отстаивать свои взгляды на научную проблему, вступать в полемику, знакомиться с концепциями научных школ других вузов. Интерны ежегодно участвуют в конкурсе на звание «Лучшего интерна» с целью проверить уровень достигнутых профессиональных знаний, нестандартного мышления, где кроме демонстрации учебных достижений и практических навыков, представляют на обсуждение комиссии результаты серьезных научных изысканий, выполненных индивидуально каждым участником. Это способствует развитию не только научного мышления, но и формированию особого подхода к углубленному изучению теоретического материала с применением его в практической врачебной деятельности, нестандартному решению профессиональных задач и все в совокупности мотивирует и формирует приверженность к непрерывному обучению.

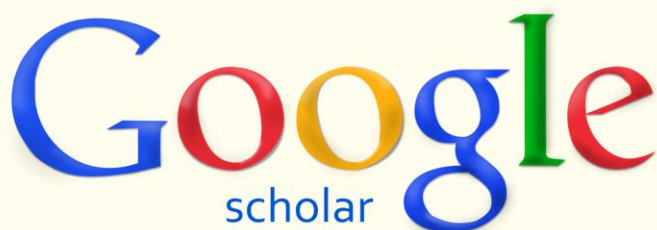
Выводы: Таким образом, использование модульной системы способствует совершенствованию образовательного процесса интернов и получению ими необходимых теоретических, профессиональных знаний и практических навыков. Формирование и совершенствование различных компетенций определяет модель будущей профессиональной деятельности врача. Участие интернов в научно-исследовательской работе в течение двух лет способствует повышению познавательной мотивации, творческого потенциала, профессиональной подготовки, интереса к избранной специальности и достижению высокой конкурентоспособности в условиях изменяющихся производственно-экономических условий.

Литература

1. Иванова Ж. Г. Организация исследовательской работы студентов // Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции. М.: Буки-Веди.- 2012. - С. 224-226.
2. Опыт применения модульных технологий в подготовке врача-терапевта/Малюченко Н.Г., Тургунова Л.Г., Ларюшина Е.М., Васильева Н.В., Алина А.Р. // Материалы 2-ой Центрально-Азиатской конференции по медицинскому образованию «Совершенствование медицинского образования через инновации», 10-11 октября, Караганда, 2013, в специальном выпуске журнала «Медицина и экология». - №2. - С. 164-166.
3. Материалы международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения в системе высшего образования Республики Казахстан». - Алматы.-2011.-389с.
4. Сферы компетентности выпускника КГМУ: навык научных исследований / Телеуов М.К., Досмагамбетова Р.С., Толеуова А.С., Ключев Д.А., Скак К.С. Методическое пособие. – Караганда, 2010. -24с.

References

1. Ivanova Zh. G. Organizacija issledovatel'skoj raboty studentov // Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. M.: Buki-Vedi.- 2012. - S. 224-226.
2. Opyt primeneniya modul'nyh tehnologij v podgotovke vracha-terapevta/ Maljuchenko N.G., Turgunova L.G., Larjushina E.M., Vasil'eva N.V., Alina A.R. // Materialy 2-oj Central'no-Aziatskoj konferencii po medicinskomu obrazovaniju «Sovershenstvovanie medicinskogo obrazovanija cherez innovacii», 10-11 oktjabrja., Karaganda, 2013, v special'nom vypuske zhurnala «Medicina i jekologija». - №2. - S. 164-166.
3. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Sovremennye tehnologii obuchenija v sisteme vysshego obrazovanija Respubliki Kazahstan ». - Almaty.-2011.-389s.
4. Sfery kompetentnosti vypusknika KGMU: navyk nauchnyh issledovanij / Teleuov M.K., Dosmagambetova R.S., Toleuova A.S., Kljuev D.A., Skak K.S. Metodicheskoe posobie. – Karaganda, 2010. -24s.



*Международный научно-исследовательский журнал включен в базу научного цитирования **Google Scholar**.*

***Google Scholar** – поисковая система по полным текстам научных публикаций всех форматов и дисциплин. Наличие статей в **Google Scholar** увеличивает возможность цитируемости, не только в России, но и за рубежом.*

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.101

Манерова Е.Ю.

Доцент, профессор кафедры «Искусство интерьера». Институт Изобразительных искусств
Уральский государственный архитектурно-художественный университет

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАНИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 072600 «ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО И НАРОДНЫЕ
ПРОМЫСЛЫ». ПРОФИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТКАЧЕСТВО**

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы изучения и сохранения традиций народных уральских текстильных ремесел по производству тканей способом набойки и ковров способом ворсового ткачества, а так же проектирования и изготовления ручным способом современных текстильных изделий на основе полученных знаний.

Ключевые слова: традиции, новации, набойка, ткачество.

Manerova E.Y.

Associate Professor, Professor of the Department "Interior Art",
Institute of Fine Arts of the Ural State Academy of Architectural-Artistic University

**TRADITION AND INNOVATION THE REALIZATION OF TASKS MANUFACTURING PRACTICE
STUDENTS SPECIALITY 072600 " DECORATIVE-APPLIED ARTS CRAFTS AND HANDICRAFTS."
PROFILE ARTISTIC WEAVING**

Abstract

The article deals with questions of studying and preservation of traditions of folk crafts Ural textile fabric manufacturing process of printed cloth and carpet pile weaving process, as well as the design and manufacture of manual way of modern textile products on the basis of knowledge.

Keywords: tradition, innovation, printed cloth, weaving.

Удивительная специальность «Художественное ткачество». Очень емкое и одновременно универсальное образование. Радость причастности к традициям древнейшего промысла ткачества, мудрости хранящейся в образцах текстильного искусства и неотвратимо надвигающееся требование времени современное искусство могут дать совершенно неожиданные плоды. Самое главное не отрываться от корней народного и настоящего ремесла. Оно неизменно и веками проверено на прочность красоты, пользы и национального почерка.

Замкнутся в простом цитировании и не вносить ничего современного в текстильном искусстве, сродни клонировании «русских матрешек» ведет к остановке развития, рождению китча. Любой художественный промысел продолжает жить лишь при сохранении лучших традиций ремесла и высокохудожественном авторском подходе к композиции, рисунку новых произведений текстильного направления, будь то рисунок ковра, раппорт новой ткани или авторское текстильное произведение.

В рамках программы обучения проектирования и изготовления художественного текстиля по специальности «Искусство интерьера» ИИИ УралГАХА в учебном плане был предмет «Технология ковроткачества». На момент открытия кафедры, трудно было представить, как преподавать эту дисциплину, какой объем знаний и навыков приобретут студенты, а главное как «заразить» этим ремеслом будущих художников-текстильщиков.

Курс дисциплины «Технология ковроткачества» состоял из теоретического курса по технологии изготовления ковров и ковровых изделий и практического раздела по изготовлению небольшого образца в технике ткачества способом двойного коврового узла. Результат получался достойным. Традиции ткачества прекрасно осваивались студентами и расширяли их технические возможности в создании авторских текстильных панно, в которых становились возможным сочетание гладкого и ворсового ткачества. Дополнительным эффектом стала рельефная стрижка ворса. В современном ковроделии существует целое направление «скульптурных» ковров, изобразительная структура которых сочетается с фигурно подстриженным ворсом.

Первый опыт применения техники ручного ворсового и гладкого гобеленового ткачества стал удачным. Дипломная работа студентки кафедры «Искусство Интерьера» Павловой Татьяны «Палеолит» (150x150 см) привлекла огромное внимание зрителей на многих выставках-конкурсах, получила признание и отмечена дипломами. Последующие выпускники и студенты активно интересовались способом ворсового ткачества и применения его в современном гобелене.

И вот в таком контексте очень интересным становится изучение традиций коврового производства, особенно ручным способом. В новом учебном стандарте специальности 072600 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Профиль Художественное ткачество необходимость в знаниях и умениях применения техники ворсового и гладкого ткачества стали еще актуальнее.

Исторические материалы для изучения традиций коврового промысла очень важны для студентов. Возможно, некоторые из них станут продолжателями этих традиций, так как сами приезжают на учебу в наш ВУЗ из Свердловской, Тюменской и Курганской областей. Им просто необходимо знать то, чем славится наша земля. А еще важнее суметь внести свою лепту в процесс развития и поднятия промысла на более высокий художественный уровень.

Традиции в декоративно-прикладном и народном искусстве, надо изучать.

Проблема традиций, той почвы, на которой растет и развивается явление искусства, едва ли не краеугольный камень всякой творческой деятельности. «Традиции - это не гири, не груз на ногах, которые не дают шагнуть. Это тот «оселок», на котором оттачивается мастерство современного художника. Традиции для художника складываются не только из профессиональных категорий. Так думать было бы неверно. Традиции для художника складываются из

памяти народной, из значимости искусства прошлого, из того, что сформировало настоящее. Традиции — это духовное наследие, это память, откуда ты и что ты есть», — пишет Е. Е. Моисеенко. [8]

Такое мнение имеет под собой основание, тем более что профессиональная подготовка специалистов художественного профиля подразумевает постижение основ как декоративно - прикладного искусства, так и народного художественного творчества, возведенного в ранг искусства. Изучать и осваивать технологические и художественно-стилистические приемы необходимо. Но важно помнить и о сохранении историко-культурных особенностях мест бытования народных художественных промыслов и ремесел, а не слепом подражании основ художественного мастерства и подмене материалов и технологий.

К региональным традициям Урала можно отнести замечательные виды чугунного литья, камнерезного искусства, гравюру на стали, медную посуду, лакированные металлические изделия, и ювелирное искусство. А вот текстильных традиций исконно местных почти не было. Искусство набойки было занесено сначала на коми-пермяцкие земли, и только потом нашло свое развитие на Среднем и Южном Урале. С Пермского края пришло на Урал ремесло декорирования тканей способом набойки (печати). Именно в Пермском крае произошло интересное соединение традиций, приемов, орнаментальных форм печатного производства с различными регионами России. Другими словами не было на Урале своих традиций, да и самого промысла не было. Но ткани местные мастерицы ткали из льна и шерсти, и красили их природными красителями, но чаще ходили по деревням пришлые мастера «синильщики» и «тиснили» или «печали» холст. [3]

И ручное ковроткачество — старинный народный художественный промысел — существует с тех времен, когда человек научился вырабатывать пряжу и ткани из волоконистых материалов. О древности культуры ковроткачества свидетельствуют памятники глубокой старины — ковры, хранящиеся в музеях, коллекциях, художественных фондах, а также записи историков и географов.

По своей структуре ворсовые ковры ручного ткачества представляют собой многослойную ткань полотняного переплетения, вырабатываемую из трех систем нитей: основы, утка, составляющих каркасное полотно ткани, и ворсовых нитей различной окраски, которые образуют рисунок ковра или коврового изделия. На нитях основы закреплены вертикально расположенные отдельные ворсовые узлы пряжи, плотно прилегающие один к другому. Концы узлов, подстриженные на лицевой стороне до заданной высоты, образуют ворсовый покров, скрывающий каркасное полотно ткани. Узор образуется чередованием в определенном порядке ворсовой пряжи различных цветов и оттенков. [2]

Замечательные образцы ковров и ковровых изделий можно найти в краеведческих музеях Тюмени и Шадринска. Но торговые пути принесли и на Урал образцы коврового промысла. В некоторых крестьянских и купеческих домах на Урале можно встретить ковры ручной работы мастеров соседних областей.

На уральской земле такие ремесла не являются доминирующими, а еще проще сказать совсем не традиционными. Изучение текстильного производства проходит по учебникам и таблицам. Единственная ковроткацкая фабрика в городе Березовске Свердловской области, когда-то мощная производственная база по производству ковров машинного и ручного способа прекратила свое существование. Показать студентам нечего и главное знания наших художников - текстильщиков не нужны на производстве. Хотя в момент становления художественного коврового промысла, обученные художники, очень были нужны.

Самыми близкими по территориальному признаку можно считать традиции Тюменского ковроткачества и соседних областей Зауралья (города Шадринска и соседних деревень).

Центром коврового артельного промысла в 30-е годы стал город Шадринск Курганской области. «... Плодородные почвы, обилие сенокосных угодий, девственные леса, реки и озера способствовали быстрому освоению зауральских земель. Ручное ткачество было одним из необходимых домашних ручных ремесел. Немудрящие ткацкие станки и приспособления к ним крестьяне изготавливали сами...»

...За прошедшие два с половиной столетия шадринское рукодельное ткачество из предметов натурального хозяйства превратилось в подлинное народное искусство. Введение новых материалов, технологий, машин, станков, узкая специализация, создание целевых творческих коллективов способствовало неуклонному росту художественной ценности ковровых изделий, росту их ассортимента. Одним словом, Шадринский ковер пошел далеко и широко. Но вся беда в том, что коверщицы не имеют свежих рисунков, и их изделия далеко не удовлетворяют спрос потребителя. Необходимо освежение художественной стороны...». [9] (А.А.Пашков «Шадринское ручное ткачество»).

Тюменский традиционный махровый ковер — один из самых ярких и самобытных промыслов Сибири с богатой историей, уходящей корнями вглубь веков, в XVI столетие. Ручное надомное ковроткачество было широко распространено во всех уездах Тобольской губернии с XVIII века. Крупнейшим центром ковроткачества считался Тюменский уезд и поэтому ковровый промысел получил название «тюменский». [4]

Сибирские ковры отличались повышенной декоративностью за счет использования черного фона и живописных цветов на нем. Черный фон ковра символизирует плодородную землю и то изобилие, которое она дарит людям. Яркие букеты напоминают о красках благодатного лета. Также сочетание черного и красного цветов на ковре символизировало могущество и богатство. В сакральном смысле такие ковры считались талисманами на «удачу и процветание», а ковры, доставшиеся по наследству от предков, представляли собой мощные обереги дома. [10]

Очень радостно, что традиции ткацкого мастерства сохраняются, но как показывают выставки подсобных артелей показатели художественного и вкусового уровня ковров далеко не высокого уровня. Причиной этого состояния можно считать разрыв между хорошими производственными навыками ковроткачих и полным отсутствием художественной подготовки у них же. Рисунки и технологические карты ковров для артелей и впоследствии для ковровых фабрик разрабатывали в Московском научно-исследовательском институте художественной промышленности. Подготовленные кадры, художники создающие рисунки, всегда были редкостью и давние времена и тем более в сегодня.

Такая кадровая проблема в наличии художников специалистов в области коврового промысла и других текстильных производств была очень актуальной и в давние времена и не менее важной сегодня. Подготовка специалиста обладающего знаниями и навыками в области проектирования и исполнения современных текстильных изделий главная цель всего процесса обучения на нашей кафедре по специальности 072600 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Профиль Художественное ткачество.

Основная задача – привить любовь к национальным промыслам и традиционным видам декоративно-прикладного искусства Урала и Сибири. Научить художников современников проектировать текстильные изделия для интерьера на основе знаний традиций и технологических особенностей изготовления текстильных изделий различными способами, в том числе и способом традиционного ворсового ткачества и набойки. Традиции по композиционному построению и цветовому решению сибирских ковров так же необходимо знать, и уметь их использовать в создании новых текстильных композиций. Традиции и новации неразделимы в современном проектировании.

С одной стороны традиция обусловлена стремлением к сохранению уже накопленного художественного опыта, с другой - необходимостью его творческой интерпретации. Это и позволяет традиции оставаться актуальной в пространстве исторического развития духовной культуры. Интерпретация подразумевает внесение элементов новизны в традицию, что способствует процессу преобразования творческого метода, обусловленного изменением жизненных реалий (мировоззрением общества, потребностью в изделиях и др.). Но даже привнесение нового не влияют на ключевые приоритеты и ценности традиции, которые остаются незыблемыми и в будущем.

Художественное творчество тесно взаимосвязано со многими элементами деятельности. Современная массовая культура все дальше уводит людей от народных традиций и форм художественного творчества, развивает низкопробные вкусы и приземляет творческие стремления человека. В какой-то степени развитие народного художественного творчества поддерживает общественное мнение. Поэтому важность сохранения и дальнейшего развития народного художественного творчества обусловлена его воздействием на духовный мир человека. Заботясь о сохранении народной художественной культуры, важно формировать в людях чувство принадлежности к своему народу, сохранять нравственные нормы, выработанные предшествующими поколениями. Это важно для решения всех проблем, связанных с социализацией личности в сложных современных условиях.

Новационным способом использования народных традиций можно считать новое использование этнографического материала, в новом прочтении орнаментальных основ набойки в процессе проектирования текстильного изделия, а затем в процессе изготовления в новом сочетании материалов и способов ткачества. Современные формы композиционного построения, отсутствие симметрии, замкнутости композиции, не традиционные для региональных ковров цветовое решение – все это можно считать новационным подходом к традициям.

Так, на почве традиций ручной набойки и ручного ткачества можно спроектировать и исполнить совершенно новое по композиции и форме текстильное изделие.

Эксперимент соединения традиций одного из текстильных промыслов (набойки) и ручного ткачества (ковроткачества) были заложен в основу для курсового задания производственной практики студентов специальности 072600 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Профиль Художественное ткачество.

Целью производственной практики «Технология материалов» является совершенствование технологического процесса изготовления текстильных изделий (гобеленов, панно) методом ткачества.

Главной задачей практики как дисциплины можно считать получение профессиональных практических навыков и знаний, позволяющих обучающемуся ориентироваться в классическом и современном художественном наследии и получение теоретических и практических знаний в процессе совершенствования технологического процесса изготовления текстильных изделий методом ткачества.

В рамках предыдущей практики студентов 2 курса был собран большой материал по различным видам и способам декоративного оформления тканей из собрания этнографических и декоративно-прикладных музеев Москвы и Санкт-Петербурга.

К сожалению, в сравнении с другими российскими регионами, Уралу меньше повезло в плане изучения и сохранения памятников традиционного народного искусства. Хорошо изучена и широко известна на сегодняшний день богатейшая орнаментальная культура Русского Севера и Центральной России, опубликовано немало образцов тканых и вышитых узоров, собранных в результате более чем столетней собирательной работы. Но практически нигде в литературе мы не встретим иллюстраций и описаний образцов текстильного орнамента русских старожилов Урала. [1]

Из трудов П.И. Субботина-Пермяка мы знаем, что самая дешевая «простая» набойка представляла собой синюю ткань с несложным узором белого или желтого цветов. Орнамент обычно был растительным: цветки-розетки, цветочки и листочки на веточках, стебли с бутонами, кроме того применялись геометрические мотивы и солнечные розетки разных вариантов. Нередко использовалась сетка из мелких точек. На нарядных сарафанах по подолу шла кайма из крупных орнаментальных розеток, кустов, фигурок птиц и т.п. Ниже по самому краю, шел бордюр из орнаментальных мотивов. Разнообразие достигается за счет композиции из разных досок и колорита – «хитрый, пуганый, мелкий узор – мягкий по колориту и ярко-пестрый по общему впечатлению. Это отличительное свойство пермяцкой набойки» (П.И. Субботин-Пермяк). [11]

Зарисовки-копии фрагментов тканей выполненных методом набойки были частью большого собранного материала по изучению традиций народного декоративно-прикладного искусства декорирования тканей. На основе собранного и дополнительно найденного аналогового материала по набойке как одного из видов текстильного промысла была построена графическая часть композиционного поиска построения ленточной композиции полиптиха (из 6 квадратов 50x50 см). Каждым студентом был подготовлен свой фотоматериал образцов тканей выполненных способом набойки для эскизирования. Каждый выполнил серию эскизов-клаузур для конкурсного отбора. Это стало первым этапом коллективной работы – индивидуальное проектирование полиптиха.

Ключевыми задачами для проектирования стали:

- сохранение узнаваемых мотивов набойки
- силуэтность рисунка,
- ограничение в цвете

(синий цвет - ворсовых узлов и цвет фона - суровый лен),

- умение построить ленточную свободную декоративную композицию по принципу полиптиха с дальнейшей разбивкой ее на 6 квадратов,

Вторым этапом стал конкурсный отбор лучшей композиции, для дальнейшего выполнения в ткачестве.

Затем лучший эскиз был разделен на 6 частей и методом жребия каждый член группы вытягивал себе для исполнения часть полиптиха. Доставшийся каждому свой фрагмент полиптиха был увеличен до размера 50x50 см. И начался процесс подготовки к ткачеству.

За основу исполнения всем было предложено ткачество – как основной вид изделия, в котором будут соединены два вида ткачества ворсовое и гладкое. Изобразительные мотивы набойки должны быть выполнены способом ворсового ткачества по гладкому тканому льняному фону.

Процесс ткачества стал увлекательным этапом освоения новых незнакомых приемов узловязания в сочетании с ткачеством гладкого льняного фона. Ручной процесс узловязания состоит из подачи ворсовой нити, завязывания узла, затягивания и подрезки концов. Узел завязывается пальцами при помощи ножа-крючка. После каждого ряда узлов пропускается 2 ряда уточной льняной нити. Зев образуется простым способом перебирания нитей основы поочередно четных и нечетных. После прокладки утка происходит процесс прибивания ворса металлической гребенчатой колотушкой и снова повторяется процесс узловязания и т.д.

После завершения ткачества был проведен этап заключительной отделки образцов. Стрижка ворса довольно длительный процесс, особенностью его можно считать выдерживание различной высоты ворса на отдельных участках рисунка. Законченные части полиптиха были тщательно почищены и закреплены на подрамниках обтянутых льном.



Рис. 1

Богатейшие культурные традиции нашей страны и региона, разнообразие местных проявлений, традиции народного искусства различных народностей и национальных меньшинств, традиции собственно народных художественных промыслов Урала, Зауралья и Сибири - все это широкие пути, которые позволяют новому поколению художников-текстильщиков создавать современные произведения на такой замечательной основе.

Литература

1. Ворончихина О.Б., Пестерев Е.В. «Традиционный орнамент. Текстиль» – Выпуск 1. Екатеринбург Уральское литературное агентство 1998г.10 стр. с ил. 79.
2. Гогель Ф. В. Ковры, М., 1950 – 136-150 с.
3. Гордеева О.Г., Ефимова Л.В., Кузнецова М.А., Русские узорные ткани XVII-начало XX века. М., 2004, 224 с., с ил.
4. Кеннан Д. Сибирь и ссылка. Путевые заметки (1885-1886). – СПб.1999. Т. 1 –122 с.
<http://www.kajuta.net/node/2794>
5. Левин Л.М. Ковры и ковровые изделия [Текст] / Л. М. Левин, В. И. Свердлин. – М.: Госторгиздат, 1960. - 144 с.
6. Левин Л.М., Леошкевич И. Художественные ковры СССР. М Экономика 1975. - 96 с.
7. Мехди Зариф. Ковры Москва АСТ Астрель 2006. - 319 с.
8. Моисеенко Е.Е.Традиции и поиск в искусстве. – «Искусство» 1977, №4, с.4.
9. Пашков А.А. Шадринское ручное ткачество. Краеведческие очерки. Шадринск. Издательство ПО «Исеть» 2000. -176 с.
10. Сезева Н.И. Сюжеты и орнаментальные мотивы тюменского народного ковра (XIX-XX вв.) // Изв. Алт. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. Право. Филология и искусствоведение. Философия, социология и культурология. Экономика. - 2010. - № 2/2. - 157-161 с.
11. Субботин-Пермяк, П.И. Набойка Пермского края / Субботин-Пермяк, П.И. – 1922. – Вып.1-4.
12. Яковлева Е. Ковры РСФСР. Ленинград 1959. -24с.

References

1. Voronchihina O.B., Pesterev E.V. «Tradicionnyj ornament. Tekstil'» – Vypusk 1. Ekaterinburg Ural'skoe literaturnoe agentstvo 1998g.10 str. s il. 79.
2. Gogel' F. V. Kovry, M., 1950 – 136-150 s.
3. Gordeeva O.G., Efimova L.V., Kuznecova M.A., Russkie uzornye tkani XVII-nachalo XX veka. M., 2004, 224 s., s il.
4. Kennan D. Sibir' i ssylka. Putevye zametki (1885-1886). – SPb.1999. T. 1 –122 s. <http://www.kajuta.net/node/2794>
5. Levin L.M. Kovry i kovrovye izdelija [Tekst] / L. M. Levin, V. I. Sverdlin. – M.: Gostorgizdat, 1960. - 144 s.
6. Levin L.M., Leoshkevich I. Hudozhestvennye kovry SSSR. M Jekonomika 1975. - 96 s.

7. Mehdi Zarif. Kovry Moskva AST Astrel' 2006. - 319 s.
8. Moiseenko E.E. Tradicii i poisk v iskusstve. – «Iskusstvo» 1977, №4, s.4.
9. Pashkov A.A. Shadrinskoe ruchnoe tkachestvo. Kraevedcheskie ocherki. Shadrinsk. Izdatel'stvo PO «Iset'» 2000. -176 s.
10. Sezeva N.I. Sjuzhety i ornamental'nye motivy tjumenskogo narodnogo kovra (XIX-XX vv.) // Izv. Alt. gos. un-ta. Ser. Pedagogika i psihologija. Pravo. Filologija i iskusstvovedenie. Filosofija, sociologija i kul'turologija. Jekonomika. - 2010. - № 2/2. - 157-161 s.
11. Subbotin-Permjak, P.I. Nabojka Permjackogo kraja / Subbotin-Permjak, P.I. – 1922. – Vyp.1-4.
12. Jakovleva E. Kovry RSFSR. Leningrad 1959. -24s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.292

Мансурова Е.Р.¹, Сергеева И.Н.²

¹ORCID: 0000-0002-1825-0023, кандидат физико-математических наук, доцент,

Марийский государственный университет;

²ORCID: 0000-0002-1825-0097.

Марийский государственный университет.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

Аннотация

В статье уделяется внимание проблеме преемственности изучения теории вероятностей и статистики в школе и в вузе, выявлены особенности изучения темы в школе и в вузе, приводится сравнительный анализ содержания этих разделов в школьных учебниках разного профиля, построены схемы введения понятий, формул, теорем по теме, помогающие учителю в обзоре и ориентации в изучаемом материале. Материал статьи будет полезен школьным учителям и преподавателям вуза.

Ключевые слова: статистика, комбинаторика, теория вероятностей, школа, вуз.

Mansurova E.R.¹, Sergeeva I.N.²

¹ORCID: 0000-0002-1825-0023, PhD in Physics and mathematics, associate professor, Mari State University

²ORCID: 0000-0002-1825-0097, Postgraduate student, Mari State University

ABOUT CONTINUITY OF THE CONTENTS IN STUDYING OF PROBABILITY THEORY AT SCHOOL AND IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract

In article the attention is paid to a problem of continuity of studying of probability theory and statistics at school and in higher education institution, features of studying of a subject at school and in higher education institution are revealed, the comparative analysis of contents of these sections is provided in school textbooks of a different profile, the schemes of introduction of concepts, formulas, theorems on a subject helping the teacher with the review and orientation in the studied material are constructed. Material of article will be useful to school teachers and teachers of higher education institution.

Keywords: statistics, combination theory, probability theory, school, higher education institution.

Актуальность исследования обусловлена усилением в последние годы стохастической линии в преподавании математики в школе и в вузе, включением элементов теории вероятностей и статистики в стандарт школьного образования, многообразием школьных учебных пособий, отсутствием традиций их преподавания в школе [15], единого подхода [14], недостаточной методической разработкой. В основном, представлены рекомендации введения тех или иных понятий, например [17,23], приложения, например, статистики [13,16]. Отчасти, помогают разрешить эти трудности курсы повышения квалификации учителей. Пример одного из таких образовательных модулей, прочитанных авторами учителям школ Республики Марий Эл, представлен в [18]. Заметим, что обеспокоенность уровнем математического образования имеет место и за рубежом, например, с 2008 года началось внедрение новой программы довузовской подготовки и аттестации школьников Великобритании [25], где теория вероятностей присутствует как приложение математики. В статистике, кроме изучаемого в нашей школе, заявлены понятия: асимметрия, регрессия, ковариация, коэффициент корреляции, в теории вероятностей – числовые характеристики случайных величин.

Цель статьи – выявление особенностей изучения этих разделов в школе и в вузе, сравнительный анализ содержания в различных учебниках разного профиля, построение схем введения понятий, формул теорем в школе, указание рекомендаций.

При построении теории в школьных учебниках учитываются возрастные особенности учащихся, уровень их математической подготовки. Изложение теории проводится на элементарном уровне. На первых порах менее строго, далее предполагается более высокий теоретический уровень. Об этом указывают и авторы учебников, например, [3]. В [7], где совмещены базовый и профильный уровни, выделен материал необязательный для базового уровня. В [9] представлены пункты «Для тех, кому интересно». В статье анализируются учебники, по которым работают учителя школ Республики Марий Эл.

Основная школа

Анализируется содержание темы по учебникам математики 5-9 классов [8-12,19,20].

Первое знакомство со статистическими понятиями начинается в [19]. Учащиеся знакомятся с чтением таблиц и диаграмм (столбчатые и линейные), их составлением и построением. Вводятся понятия случайных, достоверных, невозможных, равновероятных событий.

В [20] строятся и круговые диаграммы, повторяется построение дерева вариантов, вводится понятие кодирования, рассматривается на примере правило комбинаторики – правило умножения, вводится понятие «теория вероятностей». К этой главе указаны задания для самопроверки обязательных результатов обучения.

В [8] вводятся статистические характеристики (среднее арифметическое, мода), понятия: размах выборки, частота и вероятность случайного события; рассматривается дополнительный материал – теорема сложения вероятностей (для несовместных событий).

В [9] указывается на использование линейных функций для аппроксимации данных в статистике. Повторяются как ранее известные понятия, так вводятся и новые: медиана, таблица частот. На примере впервые вводится геометрическое определение вероятности. Понятия «размещения» и «сочетания» рассматриваются для любознательных.

В [10] вводится впервые понятие биномиальных коэффициентов с указанием формулы их вычисления и их применения в разложении бинома Ньютона, рассматриваются понятия: математическая статистика, выборочный метод, генеральная совокупность, репрезентативная выборка, ранжирование, относительная частота, абсолютная частота. Помимо известной характеристики – среднего арифметического, вводятся характеристики разброса значений: дисперсия (среднее арифметическое квадратов отклонений), стандартное отклонение. Рассматриваются интервальный ряд, полигон частот, гистограмма.

В [11] рассматриваются основные понятия и формулы комбинаторики, в том числе, треугольник Паскаля. Вводятся статистическое, далее классическое определение вероятности события, понятие достоверного и противоположного событий, теорема сложения для несовместных событий и теорема умножения для независимых событий.

Завершая обзор материала по теме в основной школе, заметим что в [12] классическое определение предваряет статистическое. Вводятся понятия «факториал», формула числа перестановок, рассматриваются понятия: варианта, кратность, объем измерения, сгруппированный ряд, многоугольник распределения, гистограмма; дается определение частоты, определяются числовые характеристики (мода, размах, среднее арифметическое). На примере вводятся понятия равновероятных исходов, благоприятствующих событию исходов, противоположных и несовместных событий, даются классическое определение вероятности и теоремы сложения для несовместных событий и противоположных событий. Рассматривается статистическое определение вероятности, сравнивается на примере с теоретическим, формируется понятие статистической устойчивости. В конце главы выделены основные результаты обучения.

Базовый уровень

Анализируется содержание темы по учебнику [6].

