

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции

Хабаровск, 11–13 апреля 2018 г.

Под редакцией Т. В. Гомза

Хабаровск
Издательство ТОГУ
2018

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)
П 781

Редакционная коллегия:

М. П. Арутюнян, д-р философ. наук, проф.;
Т. В. Гомза, канд. хим. наук;
Л. П. Майорова, д-р хим. наук;
И. Н. Карпова, зам. директора библиотеки ТОГУ

Печатается по решению научно-методического совета ТОГУ

Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 11–13 апр. 2018 г. / под ред. Т. В. Гомза.— Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. — 330 с.
ISBN 978-5-7389-2603-7

Материалы сборника включают общие вопросы развития образовательных систем, освещают проблемы совершенствования образовательных технологий, информатизации образования, взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве вуза, внедрения инновационных методов в образовании, а также вопросы обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Для специалистов высшей школы, а также читателей, интересующихся вопросами совершенствования образовательных технологий.

УДК 378.14
ББК Я54+Ч484(2Рос)

ISBN 978-5-7389-2603-7

© Коллектив авторов, 2018
© Тихоокеанский государственный университет, 2018

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Уважаемые коллеги!

Приветствую Вас на XVI международной научно-методической конференции «Проблемы высшего образования-2018», которая за эти годы стала площадкой для обсуждения серьезных вопросов в области образования как регионального, всероссийского, так и международного уровней.

Сегодня, как никогда, уделяется значительное внимание развитию нашего региона, и университеты края — это именно та движущая сила, которая способна обеспечить государство кадрами для развития экономики. На протяжении последних десятилетий прочное место в дискурсе образовательной политики удерживает вопрос оценки вклада университетов в развитие общества, как экономическое, так и социальное, культурное, инновационное.

Сегодня тематике развития научно-образовательных комплексов принадлежит важное место в программах экономического и инновационного развития территорий. Университеты начинают, а некоторые продолжают позиционироваться в качестве двигателя регионального развития, что, конечно же, не может не сказаться на изменении организации учебной, методической и научной работы в университете. Неслучайно, за последний год Тихоокеанский государственный университет получил высокую оценку своей работы от Министерства образования и науки Российской Федерации став центром инновационного, технологического и социального развития региона. Создан ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Университет имеет статус окружного центра по созданию модели воспитывающей среды и подготовки вожатских кадров в Дальневосточном федеральном округе. Все этого показывает, что развитие университета и всего высшего образования в Дальневосточном федеральном округе идет по пути подготовки востребованных кадров, быстро подстраивается под актуальные задачи региона.

Мы с вами ежедневно решаем комплексные задачи по опережающему изменению образовательной среды, развитию кадрового потенциала образовательных учреждений, повышению квалификации педагогов, внедрению современных технологий в воспитание и обучение. На первый план вышли требования по учету профессиональных стандартов в образовательных программах. Особую роль стало играть внедрение в практику работы вариативных форм получения образования, которые учитывают особенности личности обучающегося, в том числе — дистанционное обучение. Стоят новые задачи по созданию системы непрерывного педагогического образования. Изменяется учебный процесс университета, выходят новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, повышается роль работодателей и развивается сетевое взаимодействие с образовательными организациями высшего образования из других регионов страны. Все эти и многие другие актуальные вопросы, судя по программе, — это предмет предстоящей конференции.

Хочу пожелать участникам конференции конструктивного обмена опытом, нахождения новых и совершенствования существующих методических подходов в обучении и, конечно, крепкого здоровья и неиссякаемой энергии в вашей работе.

***Ректор Тихоокеанского государственного университета,
д.т.н., профессор Сергей Николаевич Иванченко***

Дорогие друзья, коллеги!

От имени Российской Академии образования и себя лично приветствую всех участников XVI Международной научно-методической конференции «Проблемы высшего образования — 2018».

Сегодня много говорится о поддержке Дальнего Востока, об исключительной роли этого региона в установлении связей со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Расширение участия Российской академии наук в научной жизни педагогического сообщества Дальневосточного федерального округа — яркий тому пример. На сегодняшний день мы имеем для этого серьезную базу в лице вас — ученых Тихоокеанского университета.

В современном мире все активнее повышается роль образования, в век информатизации все актуальнее проявляется вопрос подготовки специалистов с высоким уровнем конкурентоспособности и креативности; для этого нужны педагогические кадры, владеющие современными знаниями и педагогическими технологиями.

Решение этих задач стоит в приоритете вашего вуза. Появляются новые специальности, ведутся прогрессивные научные исследования. Широкая практическая, инновационная направленность деятельности университета, современные технологии, новаторские проекты, которые реализует университет, позволяют уверенно идти в ногу со временем, заниматься исследовательской работой. Ее результаты нашли воплощение в современных программах, методиках обучения и воспитания обучающихся, в повышении квалификации тысяч педагогов Дальнего Востока, которые успешно осваивают свою профессию в условиях непрерывного педагогического профессионального образования. Благодаря целеустремленности, огромной созидательной энергии, творческому поиску, высокому профессионализму, умению бережно хранить заложенные традиции ваш коллектив неизменно добивается успехов в осуществлении самых смелых планов и идей.

Университет вправе гордиться своими выпускниками, которые стали успешными педагогами и известными людьми на Дальнем Востоке.

Позвольте пожелать вам интересной работы в дни конференции, новых впечатлений, встреч, которые позволят вам выйти на новый уровень творческого вдохновения, новых научных и педагогических свершений.

***Президент Российской академии образования, академик РАО
Людмила Алексеевна Вербицкая***

Дорогие коллеги!

От имени министерства образования и науки Хабаровского края приветствую участников XVI Международной научно-методической конференции «Проблемы высшего образования — 2018»!

Разрешите выразить благодарность организаторам и всем участникам за то, что традиция открытого обсуждения актуальных вопросов развития высшего образования поддерживается в рамках данной дискуссионной площадки.

Обозначенные сегодняшней Конференцией вопросы – совершенствования высшего образования, разработка и внедрение инновационных образовательных технологий, психолого-педагогических аспектов образования – значимое событие в повестке российской профессиональной школы.

Успех реализации новой экономической политики государства на Дальнем Востоке невозможен без ее кадрового сопровождения. Поэтому важным является понимание того, что подготовка квалифицированных специалистов для территорий опережающего развития, инфраструктурных проектов, новых производств на Востоке страны выходит за рамки ответственности отдельно взятого университета.

На проходившем месяц назад в г. Владивостоке совещании, организованном аппаратом полномочного представителя Президента в Дальневосточном федеральном округе, рассматривался проект программы подготовки кадров для ключевых отраслей экономики, учитывающий сетевое взаимодействие вузов, обсуждались проблемы развития педагогического образования на территории округа.

В рамках проекта «Модернизация педагогического образования» Хабаровский край, Тихоокеанский государственный университет определен пилотной площадкой в ДФО по формированию системы непрерывного педагогического образования. В этой связи необходимо обеспечить реализацию многоуровневой вариативной модели педагогического образования с обязательным формированием сети образовательных организаций высшего, среднего профессионального, дополнительного профессионального образования, с учетом потребности в подготовке и переподготовке педагогических кадров и особенностей региональных образовательных систем.

Участие представителей вузовского сообщества, органов государственной власти, институтов развития в обсуждении вопросов широкой повестки Конференции, несомненно, позволит синхронизировать усилия, направленные на развитие научно-образовательного потенциала Дальнего Востока. Выражаю уверенность в том, что выбранные предложения и рекомендации в ближайшее время найдут свое практическое применение в новых гуманитарных и экономических проектах и решениях.

Желаю всем участникам Конференции плодотворной работы и реализации творческих планов!

***Министр образования и науки Хабаровского края
Алла Геннадьевна Кузнецова***

Уважаемые коллеги!

Разрешите приветствовать вас и поздравить с открытием Конференции от имени многотысячного научно-педагогического сообщества вузов Дальневосточного федерального округа и Забайкалья. председателя ДВ РУМЦ, ректора Дальневосточного федерального университета Никиты Юрьевича Анисимова, от себя лично.

В 16-й раз на базе Тихоокеанского государственного университета будут обсуждаться важнейшие вопросы научно-методического характера для решения задач опережающего развития и высокого качества высшего образования на Дальнем Востоке России. Представители 15 вузов примут участие в конференции, что, без сомнения, позволит обменяться различным опытом, привнести различные мнения, сформулировать действительно коллегиальные решения Конференции. ДВ РУМЦ же, со своей стороны, берет на себя обязательства, чтобы Решения и Рекомендации конференции стали достоянием всех вузов региона, а их – 55, а также наших партнеров – работодателей.

В числе основных направлений работы конференции: 1) Роль и задачи высшей школы в условиях экономической и социокультурной модернизации общества, 2) Актуальные изменения в учебном процессе, 3) Организация сетевого взаимодействия университетов ДВФО, 4) Решение проблем коммуникаций и многие другие. Без сомнения, роль межвузовского взаимодействия в этих вопросах является определяющей.

Важно, чтобы при обсуждении этих вопросов они рассматривались в контексте современных приоритетов развития образования – в контексте его научности, междисциплинарности, цифровизации, персонализации, регионализации, практикоориентированности и, главное, востребованности как со стороны личности, так и со стороны работодателя.

В числе основных направлений обозначено и инженерное образование. Спасибо организаторам! В год 100-летия инженерного образования на Дальнем Востоке России этот вопрос является и своевременным, и, в какой-то степени, праздничным. Пользуясь случаем, сообщу, что решением президиума ДВ РУМЦ объявлен межвузовский конкурс учебных изданий по инженерным дисциплинам, и сейчас активно ведется прием заявок. Приглашаю участников Конференции поддержать данный конкурс.

Сегодня достоянием общности стал доклад центра Стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования». Многие эти решения касаются и нас с вами непосредственно. По инициативе активных участников ДВ РУМЦ мы организовали обсуждение этих решений, и предлагаем участника конференции также высказать свои мнения и предложения. Без сомнения, мы сможем и скорректировать решения и дополнить то, что действительно наиболее важно сделать для высшего образования России в целом, и Дальнего Востока, в частности, в ближайшей перспективе.

Разрешите пожелать всем участникам Конференции творческой работы, плодотворного обмена мнениями, и, главное, ощущения, что вы делаете очень нужное и правильное дело. Удачи всем!

***Директор ДВ РУМЦ — заместитель председателя
президиума ДВ РУМЦ
профессор Анвир Амрулович Фаткулин***

Общие вопросы развития образовательных систем

Арутюнян М.П.

**ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД
В РЕФЛЕКСИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Арутюнян М.П. — доктор филос. наук, заведующий кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», e-mail: mpa@email.su (ТОГУ)

Автор анализирует потенциал трансдисциплинарного подхода в развитии науки и образования; ставит вопрос о связи трансдисциплинарности с мировоззренческой парадигмой образования; их созвучии экзистенциальным вопросам жизненного мира и культурно-историческим традициям отечественного образования.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, образование, образовательные реформы, традиция–новация, мировоззренческая парадигма образования.

The author analyzes the potential of transdisciplinarity in the development of science and education; raises the question of the relationship of transdisciplinarity with the worldview paradigm of education; their consonance with existential issues of life and cultural and historical traditions of national education.

Key words: transdisciplinarity, education, educational reforms, tradition-innovation, worldview paradigm of education.

Интерес к методологии трансдисциплинарности в рефлексии развития высшего образования объясняется с разных позиций и в разных контекстах. Прежде всего, в контекстах задач модификации образования и его соответствия духу времени; способности реагировать на проблемы современного мира, его риски, вызовы и глобальные перемены; поиска новых ориентиров для мирового сообщества, направляющих практические приоритеты саморазвития образования в XXI веке. В октябре 1998 г. по итогам Международной конференции, проведенной в Париже в Штаб-квартире ЮНЕСКО был принят документ — «Всемирная декларация о высшем образовании в для XXI века: подходы и практические меры». Конкретизируя цели и задачи высшего образования для XXI века, этот документ ориентирует на широкое применение трансдисциплинарного подхода в развитии науки и решении практических социально-экономических проблем.

При этом вопросов высшему образованию возникает немало. Актуализируется в контекстах диалектики традиции–новации обновляющаяся аналитика сущности университетского образования. Прежде всего — потенциала университета не только в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных гармонично вписы-

ваться в динамику профессиональной деятельности быстроменяющегося мира, но и в дальнейшем раскрытии его универсальных возможностей сопровождения личностного роста человека, — его духовной, социальной, организационной культуры; в побуждении к жизни высокой, соотносимой духу времени, меры качества жизни актуального социоклада культуры.