В [6] наряду с новым материалом, повторяются понятия, определения, теоремы, введенные ранее в основной школе. Вводятся новые понятия: меры центральной тенденции, медиана, дисперсия, среднее квадратическое отклонение, комбинаторный анализ. Приводится исторический экскурс. Определяются число сочетаний и размещений, рассматривается треугольник Паскаля, формула бинома Ньютона. Вводятся понятия произведения событий, независимых событий и статистической устойчивости; определяются вероятность произведения независимых событий, геометрическая вероятность, рассматриваются теоремы о сумме вероятностей любых двух событий и произведения двух независимых событий, теорема Бернулли (фактически формула Бернулли).

Профильный уровень

Анализируется содержание в [1-5,7].

В [1] статистическое определение вероятности предваряет классическое определение. На примере вводится понятие дискретной случайной величины, составляется таблица равномерно распределенной случайной величины, впервые вводится аксиоматическое определение вероятности, приводится историческая справка.

В [2] впервые вводятся понятия «соединения с повторениями» с указанием формулы их вычислений, понятие «условная вероятность», рассматривается в общем случае теорема умножения, а также формула Бернулли и одна из форм закона больших чисел (теорема Бернулли), геометрическая вероятность.

В [3] закрепляются ранее рассматриваемые понятия, формулы, свойства, теоремы.

В [4] рассматриваются правило умножения комбинаторики, определяются понятия «сочетания», «перестановки» и «размещения», указываются формулы их вычислений, приводится бином Ньютона, дается классическое определение вероятности, теоремы о вероятности суммы событий и вероятности наступления события, хотя бы один раз в схеме Бернулли.

В [5] выделим §§23, 24, 25. В этих параграфах рассматриваются схема Бернулли, биномиальное распределение случайной величины, многоугольник распределения, наименее вероятное число успехов, вводится понятие статистической устойчивости и сходимости по вероятности (закон больших чисел), строится гауссова кривая – кривая нормального распределения, задается ее аналитическое выражение, приводится пример с доской Гальтона, рассматриваются фактически локальная и интегральная теоремы Лапласа, меры центральной тенденции, статистические методы обработки информации. В приложении даются таблицы значений $\phi(x)$ и $\Phi(x)$.

[7] совмещает базовый и профильный уровни. Указывается, что учебник нацелен на подготовку учащихся в вуз, и по нему можно работать независимо от учебника, по которому учащиеся обучались в предыдущие годы. Рассматриваются комбинаторика, треугольник Паскаля, понятие вероятности события и свойства вероятностей событий, для профильного уровня даются понятия относительной частоты события, условной вероятности, теорема умножения в общем случае, аксиоматическое определение вероятности и понятие статистической устойчивости относительных частот, вводятся математическое ожидание (среднее взвешенное), закон больших чисел (теорема Бернулли) и приводится историческая справка.

Высшая школа

Нужно отметить, что существуют разные подходы в изучении теории вероятностей: первый подход – статистика предваряет теорию вероятностей; второй подход – наоборот. Первый подход в вузе видим на математических специальностях, например, на педагогическом отделении: сначала на первом курсе изучается предмет «Основы математической обработки информации» и только на третьем курсе – теория вероятностей. Второй подход – при изучении основ на нематематических специальностях. Здесь в разделе «Основы теории вероятностей» (12 часов) изучаются случайные события и одномерная случайная величина (дискретная и непрерывная) с числовыми характеристиками. Школьный материал по случайным событиям дополнен формулой полной вероятности, теоремой гипотез. В схеме Бернулли рассматриваются все предельные теоремы: локальная и интегральная теоремы Лапласа, теорема Бернулли, теорема Пуассона.

Схемы

Представлены схемы изучения в школе основных понятий, теорем по теории вероятностей (схемы 1,2), по комбинаторике (схема 3), по статистике (схема 4). В скобках указан класс первого знакомства с этими понятиями, теоремами; звездочкой отмечены профильные классы или «для тех кому интересно».



Схема 1

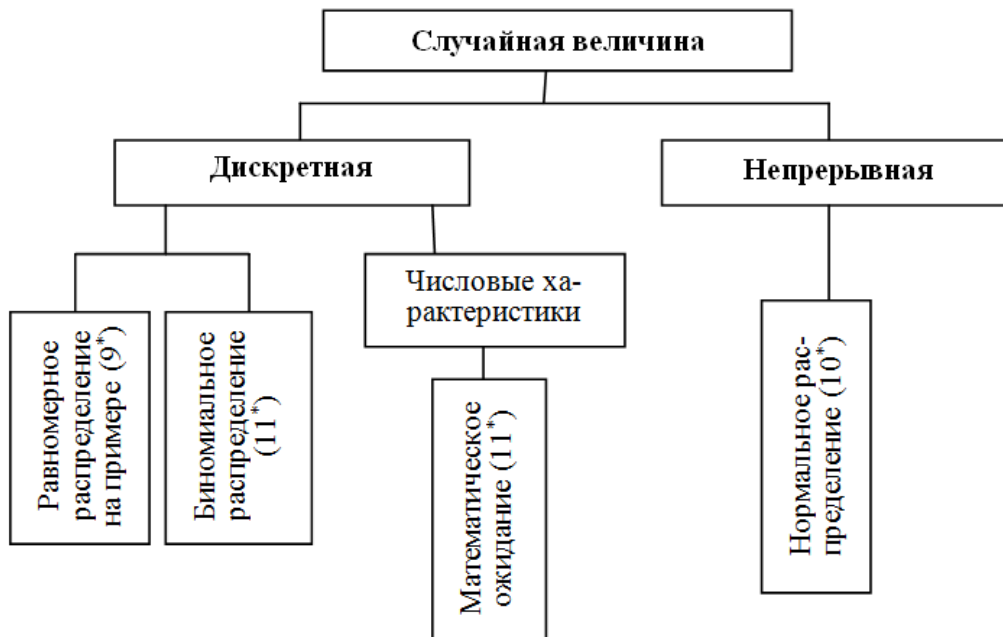


Схема 2

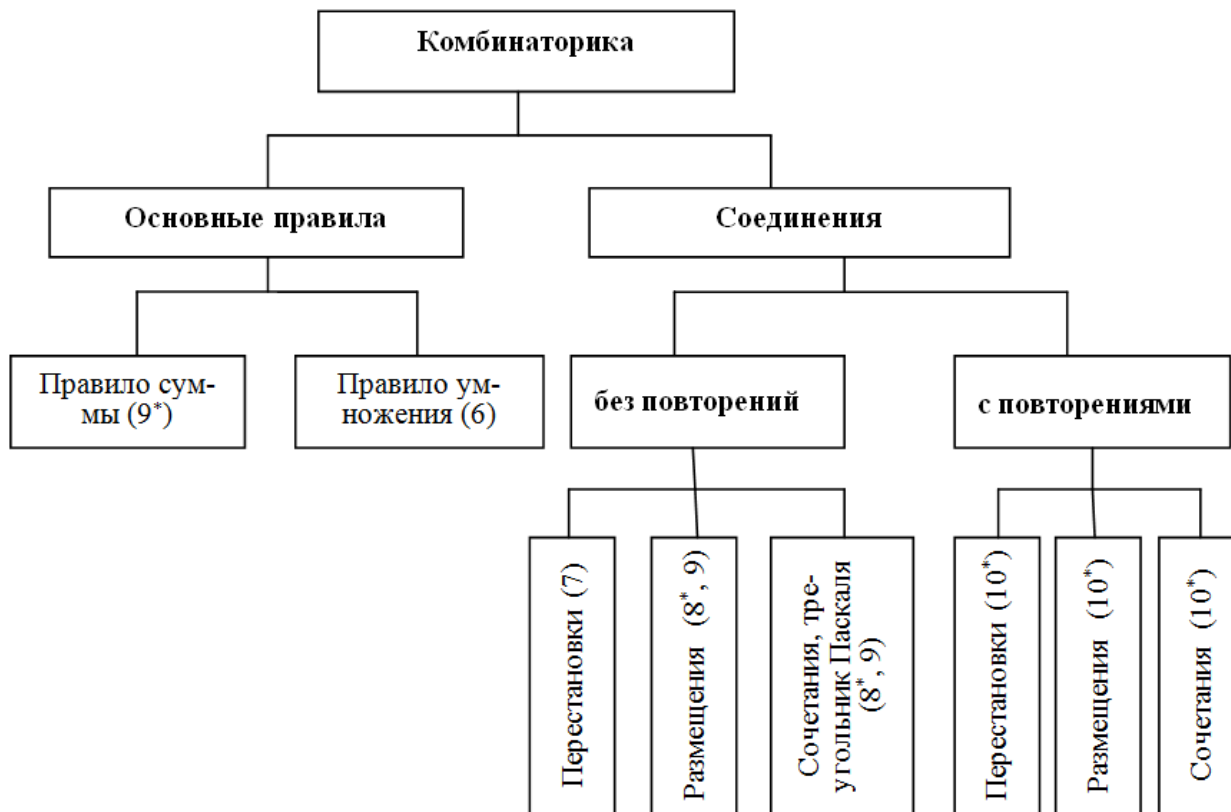


Схема 3

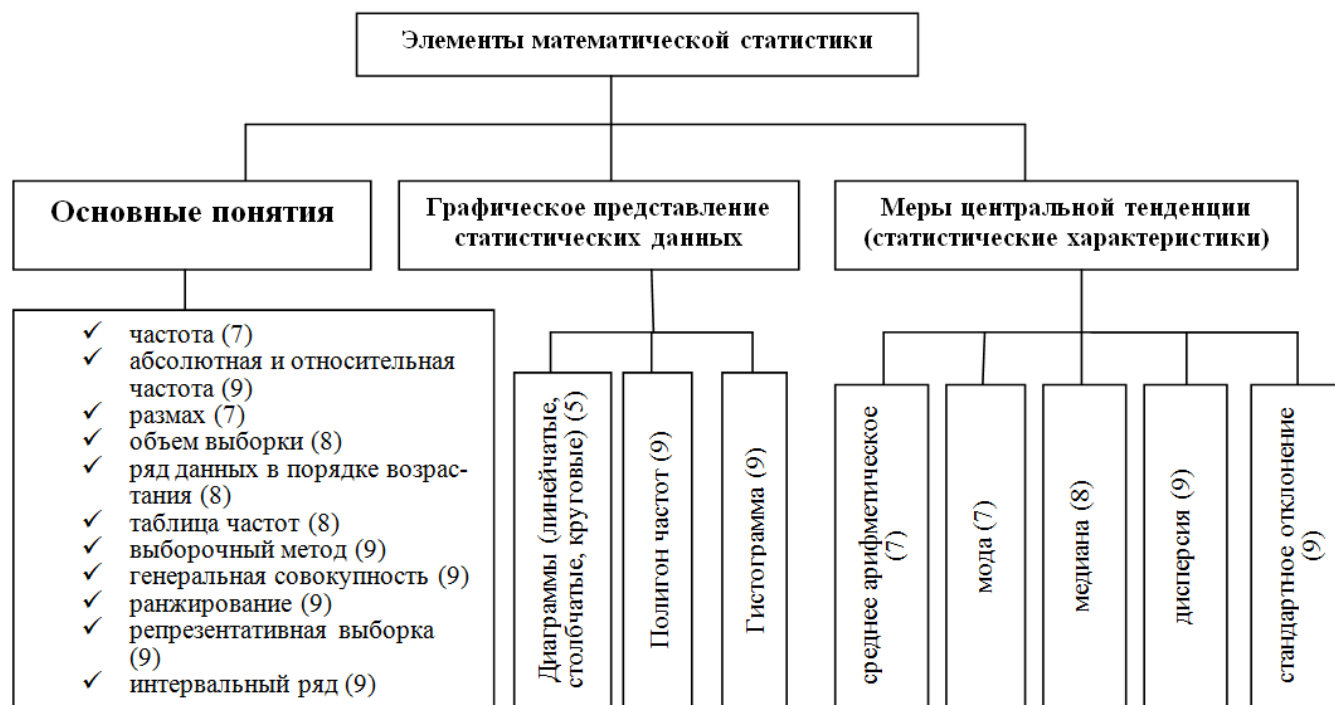


Схема 4

Таким образом, исходя из анализа содержания школьных учебников и программ, учебных планов вуза, просматриваются:

- 1) принципы построения теории вероятностей и статистики в школе: повтор ранее изученного и введение нового или углубление ранее введенного;
- 2) подходы в изучении теории вероятностей в школе и вузе: статистика предворяет теорию вероятностей или наоборот. Сторонники первого подхода в школе, например, [14,15,24], в вузе – на математических специальностях, второго подхода в школе [21,22], в вузе – на нематематических специальностях;
- 3) недооценка в связи с многочисленными приложениями, например, в методе статистических испытаний, геометрической вероятности: сведение ее только к возможности повторения курса геометрии и укреплению навыков формализации текстовых вероятностных задач [23];
- 4) введение в профильных классах аксиоматического определения вероятности, что, несомненно, нужно приветствовать.

Литература

1. Алгебра для 9 класса: Учеб. пособие для учащихся шк. и классов, с углубл. изуч. математики / Н. Я. Виленкин, Г. С. Сурвилло, А. С. Симонов, А. И. Кудрявцев; Под ред. Н. Я. Виленкина. – М.: Просвещение, 2009. – 84 с.: ил.
2. Алгебра и математический анализ для 10 класса: Учеб. пособие для учащихся шк. и кл. с углубл. изуч. математики / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – М.: Просвещение, 2014. – 312 с.: ил.
3. Алгебра и математический анализ для 11 класса: Учеб. пособие для учащихся шк. и кл. с углубл. изуч. математики / Н. Я. Виленкин, О. С. Ивашев-Мусатов, С. И. Шварцбурд. – М.: Просвещение, 2014. – 288 с.: ил.
4. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (профильный уровень) / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – М.: Мнемозина, 2011. – 424 с.: ил.
5. Алгебра и начала анализа. 11 класс. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для общеобразовательных учреждений (профильный уровень) / А. Г. Мордкович, П. В. Семенов. – М.: Мнемозина, 2011. – 287 с.: ил.
6. Алгебра и начала математического анализа. 10–11 классы. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / А. Г. Мордкович. – М.: Мнемозина, 2013. – 399 с.: ил.
7. Алгебра и начала математического анализа 10 класс. Учебник. Базовый и профильный уровни Никольский С.М. и др. – М.: Просвещение, 2009. – 430 с.
8. Алгебра. 7 класс Дорофеев Г.В., Суворова С.Б., Бунимович Е.А., Кузнецова Л.В., Минаева С.С. Учебник. – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.: ил.
9. Алгебра. 8 класс. Дорофеев Г.В., Суворова С.Б., Бунимович Е.А., Кузнецова Л.В., Минаева С.С. Учебник. – Под ред. Г.В. Дорофеева. – М.: Просвещение, 2009. – 288 с.: ил.
10. Алгебра. 9 класс. Учебник Дорофеев Г.В., Суворова С.Б., Бунимович Е.А. и др. – М.: 2009, – 304 с.
11. Алгебра. 9 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков, И. Е. Феоктистов. – М.: Мнемозина, 2010. – 447 с.: ил.
12. Алгебра 9 класс учебник для общеобразоват. учреждений / Мордкович А.Г., Семенов П.В. – М.: 2013 – 224с.
13. Багишова О.А. Изучение основ статистики на лингвистических примерах // Математика в школе. 2009. № 9. С. 19–22.
14. Бунимович Е. А, Булычев В. А, Тюрин Ю. Н. О теории вероятностей и статистике в школьном курсе // Математика в школе. 2009. № 7. С. 3-13.

15. Высоцкий И. Р., Ященко И. В. Типичные ошибки в преподавании теории вероятностей и статистики // Математика в школе. 2014. № 5. С. 32–43.
16. Гольдфайн И.И. Статистические законы и понятия в современной школьной программе// Математика в школе. 2009. № 7. С. 59–64.
17. Демина Т. Ю. Вероятность события // Математика в школе. 2011. № 5. С. 27–33.
18. Мансурова Е.Р. Преемственность обучения математики в школе и в вузе на примере темы «Вероятность и статистика» (из опыта работы)// Физика и ее преподавание в школе и в вузе. XII Емельяновские чтения. Материалы всероссийской науч.-практ. конф. Мар.гос.ун-т. 2014. С.134-137.
19. Математика. 5 класс. Учебник в 2 частях Дорофеев Г.В., Петерсон Л.Г. - М.: 2009. Часть 1 - 176с, Часть 2 - 240с.
20. Математика. 6 класс. Дорофеев Г.В., Шарыгин И.Ф., Суворова С.Б. и др. 11-е изд. - М.: 2009. - 303 с.
21. Мордкович А.Г., Семенов П.В. Об интеграции стохастической линии в сложившийся курс математики основной школы // Математика в школе. 2009. № 7. С. 38–45.
22. Реньи А. Заметки о преподавании теории вероятностей // Математика в школе 2013. №4. с.64-69.
23. Тюрин Ю.Н., Макаров А.Л., Высоцкий И.Р., Ященко И.В. Преподавание теории вероятностей и статистики в школе по учебному пособию Ю.Н.Тюрина и др. «Теория вероятностей и статистика» // Математика в школе. 2009. № 7. С. 14–31.
24. Фалин Г. И. Преподавание теории вероятностей в школе. Часть 1. Предмет теории вероятностей // Математика в школе. 2014. № 2. С. 28–36.
25. Фалин Г. И., Фалин А. И. Описательная статистика на ГИА // Математика в школе. 2011. № 7. С. 21–30.

References

1. Bagisheva, O.A. (2009). Learning the basics of statistics on linguistic examples. *Mathematics in School*, 9, 19 – 22.
2. Bunimovich, E. A., Bulychev, V. A., Tyurin, Y. N., Makarov, A. A., Vysotsky, I. R., Yaschenko, I. V., Semenov, P.V. (2009). *About the theory of probability and statistics in the school course. Mathematics in School*, 7, 3 – 13.
3. Demina, T.Y. (2011). The probability of events. *Mathematics in School*, 5, 27 – 33.
4. Dorofeeva, G. V., Suvorov, S. B., Sharygin, I. F., Bunimovich, E. A., and etc. (2009). *Mathematics. Grade 5. Grade 6. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Enlightenment.*
5. Dorofeeva, G. V., Suvorov, S. B., Bunimovich, E. A., Kuznetsova, L. V., and etc. (2009). *Mathematics. Grade 7. Grade 8. Grade 9. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Enlightenment.*
6. Filin, G. I., Filin A. I. (2011). The new system of pre-university training and certification of graduates of schools in the UK. *Mathematics in School*, 10, 59 – 65.
7. Falin, G. I. (2014). The teaching of the theory of probability in school. Part 1. Subject of probability theory. *Mathematics in School*, 2, 28 – 36.
8. Goldfain, I. I. (2009). Statistical laws and concepts in modern school. *Mathematics in School*, 7, 59 – 64.
9. Mansurova, E. R. (2014). Continuity of teaching mathematics at school and in high school on an example of the topic "Probability and Statistics" (from experience). *XII Yemelyanovsky reading: Materials All-Russia scientific - practical conference. Yoshkar-Ola, Mari State University*, 134 – 137.
10. Mordkovich , A. G., Semenov, P. V. (2009). On the integration of the stochastic lines to the prevailing rate of primary school mathematics. *Mathematics in School*, 7, 38 – 45.
11. Renyi, A (2013). Notes on the teaching of the theory of probability. *Mathematics in School*, 7, 64 – 69.
12. Vysotsky, I. R., Yaschenko, I. V. (2014). Typical errors in the teaching of the theory of probability and statistics. *Mathematics in School*, 5, 32 – 43.
13. Makarychev, U. N., Mindyuk, N. G., Neshkov, K. I., Feoktistov, I. E. (2010). *Algebra. Grade 9. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Mnemosyne.*
14. Mordkovich , A. G., Semenov, P. V., and etc. (2013). *Algebra. Grade 9. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Mnemosyne.*
15. Mordkovich , A. G., Semenov, P. V., and etc. (2011). *Algebra and mathematical analysis. Grade 10. Grade 11. Textbook for educational institutions (profile level). – Moscow M.: Mnemosyne.*
16. Mordkovich , A. G., Semenov, P. V., and etc. (2013). *Algebra and mathematical analysis. Grade 10. Grade 11. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Mnemosyne.*
17. Nikolsky, C. M., Potapov, M. K., Reshetnikov, N. I., Shevkin, A. V. (2009). *Algebra and mathematical analysis. Basic and profile level. Grade 10. – Moscow M.: Enlightenment.*
18. Tyurin, Y. N., Makarov, A. A., Vysotsky I. R., Yaschenko I. V. (2009). The teaching of the theory of probability and statistics in school. *Mathematics in School*, 7, 14 – 31.
19. Vilenkin, N. Y., Survilo, G. S., Smitnov, A. S. Kudryavtsev, A. I. (2009). *Algebra. Grade 8. Grade 9. Teaching aids for schools and classes with in-depth study of mathematics. – Moscow M.: Enlightenment.*
20. Vilenkin, N. Y., Ivashov – Musatov, O. S., Shvartsburg, S. I. (2014). *Algebra and mathematical analysis. Grade 10. Grade 11. Textbook for educational institutions. – Moscow M.: Enlightenment.*

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.173

Марочкина Н.В.

Кандидат психологических наук, Астраханский государственный университет

СОВРЕМЕННЫЙ УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ДЕТЕЙ 9-10 КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация

В статье исследуются и оцениваются современные уровни физической подготовленности девятиклассников в школах общего среднего образования Астраханской области методом тестирования аэробных возможностей к продолжительным нагрузкам по Кеннету Куперу. Проводится сравнительный анализ функциональной кардио реакции учащихся 15-16 лет на физическую нагрузку и выявляется процентное содержание количества детей после нее с недостаточным восстановлением сердечного пульса. Произведен сравнительный анализ полученных уровней физической подготовленности и функциональных возможностей организма к аэробной работоспособности у старшеклассников городской и сельской местности. Результаты исследования могут использоваться в научных исследованиях и учитываться в работе преподавателей физической культуры в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: физическая подготовленность, функциональные возможности, работоспособность.

Marochkina N.V.

PhD in Psychology, Astrakhan State University

MODERN LEVEL OF PHYSICAL FITNESS AND FUNCTIONALITY CHILDREN STUDENTS GRADE 9-10 SECONDARY SCHOOLS ASTRAKHAN REGION

Abstract

The article investigates and assesses current levels of physical fitness of ninth-graders in schools of secondary education of the Astrakhan region by testing aerobic capacity to the continuous load for Kenneth Cooper. A comparative analysis of functional cardio 15-16 students reactions to physical activity and identifies the percentage of the number of children after the insufficient reduction of the cardiac pulse. A comparative analysis of the levels of physical fitness and functional capacity of the organism to the aerobic performance in senior urban and rural areas. Results of the study can be used in scientific research and take into account the physical culture teachers in educational institutions.

Keywords: physical fitness, functionality, operability.

В реальных условиях современного социального и экономического кризиса в России проблемы адаптации к физическим нагрузкам подростков в Астраханской области остаются предельно острыми. Сохраняются неблагоприятные тенденции в динамике состояния здоровья старшеклассников. Объективные факторы указывают на противоречие между нормативными требованиями, предъявляемыми к сдаче зачетных единиц, и современными возможностями реакции организма на разные виды нагрузки старшеклассников средних образовательных школ (СОШ). Резервные возможности и функциональное состояние организма подрастающего поколения учащихся, общая их работоспособность являются основными критериями здоровья. С пассивным двигательным стилем жизни связано снижение общих адаптационных возможностей современного школьника [2].

Физическая работоспособность является интегральным выражением возможностей человека и входит в понятие здоровье. Важное место в адаптации к физическим нагрузкам, имеет состояние кардиореспираторной системы организма. Так, по мнению Озолина Н.Г., «общая выносливость – способность продолжительно выполнять любую работу, вовлекающую в действие многие мышечные группы и предъявляющую достаточно высокие требования к сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной системам» [3].

Анализ физической подготовленности учащихся 9-10 классов позволил провести сравнительное исследование средних показателей функциональных возможностей школьников старших классов Приволжского и Ленинского районов Астраханской области. Для определения уровня физической подготовленности старшеклассников применялась методика 12-минутного бега и ходьбы Кеннета Купера [4]. Результаты проведенной диагностики по выявлению уровня физической подготовленности школьников 9-10 классов СОШ № 4, 8, 56 и гимназии № 1 Ленинского района города Астрахани, выраженного в метрах, отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень физической подготовленности учащихся 9-10 классов СОШ Ленинского района г. Астрахани

№	Школа	Класс	Метраж девушки, м	Метраж юноши, м	Среднее значение, м	Качественная характеристика девушки/юноши
1	СОШ № 4	9	1996	1614	1800	Удовл-но/ /Очень плохо
2	СОШ № 4	10	1422	1614	1518	Очень плохо / / Очень плохо
3	Гимназия №1	9	1880	1771	1826	Плохо/ / Очень плохо
4	Гимназия №1	10	1596	1756	1676	Очень плохо/ / Очень плохо
5	СОШ № 8	9	1972	2227	2100	Плохо/Плохо
6	СОШ № 8	10	1614	1614	1614	Плохо/ / Очень плохо
7	СОШ № 56	9	1900	2325	2113	Удовл-но/ Удовл-но/
Среднее значение			1716,889	1792,444	1765,556	Очень плохая/ / Очень плохая

Более высокие показатели физической подготовленности наблюдаются у девятиклассников СОШ № 56 и СОШ № 8. Следует отметить, что данные показатели являются лишь удовлетворительными либо плохими. Выявилось, что девушки физически более подготовленные, чем юноши. В целом по всей выборке исследуемых по переменной «физическая подготовленность» показано в таблице 2.

Таблица 2 – Среднее значение физической подготовленности учащихся 9 и 10 классов СОШ Ленинского района города Астрахани (в метрах)

СОШ Ленинского района	Метраж девушки, м	Метраж юноши, м	Среднее значение
9 классы	1937	1984,25	1959,75
10 классы	1544	1661	1603
Среднее значение	1740,5	1661	1603

В целом, среди учащихся девятых классов школ Ленинского района у девушек выявилась качественная характеристика уровня физической подготовленности «Удовлетворительная», а у юношей – «Очень плохая», среди учащихся десятых классов школ Ленинского района у девушек и у юношей выявилась «Очень плохая» качественная характеристика уровня физической подготовленности. Далее были определены параметры уровней физической подготовленности учащихся 9-10 классов Приволжской средней школы общего образования. Результаты отображены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень физической подготовленности учащихся 9-10 классов СОШ Приволжского района Астраханской области

Приволжская СОШ	Метраж девушки	Метраж юноши	Среднее значение в метрах	Качественная характеристика девушки/юноши
9 класс	1713	1843	1778	Плохая/Очень плохая
10 класс	1780	1943	1862	Плохая/Очень плохая
Среднее значение	1749	1906	1828	Плохая/Очень плохая

Выявились более высокие показатели уровней физической подготовленности учащихся 10 классов СОШ Приволжского района, а среди учащихся 9-х классов имеется тенденция к снижению среднего уровня подготовленности, и что юноши являются физически несколько более подготовленными, чем девушки. В целом выявился плохой и очень плохой уровни физической подготовленности старшеклассников, что указывает на то, что общая работоспособность учащихся в процессе обучения в школах как Ленинского, так и Приволжского районов г. Астрахани ниже среднего уровня.

В норме пульс здорового человека в состоянии покоя колеблется в диапазоне 60-80 ударов в минуту. Первая проба частоты сердечных сокращений фиксировалась в течение одной минуты до физической нагрузки, вторая – сразу после нагрузки и третья – через 5 минут во время восстановления пульса в покое.

Выявился более высокий средний показатель ЧСС у девятиклассников Ленинского района по сравнению с пульсом школьников СОШ Приволжского как у девушек (> на 21,03 удара в минуту), так и у юношей (> на 21,06 удара в минуту) (Таблица 4).

Таблица 4 – Средние показатели ЧСС в покое у девятиклассников СОШ Приволжского района до физической нагрузки (уд./мин.)

№	СОШ Ленинского р-на	Пульс (уд/мин) девушки	Пульс (уд/мин) юноши	Среднее значение
1	СОШ № 4	78,33	76,4	77,37
2	СОШ № 8	79,12	84,21	81,67
3	СОШ № 56	78,25	94,86	86,56
4	Гимназия №1	86,43	88,75	87,59
	СОШ Ленинского р-на	80,53	86,06	83,29
	СОШ Приволжского р-на	59,5	65	62,25

У школьников 9-х классов СОШ № 4 наблюдается самый низкий показатель состояния пульса в покое с тенденцией к возрастанию, входящий в показатель нормы у людей, а у юношей СОШ № 56 ЧСС имеет наивысший показатель. После сравнения полученных данных пульсометрии в покое учащихся 10-х классов, были получены следующие результаты пульсометрии (табл. 5).

Таблица 5 – Средние показатели ЧСС в покое в целом у десятиклассников до физической нагрузки (уд./мин.)

№	Школа	пульс(уд/мин)		Среднее значение
		девушки	юноши	
1	СОШ № 4	79,75	81,84	80,84
2	СОШ № 8	76,18	72,37	73,77
3	Гимназия №1	86,06	83,43	84,745
Среднее значение СОШ Ленинского р-на		80,66	79,21	79,79
СОШ Приволжского р-на		65	59,5	62,25

По всей выборке среди учащихся 10-х классов наивысший показатель состояния пульса в покое у девушек Гимназии № 1 Ленинского района.

Сравнительный анализ школ двух районов указывает, что ЧСС покоя у школьников 10-х классов Ленинского района намного выше, чем у соответствующего возраста учеников СОШ Приволжского района, результаты пульсометрии которых находится в пределах нормы.

Далее были проанализированы показатели пульсометрии сразу после 12 минут бега (таблица 6).

Таблица 6 – Средние показатели ЧСС сразу после физической нагрузки у учащихся 9-10 классов (уд./мин.)

№	Школа	Пульс (уд/мин) девушки		Пульс (уд/мин) юноши		Среднее значение (уд/мин)
		9	10	9	10	
СОШ		9	10	9	10	
1	СОШ № 4	94,37	93,81	101,61	102,17	97,99
2	СОШ № 8	102,56	115,14	122,11	119,74	118,42
3	СОШ № 56	140,75	-	144	-	142,38
4	Гимназия №1	86,43	96,34	142	121,67	104,36
Среднее значение СОШ Ленинского р-на		106,03	101,76	127,43	114,53	115,79
Среднее значение СОШ Приволжского р-на		88,2	100,83	72,5	111,25	101,93
Среднее значение ЧСС по всей выборке испытуемых		97,12	101,3	99,965	112,89	108,86

По всей выборке у учащихся 9-10 классов СОШ № 4 самый низкий показатель пульсометрии, а наивысший пульс наблюдается в СОШ № 56 (142,38 уд/мин).

Последнее может указывать, что в данном образовательном учреждении в недостаточной мере уделяется внимание физическому здоровью учащихся и практически занятия по физической культуре в 10 классах заменяются другими общешкольными мероприятиями.

Далее были проанализированы результаты пульсометрии учащихся 9-10 классов школ районов Астраханской области, измерение которых проходило по истечению пятиминутного отдыха после бега (таблица 7).

Таблица 8 – Средние показатели ЧСС после 5-ти минут отдыха в покое после физической нагрузки у учащихся 9-10 классов (уд./мин.)

№	Школа	Пульс (уд/мин) девушки		Пульс (уд/мин) юноши		Среднее значение
		9	10	9	10	
СОШ		9	10	9	10	
1	СОШ № 4	94,64	97,67	101,33	103,67	99,33
2	СОШ № 8	81,67	89,56	87,67	87,5	86,60
3	СОШ № 56	96,13	-	98,94	-	97,54
4	Гимназия №1	98,71	93,34	110,63	94,46	99,29
Среднее значение СОШ Ленинского района		91,67	93,52	99,64	95,21	95,69
Среднее значение СОШ Приволжского района		82,25	78,5	94,6	89,75	86,73
Среднее значение по всей выборке испытуемых		86,96	86,01	97,12	92,48	91,21

Показатели пульса в покое после 5-ти минут отдыха у исследуемых всех СОШ не соответствует норме восстановления до исходного пульса, как у девушек, так и у юношей. Следует отметить, что у юношей 9-10 классов СОШ № 4 и девятиклассников Гимназии № 1 выявлены показатели состояния сердечно-сосудистой системы организма с наивысшим пульсовым уровнем. В норме восстановление частоты сердечных сокращений наблюдается только у девушек 10 класса Приволжской средней школы. Возрастание уровня сердечных сокращений в покое говорит о негативном влиянии совокупности факторов современных условий образовательной и социальной среды на функциональное состояние организма старшеклассников. Для дальнейших исследований актуальным является не столько исследование самих уровней физической подготовленности старшеклассников, сколько возможности быстрого восстановления функционального состояния кардиореспираторной системы организма учащихся средних образовательных учреждений после физической нагрузки.

Литература

1. Биктимирова А.А., Рылова Н.В., Самойлова А.С. Аэробная мощность. Кардиореспираторное нагрузочное тестирование. Максимальное потребление кислорода. – Практическая медицина. – № 03. – 2014. – (Современные вопросы диагностики).
2. Марочкина Н.В., Гуренко А.С., Медведев С.Б., Поветкина Н.И., Стрельников А.М. Сравнительный анализ уровней физической подготовленности и функционального состояния организма студентов инженерных специальностей. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии/Сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.-практ. конф. №12 (35). Часть 1. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. - 126 с.
3. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать. М.: Издательство Астель: Издательство АСТ. – 2004. – с. 463 (с.14)
4. http://www.resy.ru/posts/test_kupera.html Дата захода 8.11.15г.

References

1. Biktimirova A.A., Rylova N.V., Samojlova A.S. Ajerobnaja moshhnost'. Kardiorespiratornoe nagruzochnoe testirovanie. Maksimal'noe potreblenie kisloroda. – Prakticheskaja medicina. – № 03. – 2014. – (Sovremennye voprosy diagnostiki).
2. Marochkina N.V., Gurenko A.S., Medvedev S.B., Povetkina N.I., Strel'nikov A.M. Sravnitel'nyj analiz urovnej fizicheskoy podgotovlennosti i funkcional'nogo sostojaniya organizma studentov inzhenernyh special'nostej. Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii/Sb. st. po materialam XXXV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. №12 (35). Chast' 1. Novosibirsk: Izd. «SibAK», 2013. - 126 s.
3. Ozolin N.G. Nastol'naja kniga trenera: Nauka pobezhdat'. M.: Izdatel'stvo Astel': Izdatel'stvo AST. – 2004. – s. 463 (s.14)
4. http://www.resy.ru/posts/test_kupera.html Data zahoda 8.11.15g.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.015

Меркулова Л.П.¹, Приданова М.В.²

¹Доктор педагогических наук, ²кандидат педагогических наук, Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королёва (национальный исследовательский университет)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ЛОГИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы интеграционного процесса в педагогике высшей школы. Представлена структура интеграции как педагогической категории. Сформулирована концептуальная логика межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество. Обосновано применение методологических подходов при проектировании и организации целостного педагогического процесса в условиях интеркультуры образования.

Ключевые слова: интеграционные процессы, межкультурная интеграция, социокультурный подход, специалисты неязыкового профиля.

Merkulova L.P.¹, Pridanova M.V.²

¹PhD in Pedagogy, ²PhD in Pedagogy, Samara State Aerospace University named after Academician S.P. Korolyov (National Research University)

CONCEPTUAL LOGIC OF INTERCULTURAL INTEGRATION

Abstract

The problems of integration process in pedagogics of higher school are considered in the article. The structure of integration as the pedagogical science is represented. The conceptual logic of cross-cultural integration of non-language profile specialists into scientific-and-pedagogical society is formulated. Application of methodological approaches at developing and organizing the integral pedagogic process under the conditions of education cross-culture is established.

Keywords: integration processes, cross-cultural integration, sociocultural approach, non-language profile specialists.

Анализ научной литературы свидетельствует об активных исследованиях проблем интеграционного процесса в педагогике. Исследуются роль и место интеграционных процессов среди теоретических и методологических проблем (Ю.Н. Ракчеева); изучается соотношение процессов дифференциации и интеграции как фактор развития педагогической науки (А.В. Бурцева); выявляются условия взаимодействия педагогики с другими науками; исследуются природа и механизмы интегративных процессов в педагогической науке (А.П. Лиферов); интегративные процессы и тенденции в теории формирования целостной личности (И.В. Леусенко). Основанием для исследований являются исходные положения, с помощью которых анализируются интегративные процессы в педагогике: первое – развитие педагогической науки основывается на закономерностях, характерных для познания любых социальных явлений; второе – развитие педагогики как социальной науки обусловлено социальным заказом; третье – как и в других социальных науках в педагогике интегративные процессы определяются изменением гуманистических и мировоззренческих функций педагогики в ходе социального прогресса [1].

Интеграционный процесс связан с качественными и количественными преобразованиями, в результате которых получаются принципиально новые количественные объединения (например, знания, умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности). В результате интеграции происходит изменение отдельных элементов, увеличение числа связей, что приводит к изменению в структуре и появлению новых функций элементов, возникновению новой целостности. Осуществление интеграции предполагает наличие единого основания для объединения разнородных элементов (объектов взаимодействия, знаний), выбор и обоснование критериев единства

различных множеств. В процессе интеграции возрастают частота, интенсивность, объем взаимодействия между элементами системы, возрастает степень ее целостности, эффективность действия, устойчивость; обновляются свойства не только системы объединенных элементов, но и самих элементов. Таким образом, интеграция – это процессы взаимопроникновения, объединения элементов в целое, способствующие развитию системы, приобретению новых свойств, качественно преобразованию элементов внутри этой системы.

В основе интеграционного процесса находится принцип гуманизации, в связи с чем, интеграция представляется сотрудничеством (государства объединяются в интеграционные группы, интеграционные сообщества, экономические и другие блоки для достижения общих целей). Интеграционные процессы обнаруживаются в смене парадигм образования с сохранением традиций национальных школ, в инновационных направлениях интеграции в мировую образовательную систему. Результатом интеграционных процессов становится единое образовательное пространство, принимаются единые стандарты качества образования [4].

Способы интеграции являются основными механизмами педагогической интеграции. Выбор способа интеграции определяется нахождением основания для объединения. Основанием для объединения в международном образовательном пространстве является единый язык общения. Межкультурная интеграция реализуется средствами иностранных языков. Она базируется на ряде идей: единство и непрерывность семиотического пространства (Р. Барт, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман и др.); представление о художественной природе речевых способностей (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, С.Д. Кацнельсон и др.); комплексный характер речевых способностей, взаимообусловленность процессов восприятия и порождения речи (И.Н. Горелов, А.А. Залевская, К.Ф. Седов и др.).

Интеграция – педагогическая категория

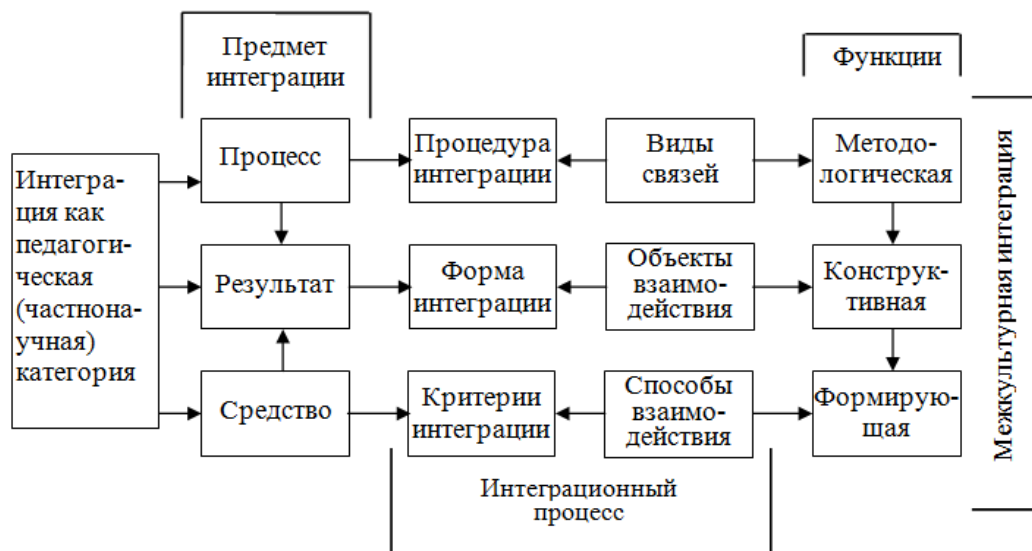


Схема 1

Межкультурная интеграция предполагает наличие способностей к межкультурному взаимодействию, знаний о культурных традициях как внутри региона, так и вне его пределов, коммуникативных способностей в сфере межкультурного взаимодействия, толерантности к национальным стереотипам [2] (схема 1).

Рассматривая педагогическую интеграцию как процесс установления связей между явлениями, педагогическими средствами для достижения педагогических целей образовательной системы, приходим к выводу, что интегрирующим механизмом межкультурной интеграции выступает международная деятельность, в ходе которой постигаются особенности картины мира других культур.

Под международной деятельностью понимается комплекс способов взаимодействия (межкультурное общение и квазипрофессиональная педагогическая деятельность на иностранном языке, совместные проекты, совместная научная деятельность) специалистов с представителями других культур. Международная деятельность вуза направлена на развитие международного академического и научного сотрудничества. Это совокупность видов деятельности, обеспечивающих интеграцию в международное образовательное пространство, где реализуются принципы цивилизованного общения на толерантной основе для достижения единства в реализации тенденций развития высшего образования. Объединение ученых и преподавателей для решения научных и педагогических проблем средствами культурной идентификации образует научно-педагогическое сообщество.

Межкультурная интеграция в качестве целостного педагогического процесса в межкультурном взаимодействии средствами иностранного языка предполагает готовность личности к сотрудничеству в международном образовательном пространстве [5]. При формировании готовности личности к межкультурной интеграции наибольшие трудности испытывают специалисты неязыкового профиля. Проведенное нами исследование на базе региональных вузов г. Самары и г. Тольятти (293 человека) показало, что среди научно-педагогических работников неязыковых вузов высшее педагогическое образование имеют лишь 5,4 % опрошенных; третья часть выборки – 29,4 % – представлена специалистами социально-экономического профиля; 35,3 % – специалистами технического профиля; 35,3 % – специалистами гуманитарного профиля. Из них 70,6 % высказались за необходимость развития педагогической культуры преподавателя вуза, освоения и осмысления интеркультуры, позволяющей адаптироваться

в международном образовательном пространстве в ходе выполнения педагогической деятельности. Приходим к выводу, что больше всего нуждаются в педагогическом образовании специалисты технического профиля, в силу специфики деятельности интегрирующиеся в международное образовательное пространство, что требует знания иностранного языка.

В работе исследовались показатели готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, которые оценивались специалистами неязыкового профиля (39 показателей, выборка – 60 человек).

Анализ результатов опроса (самооценка по пятибалльной системе: 0 – 5) показывает, что наиболее низкие значения имеют показатели «опыт проектирования и организации международной деятельности» (1,22); «опыт педагогической деятельности в стране изучаемого языка» (1,5); «опыт международного сотрудничества и общения с зарубежными коллегами» (1,51). Это свидетельствует о недостаточном внимании администрации учебных заведений к организации стажировок специалистов неязыкового профиля за границей, приглашению иностранных специалистов; об отсутствии опыта проектирования и организации международной деятельности вуза. Отмечен также низкий уровень значимости овладения психолого-педагогическими знаниями, низкий уровень рефлексии.

Анализ научных положений педагогики о развитии личности (личностно-ориентированное воспитание, развитие личности в единстве с окружающим ее пространством, явлениями действительности; системообразующая функция культуры в развитии человека) подтверждает необходимость решения следующих задач формирования языковой культуры личности специалиста неязыкового профиля:

- 1) формирование у специалистов неязыкового профиля целостного представления об интеркультуре образования, методологии и методах ее изучения, ознакомление с ведущими культурологическими концепциями зарубежных ученых и педагогов;
- 2) презентация исторической ретроспективы развития интеркультуры образования в культурологических категориях (динамика и типология интеркультуры образования относительно конкретной страны, культурно-исторические эпохи и др.);
- 3) раскрытие взаимосвязи интеркультуры образования с конкретными областями научно-практических знаний (с областями социально-экономических, технических, педагогических наук и др.);
- 4) конкретизация составляющих интеркультуры образования, их роли и места в контексте культурологического знания международного образовательного пространства;
- 5) овладение специалистами неязыкового профиля практическими навыками межкультурного общения и взаимодействия;
- 6) развитие у специалистов неязыкового профиля потребности в самостоятельном освоении интеркультуры образования на уровне научно-теоретического, культурологического осмысления системы образования конкретной страны.

Решение данных задач требует учета теоретических положений педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, М.С. Каган, Г.М. Коджаспирова, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Тюнников и др.) о том, что «в каждой цивилизации на определенных этапах ее развития складывается своя культура образования» – совокупность определенных теоретических положений и способов их практической реализации в образовании; совокупный педагогический опыт и знания о нем, имевшие место в истории образования» [3, с. 91–92]. Опираясь на них, мы принимаем интеркультуру образования в качестве опыта научной и педагогической деятельности в международном образовательном пространстве.

Выбор образовательных ценностей обусловлен конкретным педагогическим контекстом (т. е. типом международных образовательных институтов, учреждений, национальными и историко-культурными особенностями иносоциума, приоритетами формирования и развития научно-педагогического сообщества в нем, содержащим определенную нормативность, регламент научной и педагогической деятельности), в котором учитывается значимость формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

Важность исследования процесса формирования научной и педагогической культуры личности специалиста неязыкового профиля, ценности и глубины его воззрений в области интеркультуры образования подчеркивают и зарубежные ученые (H. Aebli, Th. Ballauff, G. Becker, V. Berning, U. Blankertz, F. Carlgren и др.). Специалисты гуманитарного, социально-экономического и технического профиля, как показало исследование, преимущественно не имеют высшего педагогического образования, что априори создает проблему взаимного приспособления и объединения национальных культур образования двух и более государств при проектировании и организации целостного педагогического процесса. В связи с этим в учебные планы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре включены дисциплины по педагогике. Концепция глобального образования предполагает трансформацию системы подготовки специалистов неязыкового профиля к педагогической деятельности в высшей профессиональной школе на основе дидактических принципов, значимых для их подготовки к межкультурной интеграции [6]: научность, характеризующая процессами интеграции и дифференциации; гуманизация, ориентирующая на единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности; взаимосвязь фундаментальности с практико-ориентированным содержанием; культуросообразность, позволяющая осуществлять дифференциацию содержания, необходимого для самоопределения в контексте мировой и отечественной педагогической культуры.

Опираясь на определение сущности целостного педагогического процесса, как реализующего цели образования и воспитания в условиях педагогических систем [3], рассматриваем обучение иностранному языку как процесс, реализующий цели подготовки кадров высшей квалификации в условиях взаимодействия педагогических систем (отечественных и зарубежных) наиболее рациональными способами, методами и формами.

При определении подходов в обучении иностранному языку для научных целей выявлена необходимость применения интегративного и рефлексивного подходов, позволяющих обозначить основную цель обучения

иностранному языку – формирование готовности к межкультурной интеграции. Приоритетным при проектировании и организации целостного педагогического процесса в условиях интеркультуры образования является социокультурный подход, способствующий ведению диалога на уровне индивидуумов, стимулирующего способности специалиста неязыкового профиля к ведению диалога культур. «Диалог культур подразумевает знание собственной культуры и культуры страны или стран изучаемого языка» [7, с. 8]. Социокультурная компетенция является инструментом формирования специалиста неязыкового профиля, ориентированного на международную деятельность, осознающего взаимосвязанность и целостность мира, необходимость межкультурного взаимодействия.

Исследователи обращаются к социокультурному подходу при изучении проблемы взаимодействия культур и общения (С.Г. Тер–Минасова, Е.Б. Яковлева и др.), в ходе определения целей и содержания иноязычного общения как процесса приобщения к иноязычной культуре (И.Л. Бим, Ю.М. Караулов, Е.И. Пассов и др.) Приоритетную значимость приобрело обучение иностранному языку как средству общения и обобщения духовного наследия стран изучаемого языка и народов. Обусловленность преподавания иностранных языков межкультурной интеграцией очевидна, практика межкультурного взаимодействия отражает иностранную культуру, иностранный мир, а за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Деловые встречи с зарубежными партнерами, совместные научные исследования обусловили потребность в знании иностранного языка в достаточно большом объеме специалистом неязыкового профиля, а характер взаимодействия – знаний культуры, образования, науки, истории страны, с представителями которой происходит это взаимодействие. Знание обычаев, нравов, речевого этикета, принятого в стране деловых партнеров, создает положительную эмоциональную обстановку при общении, более полное взаимопонимание, что в конечном итоге способствует межкультурной интеграции. Межкультурная интеграция представляется совокупностью специфических процессов взаимопонимания и взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность». Культурологическая подготовка помогает будущим специалистам неязыкового профиля преодолевать межкультурный барьер, который гораздо неприятнее языкового тем, что культурные ошибки воспринимаются более болезненно, чем языковые, не прощаются и производят отрицательное впечатление. Однако необходимы и навыки логичного, последовательного и убедительного построения речи, что значительно снижает уровень напряжения в условиях взаимодействия на иностранном языке.

Концептуальная логика рассмотрения проблемы интеграции в международное образовательное пространство заключается в следующем (схема 2): в соответствии с положениями Болонского процесса происходит интеграция российских вузов как между собой, так и в международное образовательное пространство с целью использования международного потенциала науки, образования и педагогического опыта; преподаватели интегрируются в научно-педагогическое сообщество для приобретения опыта международного сотрудничества в национальных (региональных) системах высшей школы и подготовки кадров высшей квалификации.

Концептуальная логика межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество

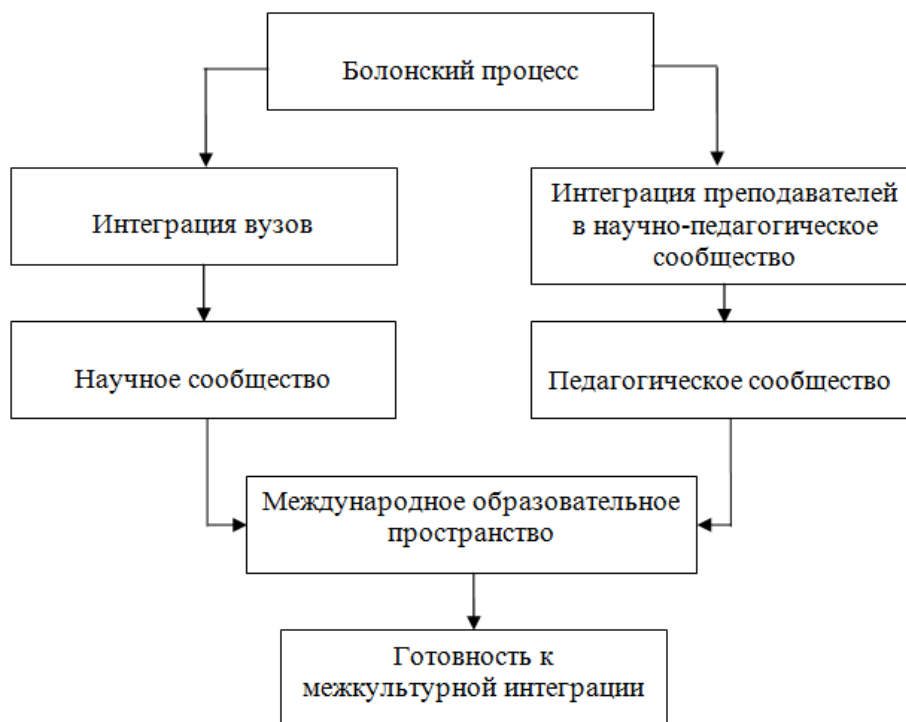


Схема 2

Изучение и внедрение новейших достижений педагогической науки и практики высшей профессиональной школы на основе применения ресурсов информационно-коммуникационных технологий способствуют вхождению в научное и педагогическое сообщество, созданию автономных научно-исследовательских университетов, повышению рейтинга вуза и достойного представления его в международном образовательном пространстве. Таким образом, интеграция рассматривается как процесс вхождения в образовательное пространство, а межкультурная интеграция – как процесс вхождения в межкультурное образовательное пространство в ходе осуществления международной деятельности.

Международная деятельность учреждений высшего профессионального образования и структурных подразделений связана с интеграцией как административного корпуса, отдельных кафедр, так и профессорско-преподавательского состава, что выражается участием в работе международных авиационных и автосалонов, тематических выставок, организации командировок специалистов неязыкового профиля и преподавателей в зарубежные вузы и на предприятия соответствующего профиля, в обмене аспирантами и преподавателями, защите выпускных работ на иностранном языке.

При совершенствовании региональной системы подготовки кадров высшей квалификации требуется не только сохранение традиционных ценностей образования, самобытности, культуры и опыта национальных и региональных систем, но и их взаимное обогащение, научно-педагогическое сотрудничество с учетом зарубежного опыта.

Мы понимаем межкультурную интеграцию как процесс решения профессиональных задач международного значения для реализации совместных проектов с зарубежными партнерами, способствующих развитию творческих способностей толерантной личности, открытой к взаимодействию с представителями иных культур. Это и результат подготовки, выражающийся в способности к выполнению проектного, конструкторского, организационного, коммуникативного и гностического видов деятельности.

Итак, межкультурная интеграция как педагогическая проблема представляется социальными аспектами: необходимостью использования международного потенциала науки, образования и педагогического опыта; значимостью освоения опыта международного сотрудничества национальных (региональных) систем высшей школы и подготовки кадров высшей квалификации; трансформацией системы подготовки специалистов высшей квалификации в вузах России по отношению к международному (европейскому) образовательному пространству. Все это подтверждается заказом общества на специалистов неязыкового профиля, владеющих иностранным языком в контексте межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, способами межкультурного диалога и межкультурной идентификации в условиях международного образовательного пространства. Требуется внесение корректив в процесс подготовки специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, чему может способствовать содержание образовательного процесса в аспирантуре.

Литература

1. Борозенец Г.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов: Интегративный подход: монография / Г.К. Борозенец. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2003. – 247 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 34–42.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова. – Ростов н /Д.: Изд. центр «Март», 2005. – 447 с.
4. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов: монография / В.В. Левченко; под редакцией Т.И. Рудневой. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 282 с.
5. Лиферов А.П. Интеграция мирового образования – реальность третьего тысячелетия / А.П. Лиферов. – М.: Славянская школа, 1997. – 225 с.
6. Романова И.Б. Управление конкурентоспособностью высшего учебного заведения / И.Б. Романова. – Ульяновск: Средневолжский научный центр, 2005. – 140 с.
7. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интерактивно-рефлексивный подход: монография / Е.Н. Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

References

1. Borozdets G.K. Formation of Foreign Communicative Competence of Future Specialists: Integration Processes: Monography/ G.K. Borozdets. – Voronezh: Publisher of Voronezh State University, 2003. – 247pp.
2. Zimnya I.A. Key Competences – New Paradigm of Education Result/I.A. Zimnya//Higher Education Today. – 2004. - №3. – pp.34-42.
3. Kodzhaspirova G.M. Education Dictionary (Interdisciplinary)/ G.M.Kodzhaspirova. Rostov-on-Don: Publishing Center «Marat», 2005. – 447pp.
4. Levchenko V.V. Integrated Approach to Professional and Pedagogical Training of Students: Monography/ V.V.Levchenko; edited by T.I. Rudneva. – M.: Moscow Psychological-and-Social Institute, 2007. – 282 pp.
5. Liferov A.P. Integration of World Education – Reality of the Third Millennium/ Liferov A.P. The Slav School, 1997. – 225 pp.
6. Romanova I.B. Management by Competitiveness of Higher Education Institution/ I.B. Romanova. Ulyanovsk: mid-Volga Region Scientific Centre, 2005. – 140 pp.
7. Solovova E.N. Methodical Training and Retraining of a Foreign Language Teacher: Interactive-Reflexive Approach: Monography/ Solovova E.N. – M: GLOSSA-PRESS, 2004. – 336 pp.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.243

Мусалимова Р.С.

Кандидат биологических наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им.М.Акумуллы
ГЕНДЕРНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЭТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОЙ ПРИРОДЕ**Аннотация**

В работе представлены результаты изучения отношения учащейся молодежи к живой природе, их экологической культуры в гендерном и образовательном аспектах. Объектом исследования явились студенты вуза, учащиеся техникума и школьники. Экологическая культура молодежи развита в разной степени. Доля лиц со средним уровнем экологической культуры возрастает по мере увеличения ступени образования от школьников к студентам. Доля молодежи с высоким уровнем экологической культуры, наоборот, от школьников к студентам снижается. Доля лиц с высоким уровнем экологической культуры во всех группах (школьников, учащихся техникума, студентов) выше у девушек.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, школьники, студенты

Musalimova R.S.

PhD in Biology, associate professor, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla
GENDER AND EDUCATIONAL ASPECTS OF ETHICAL RESPONSE TO THE WILDLIFE**Abstract**

The study results of the students' response to the wildlife, their ecological culture in the gender and educational aspects are represented in this work. High school students, college students and schoolchildren were included to the object of the study. Environmental culture of youth developed to varying degrees. The proportion of people with an average level of environmental culture increases as the stage of education from the school to the students. The proportion of young people with a high level of ecological culture, on the contrary, from the school to the students decreases. The proportion of people with a high level of ecological culture in all groups (schoolchildren, college students, students) is higher among girls.

Keywords: environmental education, environmental awareness, schoolchildren, students

В современных условиях, когда происходит глубочайшее и разностороннее воздействие общества на природную среду, всё возрастающее значение приобретает экологическое образование (обучение, воспитание) подрастающего поколения. Основным смысл, которого состоит в конкретной практической природоохранной деятельности. Объектами этой деятельности становятся все источники жизнедеятельности человека – земля, вода, воздух, животный и растительный мир. В основе формирования экологической культуры лежит понимание зависимостей и связей, существующих в мире природы, взаимодействие живой и не живой природы [3]. Развитие экологической культуры личности определяет деятельность человека в социоприродном окружении. Именно от уровня развития экологической культуры личности зависит возможность общества жить и действовать в ближайшем будущем [4].

Целью настоящего исследования явилось изучение отношения учащейся молодежи к живой природе, их экологической культуры в гендерном и образовательном аспектах.

Объект и методы исследования. Объект исследования – студенты естественно-географического факультета педагогического университета, учащиеся финансово-экономического факультета экономико-юридического техникума, школьники 8-11 классов. В исследовании приняли участие 171 человек (71 юношей, 100 девушек), средний возраст испытуемых варьировал от 14 до 23 лет.

Изучение отношения респондентов к животным проводилась по методике, предложенной в работе А.В.Еленкиной [2]. Авторская анкета была несколько сокращена, и в нашем исследовании респондентам были предложены 15 вопросов, направленных на изучение отношения к домашним и диким животным, а также к использованию животных в лабораторных целях.

Определение уровня экологической культуры проводили с использованием теста «Экологическая культура студентов и учащихся» [1], который позволяет определить общий уровень экологической культуры, а также уровень развития его компонентов: экологической образованности, экологической сознательности и экологической деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. Подавляющее большинство респондентов содержат домашних животных. Более половины из них содержат домашних животных из любви, некоторая часть опрошенных – из желания заботиться о ком-нибудь, а также для удовлетворения потребностей в питании. По мнению респондентов, домашние животные оказывают на своих хозяев положительное влияние: содержание животных позволяет стать более спокойным, терпеливым и наблюдательным. По отношению к бродячим животным учащаяся молодежь, испытывает жалость и желание накормить их, а также считает, что для них нужны приюты. Большинство опрошенных отмечают, что люди, жестокие с животными, склонны быть жестоки и с людьми, причем доля респондентов давших такой ответ выше у студентов.

Более половины опрошенных положительно относятся к показу диких животных в зоопарках, особенно это относится к девушкам, которые хотят видеть животных в зоопарке. Среди студентов лиц выступающих за показ животных в зоопарке несколько ниже, чем среди школьников и учащихся техникума. Подавляющее большинство учащейся молодежи, как юноши, так и девушки, отрицательно относятся к охоте на диких животных.

Учащаяся молодежь выступает против использования животных в учебных экспериментах и считает, что нужно уменьшить количество животных используемых в лабораторных целях, и применять альтернативные методы вместо демонстрации опытов на животных. Лиц придерживающихся такого мнения больше среди студентов, такого же мнения придерживается большая часть девушек не зависимо от образования. Вероятно, это связано с тем, что студенты в силу специфики своего профиля обучения (биологи, экологи) сталкиваются с экспериментами на

животных в учебном процессе, и кроме того, девушки по сравнению с юношами, более открыто демонстрируют свои эмоциональные реакции и более чувствительны.

Под экологической образованностью (ЭО) понимают приобретение экологических знаний, умений, навыков; выработку экологических представлений [1]. Большинство опрошенных школьников (65,9%) и учащихся техникума (57,1%), имеют средний уровень экологического образования. Высокий уровень ЭО характерен для 24,4% – школьников и 38,1% учащихся техникума, 9,7% школьников и 4,8% учащихся техникума имеют низкий уровень ЭО. Доля студентов имеющих средний и высокий уровень ЭО оказалась практически одинаковой – 49,3% и 50,7% соответственно, студентов с низким уровнем ЭО среди студентов не выявлено, что вероятно связано с профилем обучения (биология, экология).

Экологическая сознательность (ЭС) – это превращение экологических знаний, умений и навыков в убеждения, установки, повышение экологической ответственности; развитие нравственного отношения к природному миру, любви к природе [1]. Большинство опрошенных школьников имеют средний уровень ЭС – 65,9%, высокий уровень – 24,4%, низкий уровень – 9,7%. Среди учащихся техникума также большинство имеют средний уровень ЭС – 58,7%, высокий уровень – 39,7%, и 1,6% низкий. Студентов с низким уровнем ЭС не выявлено, 37,3% имеют средний уровень ЭС и 62,7% – высокий уровень экологической сознательности.

Экологическая деятельность (ЭД) – это участие в экологической деятельности, совершение экологических поступков и, в целом, экологическое поведение [1]. Более половины опрошенных имеют средний уровень ЭД – 51,2% школьников, 60,3% учащихся техникума и 73,1% студентов. Высокий уровень ЭД характерен для 34,2% школьников, 33,3% учащихся техникума и 20,9% студентов. Низкий уровень ЭД выявлен у 14,6% школьников, 6,4% учащихся и 6% студентов.