При взгляде на современные новации развития отечественного образования, диктуемые стратегическими планами и его практическими реформами, становится очевидным, что эти стратегии и практики не вмещаются в рамки его классических парадигм. Образы классического университета все более и более отдаляются от концептуальных ориентиров и практики современного образования. Претерпевает существенные трансформации сама онтологическая матрица феномена образования, глубоко ностальгируя по смыслам и образам классической парадигмы «критики способности суждения», не знающей ни временных рамок, ни пространственных границ. Культуроемкая и антропоцентричная исходная установка образования на сущностные приоритеты «человечности человека», «человечного лица мира», на непреходящие ценности человеческой экзистенции и человечности коммуникации, заданные непреходящими ценностями «Истины», «Добра», «Красоты» — если и не вымываются в качестве ключевых приоритетов его практических ориентиров, то в действительности своей «зависают» своей невоплощенностью, либо становятся настолько подчиненными новым ориентирам «ценного», «актуального» и «практически значимого», что практически утрачивают свой голос идеала и «абсолюта вечности», тихо угасая в сиюминутных «злобах» современности. И страдает в отсутствии этого онтоса, конечно же экзистенциальное качество человека. «Превращенными» приоритетными, ближайшими, видимыми задачами становятся те, что непосредственно воплощаемы в план, отчет, комментарий, коммерцию, прибыль. Хронотоп образовательной системы «уплощается» во времени и пространственно «съеживается». Времена универсализма университетов сходят на нет. От студента «образующегося» практика актуальности ждет освоения «матриц компетенций», призывно зовущей к их необходимой реализации — «здесь и сейчас...». Общественное мнение рисует критические штрихи мыслеобразов сложившейся системы образования человека: «тотальной нищеты», «канцелярской шизофрении», «мифомании», «девальвации знания», «душевного нездоровья»...

При всем очевидном гротеске и сгущении смыслов принятого стиля обсуждения, вопросы, возникающие в его контекстах, звучат злободневно, и требуют своего настоящего осмысления и практического решения. Один из главных — вопрос востребованности актуальным образо-

ванием его классической традиции, экзистенциальных мер восприятия и оценки (не исключая, несомненно значимых в современных условиях, процессов коммерциализации и информатизации образования) — личностного опыта, мастерства и жизненного мира Учителя, Педагога. Может ли педагог, и в какой мере, в каких формах быть ценно воспринят актуальным образованием?

Другой не менее важный вопрос — существуют ли методологические ориентиры осмысления сложных вопросов и проблемных полей современного развития отечественного образования, удерживающего в своей истории достойную культурно-историческую традицию — традицию самосохранения «социокода» отечественной культуры и отечественного образования? Возможно ли выстроить модели саморазвития отечественного образования, которые были бы способны символизировать со-гласованность онтологических знаков социо-кода (кодов) отечественной культуры и современных мировых «трендов» образовательных реформ? И, наконец, в какой мере высшее образование в России может, (и сможет ли) действительно отнестись и практически коснуться вопросов *онтологических парадоксов современной культуры*? Один из них очевиден: традиционно культурой накапливается богатейший опыт бытия человека в мире; однако, сегодня он во многом оказывается невостребованным сферой повседневности: этическая норма не «оборачивается» нравственным поступком человека. Очевидно, что и в диалектике традиции–новации становится необходимым поиск новой методологии рефлексивного подхода — логики парадокса.

Феномен трансдисциплинарности: методологические прояснения.

Размышления над поднятыми в настоящей работе, и другими, не менее сложными, важными и значимыми вопросами, фиксирующими парадоксальность экзистенциальных ситуаций современности, когда «истина бытия и бытие истины расходятся» (А.В. Ахутин) побуждают к рефлексии современных проблем развития образования в контекстах прояснения методологического потенциала «постнеклассической» методологии. В данном случае — идеи трансдисциплинарности. Необходимо учесть и то, что эта идея способна воплотиться в диалектике «традиции–новации», воспринимая и удерживая в качестве экзистенциально значимого ценный опыт классической матрицы образования. Трансдисциплинарный опыт постнеклассической науки, отмечает Л. П. Киященко, «строится на парадоксальной установке». Он сохраняет в своих основаниях «объективность классического рационализма» и те начала «субъективности», что порождают эту рациональность [2, с.138-139.]. Методология трансдисциплинарности, тем самым, оказывается «чувствительной» к вопросам жизненного мира человека. Экзистенци-

альная «логика парадоксов» оказывается способной прояснять (на предмет методологического осмысления и практической оценки в выборе векторов поиска решений) такие феномены, как «симулякр», «текущая современность», «глокальное», и т. д. В чем же истоки и ее суть согласованности дисциплинарных подходов в логике трансдисциплинарности? И чем логика может быть полезна рефлексии феномена образования?

Трансдисциплинарность, прежде всего, ориентирована на *синтез знаний* и задачу *решения актуальных, злободневных практических проблем*. Изначально задумывалась как «мета-методология», и позднее в своей эволюции она трансформировалась в самостоятельную дисциплину с разнородной методологией обоснования проектной деятельности в сферах науки и образования. Вместе с тем, определенным барьером построения такой методологии изначально стал сам механизм интеграции, синтеза дисциплин, предметных областей знания. История методологии научного познания знает функционирование самых разных форм дисциплинарных и междисциплинарных связей, подходов.

Идея *мультидисциплинарности*, как отмечается в литературе, характеризует ситуацию такой связи различных дисциплин, когда каждая из них в рамках своей предметной области исследует один и тот же объект, фрагмент реальности. Таким может стать человек, природа, общество, культура, и т. д.

Ситуация *междисциплинарности* предполагает взаимодействия дисциплин, при которых могут возникать на основе интегративных связей новые дисциплины (биофизика, биохимия). А также такие ситуации, при которых понятийный аппарат и методологический арсенал одной дисциплины используется в другой предметной области знания для решения ее собственных дисциплинарных вопросов. История науки демонстрирует подобные факты, характеризуя междисциплинарный статус таких дисциплин, как физика, кибернетика, системный анализ, синергетика.

Трансдисциплинарность в своих методологических истоках и основаниях характеризуется, как ранее отмечалось, такими познавательными ситуациями, которые требуют, в силу своей непосредственной обращенности к практическим проблемным полям жизненного мира. Поэтому в поисках интеграции, целостности и, что важно, своей собственной методологической обоснованности, теоретический разум трансцендирует в *пограничную* с жизненным миром сферу, ориентируясь на решение ее насущных, злободневных проблем и задач на нескольких уровнях одновременно — уровне глобального и локального; физического и ментального [3].

Тем самым трансдисциплинарный подход представляет собой особенную методологию.

Прежде всего, — это *философский методологический подход* к анализу сложных «жизненно-практических» состояний и ситуаций актуальной истории. Исследователи отмечают несомненный потенциал такой «встречи» философии с различными иными формами разумного, духовного и практического освоения мира при решении насущных проблем: экологической, демографической, информационной, энергетической, и др.; в соединении общечеловеческих усилий, направленных на охрану здоровья и качества жизни человека; на совместные действия в противостоянии угрозам насилия, терроризма и экстремизма.

И если с данных методологических позиций вернуться к оценке современных состояний образования и образовательных реформ — как практической проблемы их бытования в глобальном мире — становится ясней необходимость и возможность соотносимости разных подходов, концептуальных схем интерпретации и оценки этих процессов. Тем более, что сам характер производства современного научного знания представляет собой сложный конструкт взаимодействующего сочетания — фундаментальных исследований — в поиске научной истины; прагматически ориентированных исследований, нацеленные на эффект пользы; гуманитарных исследований — ориентированных на обоснование и демонстрацию онтологических свобод, экзистенциальной правды и человеческого достоинства; обоснование жизненного потенциала креативности и творческой природы человека.

Вполне понятно, что данные векторы саморазвития современной науки воспроизводятся и сферой образования. Очевидно и то, что именно прагматически ориентированные исследования, осуществляющиеся в сложной сети академических и коммерческих, государственных и общественных учреждений, оказываются наиболее коммерциализованными и практически востребованными для своей реализации методологических усилий трансдисциплинарности. Сама же трансдисциплинарность оказывается «одним из векторов многомерной трансгрессии современной науки за рамки своей классической самоидентификации в сферу становления своих основополагающих различий и идентификаций» [3].

Трансдисциплинарные ориентиры развития высшего образования в России. Как видно из предыдущего обсуждения, трансдисциплинарный подход становится методологической платформой значительного расширения мировоззренческих ориентиров научного познания и сферы образования. В ориентирах высшего образования, согласно «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» основополагающей задачей высшей школы становится *формирование у студентов особой (трансдисциплинарной) мировоззренческой позиции.* Она

раскрывается как обучение навыкам «редуцирования», «трактовки дисциплинарных знаний» с позиций и через призму «универсальных (трансдисциплинарных) закономерностей и моделей действительности»; обретение опыта использования трансдисциплинарного подхода в решении сложных многофакторных проблем природы, общества, человека, проблем в профессиональной сфере [3]. При «встрече позиций» ориентиры на «ценностное, «субъективное», «личностное» в методологии трансдисциплинарности, несомненно, значимы, и в этом плане она представляет атрибутику гуманитарного познания и становится ведущей в рефлексии сферы образования.

Однако эта методология для высшего образования в России на сегодняшний день еще остается только значимой перспективой — перспективной методологией проектной деятельности в сфере образования, способной объединить усилия теоретиков и практиков; ученых разных предметных областей, представителей сферы управления, инициативную общественность, сторонников разных мировоззренческих направлений — в общем заинтересованном дискурсе по выработке и воплощению в жизнь оптимальных практических решений актуальных, сложных проблем современности. Эта работа требует больших концептуально-теоретических усилий, организованного практического и управленческого сопровождения [3].

В заключении отмечу прямую связь и согласованность представленного трансдисциплинарного подхода и обоснованной авторской концепции «мировоззренческой парадигмы образования», расширяющей и углубляющей рефлексию образования потенциалом включения в его контексты многомерных экзистенциально коммуницирующих миров человеческого бытия [1].

Библиографический список

1. Арутюнян М.П. Феномен мировоззрения: историко-философский и методологический анализ. Монография / М.П. Арутюнян. — Хабаровск: ХГБНУК Хабаровский краевой музей им. Н.И. Гродекова, 2016. — 336 с.
2. Киященко, Л. П. Постнеклассическая философия — опыт трансдисциплинарности / Л.П. Киященко // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография. — СПб: Издательский дом «Мирь», 2009. — С. 137 — 169.
3. Мокий, М.С., Мокий В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения [Электронный ресурс]: Режим доступа <http://www.science-education.ru/pdf/2014/5/87.pdf> — Дата обращения 17. 03. 18.

Гаркуша Н.В., Ланец Т.Н.

**ВУЗ КАК САМООБУЧАЮЩАЯСЯ
ОРГАНИЗАЦИЯ**

Гаркуша Н.В. — канд. психол.наук, доцент, заведующий сектором методики и контроля качества образования учебно-методического отдела, e-mail: nvi410@mail.ru; Ланец Т.Н. — канд. экон.наук, доцент кафедры менеджмента и предпринимательского права, e-mail: tamlan@yandex.ru (Дальневосточный институт управления — филиал РАНХиГС)

В статье рассматривается сущность самообучающейся организации и превращение вуза в такую организацию. В условиях динамичной среды, под влиянием многочисленных факторов происходит формирование самообучающихся организаций. Сегодня трактовка самообучающихся организаций подвергается многократному исследованию, выделяются ее основные признаки. Авторы статьи рассматривают источники и факторы изменений в образовательном процессе и проблемы высшей школы, вызванные этими изменениями.

Ключевые слова: самообучающаяся организация, самообразование, вуз, изменения, факторы изменений, организационное научение, инновационная среда

The article deals with the essence of self-learning organization and the transformation of the University into such an organization. In a dynamic environment, under the influence of numerous factors, the formation of self-learning organizations. Today, the interpretation of self-learning organizations undergoes repeated research, highlights its main features. The authors consider the sources and factors of changes in the educational process and the problems of higher education caused by these changes.