Комбинации уровней экологической образованности, экологической сознательности и экологической деятельности дают, соответственно, низкий, средний или высокий уровни общей экологической культуры [1]. Общий уровень экологической культуры (ЭК) школьников соответствует значениям средний и высокий (50,7% и 49,3%, соответственно), школьников с низким уровнем экологической культуры не выявлено. Среди учащихся техникума и студентов появляется небольшая доля лиц с низким уровнем общей ЭК – 11,1% учащихся и 14,6% студентов. Большинство учащихся и студентов имеют средний уровень ЭК – 47,67% и 61%, соответственно. Высокий уровень ЭК характерен для 41,3% учащихся техникума и 24,2% студентов. Отсутствие среди школьников лиц с низким уровнем экологической культуры, вероятно связано с более широким вовлечением школьников к экологическим мероприятиям, чем в студенческом возрасте.

Гендерные различия в видах установок по отношению к природе выглядят следующим образом. Значения показателей экологической образованности (ЭО) и экологической сознательности (ЭС) школьников практически совпали. Так более половины школьников – 61,9% юношей и 70,0% девушек имеют средний уровень ЭО и ЭС, высокий уровень этих показателей обнаружен у 23,8% юношей и 25,0% девушек. Низкий уровень характерен для 14,3% юношей и лишь 5,0% девушек. Экологическая деятельность у 47,6% юношей и 55,0% девушек соответствует среднему уровню. Высокий уровень ЭД обнаружен у 28,6% юношей и 40,0% девушек. Низкий уровень – 23,8% юношей и лишь у 5,0% девушек.

Общий уровень экологической культуры школьников соответствует значениям средний и высокий: средний уровень – у 61,5% юношей и 48,1% девушек, высокий – у 38,5% юношей и 51,9% девушек.

У большинства учащихся техникума все составляющие экологической культуры (экологическая образованность, экологическая сознательность и экологическая деятельность) сформированы на среднем уровне. Так, средний уровень ЭО имеют 56,8% юношей и 57,7% девушек, средний уровень ЭС выявлен у 62,2% юношей и 53,8% девушек, средний уровень ЭД – 64,9% юношей и 53,9% девушек.

Низкий уровень экологической культуры обнаружен у 8,1% юношей учащихся техникума и 15,3% девушек учащихся техникума. Большая часть опрошенных учащихся имеют средний и высокий уровни ЭК: средний уровень выявлен у 54,1% юношей и 38,5% девушек, высокий уровень – у 37,8% юношей и 46,2% девушек.

Среди студентов лиц с низкой экологической образованностью и низкой экологической сознательностью не выявлено. Для студентов характерен средний и высокий уровни ЭО и ЭС. Доля лиц со средними показателями ЭО среди юношей составила 53,8%, среди девушек 48,1%. Средний уровень ЭС среди студентов имеют 53,8% юношей и 33,3% девушек, высокий уровень – 46,2% юношей и 66,7% девушек. У подавляющего большинства студентов ЭД сформирована на среднем уровне (69,2% юношей и 74,1% девушек). Высокий уровень ЭД выявлен у 23,1% юношей и 22,2% девушек, низкий уровень ЭД – 7,7% юношей и 3,7% девушек.

Средний уровень общей экологической культуры сформирован у более половины опрошенных студентов (57,1% юношей и 65,0% девушек). Низкий уровень ЭК характерен для 23,8% юношей и 5,0% девушек студентов, высокий уровень обнаружен у 19,1% юношей и 30,0% девушек.

Выводы. В целом, доля молодежи со средним уровнем экологической культуры возрастает по мере увеличения ступени образования, так если у школьников средний уровень экологической культуры сформирован у 50,7%, то среди учащихся техникума доля лиц со средним уровнем экологической культуры повышается до 57,1%, среди студентов – 61,0%. Доля молодежи с высоким уровнем экологической культуры наоборот снижается от школьников к студентам (49,3% школьников, 41,3% учащихся техникума, 24,4% студентов). Если в школьном возрасте лиц с низкой экологической культурой не выявлено, то количество таковых среди учащихся техникума и студентов составляет уже 11,1% и 14,6%, соответственно, вероятно это связано с более широким вовлечением школьников к экологическим мероприятиям, чем в студенческом возрасте. В гендерном плане, можно отметить, что лиц со средним уровнем экологической культуры больше среди юношей школьников и юношей учащихся техникума, а с высоким уровнем экологической культуры среди девушек этих же групп. Среди студентов преобладают лица со средним уровнем экологической культуры, как среди девушек, так и среди юношей. Доля лиц с высоким уровнем экологической культуры во всех группах (школьников, учащихся техникума, студентов) выше у девушек.

Литературы

1. Асафова, Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов [Электронный ресурс] / Е.В.Асафова. – Казань, КФУ. – 2002 – URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_3_3.htm (дата обращения 12.09.15).
2. Еленкина, А.В. Биоэтика: влияние пола и образования на отношение к животным [Электронный ресурс] / А.В.Еленкина //Выпускная квалификационная работа – Иванова, 2005. ИГУ. – С27-34. URL: <http://w3.ivanovo.ac.ru/physiology/files/files/diploms/diploms04-05.htm> (дата обращения 15.05.14).
3. Марков, Ю.Г. Социальная экология. Взаимодействие общества и природы: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] /Ю.Г.Марков – Новосибирск: Сиб.унив.изд-во, 2004. – 37с.
4. Моисеева, Л.В. Формирование экологической культуры в культурно-информационном пространстве библиотеки [Текст] /Л.В.Моисеева, Мартыненко А.Г. //Астраханский вестник экологического образования. 2012, №1 (19). – С. 36-45.

References

1. Asafova, E.V. Vospitanie i diagnostika razvitiya jekologicheskoj kul'tury studentov [Jelektronnyj resurs] / E.V.Asafova. – Kazan, KFU. – 2002 – URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_3_3.htm (data obrashhenija 12.09.14).
2. Elenkina, A.V. Biojetika: vlijanie pola i obrazovanija na otnoshenie k zhitvotnym [Jelektronnyj resurs] /A.V.Elenkina //Vypusknaja kvalifikacionnaja rabota – Ivanova, 2005. IGU. – S27-34. URL: <http://w3.ivanovo.ac.ru/physiology/files/files/diploms/diploms04-05.htm> (data obrashhenija 15.05.14).
3. Markov, Ju.G. Social'naja jekologija. Vzaimodejstvie obshhestva i prirody: Uchebnoe posobie. – 2-e izd., ispr. i dop. [Tekst] /Ju.G.Markov – Novosibirsk: Sib.univ.izd-vo, 2004. – 37s.
4. Moiseeva, L.V. Formirovanie jekologicheskoj kul'tury v kul'turno-informacionnom prostranstve biblioteki [Tekst] /L.V.Moiseeva, Martynenko A.G. // Astrahanskij vestnik jekologicheskogo obrazovanija. 2012, №1 (19). – S.36-45.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.266

Попович А.П.

Кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет

СТАТИСТИКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРСКИХ КАДРОВ

Аннотация

В статье проводится анализ игр Чемпионата мира по гандболу 2015 года. Статистическая информация классифицируется по стандартным информативным блокам. Исследуются показатели соревновательной деятельности ведущих команд мира. Анализируется соревновательная деятельность команд и отдельных игроков, положительные и отрицательные стороны подготовленности спортсменов. Проводится разработка системы тренировки.

Ключевые слова: эффективность тренировочного процесса, моделирование спортивной деятельности, соревнование, модели мастерства, спортивные возможности.

Popovich A.P.

PhD in Pedagogy, associate Professor,
Ural Federal University

STATISTICS AS AN INTEGRAL PART OF PROFESSIONAL TRAINING COACHING STAFF

Abstract

In the article the analysis of games of the world Championship in handball 2015. Statistical information is classified by standard informative blocks. Examines indicators of competition activity of leading teams in the world. Analyzed competitive activities for teams and individual players, positive and negative sides of preparedness of sportsmen. Is the development of system training.

Keywords: effectiveness of the training process, simulation of sporting activities, competition, models, skills, athletic capabilities.

На проходившем в России Чемпионате Мира по гандболу среди юношей до 19 лет очередную победу одержала Сборная Франции. Кажется, совсем недавно мы расстались с юными дарованиями, блиставшими на гандбольных площадках Урала, как уже Дания «экзаменует» нашу женскую сборную, и мы в ожидании успеха, удачи, можно сказать, триумфа, включаем мониторы телевизоров. Надо признать, что два игровых дня принесли нам положительные эмоции. Но давайте вернемся в лето 2015 и попробуем сделать сравнительный анализ прошедшего первенства, провести параллели относительно предыдущего чемпионата, состоявшегося в Венгрии в 2013 году. Что же изменилось, по какому пути идет гандбол, каковы тенденции. Должен заметить, что «ажиотажа» со стороны теоретиков гандбола, молодых ученых, способных к глубокому анализу полученной информации в процессе игр высочайшего уровня, как по содержанию, так и по драматургии, я не увидел. Очень жаль, так как материал, полученный здесь, мог бы на многие годы придать импульс в развитии этого прекрасного вида спорта. Сообщаю, что кафедра Игровых видов спорта Уральского Федерального Университета, подготовит методическое пособие по итогам чемпионата, но это вряд ли заменит труды комплексной научной бригады, которая могла бы поработать более продуктивно в рамках этих соревнований.

В этой статье я бы хотел кратко и тезисами сравнить, что же произошло за те два года со времени предыдущего юношеского форума в Венгрии до прошедшего ЧМ в России. Кстати, должен заметить, я и сам стал непосредственным участником проведения этого действа, чем очень горд. Многие скептики были посрамлены -

чемпионат мира прошел на высочайшем организационном уровне, о чем неоднократно отмечал Президент Международной Федерации Гандбола господин Хасан Мустафа.

В своей статье мне хочется обратить ваше внимание на отдельные стороны игры, которые наиболее эффективны, что подтверждается конкретными цифрами, на основе «свежих» данных, полученных в процессе соревнований. Статистическая информация, собранная нами, классифицируется по стандартным информативным блокам. Мы вели статистику и наблюдения с целью определения показателей бросковой деятельности и ее эффективности квалифицированными гандболистами различного амплуа, конечно, особое внимание уделили командам-полуфиналистам. На сегодняшний день именно они отражают расстановку сил в мировом гандболе, то есть, степень его развития в той или иной стране, и мы не ограничиваемся только данным квартетом. Установлено общее количество выполненных бросков всеми игроками каждой из команд по воротам соперников и их результативность. Определена результативность нападающих различного амплуа и их вклад в общую «копилку» своей команды. Гандбол, как представитель игровых видов, прошел длительный (более чем сто лет) период исторического развития. В связи с этим тренеру необходима конкретная информация касательно соревновательной деятельности как команды в целом, так и отдельного игрока, его «КПД». Эта информация делится на две части - двигательную и технико-тактическую. Анализируя которые тренеры и будут корректировать дальнейшую подготовку, как команды в целом, так и повышение индивидуального уровня спортсмена. С учетом отмеченного в практике подготовки высококвалифицированных спортсменов большое значение имеют точные количественные данные о соревновательной деятельности этих спортсменов в названных играх. Такое значение эти данные имеют, прежде всего, в связи с тем, что только при их наличии в учебно-тренировочном процессе, проводимом с квалифицированными и высококвалифицированными спортсменами (гандболистами), можно реализовать, так называемую, спортивно-эталонную функцию соревнований, поскольку именно показатели подготовленности ведущих гандболистов мира становятся теми модельными характеристиками, на достижение которых чаще всего ориентирован названный учебно-тренировочный процесс спортсменов. Должен заметить, что еще в далеком 1975 году, главным тренером сборной команды СССР Анатолием Николаевичем Евтушенко, были разработаны эталонные характеристики-ориентиры командной игры, гарантировавшей победу. Соревновательная деятельность в гандболе характеризуется многочисленными показателями, определяющими эффективность действий спортсмена и команды в целом. Эти показатели - своеобразные критерии действий спортсмена. И поэтому их учет позволяет не только отразить и воспроизвести процесс соревнования и поведения спортсмена и команды, но и планировать и корректировать дальнейшую подготовку. В этой связи, на наш взгляд, исследование показателей соревновательной деятельности ведущих команд мира является актуальной и важной задачей, которая выявит современные тенденции изучаемых показателей, и позволит учитывать их в процессе спортивной подготовки. Контроль соревновательной деятельности спортсменов так же, как и контроль отдельных сторон их подготовленности, характеризуется в ряде источников по общим вопросам теории и методики физической культуры и спорта. В системе управления подготовкой спортсменов и команды в целом необходимо, как отмечает В.Я. Игнатъева, следующие составные: проектирование, прогнозирование, планирование, программирование, моделирование. Добавлю к этому перечню все формы и виды контроля, как оперативного, так и текущего и этапного. Важное место принадлежит контролю за соревновательной деятельностью. Он является неотъемлемой частью управления прикидок. Однако, итоговый соревновательный результат не содержит информации о ходе состязания, следовательно, не позволяет выявить сильные и слабые стороны подготовленности спортсмена в полной степени и наметить пути устранения недостатков. Этим целям служат другие показатели, получаемые путём объективной регистрации соревновательной деятельности и анализа её состава (из каких элементов состоит) и структуры (как эти элементы связаны друг с другом). Эта регистрация осуществляется в процессе обследования соревновательной деятельности (ОСД), то есть необходим комплексный подход. Основными направлениями обследования являются: 1) определение общего числа и результативности технико-тактических действий; 2) определение эффективности и устойчивости спортивной техники; 3) контроль за спортивной тактикой; 4) измерение физиологических и биохимических реакций организма в условиях соревнований и непосредственно после их завершения; 5) контроль за психическими состояниями. Техничко – тактические действия, их результативность, контролируется в итоге единоборств, выигранных и проигранных в процессе игры..

В связи с этим при управлении тренировочным процессом предлагается сконцентрировать усилия на анализе соревновательной деятельности команды и отдельных ее игроков, ибо только в условиях ответственных соревнований в полной мере проявляются положительные и отрицательные стороны подготовленности спортсменов и, только глубоко изучив соревновательную деятельность, можно разработать адекватную ей систему тренировки. Некоторые специалисты указывают, что спортивный результат не может служить критерием эффективности тренировочного процесса, так как по нему нельзя всесторонне оценить сильные и слабые стороны подготовленности спортсменов, определить эффективные направления тренировочного процесса, деятельности и структуры подготовленности. Важно знать факторы подготовленности, обеспечивающие эффективность соревновательной деятельности. Отсюда следует, что вся система совершенствования отдельных компонентов подготовленности должна увязываться с узловыми компонентами соревновательной деятельности, так как между ними существует четкая субординация, но полное решение проблемы о критерии эффективности построения тренировочного процесса обеспечивается лишь комплексным контролем. В практике спорта для оценки эффективности применяемых соревновательных и тренировочных нагрузок используются специальные контрольные испытания (тесты), определяющие различные стороны подготовленности спортсменов. Контроль соревновательной деятельности гандболистов должен быть направлен на оценку спортивного мастерства игроков, определение вклада каждого спортсмена в общекомандный результат и служить основанием для целесообразной коррекции и необходимой индивидуализации учебно-тренировочного процесса. Каждый тренер имеет свою батарею тестов, которая отражает все аспекты игровой деятельности, но среди них основными являются социально-психологические и медико-биологические показатели. Педагогические тесты дают представление и характеризуют уровень технической и тактической подготовки, стабильность выступления в соревнованиях, содержание

учебно-тренировочного процесса. Социально-психологические тесты отражают показатели окружающей среды, а также силу, лабильность и подвижность нервных процессов спортсменов. Медико-биологические тесты раскрывают анатомо-морфологические, физиологические, биохимические, биомеханические и другие информации о гандболисте. Нельзя обойти вниманием значение в спортивных играх моделирования и модельных характеристик. За последние годы значительно усилился интерес к исследованию соревновательной деятельности спортсменов. Необходимость этого вызвана широким распространением нового перспективного направления в управлении системой подготовки спортсменов, основанного на целевом программировании. Не могу не отметить в этой связи интересные разработки и исследования г-на Полозова А.А., суть которых заключается в стремлении прогнозировать результат на основе игровой деятельности команды с ориентацией на эталонную игру и качество выполненных технико-тактических действий. Существенной особенностью указанного направления является моделирование спортивной деятельности. Создаются модели подготовки, соревновательной деятельности команды, отдельного спортсмена. Разрабатываются они на основе специфики гандбола, выделения факторов, обуславливающих достижение высоких результатов. Проблематика моделирования соревновательной деятельности может решаться при всем многообразии форм, следующей схемой: 1) модель соревновательной деятельности спортсмена; 2) модельные характеристики его мастерства, прогнозирования его результата; 3) системы спортивной подготовки - модель ее планирования, моделирование в условиях тренировки; 4) системы развития гандбола в мире и прежде всего олимпийского гандбола. В спорте под понятием "модель соревновательной деятельности" подразумевается совокупность показателей и отношения между ними, которые удовлетворяют требованиям решения общей задачи деятельности. Имея модель, можно определить стратегию подготовки, выбрать средства и методы тренировки, оптимальные параметры выполняемой спортсменами нагрузки. В учебно-тренировочном процессе становится возможным моделирование реальных условий протекания состязаний и их отдельных фрагментов. Кроме этого изучение соревновательного упражнения служит углублению знаний в области теории и методики конкретного вида спорта. Сейчас большое значение уделяется разработке моделей сильнейших спортсменов. Блок-схема модели содержит три уровня в соответствии с общими представлениями об их субординационных взаимоотношениях. Первый уровень - соревновательная деятельность, куда входит характеристика сильнейших спортсменов в ответственных соревнованиях. Второй уровень - модель мастерства, включающая характеристики физической, технической, тактической подготовленности спортсмена, находящегося в состоянии спортивной формы. Третий уровень - модель спортивных возможностей, включающая характеристики функциональной и психической подготовленности, морфологических особенностей, возраста и спортивного стажа занятий. Модельные характеристики - это идеальные характеристики состояния спортсмена, в котором он может показать результаты, соответствующие мировым достижениям. Применительно к условиям деятельности в гандболе модельные характеристики - это те, которые оказывают решающее влияние на исход борьбы, показывают меру соответствия соревновательной деятельности передовым тенденциям ее развития и могут объективно оцениваться как в отношении соревновательной деятельности, так и по каждому виду используемых действий. В гандболе ведущим качественным показателем атакующей деятельности следует считать результативность нападения - процентное соотношение заброшенных мячей к общему количеству предпринятых командой атак. Результативность оборонительной деятельности - надежность защиты можно выразить процентным отношением нерезультативных атак соперника к общему количеству предпринятых им попыток взятия ворот. При формировании модели соревновательной деятельности игроков в поле в недалеком прошлом стоял спорный вопрос: что важнее — универсализация или специализация игрока? Сегодня этот «вопрос» звучит однозначно: теория и практика игры пришли к единому выводу о целесообразности специализации игроков по функциям. Функции игроков определяются необходимостью наиболее четко выполнять определенные действия на определенном игровом месте. Отсюда — задача подготовки каждого нападающего: в совершенстве освоить функции основного игрового места; отлично овладеть смежным амплуа; хорошо выполнять (при необходимости) наступательные действия на других игровых местах. Кроме того, формирование квалифицированного нападающего идет и по пути совершенствования в универсальных приемах нападения. Деятельность игроков в составе гандбольной команды в процессе соревнований предполагает поочередное выполнение двух основных функций: нападения и обороны. Распределение игроков по функциям - один из основных принципов игровой деятельности. Эти функции при важности той и другой имеют свои особенности, но общее их значение состоит в том, что только при четком распределении ролей можно добиться организованных, целенаправленных действий. Изучение соревновательной деятельности гандболистов позволяет выявить факторы, влияющие на результат матча, разработать модели игры для спортсменов различных амплуа, определить тенденции развития игры и технико-тактические особенности игры отдельных команд, получить данные о сильных и слабых сторонах подготовленности игрока, команды, провести коррекцию тренировочного процесса с учетом анализа игровой деятельности. В гандболе ведущим качественным показателем атакующей деятельности следует считать результативность нападения - процентное соотношение заброшенных мячей к общему количеству предпринятых командой атак. Результативность оборонительной деятельности - надежность защиты можно выразить процентным отношением нерезультативных атак соперника к общему количеству предпринятых им попыток взятия ворот.

В этой краткой публикации автор еще раз обращает внимание на необходимость многогранности сторон профессиональной подготовки тренеров в стенах университета, владение ими современными технологиями, способностью к аналитической работе со статистическими данными, умением внести коррективы в тренировочный процесс на основе педагогических, медицинских экспресс-тестов, как неотъемлемыми частями профессиональной подготовки высококвалифицированного «коуча». А коллектив кафедры ИВС Уральского Федерального Университета, проведя статистическую обработку данных по итогам ЧМ-19, прошедшего в Екатеринбурге, на мой взгляд, поможет тренерам, особенно молодым, избрать тот путь, по которому пойдут российские гандболисты к самым высоким спортивным вершинам.

Литература

1. Верхошанский Ю.В./ Прогнозирование и организация тренировочного процесса./Ю.В. Верхошанской - М: Физкультура и спорт, 1985.
2. Евтушенко А.Н. Психологические основы управления гандбольной командой. Методическое пособие для тренеров./А.Н. Евтушенко, Е.А.Калинин, С.Г.Кушнирук – Запорожье. Издательство ЗГУ – 1990.
3. Кудрицкий В.Н. Гандбол. Техника, тактика и методика обучения. В.Н.Кудрицкий – Брест: БГТУ – 2002.

References

1. Verkhoshansky YV/, Forecasting and organization of the training process./Verkhoshanski, Y. V. - M.: Physical culture and sport, 1985.
2. Yevtushenko A. N. Psychological basis of management's handball team. Methodological manual for trainers./A. N. Evtushenko, E. A. Kalinin, S., Kushniruk, Zaporozhye. Publisher ZSU – 1990.
3. Kudritskaya And V. N. Handball. Technique, tactics and methods of teaching. V. N. Kudritskaya – Brest: BSTU – 2002.

DOI: 10.18454/IJR.2016.46.183

Пыхина Н.В.

Кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация

В статье представлена основная цель воспитания студентов вуза. Рассмотрены ключевые характеристики системы воспитательной работы в вузе. Определены интегрированные направления воспитания. Раскрыта специфика воспитательной работы со студентами лингвистического вуза. Представлена сущность поликультурного воспитания. Приведены примеры реализации поликультурного воспитания студентов лингвистического университета на основании интегрирования научного, художественного и педагогического видов творчества.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, студенты, воспитательная работа.

Pykhina N.V.

PhD in Pedagogy, associate professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University
POLY CULTURAL UPBRINGING OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The article presents the main aim of university students' upbringing. The key characteristics of the educational work system in the institution of higher education are considered. The integrated branches of upbringing are defined. The peculiarities of the educational work with the linguistic university students are determined. The essence of the polycultural upbringing is represented. The examples of the polycultural upbringing realization of the linguistic university students are provided on the basis of the scientific, artistic and pedagogical types of creativity integration.

Keywords: polycultural upbringing, students, educational work.

Формирование у будущих специалистов профессионально-значимых личностных качеств, необходимых для успешной самореализации в современном социокультурном пространстве, выступает в качестве одной из основных целей воспитания студентов вуза. Система воспитательной работы в вузе направлена на реализацию комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование общекультурных и социально-личностных компетенций студентов. К ведущим направлениям воспитания относятся профессионально-трудовое, гражданско-правовое и культурно-нравственное. Эффективная реализация данных направлений воспитания становится возможной при условии взаимодействия и сотрудничества преподавателей и студентов в учебной и внеучебной деятельности.

Воспитательная работа со студентами лингвистического вуза обладает определенной спецификой, наиболее полно раскрываемой через поликультурное воспитание. Е.А. Абрамова определяет данное понятие следующим образом: «Поликультурное воспитание - один из аспектов воспитания, направленный на усвоение подрастающими поколениями той части человеческой культуры (поликультурных знаний и умений, качеств (толерантности, эмпатии, бесконфликтности, гражданственности, гуманности, многокультурной идентичности), мотивов, ценностей и др.), которые необходимы им для активной и эффективной жизнедеятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире» [1.С.14]. Данный аспект процесса воспитания интегрирует нравственное, духовное, правовое, патриотическое, гражданское, эстетическое воспитание в реализации своей главной цели - формировании поликультурной личности, эффективно взаимодействующей с представителями различных национальных культур.

К ведущим направлениям поликультурного воспитания студентов относятся такие аспекты, как: формирование равногo положительного отношения к родной и иноязычной культуре, а также развитие межкультурной толерантности. В условиях современной поликультурной ситуации воспитание у студентов ценностных ориентаций по отношению к культуре страны изучаемого языка далеко не всегда гармонично соотносится с их представлением о национальном самосознании. Таким образом, одной из ключевых задач поликультурного воспитания в вузе становится создание условий для осуществления студентами грамотной идентификации со своей собственной культурой наряду с осознанием многоплановости мира.

Затрагивая аспект формирования качеств поликультурной личности, необходимо отметить определенную специфику развития толерантного сознания студентов вуза. Студенческий возраст соотносится с периодом становления активной жизненной позиции, когда происходит осознание личностью своих потребностей и

возможностей, способствующих проявлению терпимости к культурным особенностям других народов на основе понимания общечеловеческих ценностей.

Формирование этнической толерантности, являющееся одним из центральных аспектов содержания поликультурного воспитания студентов, базируется на ряде принципиальных положений, направленных на обеспечение эффективного межнационального общения. К ним относятся следующие практические решения;

- формирование представлений о национально-культурном многообразии мира через общее ознакомление с культурой того или иного народа;
- лингвистическая подготовка в единстве когнитивной, прагматической и мотивационной составляющих;
- специальная культурная подготовка, обеспечивающая интеграцию в культуры других народов в целях преодоления «культурного шока».

Опираясь на основные положения системного подхода, считаем возможным рассматривать формирование поликультурной личности студентов лингвистического вуза в соответствии с видами творчества, представленными в концепции Е.П. Ильина [2]. Интеграция научного, художественного и педагогического творчества способствует формированию качеств поликультурной личности.

Основной характеристикой научного творчества, направленного на получение нового знания, является опора на словесно-логическое мышление. Студентам вуза доступны как эмпирический, так и теоретический уровни научного исследования. Тем не менее, эмпирическое исследование, выступающее в качестве результата работы с объектом в процессе наблюдения, в большей степени отражает специфику поликультурного воспитания.

Разработка студентами научно-исследовательских проектов, раскрывающих различные аспекты поликультурного воспитания, как правило осуществляется в определенной последовательности. На первом этапе проекта, который называется познавательным-диалогическим, в процессе дискуссии происходит обмен знаниями о национально-культурном своеобразии воспитательных систем народов. Второй этап проекта, творческий, предполагает осознание студентами национально-культурной специфики поведения и мотивов человеческой деятельности в социально-бытовых ситуациях. Наиболее эффективными формами усвоения этнокультурных норм являются игровая и театрализованная деятельность. Третий аспект проекта, проблемно-поисковый, реализуется в процессе самостоятельного поиска студентами решения жизненно значимых проблемных ситуаций межкультурного характера.

Научное творчество представлено преимущественно проектной деятельностью студентов в рамках тем: «Национально-культурное своеобразие воспитания», «Особенности семейного воспитания представителей различных этнических групп», «Национальный характер и стереотипы общения».

Художественное творчество, характерной особенностью которого является наличие ярко выраженного эмоционального компонента, применительно к студенческому возрасту может опираться не только на наглядно-образное, но и на абстрактно-логическое и наглядно-действенное мышление. Удовлетворение эстетических потребностей в процессе освоения этнокультуры носит многоплановый характер. При этом наиболее действенной формой приобщения к национально-культурному достоянию народа является интеграция искусств. Взаимодействие изобразительного и декоративно-прикладного искусства, музыкального творчества, театрализованных, игровых действий способствует формированию целостного представления о национальных ценностях и их преломлении в процессе воспитания.

Художественное творчество реализуется в процессе подготовки и проведения национальных праздников и культурно-массовых мероприятий, соответствующих специфике деятельности культурных центров. Примером межкультурного взаимодействия является ежегодный фестиваль национальных культур «В этом мире большом», традиционно проводящийся в Нижегородском государственном лингвистическом университете с участием иностранных студентов, изучающих русский язык.

Аспекту педагогического творчества придается особое значение при разработке и проведении студентами воспитательных мероприятий межкультурной направленности для учащихся школ. Характерной особенностью педагогического творчества является поиск нестандартных способов решения воспитательных задач. В деятельности студентов в период педагогической практики данный аспект творчества реализуется на разных уровнях. Это может быть как применение известного метода в новых условиях, так и импровизация, предусматривающая неожиданное нахождение эффективного решения и его незамедлительное воплощение.

При проведении воспитательных мероприятий поликультурной направленности с учащимися школ студенты-практиканты должны иметь четкое представление о специфике приобщения воспитанников к национальной культуре с учетом их возрастных особенностей. Так, в отношении младших школьников одним из наиболее эффективных средств формирования этнической идентичности является ознакомление со сказкой. Включение аутентичного сказочного материала, обладающего значительным развивающим и воспитательным потенциалом, в процесс начального иноязычного образования способствует расширению культурной осведомленности воспитанников. В этой связи студенты-практиканты используют элементы сказочного содержания при создании педагогических проектов по обучению иностранному языку младших школьников. Примерами воспитательных мероприятий социокультурной направленности, разработанных студентами, являются викторины, драматизации и ролевые игры с включением сказочных персонажей и литературных героев страны изучаемого языка.

Область педагогического творчества студентов затрагивает не только разработку воспитательных мероприятий со сказочным сюжетом, но и создание предметно-пространственной среды. Обучение иностранному языку на интегративной основе обеспечивает максимальный учет этнокультурных особенностей и мотивационной сферы младших школьников. Таким образом, активно внедряя музыкальную, игровую и изобразительную деятельность, отражающую национально-культурную специфику, студенты-практиканты обеспечивают приобщение обучающихся к иноязычной среде, обладающей мотивационной ценностью.

При работе с подростками приоритетное внимание будет уделяться использованию дискуссий сопоставительного характера, направленных на преодоление культуроцентризма. Используя метод проблемного изложения, студенты в процессе взаимодействия с обучающимися старшего возраста обсуждают глобальные проблемы современности, акцентируя важность межкультурного понимания.

Оптимальное функционирование целостной педагогической системы вуза способствует обеспечению эффективного поликультурного воспитания.

Литература

1. Абрамова Е.А. Поликультурное воспитание студентов вуза на основе системного подхода: на примере обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2011. - 30с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2012. - 444с.

References

1. Abramova E.A. Polikul'turnoe vospitanie studentov vuza na osnove sistemnogo podhoda: na primere obuchenija inostrannomu jazyku: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Moskva, 2011. - 30s.
2. Il'in E.P. Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti. SPb.: Piter, 2012. - 444s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.084

Тюрина Н.Ш.

Кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО

«Московский городской педагогический университет»

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ - ДЕФЕКТОЛОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОВЗ

Аннотация

В статье рассмотрен современный подход к формированию готовности студента педагогического Вуза по направлению подготовки «Дефектологическое образование» к конструктивному взаимодействию с родителями, воспитывающими ребёнка с ОВЗ. Сотрудничество субъектов образовательной практики повысит эффективность абилитационных (реабилитационных) мероприятий, изменит качество жизни ребенка, семьи и социума в целом.

Ключевые слова: подготовка дефектологов, предоставление полномочий, взаимодействие с родителями, кинематограф.

Tyurina N.Sh.

PhD in Pedagogy, Moscow State Institution of Higher Education Moscow City Pedagogical University
**TRAINING OF FUTURE SPECIAL PEDAGOGUES FOR INTERACTION WITH THE FAMILY,
RAISING A DISABLED CHILD**

Abstract

In the article the modern approach to the formation of readiness of students of pedagogical high school in the direction of preparation "defectology education" to engage constructively with the parents of a child with disabilities. Cooperation of subjects of educational practice will enhance the effectiveness of habilitation (rehabilitation) activities will change the quality of life of the child, the family and society as a whole.

Keywords: training future special pedagogues, Empowerment, interaction with parents, cinematograph.

В современных социокультурных условиях интеграция общественного и семейного воспитания является одной из актуальных социальных задач. В контексте современной тенденции на приоритет инклюзивного образования, единые мировоззренческие позиции и стратегии помощи детям и их семьям могут способствовать решению демографических, нравственных и ценностных проблем общества. Это объясняет интерес к проблеме профессиональной компетентности современного педагога-дефектолога, тем аспектам его деятельности, которые направлены на интеграцию образовательных усилий в микро и макросоциум.

Взаимодействие специалистов образовательной организации и семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является традиционным направлением коррекционно-педагогической деятельности. В соответствии с проектом «Профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» выпускник по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» должен быть готов к осуществлению трудовых функций и трудовых действий, которые напрямую связаны с взаимодействием с родителями (законными представителями) ребенка с ОВЗ [1].

Перед специалистами стоят задачи привлечения семьи к коррекционно-развивающему процессу, формирование компетентности родителей, а также оказание им психологической помощи. Традиционно такая работа строилась с позиций профессионального превосходства, директивно и дидактично. Взаимодействие образовательного учреждения в целом, и специалистов в частности не ориентировано на социальные, эмоционально-личностные и прочие семейные факторы. Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, нередко воспринимается как маркированная, «особая семья», зависящая от помощи профессионалов. В ряде случаев как следствие наблюдается нежелание семьи идти на контакт и сотрудничество. Именно поэтому приоритетной целью подготовки будущих педагогов – дефектологов является их ориентация в концепциях и подходах, трансформирующих модель профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий.

Педагогическому сообществу необходимо изменение традиционного взгляда на «нетипичность» развития ребенка в целом, и на семейный контекст в частности. Важно признать приоритет родителей в выборе стратегий абилитации/реабилитации ребенка. Психолого-педагогическая и социально-педагогическая помощь призвана создать условия, способствующие осознанию ими своих полномочий и возможностей. Идеология *Empowerment*, широко применяемая

в социальных науках, может стать теоретико-методологической основой построения конструктивного взаимодействия специалистов образовательного учреждения и родителей, имеющих ребенка с ОВЗ. Практика предоставления полномочий – Empowerment переводит помогающие профессии из позиции власти и превосходства, в совместный процесс, где заинтересованное лицо (в данном случае родитель) в пределах социальных систем определяет ресурсы (личные и общественные), осуществляющие контроль в достижении целей. Эта формулировка отражает новую профессиональную установку, изменяющую распространённый до сих пор дефектоориентированный или терапевтический взгляд на нарушения развития. Эта установка заключается в убеждении о наличествующих силах и потенциалах у заинтересованного лица, нередко блокированной его компетентности и способности к конструктивным действиям. В зарубежной литературе выделяется три позиции, которые являются основополагающими в модели предоставления полномочий:

- «Каждая личность владеет внутренней силой, которая может обозначаться как жизненная сила, способность к жизненной трансформации, жизненной энергии...»
- «...эта сила ...является энергетическим ресурсом знания, который может направлять персональную и социальную трансформацию...»
- «...люди всегда возвращаются к действиям тогда, когда их положительные способности поддерживают...».

Сотрудничество и взаимодействие специалистов и родителей, построенное на принципах философии Empowerment будет еще эффективней при условии его раннего начала. Инновационная область современной образования - ранняя комплексная помощь предоставляет возможность специалистам разного профиля с момента рождения ребенка группы риска устанавливать с его семьей партнерские отношения. В результате такого взаимодействия в образовательную организацию будут приходить дети, получившие раннюю стимуляцию развития и родители, готовые к социальному взаимодействию, объединенные общей проблемой и поисками путей ее решения. Образовательные организации в свою очередь, имеют профессиональные кадры, способные создать благоприятные условия для развития детей и всей семейной системы.

Очевидно, что успех интеграции общественного и семейного воспитания во многом зависит от готовности специалиста признавать семью главной воспитательной силой, учитывать компетенции родителей, делегировать им полномочия. Однако на этапе профессионально обучения в ВУЗе студенты не имеют достаточного количества практикоориентированных курсов и дисциплин, готовящих специалиста к совместной работе со всей семейной системой. Необходимо внедрение учебных программ, образовательных технологий основной целью которых является формирование у студентов знаний и практических навыков консультативной работы с семьёй, направленной на повышение родительской компетентности и на предоставление семье полномочий в определении жизненных стратегий. «Большой ресурс для практики дефектологического образования заложен в мировом и отечественном кинематографе... воспроизводящем значимые для образовательной практики проблемы. Вовлечение эмоциональной сферы студента создает условия для рефлексии и оценки полученных теоретических знаний, дальнейшего формирования его мировоззренческой позиции» [2]. Готовность и мотивация молодого специалиста к партнерскому диалогу и сотрудничеству с родителями может явиться залогом эффективности помощи ребенку и его семейному окружению.

Основной вывод из обозначенных выше проблем и путей их решения видится в следующем: успешность интегративных процессов в образовательной системе в значительной мере обусловлена личностью педагога. Его мировоззрение и мировосприятие, ценностные ориентации и профессиональные приоритеты во многом определяют успех как коррекционно-развивающей деятельности, так и состояние внутри микро и макро социума в целом.

Литература

1. Проект «Профессионального стандарта учитель-дефектолог» [Электронный ресурс] URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps1597993> (дата обращения 29.03.2016).
2. Тюрина Н.Ш. Кинематограф как ресурс формирования мировоззренческой позиции студентов специального (дефектологического) профиля подготовки. //Казанский педагогический журнал. – 2015. - №4. – С. 119

References

1. Proekt «Professional'nogo standartu uchitel'-defektolog» [Jelektronnyj resurs] URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps1597993> (data obrashhenija 29.03.2016).
2. Tjurina N.Sh. Kinematograf kak resurs formirovanija mirovozzrencheskoj pozicii studentov special'nogo (defektologicheskogo) profilja podgotovki//Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. - №4. – S. 119

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.104

Фролова М.А.

Учитель физики первой категории,

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа №99» г. Пермь

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИНФОГРАФИКИ

Аннотация

В статье представлены исторические этапы возникновения и развития инфографики; рассмотрена визуализация учебного материала с помощью инфографики в образовательном процессе средней школы. Предложен алгоритм составления инфографики; проанализированы инструменты, сервисы, новые образовательные технологии, позволяющие с помощью инфографики повысить эффективность усвоения знаний.

Ключевые слова: образовательный процесс, инфографика, Zoom-презентация, инструменты виртуальной среды.

Frolova M.A.

Teacher of physics of the first category,

Municipal Autonomous educational institution "Secondary school №99" Perm

VISUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY MEANS OF INFOGRAPHICS

Abstract

The article presents the historical stages of the emergence and development of infographics; considered visualization of the educational material with the help of infographics in the educational process of high school. The algorithm of drawing up infographics is offered; the tools, services, new educational technologies allowing to increase efficiency of assimilation of knowledge by means of infographics are analyzed.

Keywords: the educational process, infographics, Zoom-presentation, tools of the virtual environment.

Современному обществу необходимы активные творческие личности, способные реагировать на изменение техники, технологий, принимать решения и нести ответственность за их реализацию. В эпоху бурного роста объема информации, проблем ее усвоения и понимания, возникает необходимость обновления системы образования. Концептуальные положения различных подходов в образовании предполагают обеспечение выбора и самоопределения каждого обучающегося в процессе обучения.

Уровень усвоения научного знания зависит от доступности, восприятия, понимания объяснения материала учителем. Практика работы в школе показывает, что уровень мотивации и интеллектуального развития обучающихся резко снизился. Существенные затруднения вызывает изучение предметов естественнонаучного цикла. Это связано с тем, что освоение этих областей знания требует значительных усилий, терпения, когнитивных способностей; при этом большинство учащихся не представляют себе, как изучаемый материал может быть использован в практической деятельности. Решению этой проблемы способствуют компьютерные технологии, интернет, СМИ, которые формируют новый способ восприятия информации, где визуальным образом отводится главное место. Инфографика совмещает логику построения, яркость образов, объёмность информации и рассматривается как новое средство визуализации учебного знания. Практика показала: использование инфографики в учебном процессе, в частности, при преподавании физики, способствовало осознанному, полному усвоению учебного материала.

Вопросам возникновения, становления, современного состояния инфографики посвящены работы Г.А. Никуловой, С.В. Селеменова, Т.В. Соловьевой и др. В их работах нет единства в однозначном толковании определения инфографики, общее заключается в том, что они характеризуют инфографику как визуальное представление цифровой, графической, вербальной информации.

Историю развития инфографики можно представить в виде ряда самостоятельных этапов, на каждом из которых она приобретала новые и более сложные элементы.

1. *Праинфографика - 33 тыс. лет до н.э.* – наскальные рисунки древних

людей эпохи палеолита, дающие представление об укладе и образе жизни людей того времени.

2. *Первые карты - 3-1 тысячелетия до н.э.* Одной из самых первых карт, сохранившихся в наши дни, является Вавилонская карта мира. На ней можно видеть Вавилон, реки и горы, другие государства, которые с ним граничили.

3. *Работы Леонардо да Винчи - 1495 г.* Леонардо да Винчи считают родоначальником объясняющей графики. Для объяснения принципа действия механизмов он использовал образы, рисунки и небольшие поясняющие тексты.

4. *Одномерная инфографика – 1532 г.* Начало такой инфографики положила визуальная система записи количественных данных – Кипу, созданная инками в 1532 году. Это письменность, представленная в виде сплетений и узелков из веревок. С их помощью производился статистический учет и централизованное управление.

5. *Ранние карты и диаграммы средних веков.* В 14 веке активно начали создавать географические карты, появились первые глобусы и атласы мира. Этот период можно назвать эрой двухмерной информационной графики.

6. *Инфографика 1600—1699 гг.* В это время появляются координатные системы, зарождается аналитическая геометрия. С 1630 года используется новый способ визуализации данных, так называемые «маленькие множества». В его основе лежит постоянное повторение элементов. Это позволяет увидеть динамику событий и данных.

8. *Вспомогательная инфографика - 1700—1799 гг.* Появляются карты морей и океанов более содержательные по сравнению с первыми картами. Возникают хронологические карты и таймлайны; усложняются способы визуализации: активно используются геометрические формы и цвет. С созданием первых цветных печатных машин инфографика проникает в СМИ; новости представляются с помощью ярких иллюстраций и лаконичных текстов.

9. *Зарождение современной инфографики – 1850 г.* Отцом современной инфографики считается Эдвард Тафти, создавший новую концепцию развития инфографики. Благодаря возможностям полиграфической техники инфографика дополняется различного рода диаграммами, формируя тем самым новые виды графики.

10. *Смутные годы – 1900-1950 гг.* В этот период инфографика терпит кризис. Причиной этому послужило снижение интереса и негативное отношение к иллюстрациям, сделанным от руки.

11. *Возрождение визуализации информации 1950-1975 гг.* Возродить интерес к инфографике удалось в 20-30-х годах двадцатого столетия, благодаря работам философа и визуального аналитика Отто Нейрата. В эти годы происходит возвращение интереса к графическому изображению информации, появляются первые двух и трехмерные анимированные модели.

12. *Интерактивная и динамическая визуализация - 1975-2000 гг.* Информационная среда усложняется и расширяется с большой скоростью, появляется новое пространство – интернет, а затем и новый уровень взаимодействия с инфографикой. Теперь становится возможным не только изучать информацию, представленную в графическом виде, но и влиять на ее структуру, при этом получая ответную реакцию.

Виртуальная среда становится все более популярной и привлекательной в сфере электронного образования. Современные возможности создания инфографики стимулируют когнитивную, эвристическую деятельность учащихся; позволяют быстрее и эффективнее усваивать информацию в образовательном процессе. Выстроить инфографический материал, работающий в нужном направлении можно опираясь на рекомендации А.И. Осатиной, выделяющей семь этапов в создании качественной инфографики.

1. *Выбор темы.* Тема должна быть актуальной, востребованной и ориентированной на аудиторию, для которой она создается.

2. *Сбор информации.* Информация должна соответствовать выбранной теме, быть полной, качественной, достоверной, содержащей фактический и статистический материал.

3. *Сортировка информации.* Необходимо отсортировать всю найденную информацию и оставить только самую важную, первостепенную.

4. *Определение типа инфографики.* Выбрать в каком формате созданная инфографика будет смотреться наиболее выгодно и передача информации будет самой эффективной.

5. *Создание эскиза.* Эскиз помогает установить необходимые элементы и определиться с характером дизайна.

6. *Планирование и работа над графикой.* Не стоит перегружать работу рисунками и графиками, следует выбрать один основной графический элемент, наиболее полно передающий основную тематику инфографики.

7. *Сборка графики на основе эскиза.* Это финальный этап создания конечного варианта инфографики: добавляются дополнительные элементы: рисунки, цифровые данные, тексты, располагающиеся по разные стороны от основного содержательного элемента.

Самостоятельно создать инфографику можно с помощью различных сервисов и инструментов виртуальной среды. Рассмотрим наиболее популярные из них и попробуем определить их основные возможности.

1. *Scoo.* Сервис для коллективного создания инфографики. Вся работа выполняется непосредственно в браузере. Имеется бесплатный доступ к шаблонам, фигурам и инструментам. Сервис является как русскоязычным, так и англоязычным. Главная особенность сервиса – возможность работать нескольким пользователям одновременно над одним проектом с помощью чата или сообщений. Scoo очень удобен при дистанционном обучении, участии в вебинарах или семинарах.

2. *Creatly.* Интерактивный онлайн редактор диаграмм. Имеет 7 языковых интерфейсов, включая русский. Позволяет создавать любого вида диаграммы, схемы и графики любой сложности. Встроенные настройки позволяют изменять форму и цвет объектов и текста.

3. *Easel.ly.* Сервис для создания быстрой онлайн инфографики. Оснащён множеством разнообразных шаблонов и элементов. Сервис работает в бета-режиме, поэтому бесплатный. При регистрации есть возможность сохранить созданную инфографику.

4. *Fluxvfx.* Это инструмент для создания видео-инфографики. Здесь есть шаблоны, с помощью которых процесс создания инфографики становится более легким. Однако стоит отметить, что любой проект в этом сервисе платный.

5. *Infogr.am.* Онлайн-сервис для визуализации данных. Позволяет создать интерактивную инфографику на основе готовых шаблонов, текста, изображений, видео, масштабируемых карт. Базовая версия сервиса бесплатная и не требует каких-то определенных знаний программирования, несмотря на то, что она не на русском языке.

6. *Omni Graffle.* Сервер, позволяющий создавать схемы различной сложности. Программа располагает множеством готовых объектов, есть возможность добавления им интерактивности, можно создавать и интегрировать таблицы.

7. *Piktochart.* Это приложение, позволяющее создать эффектную инфографику для презентаций, докладов. В сервисе встроены готовые шаблоны и специальный мастер, с помощью которого можно легко и быстро подобрать подходящий способ и форму предоставления статистических данных.

8. *Tadlean.* Онлайн-визуализатор, предназначенный для создания интерактивных графиков, карт и диаграмм. Программа способна проанализировать предоставленные данные и подобрать способ их визуализации.

9. *Timeline JS.* Сервер, представляющий собой библиотеку для отображения событий на шкале времени.

Большая часть сервисов - англоязычные, платные и требуют регистрации пользователя. Они ограничены в объектах и формах представления инфографики; работать с ними начинающему пользователю достаточно затруднительно, требуется много времени.

Создать качественную инфографику позволяют PowerPoint и Paint. На их основе можно сделать заготовки (элементы) будущей инфографики и оформить их сначала в виде презентации, а затем обратиться к Zoom-презентации, делающей элементы интерактивными.

Программа Zoom-презентации, созданная для образовательного процесса, позволяет сделать интерактивную презентацию любой сложности. Чтобы работать с этой системой, созданной в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете, необходим доступ к Интернету и установление на компьютере flash-плеера. Инфографика, выполненная с помощью такой программы, включает в себя картинки, видео, аудиозаписи, анимированные модели, задания с открытыми или закрытыми ответами, содержит материал одного урока или целой темы. Важно отметить, что любой обучающийся всегда может повторить пройденную тему дома, открыв презентацию в Интернете, при этом, выполняя задание, учащийся всегда может вернуться к предыдущим элементам или перейти к следующим. Создают Zoom-презентации и учителя, и учащиеся. Инфографика в Zoom-презентации, гармонично вписывается в учебную деятельность, повышает интерес учащихся к предмету, способствует творческому развитию подростков; учит постигать принципы собственных действий, что позволяет сделать вывод об актуальности рассматриваемой проблемы.

Литература

1. Никулова Г.А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г.А. Никулова, А.В. Подобных // Международный электрон. журнал КНИТУ «Образовательные технологии и общество» (Educational Technology & Society). – 2010. – Т. 13. № 2. – С. 369-387. – Казань.
2. Осатина А.И. Инфографика как средство визуальной коммуникации / А.И. Осатина, И.С. Попова // Электрон. сборник статей по материалам XX Международной научно-практ. конфер.: «Научное сообщество студентов XXI столетия». – 2014. – №5 (20). – С.38-47. – Новосибирск.
3. Селеменов С.В. Школьная инфографика / С.В. Селеменов // Общественно-политический и научно-методический журнал «Образование и современная школа». – 2010. – №2. – С.34-42. – Москва.
4. Соловьева Т.В. Инфографика в медийном и учебном текстах / Т.В. Соловьева // Научно-теоретический и прикладной журнал НГУ им. Ярослава Мудрого «Вестник НовГУ». – 2010. – № 57. – С. 76-79. – Новгород.
5. Фролова М.А. История возникновения и развития инфографики / м.А. Фролова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2014. – №10. – С. 135-145. – Пермь.
6. Michael Friendly. A Brief History of Data Visualization / Michael Friendly // Psychology Department and Statistical Consulting Service York University, 2006. – 43 p. – Canada.

References

1. Nikulova G.A. Sredstva vizual'noj kommunikacii – infografika i metadizajn / G.A. Nikulova, A.V. Podobnyh // mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal KNITU «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo» (Educational Technology & Society). – 2010. – Т. 13. № 2. – С. 369-387. – Kazan'.
2. Osatina A.I. Infografika kak sredstvo vizual'noj kommunikacii / A.I. Osatina, I.S. Popova // Jelektronnyj sbornik statej po materialam XX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: «Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stoletija. Tehnicheskie nauki». – 2014. – №5 (20). – С.38-47. – Novosibirsk.
3. Selemenov S.V. Shkol'naja infografika / S.V. Selemenov // obshhestvenno-politicheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal «Obrazovanie i sovremennaja shkola». – 2010. – №2. – С.34-42. – Moskva.
4. Solov'eva T.V. Infografika v medijnom i uchebnom tekstah / T.V. Solov'eva // nauchno-teoreticheskij i prikladnoj zhurnal NGU im. Jaroslava Mudrogo «Vestnik NovGu». – 2010. – № 57. – С. 76-79. – Novgorod.
5. Frolova M.A. Istorija vzniknovenija i razvitija infografiki / m.A. Frolova // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Serija: Informacionnye komp'juternye tehnologii v obrazovanii. – 2014. – №10. – С. 135-145. – Perm'.
6. Michael Friendly. A Brief History of Data Visualization / Michael Friendly // Psychology Department and Statistical Consulting Service York University, 2006. – 43 p. – Canada.

DOAJ

Все материалы, опубликованные в Международном научно-исследовательском журнале, размещаются в депозитарии научных изданий Университета Лунда.

DOAJ (Лунд, Швеция) [<http://www.doaj.org/>].

Таким образом, публикации наших авторов доступны еще большему кругу исследователей, что поднимает их статус и увеличивает возможность цитирования.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.147

Худoley Г.С.¹, Стебеньяева Т.В.², Ларин С.Н.³

^{1,2}Кандидат экономических наук, ³Кандидат технических наук,
^{1,2}АНО ДПО Институт международных стандартов учета и управления,
³ФГБУН Центральный экономико-математический институт РАН
Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №16-06-00002а

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ «БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РОССИЙСКИМ РЫНОЧНЫМ УСЛОВИЯМ

Аннотация

В статье уточнен современный подход к понятию «бизнес-образование» и раскрыта его экономическая сущность применительно к реалиям российской экономики. Кроме того, определен состав наиболее важных факторов, соблюдение которых может предопределить целесообразность внедрения инноваций в системе образования и конкретно в сегменте «бизнес-образования». Сделан вывод о том, что обычный перенос зарубежных программ «бизнес-образования» в российские реалии невозможен, поскольку без знания международных стандартов обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования» их успешная адаптация к особенностям развития экономики в России в обозримой перспективе маловероятна.

Ключевые слова: развитие экономики, сегмент «бизнес-образования», программы обучения и подготовки специалистов.

Khudoley G.S.¹, Stebenyaeva T.V.², Larin S.N.³

^{1,2}PhD in Engineering, ³PhD in Engineering,
^{1,2}ANO DPO Institute of international accounting standards and control,
³FGBUN Central economical and mathematical institute RAS

ECONOMIC ESSENCE «BUSINESS-EDUCATION» REFERENCE TO THE RUSSIAN MARKET CONDITIONS

Abstract

Article updated modern approach to the concept of «business-education» and discloses its economic entity in relation to the realities of the Russian economy. In addition, it determines the composition of the most important factors, compliance with which can determine the feasibility of introducing innovations in the education system and specifically in segment «business-education». The conclusion is that the usual transfer of foreign programs «business-education» in the Russian reality is impossible, because without the knowledge of international experts training standards in segment «business-education» of their successful adaptation to the peculiarities of economic development in Russia in the foreseeable future is unlikely.

Keywords: economic development, segment «business-education», program learning and preparation of specialists.

Введение

Как известно, во все времена образование выступало в качестве одного из системообразующих элементов функционирования общества. Поэтому совсем не случайно от результатов современного этапа реформирования отечественной системы образования во многом зависит судьба дальнейшего социально-экономического развития не только российской экономики, но и общества в целом. Переход на рыночные методы управления экономикой вполне естественно повлек за собой и необходимость модернизации всей российской образовательной системы. Специалистам достаточно хорошо известны примеры из мировой практики, когда серьезный пересмотр парадигм развития экономических систем был неразрывно связан с проведением качественных изменений в системе образования [1, 2]. Как правило, переход к новым парадигмам экономического развития всегда сопровождается, с одной стороны, повышением эксплуатации экономически структурами человеческого капитала, а с другой – повышением требований к его качественным характеристикам – профессиональной квалификации и уровню компетентности. Практика показывает, что полного совпадения указанных выше обстоятельств на начальных стадиях перехода к новому этапу экономического развития мирового сообщества в целом или отдельно взятой страны, пусть даже такой большой, как Россия, никогда не происходит. Чаще всего общая картина выглядит так: производственные структуры имеют желание и возможности для перехода к новому этапу своего развития, а большая часть человеческого капитала, того самого, который обеспечивает производство основной массы товаров и услуг, на этот конкретный момент не обладает достаточной квалификацией и уровнем компетентности для нормального функционирования экономики. Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о наличии определенных взаимосвязей между переходом к новой парадигме экономического развития и уровнем подготовки к нему человеческого капитала, который во многом определяется и зависит от текущего состояния образовательной системы. Если она будет воспроизводить специалистов, профессиональная квалификация и уровень компетентности которых не соответствуют запросам предпринимательских структур экономики, то социально-экономическое развитие страны замедлится, и наоборот [3].

Понятие «бизнес-образования» и его сущность

Основная цель профессионального образования заключается в подготовке специалистов, профессиональная квалификация и уровень компетентности которых позволяет им успешно осуществлять свою трудовую деятельность. Для их подготовки чаще всего используются стандартные программы обучения в высших учебных заведениях (ВУЗах), в которых и должны своевременно отражаться все изменения, связанные с переходом к новому этапу экономического развития страны. Такое понимание образования можно еще назвать «чисто профессиональным». Но, сразу отметим, что не оно будет основной целью нашего исследования.

Кроме «чисто профессионального» образования переход к новому этапу экономического развития практически всегда вызывает потребность в подготовке определенной части специалистов, владеющих конкретными навыками,

компетенциями и технологиями управления основной массой человеческого капитала в новых экономических условиях применительно к функционированию конкретных предпринимательских структур, начиная от малых и средних предприятий и заканчивая крупными промышленными холдингами и международными корпорациями [4]. Практика показывает, что стандартных образовательных программ по подготовке специалистов такого уровня в обычных ВУЗах просто нет. Тем не менее, специалисты такого уровня оказываются наиболее востребованными в условиях перехода к новому этапу экономического развития. Пожалуй, именно здесь становится уместно употребить термин «бизнес-образование», под которым мы и будем понимать подготовку специалистов, способных обеспечить рост и развитие разного рода предпринимательских структур в условиях перехода к новому этапу экономического развития. Другими словами под «бизнес-образованием» следует понимать подготовку специалистов в области управления или менеджмента, которая в отличие от «чисто профессионального» образования не может опираться только на стандартные образовательные программы.

Особенности российской практики «бизнес-образования»

Естественно, возникает вопрос кто, где и каким образом должен заниматься подготовкой специалистов в области управления или менеджмента.

Поскольку две первые составляющие вопроса достаточно близки, а в некоторых случаях частично или полностью совпадают, то нам остается выделить всего два варианта, которые доказали на практике свою жизнеспособность, но при разном качестве подготовки специалистов. В первую очередь, это все те же ВУЗы, которые, учитывая веяния времени и стремясь им соответствовать, разрабатывают свои программы обучения специалистов в области управления или менеджмента. Во вторую очередь следует выделить создание бизнес-школ, которые могут работать в качестве одной из структур какого-либо ВУЗа или в качестве самостоятельной структуры. В последнем случае такие школы должны пройти аккредитацию и иметь официальное разрешение на ведение образовательной деятельности по подготовке специалистов в области управления и менеджмента [5].

Третья составляющая вопроса, собственно говоря, и порождает все многообразие современного рынка «бизнес-образования» и программ обучения и подготовки специалистов. Сделаем небольшое отступление в отношении рынка, который в общем случае все понимают как место совершения финансовых либо материальных сделок, а проще – купли-продажи определенных товаров или услуг. В нашем случае в качестве такой услуги выступает процесс обучения и подготовки специалистов в области управления и менеджмента. Поскольку стандартизировать этот процесс в рамках образовательной системы одной страны не представляется возможным, то предоставление такого рода услуг в основной своей массе в настоящее время осуществляется на платной основе. В этой связи будет вполне уместным использовать в наших дальнейших исследованиях такой термин как рынок «бизнес-образования».

Возвращаясь к третьей составляющей исследуемого нами вопроса, укажем существующие способы обучения и подготовки специалистов в области управления и менеджмента. Первый из них является формально-традиционным и заключается в обучении и подготовке специалистов под эгидой ВУЗа по одной из ВУЗовских программ. Однако, без опыта практического применения полученных знаний и навыков этот способ обладает меньшей функциональностью и по этой причине недостаточно популярен в среде будущих специалистов в области управления и менеджмента.

Второй способ заключается в получении специалистом второго высшего образования в ВУЗе со специализацией на области управления и менеджмента. Практическая реализация этого способа предполагает обучение специалиста без отрыва от производства, что значительно повышает функциональную составляющую этого способа. Однако сам процесс получения второго высшего образования по продолжительности предполагает никак не менее трех лет. Наличие данного обстоятельства резко снижает привлекательность для специалистов, желающих повысить свои профессиональные знания, навыки и компетентность в области управления и менеджмента.

Третьим способом обучения и подготовки специалистов в области управления и менеджмента можно считать программы профессиональной переподготовки в объемах не менее 500 академических часов, которые разрабатываются и реализуются при тех же ВУЗах, либо разного рода Центрах профессиональной переподготовки при них, прошедших соответствующую аккредитацию и получивших право заниматься такого рода деятельностью. Об эффективности и фундаментальности обучения и подготовки специалистов по таким программам говорить не приходится, поскольку они достаточно краткосрочны, реализуются в основном без отрыва от производства, а их выпускникам не присваивается новая квалификация. Тем не менее, в ряде предпринимательских структур в настоящее время является обязательным требование повышать свою квалификацию не реже одного раза в 2-3 года. Периодичность повышения квалификации существенно варьируется в зависимости от профиля предпринимательской деятельности и наличия у руководства предпринимательских структур желания быть в первых рядах по конкретному виду предпринимательской деятельности.

В качестве четвертого способа обучения и подготовки специалистов в области управления и менеджмента будем рассматривать образовательные программы бизнес-школ, которые могут работать в качестве одной из структур какого-либо ВУЗа или в качестве самостоятельной структуры. Здесь достаточно хорошо себя зарекомендовали программы MBA (Master of Business Administration - Мастер делового администрирования), которые в настоящее время признаны Министерством образования и науки России (Минобрнауки России), а также Российской Ассоциацией Бизнес-Образования (РАБО) - признанным лидером, инициатором и координатором программ подготовки специалистов в области управления и менеджмента для предпринимательских структур. В соответствии с концепцией, одобренной Минобрнауки России, программы MBA нацелены на подготовку специалистов в области управления, квалификация которых позволит им руководить организацией в целом. При этом данные программы допускают и некоторую специализацию, связанную, главным образом со спецификой предпринимательской деятельности в конкретных отраслях производства российской экономики.

Ключевым элементом обучения по программам MBA является его универсальность. Программа дает базовые знания по маркетингу, менеджменту, развитию бизнеса, финансам, управлению человеческими ресурсами и др. а также объясняет, каким образом происходит взаимодействие между различными областями бизнеса [6].

Во многом благодаря деятельности РАБО «бизнес-образование» было идентифицировано как особый сегмент системы образования России, ориентированный на функционирование в условиях рыночной экономики. Кроме того, проводимая РАБО деятельность позволила выделить и объединить лидеров сегмента «бизнес-образования» (в части дополнительного платного образования для специалистов в области управления) независимо от того являются они самостоятельными бизнес-школами, институты переподготовки и повышения квалификации или подразделениями отдельных ВУЗов. Именно по этой причине РАБО удалось стать не только инициатором, но и полноценным разработчиком и участником многих инноваций в отечественной системе образования и, прежде всего, в сегменте «бизнес-образования» [6]. В частности можно выделить внедрение в процесс обучения и подготовки специалистов программ с использованием метода конкретных ситуаций (case-study), «лучших практик», модульного подхода и др., которые позволяли специалистам получать в процессе обучения реально востребованные знания и навыки для их будущей предпринимательской деятельности. В результате современные программы MBA, как правило, полноценно отражают все функциональное разнообразие управленческой деятельности в различных отраслях отечественной экономики.

Определяющие факторы развития сегмента «бизнес-образования»

Однако, успешность инноваций в системе образования может быть достигнута только при соблюдении ряда важных факторов. Относительно сегмента «бизнес-образования» в числе таких факторов можно указать следующие.

Первый важный фактор заключается в том, что правами на открытие новых программ обучения и подготовки специалистов должны обладать только те ВУЗы и другие образовательные учреждения, которые имеют все необходимые для этого ресурсы. Это, главным образом, высоко квалифицированный профессорско-преподавательский состав и развитая материальная база (достаточное число аудиторий, наличие в них демонстрационного программного обеспечения и компьютерного оборудования, возможности для издательского обеспечения программ и др.).