Keywords: self-learning organization, self-education, University, changes, change factors, organizational learning, innovation environment

Современный этап развития российского общества характеризуется развитием рыночных отношений, которые привели к глубоким преобразованиям во всех сферах жизни, в деятельности социальных институтов и организаций. Концепция исследования социальных организаций основана на системном подходе, в соответствии с которым организация существует в среде и вынуждена ей соответствовать, постоянно адаптируясь к происходящим изменениям. Бурные изменения в среде не могут не сказаться на жизнедеятельности организаций и изменении закономерностей их развития. Прежде всего, происходят изменения в управ-

лении организациями, меняется концепция менеджмента: происходит переход от традиционного управления к менеджменту изменений.

В ответ на непрерывный характер изменений в среде возникла концепция самообучающейся организации или саморазвивающейся организации. Понятие самообучающейся организации обычно связывают с именем Питера Сенге и его трудом «Пятая дисциплина» [4]. Однако необходимо отметить, что появление самой идеи «самообучающейся компании» также можно отнести к публикации в 1973 г. книги Дона Микаэля «OnLearningtoPlan — andPlanningtoLearn».

Сегодня еще недостаточно проявляется интерес к концепции «самообучения» организации в целом, многие руководители организаций понимают под «обучением организации» разовые или постоянные программы обучения сотрудников. Вопрос управления самообучающимися организациями не встречает активной заинтересованности среди исследователей. Прежде всего, это связано с достаточно большим набором факторов, ограничивающих применимость концепции самообучающейся организации, а также с достаточно высокой степенью сложности ее внедрения.

Несмотря на достаточно большой объем публикаций, авторами не выработаны ни единое определение понятия «самообучающаяся организация», ни перечень исключительных характеризующих признаков. Наибольшую популярность получили в этой области работы П.Сенге. В качестве обучающейся (самообучающейся) организации он рассматривал такую организацию, которая обучается непрерывно, причем под обучением подразумевается не просто накопление знаний, а эффективное их использование [4]. В рамках организации осуществляется аккумулирование формализованного и неформализованного знания работниками, а также формализованного знания самой организацией. По мнению Сенге, принцип функционирования самообучающейся организации диаметрально противоположен основам деятельности традиционной обучающейся организации, нацеленной на стабильное воспроизведение существующей организационной модели. Основными характеристиками самообучающейся организации являются следующие:

- наличие культуры самообучения: климат организации всячески способствует обучению, приветствуются инновации;
- свободный обмен и приток информации;
- приверженность политике обучения и личного развития;
- осознание ценности персонала: стимулируются креативность, предложение новых идей и развитие воображения, путем содействия развитию индивидуальности, что рассматривается как преимущество;
- климат открытости и доверия;
- обучение на основе опыта: учиться на

ошибках зачастую более эффективно, чем учиться на основе успешного опыта.

Основой формирования самообучающейся организации является способность работников к системному мышлению. В свою очередь, базой для формирования системного мышления являются:

- система мотивации, направленная на приобретение и поощрение личного мастерства работниками на основе коллективного обучения;
- система планирования, контроля и анализа профессионального развития работников;
- система обмена знаниями внутри организации.

Концепция самообучающейся организации была рассчитана, в первую очередь, на хозяйственные бизнес-структуры, ориентированные на получение максимальной прибыли. Однако изменения, протекающие в среде, затрагивают все виды организаций, и все они, рано или поздно, стоят перед проблемой выживания и сохранения своей целостности, автономности и повышения эффективности. Таким образом, концепция самообучающейся организации может быть применена к любым организациям, как коммерческим, так и некоммерческим.

Если вопрос о трансформации коммерческих организаций в самообучающуюся в условиях динамической среды не вызывает сомнений, то вопрос о применимости данной концепции к образовательным организациям является открытым. Цели создания самообучающейся организации в бизнес-среде чисто экономические, что не соответствует целям некоммерческих организаций, тем самым прямой перенос данной модели в образовательную систему невозможен.

Образовательная организация — это объединение людей, совместно действующих для достижения целей и координирующих свои действия на основе определенных норм и правил, где главным условием существования являются единые ценности, объединенные согласованными образовательными стратегиями.

Для самообучающейся организации стабильное функционирование является тормозом развития, поскольку ее структура и система управления направлены на создание условий для устойчивого развития.

Образовательная организация постоянно находится в состоянии воспроизводства старых форм организационной деятельности и проектирования новых механизмов, в которых протекают процессы профессионального развития и саморазвития педагогов и студентов.

Качественное отличие самообучения от обучения заключается в том, что здесь основная предметная область обучения создается в рамках самой организации, т.е. сотрудники обучаются знаниям и компетенциям, сформированным собственным когнитивным сектором организации, исходя из их

реальных потребностей. Кроме того, самообучение отражает воспроизводственную характеристику корпоративной образовательной деятельности: обучение носит «сквозной» характер — от приобретения компетенций в области генерации идей и производства новых неявных знаний до конечной объективации этих знаний в полезные блага.

В основе концепции самообучающейся организации лежат модели организационного научения, т.е. формирования нового опыта в процессе взаимодействия организации со средой. Согласно Г. Саймону, под научением понимается любое изменение в системе, приводящее к улучшению решения задачи при ее повторном предъявлении или к решению другой задачи на основе все тех же знаний [5 с. 37].

Организационное научение образовательного учреждения, направленное на повышение эффективности его деятельности благодаря приспособлению к изменяющейся среде функционирования, предполагает активное овладение новыми стратегиями и способами деятельности. Оно включает накопление и управление организационными знаниями, развитие организационных навыков и формирование новых умений организации.

К числу основных признаков самообучающихся образовательных организаций, по мнению исследователей, относятся [2]:

- реализация политики всеобщего самообучения на всех уровнях — индивида, группы, организации в целом;
- внедрение стратегий интенсивного развития всех категорий персонала организации, создание условий, способствующих самообучению, групповому обучению и развитию творческого потенциала сотрудников, и в первую очередь их ядра — коллектива педагогов и самих студентов;
- создание, развитие, освоение и обобщение своего и чужого профессионального опыта; наличие коммуникационных и информационных связей взаимодействия между структурными подразделениями вуза (кафедрами, отделами, факультетами и пр.), а также между вузом и его партнерами;
- способность организационной структуры к автономному функционированию в быстро меняющейся среде и использованию передовых стратегий («опережающее обучение»);
- использование процедур бенчмаркинга в области оказания образовательных услуг, применения методов и средств обучения по отношению к ведущим вузам страны и мира; создание «видения» будущего своего вуза и образовательной системы в целом;
- развитие организационной культуры вуза, т.е. формирование у преподавателей и сту-

дентов общих ценностей, совместных намерений и взаимных обязательств, связанных с дальнейшей судьбой вуза; распространение своей организационной культуры на окружение;

- вхождение в различные ассоциации и организационные объединения.

Самообучающаяся организация всегда конкурентоспособна. Принцип самообучения организации основывается на создании системы и внедрения системного мышления у членов такой организации. Развитие современного вуза определяется и оценивается созданием и распространением новых знаний, конкурентоспособных технологий и инноваций. В этой связи особую значимость приобретает создание в вузе «самообучающейся среды», широкое внедрение новых форм, видов, способов и методов организационного обучения.

Организационное обучение, являющееся частью образовательной системы, представляет собой инструмент, с помощью которого вуз способен наиболее результативно реагировать на процессы изменений во внешней среде, происходящие в экономической, социальной и технологической сферах. Реализация программ организационного обучения персонала позволяет поддерживать уровень компетенций работников, необходимый для обеспечения конкурентоспособности образовательной организации на рынке услуг, и обучать с опережением, ориентируясь на происходящие изменения. Другими инструментами успешного организационного обучения являются бенчмаркинг, внутренний аудит, внедрение системы качества образования.

Главная цель организационного обучения в вузе — создание в нем постоянно действующего механизма поддержки инновационной среды и развития человеческих ресурсов, его становление как самообучающейся организации и обеспечение конкурентоспособности вуза. Целями создания системы организационного обучения являются обеспечение конкурентоспособности вуза, развитие управленческого потенциала руководителей, создание кадрового резерва, формирование современных деловых навыков сотрудников, повышение эффективности работы вуза, развитие корпоративной культуры [2. с. 64].

Самообучающийся вуз должен как можно быстрее реагировать на все изменения «рынка» в области образования. В будущем станут преуспевать вузы (организации), которые на всех уровнях управления научатся использовать преданность людей делу и их способность учиться. Это и есть идея «самообучающегося вуза». Единственное конкурентное преимущество вуза будущего — это способность сотрудников учиться быстрее, чем их конкуренты, сравнивая ключевые показатели собственной организации с аналогичными показателями своих конкурентов и лидеров в данной области.

Библиографический список

1. Белан Е.П. Региональный педагогический университет как самообучающаяся организация // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2006. — № 2.
2. Давыдова Л.Н., Штригель Е.Э. Внутренний аудит в системе управления самообучающимся университетом // Вектор науки ТГУ. — 2012. — № 3 (10).
3. Дюметц Ж. Университеты как самообучающиеся организации в кросс-культурном контексте // Управленческое консультирование. — 2016. — № 5.
4. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. [Пер. с англ.]. — М., 2003.
5. Тарасов В.Б., Ярных В.В. Интеллектуальные и самообучающиеся организации в сфере высшего образования // Открытое образование. — 2006. — № 4.

Горяченко Е.А.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Горяченко Е. А. — канд. филос. наук, доц. департамента философии и религиоведения школы искусств и гуманитарных дисциплин, e-mail: egoryachenko@rambler.ru (ДВФУ)

В статье дается обоснование необходимости гуманизации образования посредством определения ее актуальности, социально-политической роли, значимости для науки, культуры и индивида.

Ключевые слова: гуманизация, образование, культура, индивид, наука, общество, гуманитарные исследования.

The article substantiates the necessity of humanizing education by determining its relevance, socio-political role, significance for science, culture and the individual.

Keywords: humanization, education, culture, individual, science, society, humanitarian research

Если смотреть на видимые горизонты истории человечества, то станет очевидным факт, что постепенно и с каждым веком все стремительнее человек приближается к самому себе. Сначала, во времена Античности, он видит себя как неотъемлемую часть объективного мира, как его продолжение. Затем, в эпоху Средневековья, он отрывается от мира и даже становится над ним. И, наконец, он приходит к пониманию, что он, Сам Человек, и есть мир, и то, что он познавал прежде, есть его собственная рефлексия, и что все его познание сосредоточено, прежде всего, на нем самом, так

или иначе связано с ним и никому, кроме него, не нужно. Таким образом, сегодня человек понимает, что именно он является и исходной, и конечной точкой процесса познавательной деятельности, и не только ее, но и любой другой деятельности на Земле, что побуждает его занять на гуманистическую позицию не только по отношению к себе подобным, но и по отношению к другим одушевленным и даже неодушевленным объектам. Именно поэтому тема модернизации общества у многих исследователей ассоциируется с гуманизацией, верным средством которой является образование. [3, 4, 5].

Гуманизация современного общества сегодня стала естественным последствием постиндустриальной революции, которая повлекла за собой изменение статуса человека: он перестает быть «винтиком» в социальной технократии, меняя отношение к себе как к активно действующему субъекту. «Гуманизм современного общества — наиболее высокий уровень единства теории и практики, возможности утверждения гуманистических принципов в реальной жизни» [2, с.13]. Современный человек, живущий в сотворенном им мире, желает и вынужден задуматься о том, что он творит. Здесь особенно ярко проявляется роль образования, которое в настоящее время должно не просто наполнять учащихся знаниями и мотивировать их к раскрытию великих тайн Вселенной, а, кроме того, а может быть и прежде всего, акцентировать внимание на влиянии человека на других людей и мир в целом.

Традиционно, гуманитарным наукам принято противопоставлять естественные. Однако уже в конце XX века произошло полное осознание того, что человек «играет первую скрипку» не только в отношениях «человек-человек», «человек-общество», но и во всех других отношениях и процессах, происходящих на планете Земля и (даже!) в непосредственной близости от нее. Случается все больше и больше природных катаклизмов, и стихийных бедствий, вызванных непосредственной или опосредованной деятельностью человека. В этом аспекте негуманная деятельность человека может рассматриваться не только как препятствие развитию, но и угроза существованию общества.

В настоящее время стало очевидно, что невозможно изучать естественные природные процессы без учета влияния на них человеческой деятельности, в том числе осуществляемой ученым и во время проведения исследования как гуманитарного, так и естественнонаучного. Особого внимания требуют мировоззренческие позиции осуществляющей деятельность личности, которые существенным образом влияют как на процесс, так и на результат исследования [1].

Можно вывести несколько причин, отражающих необходимость развивать и поощрять гуманитаризацию образования всех уровней и направлений.

1. **Устойчивая актуальность гуманитарных исследований.** Невозможно точно зафиксировать момент, когда появился интерес к человеку как к объекту исследования, но можно констатировать, что этот интерес никогда не угасал, а, наоборот, нарастал. Этот факт отражает глубокую древность происхождения гуманистических исследований и одновременно их постоянную современность.
2. Значимость гуманитарных знаний для обеспечения общественной стабильности. Очевидно, что понимание природы человека, мотивов его деятельности, механизмов формирования групп и общественных движений позволяет управлять общественными процессами. Это, в свою очередь, дает возможность построить эффективные экономические и политические отношения на государственном и международном уровне, которые будут, что важно, отвечать потребностям личности, в том числе в свободе и самовыражении.
3. Значимость гуманизации образования для понимания счастья и смысла человеческого существования. Ученый-гуманист, приступая к исследованию, и опираясь на свои собственные эмоции, чувства, мысли, несомненно транслирует свое мировоззрение ученикам, тем самым формируя у них ощущение наполненности бытия и эмпатию к людям и миру.
4. Значимость гуманитарного знания для культуры. Культура — это и наследие, и импульс для развития общества. Образование — способ передачи и модификации культуры. Гуманизация образования неизбежно приводит к культуре, главной целью которой становится развитие человека.
5. Значимость гуманитарных исследований для естественных наук. Благодаря Декарту уже в 18 веке научный мир начал понимать, что не только направление исследования, но и его результат находятся в прямой зависимости от исследователя. Ученый изучает не сам мир, а его модель, по сути, свое представление о мире.

Таким образом, развитие современного общества, науки, культуры в целом не мыслимы без гуманитарных исследований, так как исследования сущности человека и человечества становятся базовыми для всех других исследований, поэтому такие исследования должны быть включены в образовательные практики.

Заметим, что, поскольку познавательный процесс, прежде всего, направлен на человека и осуществляется человеком, то именно поэтому процесс этот можно рассматривать как бесконечную циклическую саморефлексию, приобретающую с каждым последующим циклом все новые и новые качества, раскрывающую еще неизведанные тайны человеческой сущности и его неиссякаемые возможности. Исследование этой саморефлексии

также необходимо включить в образовательную программу.

Библиографический список

1. Захарцев С.И., Сальников В.П. Роль биографии ученого в формировании его жизненной позиции, мировоззрения и методологии // Известия российской академии ракетных и артиллерийских наук. — 2016. — № 2 (92). — С. 144 — 149.
2. Невзоров М.А. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕние. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековЕние. Монография. — Владивосток-Уссурийск: Издательство ДВФУ, 2017. — 240 с.
3. Осипова Л.Н. Гуманизация образования — путь к преобразованию общества // Актуальные проблемы современного гуманитарного знания материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — ФГБОУ ВО Кемерово : «Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет)», 2017. — С. 47-48.
4. Тагильцева Ю.С. Проблема влияния идей гуманизма на формирование технического образования // Философия образования. — 2014. — № 5 (56). — С. 170-177.
5. Федорина Ю.С. Гуманизация системы образования как социальная проблема // Сборник статей по материалам IX международной заочной научно-практической конференции. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Международный центр науки и образования", 2017. — С. 34-37.

Давыдова С. И.

МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давыдова С. И. — канд. филос. наук, доц. кафедры «Философия и СГД», e-mail: dbi@rambler.ru

В статье рассматривается макдональдизация как особый тип рациональности эпохи Модерна и Постмодерна. Показывается, как этот тип рациональности функционирует в области высшего образования в России.

Ключевые слова: типы рациональности, макдональдизация, эффективность, калькулируемость, контролируемость.

The article explains macdonaldization as a special type of rationality of the Modern and Postmodern era. It shows how this type of rationality functions in the field of higher education in Russia.

Key words: types of rationality, macdonaldization, efficiency, calculability, controllability.

В истории человеческих цивилизаций встречались разные типы рациональности. Классическая социология выделяет четыре типа рациональности — практическую, теоретическую, субстанциональную и формальную. Для традиционных обществ характерен способ субстанциональной рациональности, основанный на тех или иных нормах и ценностях. Для общества модерна присуща формальная рациональность, основанная на четком осознании целей и средств, ведущих к практической пользе и выгоде, что на ранних этапах подкреплялось религиозной рациональностью, заложенной в протестантизме. [1]

Сегодня в эпоху постмодерна появились новые типы рациональности, такие как теория макдональдизации, разработанная американским социологом Дж.Ритцером. Макдональдизация — феномен современной глобализации, который утвердился и воспроизводится благодаря коммуникативным связям различных частей мира, но в различных социокультурных контекстах она имеет свои особенности. Макдональдизацию Дж.Ритцер определяет как «процесс, в ходе которого принципы работы ресторана быстрого обслуживания начинают определять все большее число сфер...Макдональдизация затрагивает не только ресторанный бизнес, но и образование, труд, здравоохранение, туризм, отдых, питание, политику и виртуально каждый сегмент общества» [2, 1-2]. Ритцер описывает сферу высшего образования в западном мире как уже вполне макдональдизированную, благодаря возникновению макуниверситетов, где учебники и учебные пособия все более напоминают мактексты, которые позволяют быстро достичь желаемого результата, при этом непосредственное взаимодействие преподавателей и студентов сведено минимуму и формализовано через контроль качества знаний через тесты и бальную систему.

Почему же этот тип рациональности нашел в России в сфере образования своих адептов. Мы согласны с Ритцером в том, что современные социальные практики, которые одновременно связаны с ключевыми критериями: эффективность, калькулируемость, контролируемость, предсказуемость — есть одобряемые менеджментом инновации в образовании. Все эти критерии порождены рыночным мышлением, которое подвергло высшее образование коммерциализации и отнесло его к сфере услуг.

Рассмотрим последовательно каждый из критериев.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ. Для эффективного управления финансовыми потоками происходит слияние вузов в крупные конгломераты, в самих вузах укрупнение кафедр и факультетов, уменьше-

ние сроков обучения (бакалавриат для большинства). Эффективно, меньшим количеством преподавателей обслужить большее количество студентов, а значит увеличивается годовая нагрузка, следовательно, уменьшается количество ставок; уменьшается количество часов на фундаментальные и гуманитарные дисциплины, плодятся прагматичные курсы, увеличивается допустимое количество студентов в группах. Конечно, все это оправдывается внедрением новых технологий не требующих непосредственного общения преподавателей и студентов. Менеджеры от образования строго следят чтобы служащие в макуниверситете функционировали эффективно, для чего создают правила и инструкции поддерживающие эффективную работу. Планы и отчеты, не отвечающие букве инструкций, не принимаются. Общение управленцев и преподавателей строго дистанционно и максимально дегуманизировано.

КАЛЬКУЛИРУЕМОСТЬ. Этот параметр акцентирует внимание на количественных параметрах услуг. Здесь мы наблюдаем стремление все превратить в цифру: количественная оценка работы преподавателя — количество часов, количество публикаций, количество программ, количество заработанных для вуза денег. Для студента — это количество баллов, количественный уровень тестирования, количество денег за обучение и т.п. В макдональдизированных системах количество стало синонимом качества.

ПРЕДСКАЗУЕМОСТЬ. Этот параметр предполагает, что товары и услуги будут одинаковыми независимо от времени и места, где они предлагаются. Здесь мы попадаем в стихию образовательных стандартов, строго расписанных по уровням компетенций, требований регламентировать научную деятельность, строжайшим образом подавать зачетные и экзаменационные ведомости и прочие регламенты.

КОНТРОЛЬ. Этот критерий требует осуществления контроля, посредством технологий в которых отсутствует собственно человеческий фактор. В описании предыдущих критериев мы уже касались такой формы контроля, которая становится преимущественной в маквузе, где каждый педагогический шаг преподавателя должен быть засвидетельствован документом и через местный вузовский сайт и отправлен в «сакральный» ЦЕНТР, определяющий стимулирующие надбавки. Человек, сознание которого вполне макдональдизировано сочтет некую нашу иронию по поводу такой рациональности неуместной, так как, по его убеждению, эффективность, предсказуемость и контроль — это то, без чего не может функционировать ни один современный социальный институт. Но вот создатель этой теории Дж. Ритцер утверждает, что, хотя макдональдизация предлагает ряд впечатляющих преимуществ, но удаляя из таких образовательных практик человеческий фактор, она порождает иррациональную

рациональность, которая проявляется в отчуждении человеческого разума. Ряд социологов (Э.Фромм, Ю.Хабермас) проводят, как известно, различие между разумом и рассудком. Под разумом понимается собственно человеческая способность мыслительно постигать и преобразовывать мир, под рассудком — способность манипулировать реалиями ради удовлетворения потребностей, а это и есть макдональдизированный субъект. Строго говоря, ему, этому субъекту разум не нужен, так как достаточно практически ориентированного рассудка. «Дегуманизируется образование. Большие лекционные потоки, использование технологий без человеческого фактора для контроля за знанием учащихся, минимальные контакты между преподавателями и учащимися, дистанционное обучение — все это неизбежно воспроизводит иррациональную рациональность» [2 с.143]. Нужно признать, что макдональдизация как новая парадигма рациональности способствует развитию целерациональных действий, дисциплине, формирует предсказуемые поведенческие акты. Она обеспечивает высокий средний стандарт знаний, снижает риск некачественного обучения, но резко уменьшает творчески — критический потенциал восприятия информации, как следствие, уменьшается созидательный творческий потенциал личности. Она в большей или меньшей степени низводит людей до простых экономических ресурсов, что способствует дегуманизации личности со всеми вытекающими непредсказуемыми последствиями.

Каковы же эти последствия, связанные с вызовом рыночной идеологии просвещенческому проекту? Рынок заработал как редуционистская упрощающая система, направленная на выработку всего высокосложного, высокоинтеллектуального, неподдающегося стандартизации, всего, что не сулит быстрой прибыльности и окупаемости. Азбучной истиной прогресса является та, которая гласит, что прикладное знание конвертируется в технику ближайшего поколения и только фундаментальное служит основой качественных сдвигов для будущих поколений. С этой точки зрения рынок с его макдональдизированным требованием немедленной рентабельности, ведет себя как индивидуальный рассудок, конфликтующий с видовым, стратегически мыслящим разумом, умеющим отстоять долгосрочные интересы. По критериям прогресса именно накопление общих знаний универсального применения служит залогом долгосрочной стратегии научно-технологического прорыва. Преждевременная специализация, равно как и раннее вступление молодежи в профессиональную жизнь, означает сокращение времени интеллектуального накопления. От универсального к частичному, от разностороннего к одномерному, от перспективного к краткосрочному, от подлинного к симулятивному — таков вектор жизни, заданный новой системой рациональности.

Есть еще один аспект из области «непредсказуемых последствий» о котором считаем нужным упомянуть. Искусственный порядок, создаваемый рационально организованной технической средой постоянно чреват беспорядком. Спонтанность, перешедшая на сторону устрашающего хаоса — вот результат дихтомической разорванности живого и неживого, природы и культуры, культуры и цивилизации, рационального и иррационального. Поэтому неудивительно, что макдональдизированный и соответственно дегуманизированный человек будет жаждать разрушительности, зависти, destructивности, подвергаться «паническим атакам», создавать себе идолов верить экстрасенсам, инопланетянам, мошенникам всех мастей от «денежных» до религиозных, в виртуальном мире вести себя как анонимный варвар, интересоваться игровыми практиками опасными для его психического здоровья и вообще жизни. При учете и анализе латентных и непредвиденных последствий макдональдизации в России нужно понимать особенности нашего социального и национального характера. Этот процесс имеет двойную фактичность. С одной стороны, макдональдизированные институты через производство своих ценностей упорядочивают и поддерживают ролевое потребительское поведение людей. С другой, сохраняется достаточное количество личностей со своими жизненными мирами, где функционирует субстанциональная рациональность, основанная на традиционных нормах и ценностях. Задача высшего образования найти гармоничное сочетание этих типов рациональности. «В основу всей системы образования должны быть положены цивилизационное самосознание, россицентричный взгляд на мир. Образование должно из инструмента вестернизации превратиться в инструмент девестернизации интеллигенции, обретения ею российской цивилизационной идентичности» [3, с.34].