Не менее значимым фактором является наличие успешного опыта реализации программ обучения и подготовки специалистов в сегменте «бизнес-образования» для взрослой аудитории. Сегодня ни для кого не является секретом тот факт, что далеко не все ВУЗы, успешно работающие с образовательными программами в рамках новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), могут с таким же успехом и на высоком уровне реализовывать программы обучения и подготовки специалистов в сегменте «бизнес-образования» для взрослой аудитории.

Третьим важным фактором должен стать постоянный контроль качества новых программ обучения и подготовки специалистов в сегменте «бизнес-образования». Рынок бизнес-образования в России пока еще находится в стадии своего становления. В этих условиях качество новых программ должно обязательно контролироваться, особенно если обучение по таким программам подтверждается дипломом государственного образца. Для этого можно создать при РАБО систему государственно-общественной аккредитации, в рамках которой экспертами проводится анализ реализуемых ВУЗами и другими образовательными учреждениями программ. На основе положительного заключения экспертов специальный орган Минобрнауки России выдает разрешение на аккредитацию конкретной программы. За рубежом технические детали данной процедуры давно и хорошо отработаны. Главное здесь заключается в том, чтобы взять этот опыт на вооружение и перейти к цивилизованным, профессиональным методам контроля и оценки качества новых программ обучения и подготовки специалистов в сегменте «бизнес-образования».

Наконец еще одним важным фактором эффективного внедрения новых программ в сегменте «бизнес-образования» заключается в необходимости своевременного пересмотра ряда положений действующих нормативных документов, которые регулируют деятельность предпринимательских структур. Сегодня в некоторых документах установлены ограничения по уровню базового образования, в соответствии с которыми определенные лица могут управленческие должности. Наличие такого рода ограничений приводит к тому, что люди либо непродуктивно тратят время, стремясь получить второе высшее образование, либо пытаются фиктивно «купить» диплом, чтобы обойти эти ограничения для своего карьерного роста. Профессиональная ориентация новых программ, а также их компактность должны позволять специалистам получать знания и навыки в объемах, достаточных для преодоления ограничений регулирующих документов.

Сравнительный анализ зарубежных и российских программ подготовки специалистов в сегменте «бизнес-образования»

Рассмотрим далее ситуацию, которая возникает при сравнении российских бизнес-школ и практики реализации ими программ подготовки с международными стандартами обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования». В последнее время ведущие бизнес-школы из развитых стран приходят на российский рынок самостоятельно, но чаще всего в форме совместных с российскими образовательными структурами предприятий. Однако негативных моментов в этом обстоятельстве значительно меньше, чем кажется на первый взгляд. Во-первых, данное обстоятельство лишний раз подтверждает глобализацию мировой экономики и все более увеличивающуюся зависимость отдельных стран друг от друга. Во-вторых, без знания международных стандартов обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования» нам вряд ли удастся в обозримой перспективе адаптировать к ним существующие в России наработки в этом сегменте. В-третьих, при ближайшем рассмотрении оказывается, что унифицированных и применяемых во всем мире стандартов обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования» не существует. В-четвертых, выясняется, что в разных странах есть свои системы аккредитации программ для обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования», но они отличаются друг от друга, причем, иногда достаточно существенным образом.

Конечно, школы с мировым именем накопили большой и полезный опыт подготовки менеджеров высшей квалификации на основе применения программ, разработанных в соответствии с международными стандартами «бизнес-образования». Безусловно, они имеют свои достоинства, которые очевидны. Прежде всего, это профессиональное знание делового английского языка и свободное владение навыками деловых коммуникаций. Сюда же надо отнести их тесные связи с ведущими транснациональными компаниями. Выпускники бизнес-школ с известными брендами по программам MBA, как правило, не испытывают проблем с трудоустройством. Прямой

доступ ведущих зарубежных бизнес-школ к международному опыту ведения бизнеса позволяет им эффективно применять в своей деятельности метод конкретных ситуаций (case-study).

Однако обучение в ведущих западных бизнес-школах имеет и свои недостатки. Самый главный из них – практически полная оторванность преподавания от российских реалий (подавляющее большинство кейсов не отражает действительные процессы, происходящие в российском бизнесе). Еще одна большая проблема внедрения известных школ бизнеса на российский рынок заключается в ограниченном платёжном спросе обучаемых специалистов, который отличается от программ российского «бизнес-образования» в 4-5 и более раз. Стоимость самых дорогих российских программ МВА составляет около 10 тыс. долл. за двухлетнюю вечернюю программу, в то время как годовая очная программа МВА в Европе стоит не менее 40 тыс. долл.; в США, где большинство очных программ МВА – двухгодичные их стоимость еще выше. Кроме того, в США и Европе более 90% программ МВА – очные и рассчитаны на полный отрыв от производства; но опыта реализации вечерних программ в этих школах нет. В России подход к обучению и подготовке специалистов в сегменте «бизнес-образования» совершенно иной – реализация большей части программ МВА рассчитана на применение вечерних или модульных занятий.

Вышесказанное означает, что в обозримой перспективе доля рынка бизнес-школ мирового уровня на российском рынке «бизнес-образования» с позиций платежеспособного спроса ограничена 5-10%. Другим, не менее важным ограничением открытия западных программ МВА в России заключается в отсутствии подготовленного профессорско-преподавательского состава. Без привлечения российских преподавателей и учета существующей в стране бизнес-среды эффективная реализация программ невозможна. Учитывая острый дефицит профессорско-преподавательского состава в российском бизнес-образовании решить задачу выхода бизнес-школ мирового уровня на российский рынок будет очень трудно.

На этом основании можно утверждать, что привнести «международное качество» в российское «бизнес-образование» извне представляется практически нереальным. Между тем, потребность в деловом образовании, судя по всему, будет расширяться. Это обстоятельство будет способствовать тому, что российские бизнес-школы будут совершенствовать качество своих программ путем применения западного опыта аккредитации, стажировок преподавателей за рубежом, вхождения в международное образовательное пространство через партнерство в соответствующих организациях и т.д. Указанные обстоятельства необходимо учитывать при осуществлении дальнейшей модернизации российской системы образования.

Заключение

На основании проведенных исследований можно сделать следующие выводы.

1. Экономическая сущность «бизнес-образования» заключается в подготовке специалистов для разного рода предпринимательских структур в области управления или менеджмента, которая в отличие от «чисто профессионального» образования не может опираться только на стандартные образовательные программы.
2. В условиях перехода нашей страны к новому этапу социально-экономического развития возникла потребность в подготовке специалистов управленческого профиля, которые на практике оказались бы способными обеспечить успешное функционирование конкретных предпринимательских структур в рыночных условиях.
3. Определен состав наиболее важных факторов, соблюдение которых может предопределить целесообразность внедрения инноваций в системе образования и конкретно в сегменте «бизнес-образования».
4. Перенос зарубежных программ «бизнес-образования» в российские условия невозможен, поскольку необходима адаптация международных стандартов обучения специалистов в сегменте «бизнес-образования» к особенностям развития экономики в России.

Литература

1. Adler Nancy J. The Arts and Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do? // Academy of Management Learning and Education. 2006. Vol. 5. № 4. Pp. 486-498.
2. Баранова Н. М. Анализ рынка бизнес-образования России 2008-2014 гг. // Научное обозрение, 2015, №5. – С. 368-375.
3. Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование: Задачи руководителей. – М.: «Олимп – Бизнес», 2004.
4. Шимов В. Н., Хмельницкий В. А. Высшее экономическое образование – инновационный путь развития – Вестник Финансовой академии. – 2008. – № 2. – С.92.
5. Баранова Н. М. Современные концепции бизнес-образования в России. // Модели и методы инновационной экономики. Сборник научных трудов. Вып.6. – М.: ЦЭМИ РАН, 2014. – 213 с. – С.18-26.
6. Леонгардт В. А. Услуги бизнес-образования как особый сегмент рынка дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5.

References

1. Adler Nancy J. The Arts and Leadership: Now That We Can Do Anything, What Will We Do? // Academy of Management Learning and Education. 2006. Vol. 5. № 4. Pp. 486-498.
2. Baranova N. M. Analiz rynka biznes-obrazovanija Rossii 2008-2014 gg. // Nauchnoe obozrenie, 2015, №5. – S. 368-375.
3. Loranzh P. Novyj vzgljad na upravlencheskoe obrazovanie: Zadachi rukovoditelej. – M.: «Olimp – Biznes», 2004.
4. Shimov V. N., Hmel'nickij V. A. Vysshee jekonomicheskoe obrazovanie – innovacionnyj put' razvitija – Vestnik Finansovoj akademii. – 2008. – № 2. – S.92.
5. Baranova N. M. Sovremennye koncepcii biznes-obrazovanija v Rossii. // Modeli i metody innovacionnoj jekonomiki. Sbornik nauchnyh trudov. Vyp.6. – M.: CJEMI RAN, 2014. – 213 s. – S.18-26.
6. Leongardt V. A. Uslugi biznes-obrazovanija kak osobyj segment rynka dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 5.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.054

Хузиахметова Р.Н.¹, Хузиахметова А.Р.²

¹Кандидат технических наук, доцент кафедры высшей математики, Казанский государственный технологический университет, ²соискатель, ассистент кафедры высшей математики, Казанский государственный технологический университет

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В работе рассматривается новый подход к профессиональному обучению специалистов в Технологическом университете. Подход основывается на обучении не только теории математики, но и на возможности ее применения в прикладных предметах химических и технологических процессов. При этом предлагается использовать метрическо-компетентностный формат обучения студентов.

Ключевые слова: профессионально-прикладная математическая компетенция, метрическо-компетентностный формат, система интегрированных задач.

Khuziakhmetova R.N.¹, Khuziakhmetova A.R.²

¹ PhD in Engineering, Associate professor, Kazan State Technical University, ²postgraduate student, Assistant, Kazan State Technical University

SOME FEATURES OF MATHEMATICS ABILITIES DEVELOPMENT FOR FUTURE CAREER PROBLEMS SOLVING

Abstract

A new approach to the professional training of specialists at Technological University has been discussed in this paper with a view to teach mathematics not only as theory but also as the method for studying applied subjects in Chemical and Technological processes. The usage of metrics-competence approach is proposed.

Keywords: professional-applied mathematical competence, metrics-competence format, systems of the integrated tasks.

The field of education is one of the most innovative industries. It is education that largely determines the competitiveness of the economy as a whole. The technological universities are designed to provide the fundamental nature and depth of education, strengthening its professional orientation.

An important element in solving this problem is a quality mathematics education. Mathematical knowledge serves as a methodological framework of the natural - scientific knowledge, as the basic ingredient of the most educational and special disciplines of Technological University. The growing influence of mathematics on the development of science and industry, expanding the use of this branch of knowledge, the process of mathematization of the major areas of human activity increase the value of the good education for every student.

A core measure of the skill level of the modern expert is his professional competence. Recently, the term has been more frequently appeared in our lexicon. In particular, the competent person is distinguished by the ability of the set of solutions to choose the most optimal, convincingly refute the false solutions, the ability to think critically.

Competence requires constant updating of knowledge, knowledge of the new information for the successful solution of professional problems in a given time and under given conditions. In summary, we can conclude that the primary purpose of training - the formation of the professional competence of the expert. Achieving this goal requires the development and implementation of an appropriate system for students training. [1]

It is generally recognized that the primary purpose of teaching mathematics at a vocational school is to learn to use mathematics to solve various problems that arise as a professional activity, as well as in practical situations, ie have professionally applied mathematical competence. This is possible if content of mathematics education is presented as a tool for solving applied professionally significant problems. The mathematical methods can be presented as such tool, the use of which may vary depending on the particular practical problem solving. That's why the achievement of the main objective - the formation of professionally applied mathematical competence - is provided by the mathematical relationship and the training of students.

How to achieve this? What should be done to solve actual problem of interdisciplinary activity? We must build a didactic system of bachelor on the basis of professional problems using tasks base. A good example of this approach is the use of mathematics in solving practical problems in the scientific fields of chemical and petrochemical profile. The complexity and diversity of existing chemical production required the use of a fundamentally different approach to the mathematical description of the reaction rate and calculate the kinetic constants. This is due primarily to the fact that the kinetic equations that contain information about the basic laws of chemical transformations are the fundamental principle of the mathematical model of the chemical process.

Mathematically, the chemical reactions are described as stoichiometric and kinetic equations which, in terms of mathematical analysis, are written as a system of linear homogeneous algebraic equations. Additionally, equations that are combinations of two or more reactions might be presented. Such equations are called as linearly dependent equations. These equations do not provide additional information on the reaction system compared to those equations that form them. Any change in the concentration caused by the linear dependence of the reaction can be caused by reactions, which is the combination of this reaction is linearly dependent. Therefore, the equations of the original system of reactions must be checked for a linear relationship and it's required to determine their number.

For finding the linearly independent reactions the usage of linear algebra elements is convenient, since the set of equations of chemical reactions can be mathematically considered as a linear space. This follows from the fact that the chemical equations are allowed to sum up and multiply by arbitrary factors, and again obtain the chemical equation. For such operations axioms of commutativity, associativity, etc. are valid.

This is just one example of the use of methods of higher mathematics in solving chemical problems, allowing to get results, the achievement of which in other ways is quite complex.

As per current education system in the universities students familiarization with the specialty starts only at the undergraduate period, while the formation of real ideas about the future professional activity should be carried out at all educational stages. Knowledge of undergraduate students about their future profession confined to academic disciplines and the general education of the general theoretical cycles that can not provide insight into future careers, especially if the course material of these disciplines is presented without any connection with the tasks of the specialty. Students not only do not feel the need for the study of general scientific and technical disciplines, but often do not see the connection, for example, between mathematics and their future profession. Meanwhile, acquired undergraduate students mathematical knowledge should be a means for solving the problems of other disciplines and future careers.

The ability to solve educational problems (competences) are supported by formalizing, performing and constructive capabilities of certain development level. The higher capabilities developed and knowledge learned, the more effective the training problem will be solved. [2]

To solve the problems based on modules, in which all learning material is divided, it is required to have abilities of different combinations: formalizing -performing abilities – to solve the problem student has to determine the analytical dependence and substitute the data in it; formalizing - constructive abilities - to solve the problem student has to build a mathematical model and choice the solution, but there is no need to bring the solution to the end result; constructive – performing abilities - solution of the problem requires the algorithm selection and evaluation completion; formalizing - constructive - performing - to solve the problem it is required to build a mathematical model and to select the algorithm, followed by the completion of calculations.[3]

All training material within each module is usually split into theoretical part (knowledge base) and practical part (learning problems base) - two interconnected databases. The depth of mathematical knowledge is evaluated by the completeness and integrity of this knowledge. Completeness of knowledge is a measure of the theory knowledge in the discipline "Mathematics" and the integrity of knowledge is a measure of the relationship of this knowledge. Tasks for the completeness and integrity verifications are generated in the form of tests. Theoretical questions are divided into two parts accordingly, and the completeness and integrity metrics are presented as a percentage. It should be noted that the completeness and integrity as the criteria for the development of knowledge should be read in conjunction with each other. Of course, each criterion gives some information about the degree of development of the material, but the full picture can only be obtained by considering these criteria together. Completeness and integrity is an organized knowledge base, which changes as per student's development.

In scope of the considering module the practical material is divided into 3 groups: tasks for formalizing abilities development; tasks for constructive abilities development; tasks for performing abilities development. In scope of every group the tasks are provided in increasing order of complication.[4]

The most difficult tasks for students are the tasks for formalizing abilities, with which help the connection with the future professional activity is performed. That's why it's more preferable to use in the tests the formalizing – constructive tasks with the increasing complication for the appropriate abilities development.

Литература

1. Хузиахметова Р. Н., Журбенко Л. Н. Непрерывное математическое образование бакалавров в технологическом университете на основе проектирования систем междисциплинарных задач // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Education Technology and Society)» - 2008. – V.11. - № 4 – С. 386-400. – ISSN 1436-4522.
2. Хузиахметова А. Р. Математическая подготовка студентов в метрическом компетентностном формате // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Education Technology and Society)» - 2014. – V.14. - № 4 – С. 636-644. – ISSN 1436-4522.
3. Галимов А.М., Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Проектирование дидактических систем нового поколения как средство управления качеством саморазвития студента // Высшее образование сегодня - 2010. – № 7 – С. 65 – 70.
4. Хузиахметова А. Р. База учебных проблем как одно из основных средств управления математическим развитием студентов в условиях компетентностного подхода // Материалы 8 Международной научно - практической конференции, «Новые информационные технологии в образовании НИТО-2015», Екатеринбург - 2015. С. 528 – 531.

References

1. Huziahmetova R. N., Zhurbenko L. N. Nepreryvnoe matematicheskoe obrazovanie bakalavrov v tehnologicheskom universitete na osnove proektirovaniya sistem mezhdisciplinarnykh zadach // Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo (Education Technology and Society)» - 2008. – V.11. - № 4 – S. 386-400. – ISSN 1436-4522.
2. Huziahmetova A. R. Matematicheskaja podgotovka studentov v metriceskome kompetentnostnom формате // Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo (Education Technology and Society)» - 2014. – V.14. - № 4 – S. 636-644. – ISSN 1436-4522.
3. Galimov A.M., Nuriev N.K., Starygina S.D. Proektirovanie didakticheskikh sistem novogo pokolenija kak sredstvo upravlenija kachestvom samorazvitija studenta // Vysshee obrazovanie segodnja - 2010. – № 7 – S. 65 – 70.
4. Huziahmetova A. R. Baza uchebnykh problem kak odno iz osnovnykh sredstv upravlenija matematicheskim razvitiem studentov v uslovijah kompetentnostnogo podhoda // Materialy 8 Mezhdunarodnoj nauchno- prakticheskoy konferencii, Ekaterinburg - 2015. S. 528 – 531.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.031

Черкесов Т.Ю.¹, Гилясова М.Х.¹, Биттиров Р.М.¹

¹ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» г. Нальчик

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРИЗОВАННОГО ТРЕНАЖЕРНОГО КОМПЛЕКСА ПО ЭКОНОМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ ТЯЖЕЛОАТЛЕТОВ

Аннотация

Сопряженное развитие двигательных способностей является наиболее эффективным методом повышения результативности тренировочного процесса. Проведенные исследования выполнения толчка штанги от груди в традиционных условиях и в условиях возрастающего сопротивления позволили зарегистрировать такие биомеханические параметры выполнения этого движения как - сила реакции опоры в начальной фазе ухода под штангу; максимальную силу реакции опоры, максимальную скорость движения штанги; скорость движения атлета в фазе ухода; глубина подседа в фазе ухода; угол сгибания коленного сустава в фазе ухода под штангу. Цель исследования обнаружить биомеханические отличия выполнения толчка штанги от груди в разных условиях силового воздействия.

Для реализации поставленных задач использовалась комплексная инструментальная методика для регистрации: вертикального перемещения штанги, скорости вертикального перемещения штанги, угловых изменений в суставах, силы реакции опоры.

Ключевые слова: машина управляющего воздействия, толчок штанги, возрастающее сопротивление, метода сопряженного развития, тренажер.

Cherkesov T.Y.¹, Gilyasova M.H.¹, Bittirov R.M.¹

¹Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov

THE RESEARCH OF OPPORTUNITIES OF THE COMPUTERIZED TRAINING COMPLEX FOR ECONOMIZATION OF PHYSICAL ACTIONS OF WEIGHT-LIFTERS

Abstract

The interfaced development of motive abilities is the most effective method of increase of productivity of training process. The conducted researches of performance of a push of a bar from a breast in traditional conditions and in the conditions of the increasing resistance have allowed to register such biomechanical parameters of performance of this movement as - force of reaction of a support in an initial phase of leaving under a bar; maximum force of reaction of a support, maximum speed of the movement of a bar; speed of the movement of the athlete in a leaving phase; depth of a podsed in a leaving phase; the angle of bending of a knee joint in a leaving phase under a bar. A research objective to find biomechanical differences of performance of a push of a bar from a breast in different conditions of power influence.

For implementation of the tasks the complex tool technique for registration was used: vertical movement of a bar, speed of vertical movement of a bar, angular changes in joints, force of reaction of a support.

Keywords: the car of operating influence, a push of the bar, increasing resistance, a method of the interfaced progress, a simulator.

Многие специалисты в области спорта, связывают возможность применения метода сопряженного развития с использованием новых технологий и методических подходов в тренировочном процессе, опирающихся на различные технические средства [8, 1].

Согласно сведениям Ю.Т.Черкесова [8,3] и ряда исследователей [5,6], метод сопряженного развития физических качеств и техники выполнения соревновательных упражнений наиболее эффективно реализуется в условиях применения «машины управляющего воздействия» (МУВ).

К плюсам данных устройств можно отнести: возможности четкого программирования и непрерывного регулирования моментов сил и инерции грузов по ходу движения, присутствие элементов измерения и регистрации, позволяющих реализовывать экспресс-анализ движений по различным двигательным характеристикам, и управление характером сопротивления.

Однако воздействие МУВ на развитие элементов техники не достаточно изучено, хотя конструктивные характерные черты и оснащение устройствами срочной информации должны проявлять положительное действие.

Присутствие тренажеров и их комплексов в спортивном зале само по себе еще не обеспечивает появление высококвалифицированных спортсменов. Нужно направленное, регулярное использование снарядов, тренажеров, устройств и в целом методики тренажерной подготовки в органической связи и преемственности с иными типами подготовки спортсменов.

Сведения литературных источников позволяют установить разнообразие теоретических подходов к решению вопроса, формирования и применения тренажеров и их конструкций. Необходимо отметить, что во всех видах спорта тренажеры предусмотрены для физической, технической подготовки, а также для тактической и психологической подготовки[1].

Исследование проводилось в научно-исследовательской лаборатории «Биотехника» факультета физической культуры и спорта Кабардино-Балкарского государственного университета. И были организованы с целью получения метрической информации о биомеханических параметрах выполнения толчка штанги от груди. В эксперименте приняли участие 10 спортсменов КМС и МС по тяжелой атлетике.

Анализ полученной информации дал возможность выявить характерные особенности биомеханических параметров подъема штанги от груди тяжелоатлетами разной квалификации.

Спортсменам было предложено выполнить по 5 подходов в толчке от груди в традиционных условиях с весом штанги равным 140 кг. Такое же количество подходов было выполнено и условиях МУВ при создаваемом возрастающем

сопротивлении в момент ухода спортсмена под штангу. При этом соотношение веса штанги и рычага составляло соответственно 130 и 10 кг. Всего было получено и записано более 40 успешных попыток подъема штанги от груди.

Регистрация результатов исследования велась с целью исследовать отличительные особенности в глубине подседа при выполнении толчка штанги от груди в традиционных условиях в условиях МУВ. На МУВ создавался режим возрастающего сопротивления в конце выталкивания. Спортсмен выполнял подъем штанги с 80% весом от лучшего результата на момент проведения эксперимента.

Соревновательные тяжелоатлетические движения – рывок и толчок штанги являются сложно техническими и требуют от спортсмена уделять много тренировочного времени на выработку наиболее рационального варианта их выполнения. При этом необходимость развития скоростно-силовых качеств не может отходить на второй план, а с учетом роста мастерства контроль, за техникой выполнения осуществляемый тренером, усложняется. В связи с чем применение в тренировочном процессе средств срочной информации входящих в состав машины управляющего воздействия позволит более эффективно осуществлять этот контроль[5]. При этом МУВ позволяет создавать различные переменные режимы сопротивления, которые оказывают силовое воздействие на спортсмена. Одним из таких является режим возрастающего сопротивления. Возможность применение, которого для формирования рациональной техники выполнения толчка штанги от груди доказывается проведенными нами экспериментальными исследованиями.

Проведенный анализ научно-методической литературы предоставил нам выявить нужную биомеханическую структуру выполнения как толчка в целом, так и отдельной его части – подъема штанги от груди. А имеющиеся рекомендации по технике выполнения тяжелоатлетических упражнений с точным их биомеханическим анализом позволило нам еще раз убедиться в том, что величина глубины ухода является немаловажным фактором, оказывающим воздействие на результативность тяжелоатлета в толчке.

Проведенные исследования выполнения толчка штанги от груди в традиционных условиях и в условиях возрастающего сопротивления позволили зарегистрировать следующие биомеханические параметры выполнения этого движения:

- сила реакции опоры в начальной фазе ухода под штангу;
- максимальную силу реакции опоры,
- максимальную скорость движения штанги;
- скорость движения атлета в фазе ухода;
- глубина подседа в фазе ухода;
- угол сгибания коленного сустава в фазе ухода под штангу.

Максимальные значения силы реакции опоры и скорости движения, зарегистрированные при помощи средств комплексной инструментальной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Биомеханические параметры выполнения толчка штанги от груди в различных условиях силового воздействия

Биомеханические параметры	ШТАНГА	МУВ	Достоверность различий при $P < 0,05$
	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	
Скорость штанги	2,06± 0,04	2,03± 0,12	<
Сила реакции опоры	390,23 ± 15,06	373,31 ± 14,61	<

Из таблицы видно, что максимальная скорость движения штанги, зарегистрированная при выполнении толчка от груди в традиционных условиях незначительно выше, чем при выполнении упражнения в условиях возрастающего сопротивления, создаваемого машиной управляющего воздействия.

Максимальное значение силы реакции опоры также не достоверно выше в традиционных условиях, чем на МУВ.

Такие показатели свидетельствуют о том, что применение машины управляющего воздействия в режиме возрастающего сопротивления отрицательно не сказывается на развитии скоростно-силовых качеств тяжелоатлета.

Зарегистрированные биомеханические параметры в фазе ухода под штангу в традиционных условиях и на МУВ в возрастающем режиме сопротивления представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Биомеханические параметры, зарегистрированные в фазе ухода спортсмена под штангу в различных режимах силового воздействия

Биомеханические параметры	ШТАНГА	МУВ	Достоверность различий при $P < 0,05$
	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	
Глубина ухода	13,15 ± 0,76	16,68 ± 0,38	>
Сила реакции опоры	356,27 ± 17,22	366,63 18,03	<
Скорость движения штанги	1,52 ± 0,06	1,48 ± 0,04	<

Полученные средние значения силы реакции опоры при выполнении толчка штанги от груди в фазе ухода свидетельствуют о том, что машина управляющего воздействия в возрастающем режиме сопротивления создает недостоверно большее сопротивление по сравнению с традиционным способом выполнения этого движения.

Такое незначительное увеличение сопротивления существенно не сказывается на проявлении скорости движения, которая немного ниже в условиях возрастающего режима, чем в условиях постоянного сопротивления, создаваемого спортсмену при выполнении толчка от груди в традиционных условиях.

Однако, такое, хотя и незначительное увеличение сопротивления в фазе ухода, оказывает на спортсмена управляемое воздействие, при котором ему приходится выполнять более глубокий уход под штангу, средние значения которого представлены в таблице 2.

Более глубокий уход под штангу считается специалистами тяжелой атлетики биомеханический более рациональным вариантом выполнения толчка штанги от груди, поскольку подъем штанги осуществляется на более низкую высоту, что позволяет выполнять движение с низкими силовыми затратами.

Таким образом, применение машины управляющего воздействия с режимом возрастающего сопротивления создаваемого в фазе ухода под штангу отрицательно не сказывается на скоростно-силовых качествах тяжелоатлетов. Таким силовым воздействием МУВ заставляет спортсмена выполнять более глубокий уход. При этом имеющаяся дополнительная возможность получать срочную информацию о биомеханических параметрах выполняемого движения оказывает существенную помощь, тренеру-специалисту предоставляя ему, количественные характеристики о двигательном действии, что само собой немаловажный факт при подготовке спортсменов в таком сложнокоординированном виде спорта которым является тяжелая атлетика.

Полученные в результате исследований данные и их последующий анализ позволили сделать следующие выводы:

1. Исследованы биомеханические особенности выполнения «ухода» под штангу тяжелоатлета при выполнении толчка штанги от груди. Средние значения глубины ухода в традиционных условиях составила $13,15 \pm 0,76$.

2. Исследованы биомеханические особенности выполнения «ухода» под штангу тяжелоатлета при выполнении толчка штанги от груди в условиях возрастающего сопротивления, создаваемого МУВ. Глубина ухода составила $16,68 \pm 0,38$.

3. Возрастающий режим сопротивления, при выполнении толчка от груди в условиях МУВ, задает такие условия, при которых тяжелоатлету приходится выполнять уход под штангу гораздо ниже, чем в традиционных условиях при этом оказываемое воздействие отрицательно не сказывается на скоростно-силовых качествах.

При обучении и совершенствовании техники двигательных действий тяжелоатлетов необходимо стремиться к тому, чтобы уменьшалось значение времени ухода под штангу, а глубина ухода и работа силы реакции опоры в фазе выталкивания увеличились соответственно тому, как это происходит с ростом мастерства.

Применение МУВ в тренировке толчка штанги от груди в режиме возрастающего сопротивления в фазе ухода под штангу позволит решить эти задачи и может применяться для совершенствования техники движения, а использование устройств регистрации биомеханических параметров облегчит контроль тренера за правильностью выполнения и обогатит его дополнительной информацией.

Литература

1. Евсеев С.П. Императивные тренажеры: (Основы теории и методики применения). - СПб, 1991. - 127 с.
2. Жуков И.П. Современное техническое оснащение тяжелоатлетического зала//Тяжелая атлетика: Ежегодник, 1975. -М., 1975.
3. Жуков В.И. Оптимизация выполнения силовых и скоростно-силовых упражнений. – Майкоп: Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 1999. - 110 с.
4. Макаренко П.Д. Экспериментальное обоснование методики оценки физической и технической подготовленности тяжелоатлетов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Л., 1993
5. Ратов И.П. Спортивные тренажеры. – М.: Физкультура и спорт, 1976 г.
6. Роман Р.А., Иванов А.Т. Техника выполнения толчка от груди рекордсменами Мира В. Куренцовым и Д.Ригертом // Тяжелая атлетика: Ежегодник. – М., 1979 г.
7. Черкесов Ю.Т. Управление становлением двигательных умений тяжелоатлетов при использовании методических приемов, основанных на применении технических средств: Дис...к.п.н.- М., 1979 г.
8. Черкесов Ю.Т. Машины управляющего воздействия и спорт.- Майкоп, 1993. -36с.

References

1. Yevseyev S.P.imperative simulators: (Bases of the theory and a procedure of application). - SPb, 1991. - 127 with.
2. Zhukov I.P.modern a hardware тяжелоатлетического a hall // Weightlifting: the Year-book, 1975., 1975.
3. Zhukov V.I.optimization of performance of power and скоростно-power exercises. – Maikop: Publishing house Aдыгеjsкого гос. ђj-that, 1999. - 110 with.
4. Макаренко P.D.experimental a background of a procedure of an assessment of physical and technical readiness of weight-lifters: Автореф. дис. ... канд. пед. Sciences.-, 1993
5. Ратов I.P.sports simulators. – М.: Physical culture and sports, 1976
6. Roman R.A., Ivanov A.T.technics of performance of a push from a breast champions of the World of Century Куренцовым and D.Rigertom // Weightlifting: the Year-book.-, 1979
7. JU.T.management's Circassians development of impellent skills of weight-lifters at use of the methodical receptions based on application of means: Дис ... к.п.н.-, 1979
8. JU.T.car's Circassians of operating influence and спорт.-Maikop, 199

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.204

Четверикова Т.Ю.