Библиографический список

1. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Veb_PrEt/index.php
6. Ritzer G. The McDonaldisation of Society. Pine Forge Press. 2000
7. Тимаков В.В., Рудаков А.В. Русская программа. Формула и цели нашей цивилизации. Тула: Аквариус, 2015, 160 с.

Дорожкин Е.М., Кислов А.Г., Щербина Е.Ю.

ПЕРСПЕКТИВЫ ЦЕЛЕВОЙ МАГИСТРАТУРЫ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Дорожкин Е.М., д. пед. наук, профессор, ректор, e-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru; Кислов А.Г., д. филос. наук, профессор кафедры философии, культурологии и искусствоведения, e-mail: akislov2005@yandex.ru; Щербина Е.Ю., канд. эк. наук, доц., проректор по образованию, e-mail: elena.sherbina@rsvpu.ru (Российский государственный профессионально-педагогический университет)

Статья посвящена опыту реализации и концептуальным основам дальнейшего развития магистратуры, трактуемой как определяющей не только образовательную, но и научно-исследовательскую, и институциональную политику вуза. Перспективы его развития связаны с расширением взаимодействия с органами государственной власти, местного самоуправления, профессиональными образовательными организациями как партнерами по целевому обучению магистрантов.

Ключевые слова: магистратура, профессиональное образование, опережающее образование, целевое обучение, партнерство.

The article is devoted to the experience of implementation of master's programs by the Russian state vocational pedagogical university (Ekaterinburg) and to the conceptual framework of further development of this level of higher education, interpreted as defining not only educational, but also scientific-research and institutional policy of the University. Significant expectations in its development are associated with the expansion of cooperation with public authorities, local governments, professional educational organizations as partners in the targeted training of graduates.

Keywords: master's course, vocational education, advanced education, targeted training, partnership.

Наличие магистратуры в современном вузе свидетельствует о его готовности участвовать в наукоемкой подготовке востребованных высококвалифицированных кадров, способных решать исследовательские, производственные и организационно-управленческие задачи в условиях роста информационных и технологических возможностей, социальной неопределенности и экономических рисков. Вуз без магистратуры не может считаться полноценным в современных условиях

многоуровневого высшего образования: бакалавриат становится все менее специализированным, содержательно широким и потому неизбежно поверхностным, на уровне бакалавриата все меньше готовят к определенной профессии, и все больше формируют лишь готовность входить в некоторые (довольно широкий круг) профессии, причем, преимущественно, уже в процессе (чаще — будущей) трудовой деятельности, частично — параллельно с нею. Высшее образование на уровне бакалавриата становится не столько профессиональным, сколько предпрофессиональным [4, с. 31–34]. И только в магистратуре открывается возможность глубокой, систематической специализации, основательного вхождения в профессию, естественно, в опоре на результаты освоения магистрантами программы бакалавриата. Таким образом, реализация вузом программ именно магистратуры позволяет вузу сохранять соотнесенную с миром современных профессий определенность и востребованность в соответствующих социально-экономических локусах.

В 2017 г. в результате активизации взаимодействия с организациями среднего профессионального образования Свердловской области — региона дислокации и уже поэтому традиционного партнера — обнаружил себя значительный рост интереса к программам магистратуры Российского государственного профессионально-педагогического университета (далее — РГППУ). Успешное сотрудничество с Министерством общего и профессионального образования Свердловской области, организациями среднего профессионального образования, прежде всего, подведомственными областному министерству, выразилось, в том числе, в приеме только в 2017 г. более ста работников этих организаций на обучение по заочной форме в магистратуре РГППУ. Треть из них поступили на обучение в результате целевого приема. Но не только с ними, а со всеми работниками организаций среднего профессионального образования, обучающимися в РГППУ, и с этими организациями при поддержке областного министерства заключаются трех/четырёхсторонние договоры о целевом обучении. Важна в этом процессе и поддержка федерального Министерства образования и науки.

Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильева обратила внимание на приоритетность целевого обучения в вузах современной России и необходимость законодательного изменения механизмов его реализации: «Это правильная форма, и ее надо поддерживать. Целевое обучение предполагает обязательную трехлетнюю отработку, и договор, который заключается между вузом, выпускником и предприятием, действует достаточно четко. Это не возврат к классической схеме, которая была раньше, а возможность решить насущные задачи, связанные с кадровыми запросами промышленных предприятий,

нехваткой сельских врачей и педагогов» [9]. В Государственную Думу распоряжением Правительства России от 26 декабря 2017 года № 2945-р внесен разработанный Минобрнауки России проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" в части совершенствования целевого обучения» [8], основная цель которого — совершенствование механизмов целевого обучения по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования. В настоящее время идет его активное обсуждение.

Именно этот ориентир — целевое обучение — вооружает и наш университет в определении стратегии развития магистратуры. Тем более что Свердловская область в соответствии с решением Научно-координационного совета Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. является пилотной площадкой апробации модели целевой подготовки педагогов в образовательной области «Образование и педагогические науки» в рамках мероприятий «Модернизация системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ и моделей вузов в соответствии с задачами социально-экономического развития Российской Федерации и субъектов Российской Федерации». Тесные отношения с организациями среднего профессионального образования, органами государственного управления как Свердловской области, так и иных субъектов Российской Федерации должны оставаться источником развития РГППУ и его партнеров. Именно на них нужно сделать главный акцент в стратегии развития магистратуры.

РГППУ как научно-методический центр российской профессиональной педагогики готов предоставлять образовательным организациям, учебным подразделениям предприятий технологии, методики, программы работы с кадрами. Это направление становится все более перспективным ввиду роста многообразия социально-производственных ситуаций в территориях и их организациях. Активизация взаимодействия с органами местного самоуправления, ассоциациями предпринимателей ведет к координации усилий, направленных на насыщение сфер производства и услуг востребованными ими квалифицированными работниками, что в свою очередь будет способствовать росту репутационного капитала РГППУ, его востребованности как партнера на рынке образовательных и научно-исследовательских работ.

В целях создания эффективного механизма формирования, воспроизводства и развития кадрового потенциала муниципальных образований Свердловской области и иных регионов, обеспечения их устойчивого инновационного развития, учета изменений в социально-экономических и демографических процессах необходимы научно,

методически и организационно обеспеченные мониторинг и прогнозирование рынков труда, прежде всего, муниципальных образований. Магистратура РГППУ при ее тесных связях с заказчиками из регионов и их территорий способна выступить и в роли центра инновационного профессионально-педагогического развития региона/территории, может и должна взять на себя выполнение этих функций, в том числе через соответствующее формирование тематики выпускных квалификационных работ, соглашений с органами управления.

Важнейшее понятие в процессах совершенствования системы кадрового обеспечения профессионального образования в современных социально-экономических условиях, в том числе через магистратуру — «опережение» [1, с. 4–20; 2, с. 18–30]. Среди важнейших ориентиров, выработанных в результате коллегиальных поисков, важен следующий: «От значимых для данной профессии знаний, умений, навыков и черт личности акцент смещается в сторону профессионального потенциала как основы для освоения новых профессий и видов деятельности, адаптации к новым условиям труда» [10, с. 22]. Этот ориентир важен потому, что исследователи мира профессий все чаще фиксируют внимание на объективно сложившемся и стремительно распространяющемся феномене мультипрофессионализма, профессиональной многомерности, транс(про)фессионализма [3, с. 9–28], который характеризуется высокой степенью синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям, т.е. является радикально гетерономным полипрофессионализмом [5, с. 80–88]. Понятие же профессии утрачивает привычное значение результата общественно-закрепленного, стабильного разделения труда, существенной характеристикой которого являются вполне определенные, конкретные формы и виды действий (деятельности) и законченный общественно-признаваемый результат [11, р. 725–728].

Соответственно, назрела необходимость модернизации и сложившейся практики профессиональной подготовки кадров, в связи с чем все больше внимания уделяется попыткам прогнозирования развития мира профессий. Однако основания для (любых) прогнозов обычно слишком зыбки. Необходимо учесть и нелинейную версию взаимодействия настоящего с будущим [6, с. 54–74]. Необходимо формирование готовности к непредсказуемому будущему в сфере профессий, их востребованности, что требует перехода от моно-... к полипрофессиональной подготовке. Магистратура — одна из возможностей организации непрерывного полипрофессионального образования для самого магистранта и для его (актуальных или будущих) обучающихся, а также и для задействованных в реализации программ магистратуры преподавателей. Именно опережающий

опыт (опыт организации опережающего профессионально-педагогического образования) необходимо формировать, апробировать, транслировать. Из этого следует необходимость институционального сосредоточения РГППУ на деятельности по формированию, апробации и трансляции такого опыта (включая его научные, в том числе касающиеся содержания профессионально-педагогического образования, методические и практические управленческие аспекты), который бы был полезным и парадигмальным для всей сферы профессионально-педагогического образования России и, как следствие, для всей сферы профессионального образования России.

Перспективы развития целевой магистратуры РГППУ — в активизации деятельности по реализации комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, утвержденных Распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 № 349 [8]. Учитывая, что на ректора РГППУ Е.М. Дорожкина возложена функция руководителя экспертного совета «Профессионально-педагогическое образование» в Федеральном учебно-методическом совете высшего образования и тем самым особым образом выделена роль РГППУ в процессах модернизации педагогического образования в части направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», актуализируется и задача активизации деятельности РГППУ по профессионально-педагогическому сопровождению реализации данных мер, в том числе через магистратуру РГППУ.

Библиографический список

1. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. — 2014. — № 9.
2. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. — 2014. — № 10.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального обучения // Образование и наука. — 2017. — № 8 (19).
4. Кислов, А.Г. К современной парадигме среднего профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. — 2014. — № 10.
5. Кислов А.Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста соци-

- ально-экономической мобильности // Педагогический журнал Башкортостана. — 2017. — № 1.
6. Кислов А.Г. От опережающего к трансфессиональному образованию // Образование и наука. — 2018. — № 1 (20).
 7. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 марта 2015 г. № 349-р). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/cWukCnDBv5U.pdf>
 8. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в части совершенствования целевого обучения (законопроект внесен в Государственную Думу распоряжением Правительства России от 26 декабря 2017 года № 2945-р). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/m/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/12003>
 9. Парламентские слушания «О молодежной политике в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/m/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/10078>
 10. Федоров В.А. Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. Том I. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015.
 11. Dorozhkin E.M., Kornov V.A. & Romantsev G.M. Multistage system of vocational pedagogical education // Proceedings of 2015. International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015; Firenze; Italy; 20–24 September 2015.

Животов В.А., Мишунина Л.Н., Карастелев Б.Я., Хамазина А.М., Якубовский Ю.В.

ЭТАПЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ФОКУСЕ ЗАДАЧ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Животов В.А. — канд. техн. наук, профессор кафедры строительных конструкций и материалов, e-mail: zhivotov.va@dvfu.ru; Мишунина Л.Н. — ст. преподаватель кафедры «Экономика предприятия», e-mail: 562937@mail.ru; Карастелев Б. Я. — д-р техн.

наук, профессор кафедры «Экономика предприятия», e-mail: kbj1946@mail.ru; Хамазина А.М. аспирант кафедры «Экономика предприятия», e-mail: am_khamazina@mail.ru; Якубовский Ю.В. д-р техн. наук, профессор кафедры «Экономики предприятия», e-mail: yakubovskiy.yuv@dvfu.ru (ДВФУ)

Рассмотрены аспекты образовательной реформы и этапы структурной перестройки. Проанализировано сотрудничество субъектов инновационного технологического предпринимательства. Кратко обозначена модель «Тройной спирали» и ее приложение к практике стимулирования кооперации для развития науки, бизнеса и государства.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса, высокотехнологичное производство, взаимодействие, кооперация

In the article, aspects of educational reform and stages of its structural reorganization are considered. The interaction of the subjects of the innovation process is analyzed. The model "Triple Helix" and its application to the practice of stimulating cooperation for the development of science, business and the state.

Keywords: actors of the educational process, military industrial complex, high-tech production, partnership.