ORCID: 0000-0003-2794-0011, Кандидат педагогических наук,

Омский государственный педагогический университет

ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ*Аннотация*

Статья знакомит с современными практиками инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью. Отмечается необоснованность этих практик. Это обусловлено тем, что при умственной отсталости ребёнок не может достичь уровня общего и речевого развития, близкого к возрастной норме. Содержание образования, реализуемое в массовой школе, не ориентировано на удовлетворение особых образовательных потребностей этих школьников. В результате дети с умственной отсталостью не могут успешно овладевать необходимым минимумом академических знаний и социальными компетенциями. Целесообразно, чтобы ребёнок с умственной отсталостью получал нецензовое образование в специальной школе или специальном классе, функционирующем в массовой школе. Наличие специальных классов в структуре массовой школы позволяет обеспечить получение детьми с умственной отсталостью качественного образования, а также обогащать жизненный опыт ребёнка через его регулярное взаимодействие со здоровыми сверстниками.

Ключевые слова: инклюзивное образование, умственная отсталость, особые образовательные потребности.

Chetverikova T.Yu.

ORCID: 0000-0003-2794-0011, PhD in Pedagogy, Omsk State Pedagogical University

PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION*Abstract*

Article acquaints with modern practitioners of inclusive education of mentally retarded school students. Groundlessness of these the practitioner is noted. It is caused by that at mental retardation the child can't reach the level of the general and speech development close to age norm. The content of education to be implemented in mainstream schools is not focused on meeting the special educational needs of these students. As a result, children with mental retardation cannot successfully master the necessary minimum of academic knowledge and social competencies. It is expedient that the mentally retarded child get not qualification education at special school or the special class functioning at mass school. The presence of special classes in ordinary school structure ensures that children receive a quality education for mental retardation, as well as enrich the life experience of the child through his regular interaction with healthy peers.

Keywords: inclusive education, mental retardation, special educational needs.

В последние несколько лет всё больше распространяется практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Учёными продолжается поиск оптимальных моделей совместного обучения сверстников с нормальным и нарушенным развитием, а также определение путей подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Так, исследования С.Н. Викжанович свидетельствуют о возможностях образовательной интеграции детей с задержкой речевого развития и с нарушениями речи [2]. Этим же автором отмечена целесообразность отдельных инклюзивных практик в тех случаях, когда в анамнезе ребёнка имеется расстройство аутистического спектра [3].

С.В. Щербаков веско обосновывает целесообразность использования в образовательном процессе вуза интерактивных методов обучения, обеспечивающих овладение студентами компетенциями, необходимыми для реализации инклюзивных практик [5]. А.В. Бахина предлагает подходы к проектированию интерактивной модели действительности для освоения студентами социокультурных основ инклюзивного образования [1].

О.С. Кузьминой большое внимание уделено вопросам организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивной практики, предложено содержание курсов повышения квалификации учителей, позволяющее освоить специфику оказания коррекционной помощи ребёнку с ограниченными возможностями здоровья, интегрированному в среду здоровых сверстников [4].

Несмотря на высокий интерес к проблеме инклюзивного образования, по-прежнему мало внимания уделяется вопросам, касающимся отрицательного опыта совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Это провоцирует возникновение необоснованных практик инклюзивного образования.

С учётом изложенного выше обозначим цель статьи: проанализировать необоснованные практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью. Это будет способствовать предупреждению случаев псевдоинтеграции, при которых ребёнок с названным нарушением лишён права на получение качественного образования, поскольку в условиях массового класса общеобразовательной школы поставлен перед необходимостью, но не может овладеть программным материалом в те же сроки и в том же объёме, что и его здоровые сверстники.

Исследование было проведено на базе регионального ресурсного центра инклюзивного образования, функционирующего в структуре Омского государственного педагогического университета. В ходе исследования мы подвергли анализу 58 случаев инклюзивного образования учащихся от 7 до 11 лет из 37 массовых школ. Дети имеют медицинское заключение «умственная отсталость лёгкой степени».

В рамках исследования использовались следующие методы:

- изучение школьной документации в виде дневников психолого-педагогических наблюдений, карт развития учащихся, протоколов школьных психолого-медико-педагогических консилиумов;
- проведение опроса родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью, и педагогов, задействованных в инклюзивном образовании;
- наблюдение за учебной деятельностью учащихся с умственной отсталостью, интегрированных в школы общего типа.

Как было отмечено выше, исследование проводилось на базе регионального ресурсного центра инклюзивного образования. За консультативной помощью в центр обратились 276 человек (педагогов и родителей). От всех рассмотренных случаев инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на школьников с умственной отсталостью пришлось 58, что составило 21 %. Выше количественный показатель только в отношении детей с речевой патологией (24,7 %). Это позволяет отметить, что практики инклюзивного образования учащихся с умственной отсталостью широко распространены.

До поступления в школу 5 детей с умственной отсталостью посещали детские сады компенсирующего вида. Остальные дети находились в условиях семейного воспитания (29 человек) либо были интегрированы в дошкольные образовательные организации общего типа (24 человека). Только 2 ребёнка из 58 получали коррекционную помощь в раннем возрасте. С остальными детьми (56 человек) коррекционная работа была начата лишь с момента зачисления в детский сад либо вообще не проводилась (42 человека). Одни родители (18 человек) указали, что не имели возможность отдать ребёнка в детский сад в связи с отсутствием мест; другие (11 человек) не сделали этого целенаправленно, объясняя, что их ребёнок до поступления в школу нуждался в регулярном уходе и присмотре, который не может быть обеспечен в больших по численному составу группах дошкольников.

В целом 96,5 % детей с умственной отсталостью не получили ранней коррекционной помощи. При этом раннее начало коррекционной работы является одним из значимых условий преодоления и профилактики вторичных нарушений в развитии, а также последующего успешного инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обосновывая выбор для своего ребёнка с умственной отсталостью массовой школы в качестве места получения образования, родители приводили различные доводы. В числе наиболее популярных – территориальная близость массовой школы к дому (27 семей), неприятие образовательной организации для детей с нарушением интеллекта (9 семей), желание обучать ребёнка с использованием программ и учебников, предназначенных для нормальных детей (22 семьи). Признавая наличие у сына или дочери трудностей в учебной деятельности, представители 32 семей демонстрировали убежденность в том, что такие трудности являются временными и по мере взросления ребёнка сойдут на нет. Эта точка зрения ошибочна: нарушения, обусловленные умственной отсталостью, требуют длительной психолого-педагогической коррекции, при этом умственная отсталость ликвидирована быть не может.

Комментируя полученные данные, укажем: родители недостаточно осознают природу умственной отсталости. Прослеживается недопонимание роли коррекционной работы в удовлетворении особых образовательных потребностей ребёнка с нарушением интеллектуальной сферы. Безусловно, родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с умственной отсталостью, должны получать консультации со стороны квалифицированных специалистов относительно определения образовательного маршрута для ребёнка – с учётом его индивидуальных особенностей и возможностей. В ходе консультаций важно помочь родителям в выборе организации, в которой реализуемое содержание образования будет ориентировано на потребности ребёнка, позволит обеспечить овладение им необходимым минимумом академического знания и жизненными компетенциями.

В ходе опроса родителей было отмечено, что 19 из них убедились, что образование их детей по программам и учебникам для массовой школы неосуществимо. У 11 школьников не складываются отношения со сверстниками и / или учителями. В этой связи родители не возражают, чтобы обучение их ребёнка было специальным, но желательным в этой же школе, например, в специализированном классе. Эта точка зрения заслуживает внимания. Мы полагаем, что в настоящее время необходимо создание школ нового типа – комбинированных. Но такой опыт в России только формируется. Считаем, что наличие специальных классов в структуре массовой школы (при адекватном комплектовании таких классов, реализации образовательного процесса в них дефектологами) позволяет обеспечить получение детьми с ограниченными возможностями здоровья качественного образования, предоставить своевременную коррекционную помощь, обогащать жизненный опыт ребёнка через его регулярное взаимодействие со здоровыми сверстниками.

Приведём примеры, позволяющие проиллюстрировать необоснованные практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью.

Ученик 2 класса (9 лет) с умственной отсталостью лёгкой степени.

Ребёнок обучается совместно со здоровыми сверстниками с 1 класса. Уже на первом году школьного обучения мальчик не мог успешно усваивать программный материал. Во 2 классе был отнесён к числу стойко неуспевающих учеников. Родители полагают, что учебные трудности ребёнка являются временными.

Мальчик конфликтен. Отношения со сверстниками не складываются. При возникновении конфликтных ситуаций нередко прибегает к физической силе. На уроках предпочитает отмалчиваться либо даёт случайные ответы, в том числе свидетельствующие о наличии обеднённых и даже искажённых представлений об окружающем мире. Например: «*Медведь – это домашнее животное. У него большая волосья на спине. Он живёт в цирке*»; «*9 плюс 1 будет 91*». Мальчик затрудняется формулировать высказывания, демонстрируя грубое недоразвитие речемыслительной деятельности.

Ученица 4 класса (11 лет) с умственной отсталостью лёгкой степени.

Девочка обучается в массовой школе с 1 класса. Мать девочки рассматривает вопрос о переводе её дочери в адаптивную школу (для обучающихся с умственной отсталостью) в связи с выраженными учебными трудностями, отсутствием дружеских отношений ребёнка со сверстниками, нежеланием девочки посещать школу.

Девочка спокойная, в классе держится особняком. К доске выходить отказывается. С программным материалом не справляется. Учитель предлагает ребёнку несложные индивидуальные задания на карточках. Высказывания ребёнка свидетельствуют об искажённости представлений об окружающей действительности. Например: «*Полезные ископаемые – это морковь, лук, капуста, потому что их достают из земли*».

Каждый из представленных примеров типичен для ситуации инклюзивного образования ребёнка с умственной отсталостью. Соответственно, уместно указать на состоятельность распространённой в дефектологической науке

точки зрения о том, образовательная интеграция может быть эффективна только для части детей с ограниченными возможностями здоровья. В первую очередь, это дети, уровень психофизического и речевого развития которых соответствует возрастной норме или близок к ней. Безусловно, ребёнок с умственной отсталостью в силу объективных причин такого уровня достичь не может.

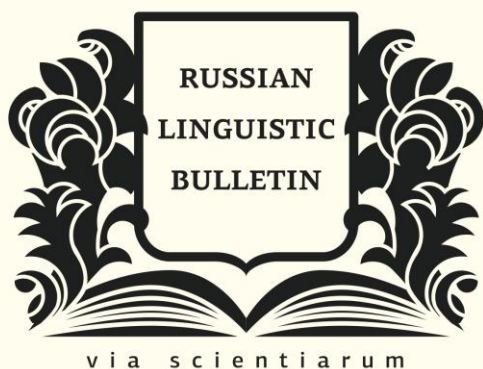
Резюмируя, сделаем вывод. В силу грубого нарушения познавательной деятельности дети с умственной отсталостью не достигают уровня психофизического и речевого развития, близкого к возрастной норме, и, соответственно, не могут овладеть общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки. Поставленные перед необходимостью освоить цензовое образование, дети с умственной отсталостью лишены возможности овладеть доступным для них академическим знанием, а также жизненными компетенциями, поскольку оказываются в условиях, не ориентированных на удовлетворение их особых образовательных потребностей. В результате процесс обучения ребёнка с умственной отсталостью приобретает формальный характер. Целесообразно, чтобы учащиеся с умственной отсталостью осваивали нецензовый уровень образования в условиях адаптивной школы либо коррекционного класса, функционирующего в массовой школе.

Литература

1. Бахина А.В. Проектирование интерактивной модели действительности для освоения студентами социокультурных основ специального и инклюзивного образования // Дефектология. - 2015. - № 3. - С. 58 – 64.
2. Викжанович С.Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития у детей // В мире научных открытий. - 2013. - № 11.8 (47). - С. 72 – 76.
3. Викжанович С.Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем. - 2015. - № 8 (52). - С. 294 – 305.
4. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. - 2014. - №5.1 (53). - С. 365 - 371.
5. Щербakov С.В. Реализация компетентного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2015. - № 3 (7). - С. 129 – 131.

References

1. Bakhina A.V. Proektirovanie interaktivnoj modeli dejstvitel'nosti dlja osvoenija studentami sociokul'turnyh osnov special'nogo i inkluzivnogo obrazovanija // Defektologija. - 2015. - № 3. - S. 58 – 64.
2. Vikzhanovich S.N. K voprosu o differencial'noj diagnostike obshhego nedorazvitija rechi i zaderzhki tempa rechevogo razvitija u detej // V mire nauchnyh otkrytij. - 2013. - № 11.8 (47). - S. 72 – 76.
3. Vikzhanovich S.N. Harakteristika sistemnogo nedorazvitija rechi pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. - 2015. - № 8 (52). - S. 294 – 305.
4. Kuz'mina O.S. K voprosu o podgotovke pedagogov k rabote v uslovijah inkluzivnogo obrazovanija // V mire nauchnyh otkrytij. - 2014. - №5.1 (53). - S. 365 - 371.
5. Shcherbakov S.V. Realizacija kompetentnogo podhoda v obuchenii studentov po napravleniju «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija. - 2015. - № 3 (7). - S. 129 – 131.



Russian Linguistic Bulletin – рецензируемое научное издание, посвященное вопросам лингвистики и преподаванию языка, которое предоставляет возможность опубликовать свои научные достижения аспирантам, преподавателям вузов, лицам, имеющим ученую степень, общественным деятелям, деятелям культуры и образования, политикам из стран СНГ и дальнего зарубежья.

Подробную информацию о журнале Вы можете найти на сайте: <http://rulb.org/>

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.186

Чистяков А.В.

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова» (Улан-Баторский филиал)

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация

Высшим уровнем умственного поведения является словесно-логическое поведение, функционирующее благодаря языку, поэтому изучение системы нового языка влечет за собой необходимость овладения новыми умственными операциями, что приводит к изменениям в познавательной, поведенческой и других сферах личности. Осознанное обучение необходимому умственному поведению способствует изучению иностранного языка; с другой стороны, язык содержит в себе богатый потенциал для развития мышления. В данной статье рассматривается влияние системы иностранного языка на развитие личностного потенциала, анализируется природа взаимосвязи языка и мышления, обосновываются пути применения развивающих возможностей языка в педагогическом процессе.

Ключевые слова: язык и мышление, функции языка, педагогический процесс, умственное поведение.

Chistiakov A.V.

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer, Plekhanov Russian University of Economics (Ulan Bator branch)

EDUCATIONAL POTENTIAL OF FOREIGN LANGUAGES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract

The highest level of mental behaviour is verbal-logical behavior, operating through language, so learning a new language entails mastery of new mental operations that leads to changes in cognitive, behavioral, and other areas of personality. Conscious training of required mental behavior contributes to the study of a foreign language; on the other hand, language contains a rich potential for the development of thinking. This article is devoted to the impact of foreign language on the development of personal potential, analyzing the nature of relationship between language and thought and observing the ways to use the developmental language features in the pedagogical process.

Keywords: language and thought, language functions, pedagogical process, mental behavior.

Вопрос соотношения языка и мышления с давних пор являлся предметом обсуждения и споров, однако их связь признавалась всегда. В настоящее время связь языка и мышления определяется следующим образом. Мышление определяет поведение человека и само одновременно является поведением, но только умственным, и состоит из тех же функциональных элементов: цель, ориентировка, программа достижения цели, управление поведением. Умственное поведение можно классифицировать по уровням сложности и организованности и по характеру решаемых задач: сенсомоторное, перцептивное и интеллектуальное; при этом последнее является наиболее сложно организованным, поскольку может быть отвлечено от ситуации и происходить мысленно. В нем принято выделять наглядное интеллектуальное и, на более высоком уровне, возникающее только благодаря речи словесно-логическое мышление, которое повышает качество и эффективность интеллектуального освоения ситуации [3]. Таким образом, необходимым условием для овладения языком является научение умственным операциям, которые должны стать привычными для человека.

Особенности мышления определяются особенностями языка. Л.С. Выготский считал, что мысль не воплощается, а совершается, формируется в высказывании, которое является основным элементом речевого поведения [2]. Чтобы выразить мысль, слова должны быть определенным образом организованы в линейной последовательности. Таким образом, усвоение языка состоит в приобретении навыка строить высказывание с помощью языковых средств.

Однако язык осуществляет не только когнитивную функцию, он также является средством передачи опыта поколений, сохраняет культуру, традиции, уклад жизни народа; спецификой языка также во многом определяется мышление отдельного общества или народа. Язык является неотъемлемым инструментом жизни народа, продуктом его творческой и познающей мысли, и в то же время он сам во многом определяет различные сферы жизни людей. Слова аккумулируют опыт человечества в решении жизненных задач, определяют общие свойства предметов, приемы использования значений слов для ориентирования в ситуации, понимание речи или текстов, а также опыт словоупотребления, говорения.

Б.Л. Уорф утверждал, что язык сам участвует в формировании идей, в создании программ и планов человеческой активности, в анализе впечатлений, в их объединении [4]. Таким образом, человек выделяет из своего опыта лишь те категории, которые заложены в системе языка, поскольку он умеет оперировать только ими. Укрепляющиеся в сознании способы мышления, причинно-следственные связи предметов и явлений окружающего мира, оценка человеком себя и других, отношение к миру – все это формируется благодаря языку, на котором человек обучается и воспитывается. Таким образом, в языке заключен тот воспитательный потенциал, который целесообразно задействовать в педагогическом процессе в рамках обучения различным предметам, а не только на занятиях по иностранному языку.

Как указывал А.А. Потебня, слово заключает в себе три стороны: содержание, внешнюю форму и внутреннюю [4]. Когда изучающий иностранный язык узнает новое слово, то оно соотносится с определенным понятием о том или ином предмете, явлении действительности или об отношениях между ними. Если связь между словом и явлением осуществляется посредством понятия на родном языке, то в этом случае возникает опасность того, что на основе двух моделей – родной и узнаваемой – может развиваться собственная система мышления, явившаяся продуктом смешения отдельных неразличаемых в сознании обучающегося признаков моделей двух языков. Подобное явление в науке получило название интерференции. Поэтому одной из важнейших задач при изучении языка является установление в сознании прямой связи между словом и понятием.

Анализируя сущность слова в языке, Л.С. Выготский писал, что «слово всегда относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету, но к целой группе или к целому классу предметов. В силу этого каждое слово представляет собой скрытое обобщение <...> значение слова, его обобщение представляет собой акт мышления в собственном смысле слова» [1, 10]. Таким образом, любое слово имеет как речевую природу, так и психологическую, относясь к области мышления и восприятия. Точные аналоги понятий с тождественными значениями встречаются редко и обычно наблюдаются в близкородственных языках, сохраняющих схожесть в своей структуре. В остальных случаях при изучении иностранного языка приходится переосмысливать свою картину мира, принимать другой способ мышления и строить свою речь в соответствии с иными правилами; поскольку речь и мышление неразрывно связаны, то при этом изменения происходят в различных областях познавательной сферы личности, изменяются предметные связи, ассоциации и мышление в целом. В том случае если меняется поле значений какого-либо понятия, человеку необходимо проанализировать каждое из них, выделить отличительные характеристики каждого элемента, чтобы затем синтезировать понятие уже на новом этапе его понимания. Таким образом, осмысленное изучение лексики другого языка предполагает стимулирование определенных мыслительных процессов – анализа, синтеза, сравнения и др.

Освоение родной речи происходит неосознанно, одновременно с психофизиологическим развитием ребенка, в то время как овладение вторым языком предполагает осознание системы языка. Получаемые путем сопоставительного анализа сведения, показывающие расхождения между языковыми явлениями, позволяют предупредить возможные ошибки обучающихся, а также прогнозировать сложности, которые могут возникать при овладении новым языком.

При всей важности сопоставления языковых фактов, этого оказывается недостаточно, так как оно не учитывает всего комплекса познавательной сферы человека. Поскольку грамматика – это логика языка, то в преподавании языка необходимо учитывать не только формальные различия между отдельными грамматическими категориями, но, прежде всего, с позиций системного подхода выявлять несоответствия средств различных языков для обозначения существующих в окружающем мире понятий и отношений между ними.

Способ мышления на иностранном языке может стать понятен при внимательном отношении к языковым фактам, однако редко применявшиеся раньше умственные операции должны стать привычными, и это является необходимым условием для овладения иностранным языком, отличным в грамматическом, структурном и генетическом плане. Чтобы научить обучающихся необходимому умственному поведению, необязательно опираться лишь на языковой материал – для конкретных случаев следует разработать необходимые упражнения, задания и тренинги, направленные на развитие, например, аналитического мышления, необходимого для понимания моделей высказывания в аналитических языках. В свою очередь, осваиваемая языковая система требует определенных умственных операций и способствует научению им. Таким образом, развитие мышления и овладение языком – взаимосвязанный процесс; не случайно на протяжении многих веков знание иностранных языков считалось необходимым для образованного человека.

Овладение языковыми моделями, оттенками семантики, особенностями грамматических конструкций ведет к новому пониманию мира и места самого человека в нем, к новому восприятию отношений между явлениями действительности, и в этом заключен богатый потенциал системы языка для воспитания человека и его успешной социализации. Изучение языка оказывает комплексное воспитательное воздействие на различные стороны личности – когнитивную, поведенческую и в том числе эмоциональную, причем их основа кроется в самом языке, раскрывающем свой потенциал при надлежащем внимании к тому материалу, который он в себе содержит.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. М. – Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
3. Орлов Ю.М. Мышление и речь. М: Импринт-Гольфстрим, 1998.
4. Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989.
5. Whorf B.L. Language, thought and reality. Boston – N.Y., 1956.

References

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovanija. M. – L.: Gosudarstvennoe social'no-jeconomicheskoe izdatel'stvo, 1934.
2. Vygotskij L.S. Psihologija razvitija cheloveka. M.: Smysl; Jeksmo, 2005.
3. Orlov Ju.M. Myshlenie i rech'. M: Imprint-Gol'fstrim, 1998.
4. Potebnja A.A. Slovo i mif. M.: Pravda, 1989.
5. Whorf B.L. Language, thought and reality. Boston – N.Y., 1956.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.198

Шабанова В.А.

ORCID: 0000-0002-2497-3179, кандидат педагогических наук, Московский государственный институт культуры

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЦВЕТА
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА**

Аннотация

Статья посвящена особенностям организации обучения студентов направления дизайн в ВПО. Подробно рассматривается междисциплинарная интеграция как средство формирования профессиональных компетенций обучающихся. Представлены практические рекомендации по созданию интергативного образовательного пространства в рамках преподавания таких дисциплин как: академическая живопись, цветоведение, колористика, пропедевтика и проектирование.

Ключевые слова: реформы системы ВПО, междисциплинарная интеграция, проектная культура дизайнера, цветоведение, колористика, академическая живопись.

Shabanova V.A.

ORCID: 0000-0002-2497-3179, PhD in Pedagogy, Moscow state Institute of culture

**INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AS A MEANS OF BUILDING A CULTURE OF COLOR
IN THE PROCESS OF PREPARATION OF THE FUTURE DESIGNER**

Abstract

The article is devoted to peculiarities of the organization of teaching students design in HPE. Detail of interdisciplinary integration as a means of forming professional competences of students. Presents practical guidelines for creating intergating educational space in the framework of teaching such disciplines as: academic painting, chromatics, colour, propaedeutics and design.

Keywords: reform of higher education, interdisciplinary integration, design culture designer, chromatics, colour, academic painting.

Реформы системы высшего профессионального образования активизируют исследование вопросов, связанных с повышением качества образования, стимулируют поиск оптимальных педагогических технологий, позволяющих обеспечить их реализацию на практике. В свете этого на передний план выходит междисциплинарная интеграция, предоставляющая преподавателям реальную возможность объединить цели, принципы и содержание взаимосвязанных учебных дисциплин [5].

В процессе организации образовательного пространства ВУЗа междисциплинарная интеграция позволит создать условия: во-первых, для формирования у студентов профессиональных компетенций, соответствующих требованиям, предъявляемым к современному специалисту, а во-вторых, взаимосвязи знаний, получаемых в ходе освоения различных дисциплин, предусмотренных учебным планом. Таким образом, интеграция может выступать как целью, так и средством обучения.

Очень важно не подменить процесс интеграции механическим объединением, так как он требует изменения первоначальных элементов с целью создания целостного новообразования. По мнению Г.М. Стрижковой, итогом интеграции становится процесс обучения, обеспечивающий единство знания на содержательном, структурном, методическом уровнях [4].

В рамках подготовки студентов бакалавров по направлению «дизайн» примером такой интеграции может служить организация комплексного изучения дисциплин общепрофессионального цикла - академическая живопись, история искусств, цветоведение и колористика; дисциплин профессионального цикла - пропедевтика и проектирование; а также основ психологии и культурологии как дисциплин гуманитарного цикла.

Целесообразность комплексного изучения данных дисциплин обусловлена также усилением взаимосвязи современного дизайнера и изобразительного искусства. Перенос основных принципов пластических искусств (целостность и гармония) на объекты дизайна является основным направлением проектной культуры. Базируясь на традициях классического искусства, дизайн сегодня обращается к поискам художественно-образной выразительности в проектируемых объектах. Вопрос о художественной выразительности в дизайне поднимали такие дизайнеры и искусствоведы как Н. В.Воронов, О. И.Генисаретский, А. В.Ефимов, Е. В.Жердев, А. В.Иконников, К. М.Кантор, А. Н.Лаврентьев, В. Ф.Сидоренко, В. И.Тасалов и др.

Сегодня дизайнер, как и живописец, сталкивается в своем творчестве с проблемой поиска художественно-выразительного образа. При этом в процесс создания современных живописных произведений проникает проектный подход [2].

На занятиях по академической живописи студенты дизайнеры не только знакомятся с живописными техниками и материалами, но и усваивают в ходе практических занятий приёмы пространственных и пластических способов решений картинной плоскости. Работая над учебной постановкой, студенты развивают способность воспринимать не отдельные предметы, а их взаимоотношения в пространстве с учетом определенного освещения. Для будущего дизайнера в ходе обучения живописи важно приобрести умение не просто интуитивно срисовывать натуру, а в ходе анализа последовательно моделировать свето-теневые, тональные и пространственно-средовые отношения, постепенно уходя от предметного мышления (отображения конкретных предметов постановки) к абстрактному (восприятию цветового пятна и его роли в организации картинной плоскости). Такое мышление позволит обучающимся успешно решать учебные и творческие задачи не только на занятиях по академической живописи, но и в рамках таких учебных дисциплин как пропедевтика, компьютерная графика, дизайн-проектирование.

Для будущего дизайнера овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, в ходе изучения в совокупности практических дисциплин общепрофессионального и профессионального циклов, не может

осуществляться без ознакомления с теоретическими основами цветоведения. Это должно происходить не только в ходе выполнения практических работ по колористике, но быть согласовано с такими дисциплинами как живопись и проект. Такая интеграция позволит расширить возможности синтеза теории и практики в рамках учебных дисциплин, а также избежать повторения лекционного материала по основам теории цвета на каждой из них.

Создавая единое интегративное образовательное пространство, преподавателям необходимо предусмотреть условия для реализации принципа профессиональной направленности - то есть осуществление целенаправленного перехода от учебных заданий в ходе интеграции изучаемых дисциплин к профессиональной творческой деятельности различного рода. [6]. В рамках такой интеграции студенты получают возможность последовательно познакомиться с природой цвета и особенностями его зрительного восприятия человеком. Необходимо чтобы студенты получили возможность применить полученные знания на основной дисциплине профессионального цикла – проектирование. В ходе дизайн проектирования студенту необходимо использовать как закономерности построения гармоничных цветовых отношений (цветоведение), так и знания ассоциаций, вызываемых разными цветами и их сочетаниями (психология). Это позволит создать наиболее выразительный художественно-пластический образ, проектируемого объекта.

В результате интеграции выше названных дисциплин у студентов должно быть сформировано устойчивое понимание возможности цвета выступать одним из главных средств гармонизации формы и пространства предметов материальной культуры, наряду с объемно-пространственной структурой и тектоникой. Последовательно овладевая приемами создания цветовой композиции, студенты начинают включать их в свою проектную деятельность, в процессе поиска цвето-графической и объемно-пластической выразительности.

В ходе освоения практических дисциплин (живопись, пропедевтика, проект) студенты приходят к пониманию того, что цвет может являться причиной дисгармонии в разрабатываемом объекте. Это затруднение побуждает их обращаться к теоретическим основам композиции и цветоведения. Необходимость применения теоретических знаний в решении проектных задач способствует развитию у студентов художественного вкуса, чувства меры, умения и навыков создания оптимальных композиционных решений.

Организуя преподавание проектных дисциплин с учетом междисциплинарных связей, необходимо учитывать, что понятие цвет невозможно поставить в один ряд с такими понятиями как ритм, пропорции или масштаб, поскольку цветовые пятна сами имеют пропорциональные отношения, ритмику, могут быть симметричными или асимметричными. Вот почему для понимания места цвета как средства художественной выразительности было бы желательно отдельно рассмотреть способы создания художественно-пластического образа, исключая цвет и концентрирующегося только на архитектонике формы, что является предметом изучения таких дисциплин как академический рисунок, скульптура, макетирование.

Преимуществом в организации преподавания дисциплин академическая живопись и проект позволит учащимся из собственного практического опыта сделать вывод о единстве законов цвета при создании двумерных и трехмерных объектов (контраст, нюанс, статика, динамика, симметрия и асимметрия). Из практики рисования с натуры предметов различных по своей фактуре и материалам дизайнеры получают возможность вывести зависимость восприятия цвета от характера фактуры поверхности (темнее или светлее, однородным не однородным, растворяющимся в среде за счет отражения окружающего и др.). Это позволит студентам, интегрируя эти знания в проектные дисциплины, учитывать особенности материала и его фактуры при создании цветового решения в объектах дизайна. Полученные знания помогут понять, что в процессе создания живописных произведений, практических работ по колористике и в проектировании предметно-пространственной среды работают общие законы единства частей и целого, соразмерность, уравновешенность и соподчиненность отдельных частей объекта дизайна.

Обобщая сказанное, можно сделать выводы:

- использование междисциплинарных связей позволит оптимизировать учебный процесс за счёт структурирования и уплотнения материалов смежных дисциплин;
- построение образовательного пространства при тесном сотрудничестве преподавателей выбранных для интеграции дисциплин позволит студентам при освоении единой теоретической и методической базы воспринять и проанализировать различные способы проектирования гармоничной предметно-пространственной среды;
- объединение общепрофессиональных и профессиональных дисциплин может стать залогом успешного формирования у студентов профессиональных компетенций, необходимых современному дизайнеру.

Создание интегративного образовательного пространства в ВУЗе позволит реализовать преимущество теоретических и академических дисциплин в предпрофессиональную и профессиональную деятельность, что соответствует требованиям новых стандартов высшего профессионального образования.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 г. – 40 с.
2. Иконников А. В. Пространство и форма в архитектуре и градостроительстве. – М.: Ком. Книга, 2006. –250 с.
3. Сидоренко, В. Ф. Уроки классической традиции. Рисунок для дизайнеров: учебное пособие для студентов вузов / В. Ф. Сидоренко. – М.: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2006. – 168 с.
4. Стрижкова Г.М., Астафьева Н.Е., Филатьева Л.В., Юрова Л.Л. Интегрированный подход при моделировании процесса личностно-ориентированного обучения в системе повышения квалификации //Всероссийский августовский педагогический совет. 2000. [Электронный ресурс] URL: <http://pedsovet.alledu.ru> (дата обращения 09.03.2016)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 дизайн (степень "бакалавр") 3-его поколения [Электронный ресурс] URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prgm780-1.pdf (дата обращения 09.03.2016)
6. Шабанова В.А. Перспектива использования деятельностного подхода в системе профессионального образования//Среднее профессиональное образование.-2014.-№ 5.- С.33-35

7. Шабанова, В. А., Козловский В.Д. Проблема формирования способности к самореализации у студентов, обучающихся по направлению дизайн / От традиций к современности: язык, культура, искусство, дизайн: XIII Международной научно-практической конференция: [сб. науч. тр. № 15] / НОУ МГТ. -М., 2014. – С.79 – 82.

References

1. Zimnyaya I. A. Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education. – М.: Research center of problems quality of training, 2004. – 40 p.
2. Ikonnikov A. V. Space and form in architecture and urban planning. – Moscow: Kom. Book, 2006. -250 p.
3. Sidorenko, V. F. The Lessons of classical tradition. Drawing for designers: a manual for students of high schools / V. F. Sidorenko. – М.: MGTU im. A. N. Kosygina, 2006. – 168 p.
4. Strizhkova M. G., Astafyeva N. E., Filatiev L. V., Yurova L. L. An Integrated approach at modeling the process of student-centered learning in the system of professional development //all-Russian August teachers ' Council. 2000. [Electronic resource] URL: <http://pedsovet.alledu.ru> (accessed 09.03.2016).
5. Federal state educational standard of higher professional education in the preparation direction 072500 design (BSC) 3rd generation [Electronic resource] URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf (accessed 09.03.2016).
6. Shabanov V. A. Perspective of use of the activity approach in vocational education/Secondary professional education.-2014.-№ 5.- P. 33-35
7. Shabanov, V. A., Kozlovsky V. D. The Problem of formation of ability to self-realization of students in the direction of design / From tradition to modernity: language, culture, art, design: XIII International scientific-practical conference: [proceedings. Tr. NO. 15] / KNOW MGT. -М., 2014. – P. 79 – 82.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.222

Шамсутдинов Г.В.

Аспирант кафедры социальной педагогики и социологии
Оренбургский государственный педагогический университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация

В статье рассматриваются процессы формирования и динамики адекватной самооценки обучающихся. Дается общая характеристика самооценки, ее особенностям. Рассматриваются процесс и результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы. Описываются применяемые нами методики исследования самооценки обучающихся и результаты, полученные по этим методикам. Нами предложена экспериментальная программа формирования адекватной самооценки обучающегося. Рассмотрены педагогические условия формирования адекватной самооценки обучающихся.

Ключевые слова: динамика, адекватная самооценка, исследование динамики самооценки, адекватная самооценка обучающихся.

Shamsutdinov G.V.

Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy and Sociology
Orenburg State Pedagogical University,

STUDY THE DYNAMICS OF SELF-ESTEEM OF STUDENTS

Abstract

The article examines the processes of formation and dynamics of the self-esteem of students. We give a general description of the self-assessment of its features. We consider the process and the results of our experimental work. It describes the methodology used by us self-study students and the results obtained by these methods. We have proposed a pilot program of formation of the student self-esteem. Considers pedagogical conditions of formation of an adequate self-esteem of students.

Keywords: dynamics, adequate self-esteem, self-study of the dynamics, adequate self-esteem of students.

Исследование процесса формирования и динамики адекватной самооценки обучающихся сопряжено с задачей выявления педагогических условий, способов и форм, способствующих ее становлению и функционированию, и задачей определения показателей и уровней развития самооценки как социально и психологически обусловленного личностного образования, интегрирующего знания человека о себе и его отношение к себе. Развитие самооценки и ее изменения связаны с особенностями социальной ситуации развития ребенка: с появлением новых требований к нему со стороны окружающих, с расширением самостоятельности и опыта рефлексии.

Появление нового видения себя происходит в общении, когда ребенок усваивает критерии оценок, их виды, формы, способы социального сравнения и оценивания; в индивидуальном опыте происходит их апробация, проверка на практике. При этом окружающие: и взрослые, и сверстники, - транслируют ребенку не только свой собственный образ его, но и отношение к нему, вооружая ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными и более общими целями, к которым стоит стремиться, образами и делами, на которые стоит равняться, планами, которые необходимо реализовать. Индивидуальный опыт больше участвует в формировании у ребенка когнитивной части образа самого себя, самосознания, а аффективная часть конструируется в основном под влиянием общения.

Осуществление целенаправленных педагогических мер по формированию самооценки в ходе нашей опытно-экспериментальной работы определялось пониманием того, какими личностно-социальными качествами характеризуется адекватная самооценка обучающегося.

Самооценку мы определяем как личностное свойство, выраженное оптимальным соотношением между уровнем притязаний и достижениями человека, с помощью которого реализуются защитные функции личности, осуществляется осознание человеком самого себя, своей ценности, происходит регуляция своего поведения и взаимоотношений с окружающими в обществе, укрепляется чувство самоуважения, выраженное в концепции образа «Я» и самосознания личности. Самооценка выражается в личностных суждениях субъекта о себе, собственных характеристиках, об индивидуальных особенностях и достижениях, планах на будущее и отражает внутренние свойства психики личности.

Выделяют различные виды самооценки как результата умения объективно или субъективно анализировать свои поступки, достижения и деятельность в целом: адекватная, соответствующая реальным достижениям и характеристикам, и неадекватная (неверное оценивание себя в сторону завышения или занижения своих характеристик); высокая, средняя и низкая самооценки; устойчивая (стабильная) или плавающая (текущая); общая, частная или конкретно-ситуативная самооценки.

В ходе исследования было определено, что структура адекватной самооценки обучающегося включает совокупность компонентов:

- *когнитивный* отражает знания и представления подростка о себе, своих качествах, особенностях, достижениях и планах, о сущности самооценки и ее роли в жизни и судьбе человека, в развитии личности;
- *эмотивный* интегрирует эмоционально-чувственное отношение подростка к себе, мотивированную позицию подростка к самопознанию, саморазвитию, самореализации в познавательной и социокультурной деятельности, регулируя его поведение и взаимоотношения с окружающими;
- *рефлексивный* отражает объективно-критический самоанализ изменений в личностных характеристиках, росте достижений, осознании успехов и неудач в поступках, создавая базис сознательного поведения в будущем;
- *деятельностный* включает опыт подростка по реализации социальных ролей, образцов поведения, социальных норм и ценностей; показывает психологическую готовность к постоянному самоизменению, закреплению у себя «ресурса успеха» и уверенности в своих силах, способствуя становлению чувств социальной принадлежности и социальной идентичности.

Опытно-экспериментальная работа по формированию адекватной самооценки обучающегося в образовательных учреждениях г.Оренбурга (углубленно с подростками МОУ № 67, № 54,) проводилась по специально разработанной программе и предусматривала цель, задачи, совокупность методов исследования, обеспечивающих научно-объективную и доказательную проверку правомерности гипотезы исследования.

Поэтапное отслеживание результативности по формированию адекватной самооценки происходило поэтапно: диагностический (в начале эксперимента), промежуточный (в середине эксперимента) и итоговый (в конце эксперимента) с применением методик: анкетирование, социометрические карточки, метод «Незаконченные предложения», педагогическое наблюдение, экспертная оценка, тест–опросник «Измерение мотивации достижений» модификация теста-опросника А. Мехрабиана в редакции М.Ш. Магомед-Эминова; методика Дембо-Рубинштейн «Лесенка», методика С.А. Будасси «Нахождение количественного выражения самооценки», изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (опросник Казанцевой Г.Н). Опросник В.А. Андреева «Оценка самооценки к саморазвитию и самообразованию», тест рефлексии Карпова.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика уровня адекватной самооценки обучающегося в ракурсе его представлений о сущности самооценки и отношения к ней. В соответствии с этим был произведен отбор адекватного диагностического инструментария, позволяющего отслеживать состояние и динамику изменений на различных этапах эксперимента по когнитивному, эмотивному, рефлексивному, деятельностному критериям и уровневым показателям, что обеспечивало научность и достоверную точность измерений. Диагностический этап эксперимента проводился на выборке 239 человек (участвовали педагоги, классные руководители, психологи, социальные педагоги, подростки, родители подростков).

Подробное диагностическое исследование адекватной самооценки обучающегося включало в себя изучение знаний и представлений подростка о своей личности и самооценке, ее роли в развитии личности; эмоционально-чувственного отношения подростка к себе, мотивированную позицию подростка к самопознанию, саморазвитию, самореализации в познавательной и социокультурной деятельности; объективно-критический самоанализ, психологическую готовность подростка к постоянному самоизменению, укрепление у себя «ресурса успеха» и уверенности в своих силах; опыта подростка реализации социальных ролей, образцов поведения, социальных норм и ценностей обучающихся, формированию чувств социальной принадлежности и социальной идентичности.

С целью изучения знаний и представлений подростка знаний и представлений подростка о себе и самооценке, ее роли в развитии личности было проведено анкетирование подростков на основе разработанного нами опросника «Что я знаю о самооценке?».

Анализ ответов подростков позволил выявить следующие данные о знаниях и представлениях подростка о самооценке:

- определение понятия самооценки уверенно объяснили 14,4 % подростков, неуверенно смогли объяснить 55,9% подростков, 29,7% подростков не смогли объяснить, как они понимают самооценку;
- виды самооценки уверенно назвали 11,3%, подростков, 55,3% неуверенно перечислили, 33,4% не знают виды самооценки;
- зависимость самооценки от человека и от его окружения уверенно обозначили 9,8% подростков, неуверенно 57,1%, не имеют об этом представления -33,1%
- значимую роль самооценки в жизни человека отметили 13,6% подростков, смутное представление роль самооценки в жизни человека отметили 56,2% подростков, не смогли охарактеризовать роль самооценки в жизни человека 30,2% подростков;

– возможность изменения самооценки человека с уверенностью отметили 12,5% подростков, неуверенно 60,1%, не знают -27,4% подростков.

Результаты опроса, в целом, показали, что на начальном этапе экспериментальной работы по формированию адекватной самооценке обучающихся когнитивный компонент адекватной самооценки на высоком уровне проявлен у 12,1% подростков, на среднем уровне у 56,5%, на низком уровне 31,4% подростков.

В процессе формирования адекватной самооценки обучающихся учитывалась степень эмоционально-чувственного отношения подростка к себе, насколько они мотивированы к самопознанию, саморазвитию, самореализации в познавательной и социокультурной деятельности, обеспечивающей регуляцию своего поведения и взаимоотношений с окружающими в обществе. С этой целью выявлялся уровень адекватности самооценки обучающихся по эмотивному критерию. Были проведены исследования с помощью теста-опросника «Измерение мотивации достижений» модификация А. Мехрабиана в редакции М.Ш. Магомед-Эминова, опросника В.А. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию».

Мы исходили из того, что существует тесная связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. Подростки, обладающие высоким уровнем мотивации достижения, шли в гущу интересующих событий, попадая в сложные ситуации, были уверены в успешном исходе, искали информацию для суждения о своих успехах, принимали на себя ответственность, были решительны в неопределенных ситуациях, проявляя настойчивость в стремлении к цели, получали удовольствие от решения интересных задач, не терялись в ситуации соревнования, показывая большое упорство при столкновении с препятствиями.

Анализ результатов тестирования «Измерение мотивации достижений» показал, что мотивация достижений на высоком уровне проявлен у 12,6% подростков, на среднем уровне у 42,8%, на низком уровне 44,6% подростков.

Результаты опроса по методике В.А. Андреева «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию» показали, что на начальном этапе экспериментальной работы по формированию адекватной самооценки обучающихся высокий уровень способности к саморазвитию и самообразованию проявлен у 16,7% подростков, средний уровень у 37,9%, низкий уровень 45,4% подростков.

Реализация способности личности к саморазвитию и самообразованию обусловлена наличием рефлексивности. Это способность человека выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо на основе самосознания, сравнения событий, поступков, личностей. Как противоположность импульсивности, она характеризует людей, которые, прежде чем действовать, внутренне просматривают все гипотезы, отбрасывая те из них, что кажутся им малоправдоподобными, принимают решения обдуманно, взвешенно, учитывая различные варианты решения возникших задач.

С целью выявления уровня адекватной самооценки по рефлексивному критерию подростков на начальном этапе экспериментальной работы по формированию адекватной самооценки обучающихся было проведено исследование с помощью теста рефлексии А.В. Карпова. Результаты тестирования показали, что на начальном этапе экспериментальной работы по формированию адекватной самооценке обучающихся рефлексивный компонент адекватной самооценки на высоком уровне проявлен у 10,6% подростков, на среднем уровне у 25,4%, на низком уровне 64,3% подростков.

Опыт подростка по реализации социальных ролей, образцов поведения, социальных норм и ценностей обучающихся, способствующий формированию чувства социальной принадлежности и социальной идентичности – как показатель деятельностного критерия адекватной самооценки обучающихся изучался методом педагогического наблюдения в естественной организации познавательной, внеучебной и социокультурной деятельности на основе экспертных оценок классных руководителей, психологов, социальных педагогов.

Выявлено, что на начальном этапе экспериментальной работы по формированию адекватной самооценке обучающихся деятельностный критерий адекватной самооценки на высоком уровне проявлен у 13,2% подростков, на среднем уровне у 39,5%, на низком уровне 47,3% подростков.

Для выявления уровня самооценки подростков применялась методика определения адекватности самооценки у подростка, разработанная Дембо-Рубинштейн «Лесенка». Эта методика была выбрана, потому что она доступна в использовании при обследовании подростков соответственно особенностям их возраста. В соответствии с процедурой исследования по этой методике для обследования подростков готовился необходимый материал -10 графических шкал в виде лесенок, по 10 ступенек. При проведении давалось объяснение: «Представь себе на одном краю этой лесенки самого счастливого человека, а на другом краю этой лесенки самого несчастного. Подростку предлагалось всего 10 лесенок оценки себя (лесенка красоты, лесенка ума, лесенка счастья, лесенка доброты, здоровья, честности, трудолюбия, аккуратности, старательности, общительности). Данные обследования подростков записывались в протокол по каждому критерию, подсчитывался средний балл самооценки подростка, затем полученные результаты анализировались по следующим показателям: от 0 до 3,9, (неадекватная) заниженная самооценка; от 4 до 7,9, - средняя, (адекватная) самооценка; от 8 до 10, - самооценка подростка неадекватная, слишком высокая.

Результаты исследования по методике определения адекватности самооценки у подростка, разработанной Дембо-Рубинштейн «Лесенка» показали, что у 45,9% подростков выявлена неадекватная (слишком высокая) самооценка, у 31,8% проявлена адекватная (средняя) самооценка, 22,3 % подростка присуща неадекватная (заниженная) самооценка.

С целью выявления «идеальных» и «реальных» представлений подростков о самом себе, применена диагностическая методика, разработанная С.А. Будасси «Нахождение количественного выражения самооценки». Для проведения обследования испытуемым раздавались специально подготовленные карточки с таблицей.

Подросткам давалась инструкция по выполнению диагностики. Сначала необходимо выбрать выберите наиболее неприятное для Вас слово, затем поставьте напротив него (в колонке «идеал») цифру 1. Далее из оставшихся слов наиболее неприятное качество и поставьте цифру 2. И так далее. Потом из этих же слов выберите качество, наименее характерное для Вас и выполните постановку цифр по предыдущему примеру в колонке «Реальное Я».

Результаты показали, что у 43,6% подростков выявлена высокая самооценка, у 32,1% проявлена адекватная (средняя) самооценка, 24,3 % подростка присуща неадекватная (заниженная) самооценка.

Общая самооценка подростков на начальном этапе экспериментальной работы изучалась так же с помощью процедуры тестирования (опросник Казанцевой Г.Н. для среднего школьного возраста): у 47,5% подростков выявлена высокая самооценка, у 31,2% проявлена адекватная (средняя) самооценка, 21,3 % подростка присуща неадекватная (заниженная) самооценка.

Диагностические процедуры, проведенные на констатирующем этапе, позволили выявить уровни сформированности адекватной самооценки обучающихся в начале экспериментальной работы: высокий уровень адекватной самооценки проявлен у 12,3% подростков, средний уровень у 45, 1% подростков, низкий уровень – у 42,6%.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была реализована экспериментальная программа формирования адекватной самооценки обучающегося, включающая модули: научно-методический семинар для педагогических работников «Адекватная самооценка обучающегося: теория, практика, проблемы», социально-педагогический практикум «Познай себя», педагогический лекторий и психологическое консультирование для родителей.

Координация всех воспитывающих усилий организаторов деятельности подростков, способствующей росту адекватности самооценки (классных руководителей, учителей-предметников, родителей, социальных педагогов, психологов), - первое педагогическое условие, - осуществлялась в рамках научно-методического семинара для педагогических работников «Адекватная самооценка обучающегося: теория, практика, проблемы», при выступлениях на педагогических советах, методических объединениях учителей-предметников, классных руководителей, психологов, социальных педагогов.

Включение подростков во внеучебную и социокультурную деятельность для формирования адекватной самооценки обучающегося, - второе педагогическое условие, - осуществлялось на основе планирования воспитательной работы педагогическим коллективом совместно с ученическим самоуправлением. В ходе экспериментальной работы подростки участвовали в творческих конкурсах рисунков, посвященных значимым датам; экологических конкурсах (презентации о животных Оренбуржья, занесенных в «Красную книгу», эко – листовки «Сбережем природу России», в социальных акциях («Письмо водителю», Аллея ветеранов, ярмарка «Масленица-лакомка», праздник «Маршрутами здоровья»), волонтерской деятельности (проект «Жизнь без зависимостей»). Этим обеспечивалось накопление опыта реализации социальных ролей, образцов поведения, социальных норм и ценностей обучающихся, что способствовало формированию чувств социальной принадлежности и социальной идентичности.

Опора на индивидуальные особенности, способности и интересы подростков осуществлялась при реализации социально-педагогического практикума «Познай себя», включавшего разделы: «Самопознание», «Позитивное общение».

Раздел «Самопознание» предусматривал занятия по темам: «Зачем нужно знать себя?», «Я глазами других», «Мои внутренние друзья и мои внутренние враги», «Ярмарка достоинств», «Ищу друга», и был направлен на обогащение знаний и представлений обучающихся о самооценке, ее роли в жизни человека, на развитие объективно-критического самоанализа, психологической готовности к постоянному самоизменению, укрепление у себя «ресурса успеха» и уверенности в своих силах.

Раздел «Позитивное общение» включал занятия «Почему люди ссорятся?», «Барьеры общения», «Предотвращение конфликтов», «Умение слушать», «Нужна ли агрессия», «Пойми меня», направленные на обучение подростков конструктивным способам выхода из конфликтной ситуации, развитие умения выслушать других людей. Это способствовало формированию позитивной моральной позиции, и реализации потребности подростков в признании взрослыми, особенно родителями, их равноправного партнерства в общении. При проведении занятий использовались различные методические приемы и ролевые игры, помогающие развитию умения расслабиться, снять внутреннее напряжение и тем самым снять двигательное возбуждение у одних подростков и скованность и зажатость у других подростков.

В течение всех занятий участники эксперимента вели Дневник самооценки, в который записывали основные понятия, тематические тезисы, свои достижения, результаты творческих работ, тренировочных упражнений, тестирования и анкетирования. Каждое занятие включало в себя задание, предполагающее погружение детей в изучение и анализ проблемной ситуации из жизни подростков, её групповое обсуждение и выработку социально приемлемого и лично осознанного решения. Обучение методам продуктивного (конструктивного) решения проблем осуществлялось на занятиях в парах, в мини-группах и в группе.

В ходе экспериментальной работы проводилось промежуточное отслеживание уровня сформированности самооценки подростков, и на аналитическом этапе итоговое измерение результатов по выбранным методикам. В целом, ОЭР свидетельствует об эффективности функционирования структурно-функциональной модели, разработанной и апробированной в ходе исследования, что подтверждается позитивной динамикой адекватной самооценки подростков.

Литература

1. Бороздина Л.В., Молчанова О.Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. - Москва: «Проект-Ф», 2001. - 204 с.
2. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова <http://www.voppsy.ru/issues/1989/891/891005.htm>
3. Макеева Л.В. Динамика самооценки личности в подростковом возрасте: Автореф. дис. канд. психологич. наук. 19.00.07/ Макеева Лариса Васильевна. - Санкт-Петербург, 2007. - 24 с.
4. Ралькова, Е.А. Формирование у учащихся готовности к самооценке учебных достижений в условиях стандартизации российского образования: автореф. дис.: канд. пед. наук - Калуга - 2011 - 31 с.

5. Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики. Монография /под науч.ред. С.В. Сальцевой, - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 340с.
6. Столин В.В. Самосознание личности / Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. — Самара. Изд. Дом «Бахрах», 2000: — С. 75.
7. Ступина, К. С. Антропологические особенности и динамика самооценки детей и подростков : автореф. дис. ... канд. биолог. наук по ВАК 03.03.02 / Ступина, Ксения Сергеевна. – Москва, 2011. -24 с.

References

1. Borozdina L.B., Molchanova O.N. Samoocenka v raznyh vozrastnyh gruppah: ot podrostkov do prestarelyh. - Moskva: «Proekt-F», 2001. - 204 s.
2. Zaharova A. V. Strukturno-dinamicheskaja model' samoocenki / A. V. Zaharova <http://www.voppsy.ru/issues/1989/891/891005.htm>
3. Makeeva L.V. Dinamika samoocenki lichnosti v podrostkovom vozraste: Avtoref. dis. kand. psihologich. nauk. 19.00.07/ Makeeva Larisa Vasil'evnaa. - Sankt-Peterburg, 2007. - 24 s.
4. Ral'kova, E.A. Formirovanie u uchashhihsja gotovnosti k samoocenke uchebnyh dostizhenij v uslovijah standartizacii rossijskogo obrazovanija: avtoref. dis.: kand. ped. nauk - Kaluga - 2011 - 31 s.
5. Social'naja pedagogika: genезis nauchnogo issledovanija ponjatij, idej, problematiki. Monografija /pod nauch.red. S.V. Sal'cevoj, - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. – 340с.
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti. Hrestomatija. — Samara. Izd. Dom «Bahrah», 2000: — S. 75.
7. Stupina, K. S. Antropologicheskie osobennosti i dinamika samoocenki detej i podrostkov : avtoref. dis. ... kand. biolog. nauk po VAK 03.03.02 / Stupina, Ksenija Sergeevna. – Moskva, 2011. -24 s.

DOI: 10.18454/IRJ.2016.46.213

Шарина Е.П.

¹ORCID: 0000-0002-1278-1815, Кандидат педагогических наук,

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

ТЕОРИЯ СЕНСОРНОГО КОНФЛИКТА В ТРЕНИРОВКЕ ВЕСТИБУЛЯРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОРСКИХ КУРСАНТОВ

Аннотация

В статье определены особо значимые физические качества, необходимые курсантам морских вузов для успешного прохождения плавательной практики; осуществлен эффективный подбор физических упражнений для развития вестибулярной устойчивости и координационных качеств курсантов, основанный на теории сенсорного конфликта морской болезни "укачивания"; предложены тесты для оценки специальной физической подготовленности морских курсантов. Экспериментально доказана высокая эффективность разработанной методики.

Ключевые слова: вестибулярная устойчивость, морские курсанты, парусное судно.

Sharina E.P.

¹ORCID: 0000-0002-1278-1815, PhD in Pedagogy, Vladivostok State University of Economics and service

THE THEORY OF SENSORY CONFLICT IN VESTIBULAR RESISTANCE TRAINING MARINE CADETS

Abstract

The article identifies the most significant physical qualities needed in students of Maritime universities for the successful completion of shipboard training; carried out an effective recruitment exercise for the development of vestibular stability and coordination qualities of students, based on the sensory conflict theory of motion sickness "motion sickness"; the proposed tests for the evaluation of special physical readiness of cadets of the sea. It is experimentally proved high efficiency of the developed technique.

Keywords: vestibular stability, sea cadets, sailing vessel.

Профессиональная деятельность специалистов, осуществляемая в экстремальных условиях жизнедеятельности, предъявляет повышенные требования к физической и психической подготовленности выпускников многих специализированных вузов [2]. В морской профессиональной деятельности особые требования предъявляются к развитию вестибулярной устойчивости организма моряков, которая является единственным средством, позволяющим противостоять укачиванию при работе в морских условиях, ведь 90-95 % работающих в море подвержено морской "качке".

До сих пор ученые не смогли понять механизм "болезни укачивания", но на настоящий момент его суть лучше всего определена теорией "сенсорного конфликта". При этом сам термин «болезнь» употребляется только для обозначения вестибуло-сенсорных нарушений при различных видах движения.

Согласно данной теории в центральной нервной системе находится банк информации, который соединен с блоком получения и сравнения информации. В последнем сопоставляются сигналы, поступающие от органов зрения, вестибулярного аппарата и других рецепторов при их раздражении. Данные сигналы не совпадают с теми сигналами, которые центральная нервная система ожидает получить, в результате чего происходит рассогласование ожидаемого и получаемого, и возникают вестибуло-сенсорные нарушения, т.е. "болезнь укачивания".

В.М. Гусев (1978) показал тесную взаимосвязь между полученной информацией центральной нервной системой человека от полукружных каналов и отолитового аппарата и вестибуло-сенсорными нарушениями (табл. 1).

Таблица 1 – Характеристика внутривестибулярного конфликта [1]

Тип	Пример
1. Полукружные каналы и отолиты одновременно дают противоречивую информацию	а) повороты головы в стороны при вращении на карусели; б) при развороте сверхзвукового самолета; во время шторма на корабле; в) космическая болезнь
2. Сигналы от полукружных каналов изменяются, а сигналы от отолитов продолжают быть неизменными	а) калорическая вестибулярная стимуляция; б) космическая болезнь; в) позиционный алкогольный нистагм
3. Сигналы от отолитов изменяются, а сигналы от полукружных каналов остаются неизменными	а) тряска в автомобиле, изменение скорости при движении корабля или самолета, пролетающего в турбулентном потоке.

По результатам проведенного нами ранее исследования было определено, что наиболее значимыми качествами морских специалистов являются координационные, а именно – вестибулярная устойчивость и динамическое равновесие [3]. Поэтому для развития данных качеств необходимо было выявить наиболее эффективные средства.

Для оценки **вестибулярной устойчивости** нами были использованы широко применяемые в научной деятельности следующие тесты: *проба Бондаревского* (статическая вестибулярная устойчивость); *проба Яроцкого* (динамическая вестибулярная устойчивость).

Динамическое равновесие определялась по тесту «Центрифуга». Тестирование заключалось в измерении величины отклонения от линии до внутренней стороны стопы ближайшей к линии ноги в ходьбе по прямой линии длиной 10 м с повязкой на глазах (руки в стороны).

Координационные качества курсантов измерялись с помощью теста «Бумеранг». В тесте учитывалось время выполнения двигательного задания (кувырок, обегание набивного мяча, перепрыгивание через барьер и затем обратное пролезание в его створ).

Для оценки специальной прикладной ловкости применительно условиям работы на парусном судне был разработан авторский *тест «Штормтрап»*. Фиксировалось минимальное время выполнения двигательного задания: три кувырка вперед подряд на гимнастических матах, подъем по штормтрапу на высоту 10 м и спуск с этой высоты по канату [3].

Методика развития координационных качеств курсантов проводилась за 2 месяца до начала плавательной практики, этот временной интервал научно обоснован и рекомендован для тренировки вестибулярной устойчивости [2]. В зависимости от вида сенсорного конфликта были подобраны физические упражнения для тренировки вестибулярного аппарата.

Для развития вестибулярной устойчивости в состоянии первого типа внутривестибулярного конфликта, использовались движения головой стоя с поворотами на 180° и 360°, с наклонами в стороны, вперед-назад, вращениями; движения головой (вращения, наклоны, повороты) во время вращений на тренажерах, прыжках в воду с вышки; движения головой при перемещениях (ходьба, бег, прыжки на месте), качании на качелях.

Для развития вестибулярной устойчивости в состоянии организма второго типа внутривестибулярного конфликта применялись упражнения плавания в теплой и холодной воде с поворотами головы и без.

Для тренировки вестибулярной устойчивости в состоянии третьего типа внутривестибулярного конфликта практиковались прыжки на месте на скакалке в быстром темпе; равномерное вращение вокруг неперпендикулярной оси (используются специальные тренажеры: «Качающаяся палуба», «4-штанговые качели»), прыжки на батуте; балансирование на подвижной опоре; перемещения по качающемуся бревну или по штормтрапу.

За экспериментальный период все результаты испытуемых экспериментальной группы (ЭГ) достоверно улучшились по изучаемым показателям, характеризующим развитие координационных качеств.

К концу исследования статическая (27,7%, $p < 0,05$) и динамическая вестибулярная устойчивость (23,2%, $p < 0,05$) у курсантов ЭГ достоверно улучшилась. В контрольной группе (КГ) достоверного изменения в показателях статической вестибулярной устойчивости не произошло, а показатели динамической вестибулярной устойчивости достоверно увеличились (7,9%, $p < 0,05$), хотя данные показатели значительно ниже, чем в ЭГ. Сравнительный анализ полученных в ходе эксперимента данных говорит о достоверном улучшении в обеих опытных группах динамического равновесия, но в экспериментальной группе прирост данных показателей гораздо выше (23,6%, $p < 0,05$), чем в контрольной (7,5%, $p < 0,05$).

Пребывание курсантов в морских условиях само по себе является тренировкой вестибулярного аппарата, чем и можно объяснить улучшение в КГ показателей динамической вестибулярной устойчивости и динамического равновесия. Но необходимо отметить, что прирост данных показателей намного выше у курсантов ЭГ, чем у КГ.

Необходимо отметить и достоверное улучшение средних значений показателей комплексной ловкости (тест "Бумеранг", 5,9%, $p < 0,05$) специальной прикладной ловкости (тест "Штормтрап", 11,3%, $p < 0,05$) у испытуемых ЭГ. Среднегрупповые значения этих показателей достоверно не изменились у курсантов КГ.

В ходе эксперимента было выявлено явное преимущество в межгрупповом сравнении по сравниваемым показателям курсантов ЭГ над курсантами КГ.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют сделать вывод о достаточно высокой эффективности подбора физических упражнений для развития координационных качеств, имеющих особую значимость в профессиональной деятельности. Данные упражнения рекомендуется включать в занятия морских курсантов за 2 месяца до начала учебной практики. Предложенные тесты (пробы Яроцкого и Бондаревского, тесты "Центрифуга", "Бумеранг" и "Штормтрап") могут быть предложены в качестве основных для оценки специальной физической подготовленности курсантов морских вузов.

Литература

1. Гусев В. М. О механизмах взаимодействия рецепторов вестибулярного аппарата. – Л.: Наука, 1978. – 116 с.
2. Стрелец В. Г. Теория и практика управления вестибуломоторикой человека в спорте и профессиональной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5. – С. 11-13.
3. Шарина Е.П. Методика физического воспитания, обеспечивающая повышение уровня адаптированности курсантов к условиям морской качки на учебном парусном судне // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 2010. – № 5. – С. 122-126.

References

1. Gusev V. M. O mehanizmah vzaimodjestvija receprorov vestibuljarnogo appaata. – L.: Nauka, 1978. – 116 s.
2. Strelec V. G. Teorija i praktika upravljenja vestibulomotorikoj cheloveka v sporte i professional'noi dejatel'nosti // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury, 1995. – № 5. – S. 11-13.
3. Sharina E.P. Metodika fizicheskogo vospitaniija, obespechivajushhaja povyshenie urovnja adaptirovannosti kursantv k uslovijam morskoi kachki na uchebnom parusnom sugne // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta, 2010. – № 5. – P. 122-126.