Основными субъектами образовательного процесса являются студент, преподаватель и общество, последнее опосредованно через образование, науку и знания получает блага. С момента создания университет стремился не только к знаниям ради знаний, а к производству их с целью роста и укрепления благополучия общества. Образование не только формирует интеллектуальный капитал, но и создает условия для роста рынков обновления технологий и продуктов. Образование выступает первым звеном инновационной цепочки «образование — исследования — новые проекты продуктов и технологий — технологическое предпринимательство — социально-экономический рост».

До сегодняшнего времени университет выполнял три основные функции: образовательную, научно-исследовательскую, культурно-воспитательную. Весь сектор организации науки и образования находился в государственной собственности. Структурные изменения, начавшиеся в 90-е годы в стране, повлекли за собой коренные изменения социально-общественного уклада. Весь период перестройки можно разделить на три этапа.

Первый этап начался вскоре после распада СССР. Основные изменения касались организаций прикладной науки (бывшего «отраслевого» сектора). Отраслевые институты преобразовывались в открытые акционерные общества (ОАО) путем их приватизации. Обязательства государства по

финансированию приватизированных организаций значительно уменьшились, а контроль над их деятельностью продолжал сохраняться. Такой способ приватизации привел к разрушению отраслевого сектора науки.

Второй этап перестройки — с середины 90-х гг. до начала 2000-х гг. Для этого этапа характерна разрозненная деятельность ведомств по реструктуризации и оптимизации научных организаций и вузов, находящихся в ведении государства. В академическом секторе все изменения не выходили за рамки традиционных преобразований (открытие новых научных организаций, их слияние — поглощение, развитие различных форм сотрудничества с вузами и оставшимися организациями прикладной науки). Суммарным итогом стал рост числа академических организаций и одновременно сокращение численности занятых в них работников. За период 1992-2004 гг. число организаций РАН выросло на 22,5%, а численность сократилась на 18,4 % [3]. Сокращение персонала происходило не в результате организованных действий, а вследствие спонтанного оттока кадров из науки («утечки умов»). Политика Министерства образования и науки (Минобрнауки) была направлена на усиление науки в вузах, в том числе через преобразование секторов НИИ вузов в структурные подразделения. Однако юридические коллизии не позволили свершиться этому преобразованию полноценно, вуз был юридическим лицом и структурные подразделения НИИ вливались, как юридические лица. Государство попыталось устранить юридическое разногласие путем изменения статуса университета с введением понятия «автономии», т.е. ему давали право предоставлять коммерческие услуги. Практика присоединения НИИ к вузам показала, что наука чаще «растворялась» в вузе и суммарный потенциал не усиливался, а наоборот, ослаблялся. Причина такого положения, по-видимому, исходила что для большинства вузов из экономических позиций: наиболее выгодным является оказание платных образовательных услуг, доходы от которых значительно выше, чем от научной деятельности, поскольку промышленные предприятия находились в стадии выживания. По данным Минобрнауки расходы на научные исследования в вузах составляют 10-15% от суммарного объема привлекаемого ими финансирования [3]. Присоединение НИИ к вузам не могло существенно изменить сложившуюся ситуацию. Ослабление прикладной науки затормозило развитие промышленного сектора страны.

Начало третьего этапа можно датировать 2004 годом. Сформировалась научная политика, оформился единый подход к реформе образования и науки. Были разработаны нормативные документы организационных изменений в государственном секторе. По итогам реформирования к

2008 году в федеральной собственности планировалась оставить 400-700 организаций, в том числе 100-200 государственных научно-исследовательских институтов и 300-500 организаций, представляющих собой «инфраструктурную компоненту государственного сектора науки». Научные институты, работающие по прикладной тематике, должны были пройти приватизацию, в том числе стать частью «внутрифирменной» науки; система государственных научных центров существенно пересмотрена. Академический сектор должен через самореформирование повысить эффективность работы. Науку в вузах следует укреплять, в том числе и через конкурсное создание национальных, инновационно-исследовательских университетов, остальные региональные вузы становятся «опорными» субъектов Федерации, приветствуется осуществление всех видов интеграции для более тесной связи между наукой, образованием и промышленностью.

В результате названных изменений половина государственных учреждений и практически все государственные унитарные предприятия должны были к 2010 году поменять свою функциональную и организационно-правовую форму. Эти изменения в сфере высшего образования можно представить схематично на рис. 1.

Представленный на рисунке 1 рейтинг сети вузов РФ, отражает несколько срезов различных видов деятельности. Вершину возглавляют главные государственные университеты РФ — МГУ и СПбГУ. На ранг ниже — 10 федеральных университетов, которые представляют географию страны по федеральным округам. Перед университетами этой группы стоят вполне конкретные задачи: развитие системы высшего образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепление связей образовательных учреждений с экономикой и социальной сферой федеральных округов. Данная миссия реализуется путём сбалансированного обеспечения территории квалифицированными кадрами, сопровождением крупных программ социально-экономического развития территорий и регионов в составе федерального округа, а также необходимыми для региона научными, техническими и технологическими разработками.

В следующий ранг входят 29 национальных инновационно-исследовательских университетов. Кроме основной деятельности — подготовки высококвалифицированных кадров по государственным образовательным программам, университеты выполняют научные исследования для широкого круга предприятий и экспертно — аналитические работы по заданиям Правительства, готовят рекомендации по вопросам научно — технической и инновационной политики страны и субъектов РФ.

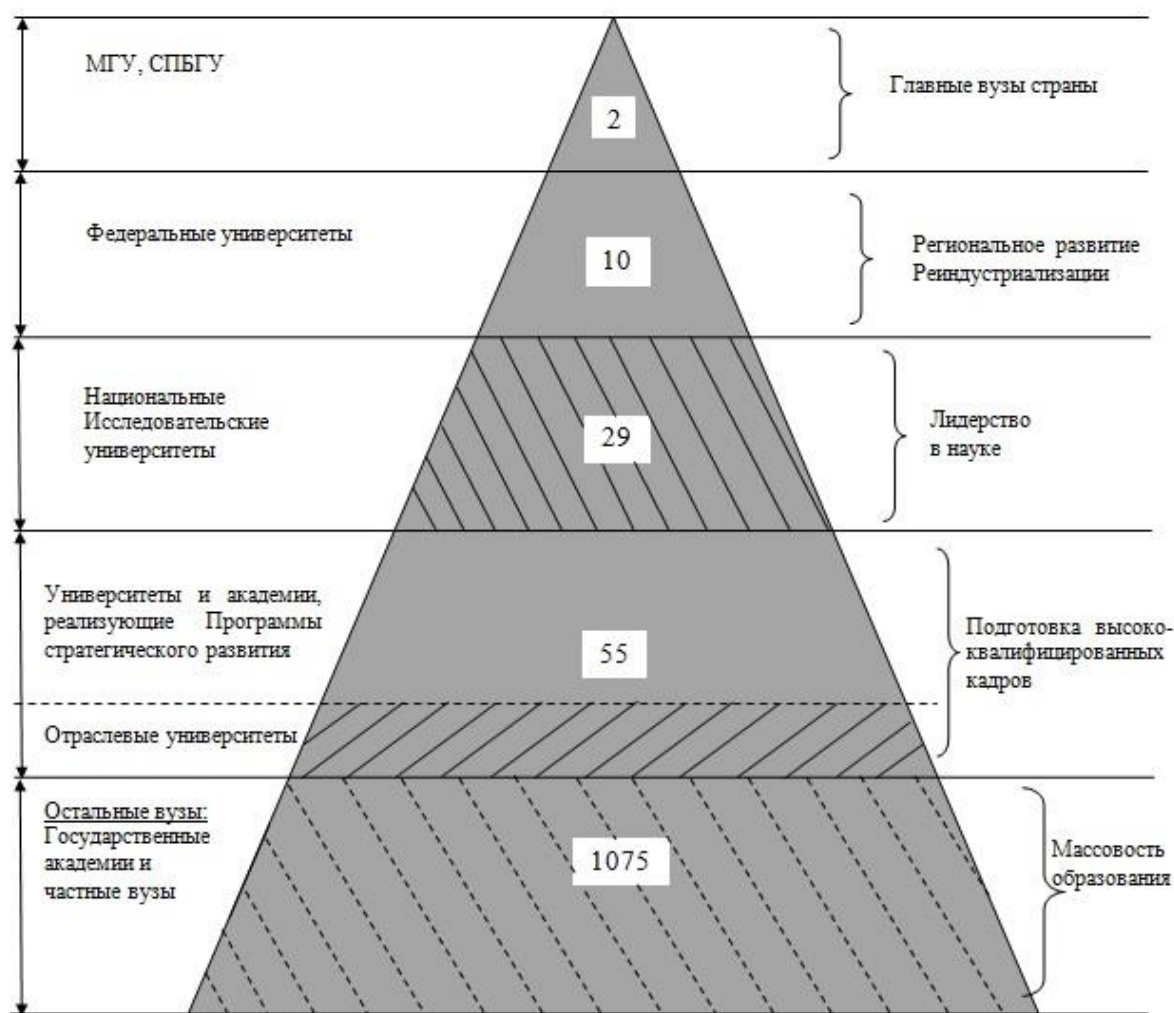


Рис. 1. Ранжирование вузов РФ по направлениям ответственности

Четвертый ранг занимают «опорные» университеты, реализующие программы стратегического развития субъектов территории Федерации. Предполагается, что в дальнейшем университетам предстоит достичь мирового уровня преподавания и научных исследований, стать интеллектуальными центрами экономического и социального развития субъектов Федерации, способствовать повышению конкурентоспособности реального сектора экономики и развивать технологическое предпринимательство. Таких вузов 55 единиц.

Основание пирамиды составляют 1075 единиц вузов. Эти вузы и филиалы региональных университетов (юридические лица), в основном выполняют образовательную функцию для моногородов и территорий субъектов Федерации.

Отраслевые институты входят и в четвертый и в пятый ранги. Это вузы Минздрава, Министерства культуры, Минсельхоза, Министерства спорта, Минтранса и другие. Их задачей является подготовка кадров для конкретного хозяйствую-

щего субъекта или группы юридических субъектов. Они решают проблемы конкретной отрасли или ведомства.

Университеты помимо образовательной и исследовательской видов деятельности осуществляют предпринимательские функции на основании федерального закона 217-ФЗ от 2 августа 2009 года. Закон дает право учреждать и создавать организациям науки и образования малые инновационные предприятия (МИП). МИП — это интеллектуальные рабочие места для практик и трудоустройства студентов. Коммерциализация научных разработок должна стимулировать поиск инноваций и новых путей научно-технологического развития образования и науки [1,2].

Дополняющим стимулирующим воздействием коммерциализации научных исследований, кооперации университетов с предприятиями является участие в конкурсах на получение государственных субсидий согласно Постановлению Правительства № 218 от 9 апреля 2010 г. «О мерах государственной поддержки развития кооперации

российских образовательных организаций высшего образования, государственных научных учреждений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства» (далее ПП № 218). Целью государственной поддержки является развитие научно-технологического предпринимательства в российских университетах, стимулирование использования производственными предприятиями потенциала российских высших учебных заведений для создания наукоемкого производства и активизации инновационной деятельности субъектами промышленности. Субсидия выделяется производственному предприятию, это позволяет гарантировать востребованность разработки университета и её дальнейшее использование для организации нового высокотехнологичного производства.

В развитых западных странах формируется новая модель инновационной системы, опираю-

щаяся на главенствующее положение университетов как источника знаний и его воспроизводства, в лице государства гаранта для бизнеса в целях успешного развития и высокотехнологичного производства. Такая модель получила название «Тройной спирали» (Triple Helix), теоретическое описание предложено Г. Ицковицем и Л. Лейдесдорфом [4]. Согласно модели, сферы научно-технологического предпринимательства участников взаимно пересекаются. Зоны пересечения этих сфер, где участники (субъекты) взаимно дополняют друг друга, становятся центрами активной генерации новых инновационных продуктов и технологий. Если спроецировать объемную часть пересечения трех сфер как совокупность видов деятельности акторов на плоскость, получим графическое отображение (рис. 2) формализации конкретных подходов к поддержке развития инновационной деятельности (института и инструментов) согласно ПП № 218 от 9 апреля 2010 г.



Рис. 2. Формализованная схема конкретизации подходов к развитию поддержки инновационной деятельности и кооперации хозяйствующих субъектов с университетами

При этом осуществление научно-технологического предпринимательства через непосредственное участие заинтересованных промышленных предприятий в производстве инновационных высокотехнологичных продуктов для сопрягаемых отраслей на территории Приморского края, поддерживается рядом объективных причин:

- отсутствие развитой прикладной научной базы, поскольку многие отраслевые научные институты и конструкторские отделы,

которые до перестройки разрабатывали инновации, сокращены или исчезли, а университеты пока еще не в полной мере способны осуществлять этот вид деятельности;

- за время перестройки образовательного процесса в высшей школе произошло достаточно изменений. Университеты и конкретные субъекты образовательного процесса: преподаватели, исследователи, студенты и аспиранты стали полноправными участни-

ками инновационной деятельности, сложность встраивания университетов в экономику региона состоит в несовершенстве государственных институтов, на всех уровнях власти слабой региональной инновационной политики, незрелости её практики.

На наш взгляд, действия, направленные на стимулирование кооперации и взаимодействия промышленных предприятий с университетами при поддержке органов региональной власти позволят установить устойчивые взаимовыгодные отношения, стимулирующие научно-технологическое предпринимательство. Активизация инновационной деятельности даст положительные эффекты для развития хозяйствующих субъектов и роста социально-экономической эффективности территории, повышение конкурентоспособности промышленности.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. (утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р)
2. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утвержденная указом президента от 1 декабря 2016 г. № 642)
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gks.ru>
4. Leydesdorff L., Etzkowitz H. The Transformation of University-Industry-Government Relations. *Electronic Journal of Sociology*, 2001, vol. 5 (4)

Инютина Е.Н.

УКРЕПЛЕНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПРОМЫШЛЕННОСТЬЮ И УНИВЕРСИТЕТАМИ. СОЗДАНИЕ СОВМЕСТНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Инютина Е.Н. — ст. препод. кафедры «Финансы, кредит и бухгалтерский учет», e-mail: gomash.ka.kha@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются два различных подхода к созданию инновационных предприятий посредством кооперации вузов, государства и бизнеса — немецкий и голландский, в целях повышения профессионального уровня компетенции сотрудников в сфере развития инноваций и формирования инновационной инфраструктуры вуза.

Ключевые слова: инновации, государство, финансирование, бизнес, инфраструктура вуза

The article examines two different approaches to the creation of innovative enterprises through the cooperation of universities, the state and business — German and Dutch in order to improve the professional level of staff competence in the field of innovation development and the formation of innovative infrastructure of the university.

Keywords: innovation, state, financing, business, infrastructure of the university

В настоящее время в области образования происходит активное наращивание взаимодействия между университетами и промышленностью. Партнерские связи между университетами, предприятиями и научно-исследовательскими институтами способствуют организации совместных научно-исследовательских работ и обмену специалистами и учащимися для расширения научно-исследовательской деятельности и накопления знаний в области науки и техники. Они могут включать в себя оказание целенаправленной технической помощи, обеспечение доступа к информационным сетям и усиление поддержки систем исследований и разработок.

Зарубежный опыт по созданию совместных инновационных предприятий достаточно богат. В статье рассмотрены два различных подхода к созданию инновационных предприятий посредством кооперации вузов, государства и бизнеса — немецкий и голландский.

Основной чертой немецкого подхода является нивелирование стоимости наиболее затратных компонентов, необходимых для создания инновационного предприятия, а также систематическая работа по сближению и налаживанию коммуникации между учеными и предприятиями. Голландский подход, в свою очередь, более сконцентрирован на поиске нетрадиционных сочетаний современного научного знания и на формировании условий для появления новых идей.

В Германии существует несколько основных платформ для развития инновационных предприятий и проектов.

Гамбургское общество содействия предпринимательской деятельности «ХВФ» было основано 1985 году как платформа для развития предпринимательства в регионе Гамбург. Общество принимает активное участие в создании инновационных предприятий, выступая мостом при взаимодействии с различными институтами и организациями.

«ХВФ», являясь обществом по трансферу технологий, осваивает около 17 млн. евро в год. Из них порядка 70% приходится на инвестиционные проекты, в том числе 200 проектов — это долгосрочные проекты от 2 до 5 лет, свыше 400 проектов — краткосрочные с небольшим объемом вложений.

Город Гамбург как субъект осуществляет всяческую помощь, в том числе финансовую. Для поддержки инвестиционных проектов предприятий малого бизнеса Гамбургское общество содействия предпринимательской деятельности предоставляет льготу. Льгота заключается в компенсации арендной платы предпринимателей сроком на 6 месяцев.

Технопарк университета Хамбург-Харбург создан в 1992 году на базе технического университета Хамбург-Харбург, начинающего свою историю с 1978 года. Акцентами университета являются проведение междисциплинарных исследований и технологическое развитие региона. В исследования вовлечены около 6000 студентов и более 100 профессоров. Учредителями технопарка выступили университет (51%) и Федеральная земля Гамбург (49%). Основной задачей технопарка является трансфер технологий в реальный сектор экономики. В настоящее время технопарк активно сотрудничает с шестью университетами Гамбурга, а также патентным бюро университетов Гамбурга.

Технопарк университета Хамбург-Харбург осуществляет свыше 119 млн. евро общих расходов, из которых 66 млн. евро — государственное финансирование, свыше 41 млн. евро — другие средства. Между университетами Гамбурга и государственными исследовательскими организациями существует тесная взаимосвязь, чем и объясняется такой значительный объем финансирования со стороны государства.

В рамках технопарка функционирует бизнес-инкубатор, предоставляющий в распоряжение предприятиям около 2000 кв.м. офисных площадей и 1500 кв.м. оборудованных лабораторий. Сотрудниками технопарка выступают, в том числе 57 студентов.

TuTech-компетентный центр кооперации технопарка университета Хамбург-Харбург в целях поддержки и развития молодых высокотехнологичных компаний, основателей собственного дела, ежегодно открывает летнюю школу.

Фонд поддержки инновационных предприятий «Инновационный Старт Гамбург» финансирует старт-ап проекты в инновационной сфере. Приоритетными для финансирования являются высокотехнологичные старт-ап проекты. Доступные фонды — 12 млн. евро.

Учредителями фонда являются Министерство экономики, транспорта и инноваций Федеральной Земли Гамбург и Европейский Союз в рамках инициативы «Инвестиции в свое будущее» Европейские фонды регионального развития». Целью деятельности фонда является усиление экономического развития федеральной земли Гамбург посредством создания малых и средних предприятий в инновационных секторах экономики.

Финансирование венчурного капитала на стадиях подготовки, посева и старт-апа проекта осуществляется за счет грантов (преимущественно),

средств различных фондов, бизнес-ангелов. На стадиях роста и выхода на рынок участвует банковский капитал.

Приоритетными для финансирования фондом являются высокотехнологичные старт-ап проекты в следующих областях: здравоохранение; игры; возобновляемая энергетика; электронная коммерция; маркетинг; программное обеспечение; электронные компоненты.

Бизнес-инкубатор университета Лейфана в г. Люнебург создан в рамках реализации Лиссабонской стратегии Европейского Союза по повышению уровня конкурентоспособности и инновационности ЕС и имеет наивысший уровень финансирования из фондов ЕС (ЕФРР) среди технопарков в Германии — 63,5 млн. евро инвестиций. Целью технопарка Лейфана является реализация разнообразных проектов, направленных на повышение инновационного потенциала малого и среднего бизнеса. Приоритетными направлениями деятельности технопарка являются: цифровые медиа и средства коммуникации, здравоохранение и альтернативные источники энергии.

Создание технопарка началось в 2009 году на базе университета. Основным источником финансирования технопарка является Европейский фонд регионального развития (63,5 млн. евро). Финансирование земель Нижняя Саксония составляет 22 млн. евро. В настоящий момент проект демонстрирует нормальный уровень доходности в размере 12 млн. евро (собственные доходы инновационного инкубатора с проектов).

Структуры технопарка тесно интегрированы в подразделения университета Лейфана, что обеспечивает наиболее эффективный уровень взаимодействия ученых и предприятий в сфере создания новых продуктов. Инновационный инкубатор Люнебург состоит из 16 независимых подразделений.

В настоящее время бизнес-инкубатором реализуется множество проектов в рамках Лиссабонской стратегии по поддержке университетов со стороны ЕС. Основными направлениями являются: колледж-обучение и практика; обучение на практике; высшая школа; союзы инноваций и трансфера технологий; исследования и проекты развития; совместные проекты.

В университете Лейфана в рамках содействия развитию системы образования и переподготовки инновационным инкубатором реализуется специальная программа по подготовке бакалавров и магистров. Приоритетные направления — социальная работа и медицина. Стоимость обучения в год для бакалавров 12 тыс. евро, для магистров 15 тыс. евро. Средний возраст обучающихся по данной программе составляет от 30 до 45 лет. Преподавание дисциплин основано на практических знаниях реального сектора экономики, поскольку все студенты либо работают по найму, либо занимаются

предпринимательской деятельностью. Научной работой студенты не занимаются.

Приоритетными направлениями совместной кооперации деятельности технопарка и малого и среднего бизнеса являются: цифровые медиа и средства коммуникации, здравоохранение и альтернативные источники энергии.

Деятельность бизнес-инкубатора университета Лейфана ориентирована на целевые группы, в которые входят:

- студенты;
- научные сотрудники, осуществляющие исследования;
- выпускники, которые работают в реальном секторе экономики и осуществляют трансфер знаний;
- люди, которые желают получить теоретические знания по созданию собственного дела.

В течение двух лет сотрудниками бизнес-инкубатора осуществляется нематериальная поддержка бизнес-идей. Их главная задача заключается в поиске партнеров для инноваторов, то есть соединении модулей для кооперации.

В Королевстве Нидерланды другой подход к реализации программы по укреплению связей инновационных предприятий и университетов.

Бизнес-инкубатор Инновационный Мотор Амстердама входит в структуру институтов инновационного развития Амстердама и представляет собой уникальное сочетание бизнес — инкубатора и технопарка. Инновационный мотор не только делает доступными дорогостоящие средства инноваций, такие как лаборатории и офисные помещения, но и является фактором формирования инновационных идей и воплощения их в жизнь. Одним из интересных проектов Мотора является Living Lab, в рамках которого собираются инновационные идеи жителей с целью их дальнейшей коммерциализации.

Финансирование проектов осуществляется в основном в виде государственных субсидий. Государственная инициатива реализуется, как правило, в виде открытых торгов. Другие источники финансирования привлекаются в основном в результате встреч и собраний потенциальных инвесторов. Последних привлекают преимущественно на основе накопленных личных контактов сотрудников бизнес-инкубатора.

Технопарк-лаборатория FabLab «Мастерская инноватора», созданный при Институте искусства, науки и технологии waag society, является местом разработки и внедрения инновационных идей студентов. Работа лаборатории построена на проектно-подходе. Участникам проектов предоставляется необходимое оборудование, помещение, а также необходимые сервисные услуги. Организация рабочего пространства технопарка построена таким образом, чтобы участники проектов могли работать в непринужденной обстановке тесного

сотрудничества друг с другом. Институт искусства, науки и технологии waag society является уникальным примером междисциплинарного подхода, сочетая в себе на первый взгляд несочетаемые области знаний. Данный подход послужил появлению многих инновационных продуктов на стыке искусства и техники.

Из 5000 идей, принятых на рассмотрение лабораторией FabLab, 3000 уже существуют на рынке. Из оставшихся 2000 идей половина (1000 идей) не принимаются к разработке после исследования рынка. Вторая половина (1000 идей) признается привлекательной для инвестирования. Из них 90% (900 идей) реализуется в лаборатории FabLab. Остальные 100 идей реализуют другие более крупные лаборатории.

Из 1000 идей, которые реализуют лаборатория FabLab и другие технопарк-лаборатории в Амстердаме, примерно 75% не содержат инновационные новинки, которые можно запатентовать. Примерно 250 проектов имеют возможность быть запатентованными. Следует отметить, что получение патента на изобретение — проблема не только в России, но и во всем мире. Сотрудники лаборатории сталкиваются с этим при реализации проектов.

Положительная сторона работы лаборатории FabLab заключается в возможности превращения идеи в изобретение. Для этого созданы все условия: необходимое оборудование, помещение, а также необходимые сервисные услуги.

Отрицательным моментом является трудоемкий отбор инновационных идей, поскольку из 5000 проектов только 250 становятся изобретениями. Так как не каждый инноватор может организовать свой бизнес, то самостоятельно реализовать проект может только 30% из них. Остальные 70% инноваторов вынуждены искать третью сторону, партнеров, которые могут оказать содействие и реальную помощь в продвижении идеи на рынок. Это существенная проблема в области продвижения инновационных идей.

В качестве решения этой проблемы в лаборатории инноваций при Институте искусства, науки и технологии используются следующие принципы взаимодействия со студентами:

- сами студенты должны уметь воплощать свои идеи, а значит, их надо этому научить на практике;
- необходимо менять подход к обучению в целом в университетах Нидерландов.

В рамках реализации данного подхода сотрудники лаборатории FabLab, например, разработали и реализуют в настоящее время новый проект. Суть проекта в следующем. Между школьниками был объявлен конкурс на поиск несуществующих замков. На самые интересные находки создается 3D проекция, изучается внутреннее содержание замка, затем делается макет в лаборатории (необходимое оборудование предоставляется). Такая

исследовательская работа служит мотивацией школьников для поступления на технические специальности Института искусства, науки и технологии.

Для России зарубежный опыт по созданию совместных инновационных предприятий может быть интересен и полезен. Связи между университетами и фирмами помогут извлекать из знаний экономическую выгоду.

Ковалева А.В.

ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Ковалева А.В. — канд. соц. наук, доц. кафедры «Социальная работа и психология», e-mail: lagrima777@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются требования к современной педагогической деятельности для формирования профессиональных кадров и объясняются проблемы реализации преподавателем творческого подхода к учебному процессу.

Ключевые слова: преподаватель, дидактика, методология педагогики, профессиональная пригодность, современная парадигма образования.

The article discusses the requirements for modern pedagogical activity for the formation of professional staff and explains the problems of implementation of the teacher's creative approach to the educational process.

Key words: teacher, teaching, methodology of pedagogy, professional suitability, the modern paradigm of education.

Молодые специалисты всегда должны быть профессионально мобильными и гибкими, сегодня это положение становится особенно актуальным. Это связано, прежде всего, с интенсивным появлением различных новаций и инноваций, стремительной дифференциацией профессиональной сферы, нарастающим объемом информации. Сейчас необходимо быть гибким и уметь оперативно реагировать на любые события и изменения в обществе. Потенциальные работодатели ищут сотрудника, который может грамотно изложить свои мысли, имеет высокую степень самостоятельности и ответственности, обладает творческими способностями. В связи с чем сегодняшней системе обучения требуется ориентация на раскрытие потенциала обучающихся, на их максимальное развитие как будущих специалистов и активных представителей общества и своей страны.

Сама суть подготовки современного студента должна заключаться в его переводе из пассивного слушателя в субъекта образовательной деятельности, преобразование его шаблонного мышления в

нестандартное. Такой подход предполагает целенаправленное развитие интеллектуальных умений, являющихся основой каждой компетенции. Выпускник подобного рода способен остро мыслить, планирует свои самостоятельные действия, умеет проявлять инициативу, формулирует проблему и анализирует пути ее решения, ищет наилучшее решение и аргументирует его верность, а также благополучно находит выход из сложившихся, нередко, нестандартных ситуаций. Если будущий выпускник будет действовать лишь в строго поставленных рамках, то при незначительном изменении вопроса или поставленной задачей, он будет поставлен в тупик. Таким образом, одним из условий подготовки конкурентоспособного специалиста выступает комплексный подход, предполагающий использование в образовании современных методов и форм обучения, применение новационных ресурсов. Кроме того, для обеспечения формирования у студента научных и ценных практических знаний высокого уровня одной из главных задач становится повышение роли самостоятельной работы как формы учебного процесса в высшей школе.

Лишь во время активного процесса обучения понимаешь, что здесь происходит освоение различных ролей, появляется профессиональная мотивация, появляются профессиональные навыки и знания. Например, контрольные точки, обсуждение и динамичный спор между студентами, в рамках изучаемой темы позволяют студенту сформулировать свое личное мнение без видимой помощи преподавателя. Самостоятельная работа позволяет закрепить знания, полученные ранее. Так, большая часть процесса обучения в высшей школе занимают лекционные часы, на которых студент получает большой массив теоретических знаний. Для того чтобы полученная информация не забылась в скором времени, студенту необходимо произвести их осмысление. Самостоятельная работа в этом случае лучший вариант для решения данной задачи, так как студенту приходится подключать свое логическое мышление, обращаться к другим теоретическим источникам, будь они кардинально новые или же забытые ранее. Тем самым, обучающийся способен закрепить информацию, полученную от преподавателя в аудитории, знаниями, приобретенными самостоятельно.

Важнейшей задачей педагога является формирование творческой личности специалиста, способного к саморазвитию и креативной деятельности. Через комплекс компетенций сегодняшнее образование заявляет наличие у выпускника инициативности и самостоятельности, легкой адаптации к новым условиям.

Всем известно, что технология приходит вслед за общественным вызовом. Так в обществе продолжительное время отсутствовала сколь значимая система обучения, пока в средние века

объем информации не стал нарастать. В тот момент Я. А. Коменский разработал классно-урочную систему, сформировав облик образования. Она является самой фундаментальной среди всех предложенных систем обучения. Можно сказать, что после него за последние четыреста лет в системе образования ничего не изменилось. Все последние новации дополняют, углубляют, расширяют ту же систему, но качественно нового ничего создано не было. Например, система массового высшего образования, была наполнена отдельно проходящими лекциями и практиками, внедрены учебные проекты, запущена самостоятельная работа студентов, но сам облик образования при этом не изменился.

Если знаниевая модель обучения результативно выполняла свои функции в традиционном обществе, то теперь она попросту неэффективна. Однако проблема в том, что даже при большом желании довольно трудно перейти от традиционной модели обучения (знаниевой) к современной. Казалось бы, требуется просто взять и разработать систему обучения со всеми требованиями и установками, оптимизировать ее содержание и проблема решена. Вместе с тем содержание образования не является точкой преткновения в данном вопросе. В конце XX века в результате стремительного роста объема информации необходимой к усвоению встает вопрос, как вообще преподавать в изменившихся условиях, научная мысль обязана откликаться технологическими формами образования.

Один из подходов решения этого вопроса заключается в ином понимании источника образования, а значит преобразовании всего арсенала форм, техник, приемов, методов и средств преподавания. Отдельного внимания заслуживает трансформация мышления педагогических кадров, концентрации и интенсификации их усилий в обновлении образовательного процесса. Именно преподаватель может сделать процесс обучения легким и интересным, развить лучшие качества и творческие способности студента, привить навыки поисковой работы, научить анализировать и критически оценивать полученную информацию. Грамотно выстроив познавательный процесс, можно направить студента на приобретение к самостоятельной работе, что поспособствует развитию профессионализма.

Рассмотрим результат педагогической деятельности высшего учебного заведения через призму студенческих оценок собственного образования. По результатам анкетирования студентов третьего курса Тихоокеанского государственного университета в 2017 году основными критериями интереса к преподавателю обучающиеся называют:

- новизна предлагаемой информации и знание преподавателем своей дисциплины — 45%;

- непринужденная обстановка — 33%;
- доступность изложения информации преподавателем — 21%.

При этом лишь 20%, обучающихся отмечает, что на занятиях им интересно, 69% указывают на смешанность заинтересованности, выбрав ответ «на одних занятиях мне интересно, на других нет», остальные вовсе не проявляют интереса к занятиям. Взаимосвязь между студенческим интересом к занятиям и качеством обучения является закономерной. Слабый интерес произвольно порождает пробелы знаний у обучающихся. Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что только 22% обучающихся отметили, что ими усвоена большая часть знаний.

Наблюдается диспропорция между целью образования и педагогической деятельностью, выражающейся в отсутствии гарантированного результата. Прослеживается тенденция формализованного подхода к занятиям со стороны преподавателей, отсутствие учета индивидуальных особенностей студентов, присутствует недостаточная связь преподавателя с аудиторией.

И здесь обнаруживается существенная проблема — это отсутствие мотивации к творческой педагогической деятельности у преподавателя. Часто встречается типичная ситуация — студентам становится скучно посещать занятия у какого-то конкретного преподавателя (особенно на начальных курсах), затем теряется авторитет к данному преподавателю, а впоследствии сходит на нет интерес к полному курсу дисциплин или учебе в целом.

Отсутствие мотивации к творческой педагогической деятельности у преподавателя в свою очередь имеет как минимум три основные зачастую взаимосвязанные причины.

Во-первых, у ряда преподавателей полностью отсутствует заинтересованность в конечном результате, в подготовке эффективных специалистов, это порождает соответственное отношение преподавателя к дисциплине и как следствие отношение студентов к дисциплине. Поэтому можно многое сказать о качестве и форме преподавания и о компетенции преподавателя, заинтересованности студентов на обучение в общем. Данная причина, увы, банальна. На сегодняшний день система вузовского образования насыщена профессионально непригодным кадровым составом. Данный пласт преподавателей наполнился в период трансформационных процессов в стране в целом и в образовательной системе в частности. В период, когда ни в систему образования, ни в медицину не хотели идти талантливые специалисты, профессионалы своего дела. Период, про который говорили: «троечники учат троечников». И пусть многих педагогическая среда ассимилировала к педагогической деятельности, однако у них так и остался вопрос методики преподавания повисшим в воздухе. И это следующая причина.

Во-вторых, у подавляющего большинства преподавателей отсутствует теоретическая база в области методики обучения. Школьная образовательная система предполагает базовое педагогическое образование, система высшего образования этим похвастаться не может. Здесь в первую очередь отдается приоритет высоким знаниям в области содержания преподаваемых дисциплин. В результате преподаватели опираются на личный опыт студенческих лет. Используют приемы применяемые преподавателями, которые их учили, при этом, не понимая сущности и особенностей закономерностей образования. На сегодняшний день эта проблема вузовского преподавателя решается в рамках магистратуры, путем освоения курса «Педагогика высшей школы». Для преподавателя со стажем, но без знаний теоретических основ все решается на интуитивной основе. Эту проблему могли бы исправить методологические семинары, способствующие передачи опыта от более опытных педагогов, обсуждения типичных и специфических проблем преподавания и т.п. Однако данная форма развития профессиональной компетенции преподавателя вуза практически изжила себя и на это влияет следующая причина.

В-третьих, это особенности деятельности современного вузовского преподавателя. В настоящий момент его оценка, а значит и размер его заработной платы, проводится по их научным достижениям. Преподаватели защищают диссертации, пишут научные статьи, участвуют в грантах, однако это не имеет никакого отношения к учебному процессу. В связи с недостаточностью времени на учебную работу их методическое развитие затормаживается, в свою очередь методически изложить сумму знаний, которые требуются студенту это само по себе большое искусство, никакого отношения к области научных достижений не имеющее. Можно сказать, что в этом смысле в системе высшего образования отсутствует дидактика. То есть предметные навыки педагога возвышаются, а методические нивелируются или ими вовсе пренебрегают. В продолжение этой проблемы редкие преподаватели целенаправленно обучают студентов формам, методам и способам самостоятельной работы. Подобное отношение к инновационному обучению порождает не гибких молодых специалистов, которые не способны эффективно реализоваться в профессиональной сфере. Отсутствие навыков самообразования не позволяет такому выпускнику быть конкурентоспособным в современном обществе.

Преподаватель, не поспевающий за развитием инноваций в области образовательных технологий, не способен дать студенту знания и навыки самостоятельного обучения, а зачастую не желающий отступать от традиционных методов обучения, не считающий нужным прибегать к разносторонним методам обучения в силу ограниченности

своим спецпредметом. А вместе с тем преподаватель обязан подстраиваться под изменяющуюся социальную реальность, под подрастающее поколение которое приходит в систему высшего образования с уже сформированными цифровыми ценностями. В данном контексте в последнее время говорят все больше и больше, давая отсылку на понятия «цифровых аборигенов» и «цифровых мигрантов». Здесь поднимается проблема парадокса современного образования — когда «цифровых аборигенов» обучают «цифровые мигранты». Таким образом, преподаватель должен строить образовательный процесс таким образом, чтобы удовлетворить потребности студентов в учебном процессе.

Современное общество можно смело назвать, динамично развивающимся, что подтверждают многочисленные технологические достижения величайших умов человечества. Образовательная система просто обязана быть на уровне этих достижений и не стоять на месте.

Библиографический список

1. Беляева М.А. Почему научно-исследовательская работа преподавателя вуза — это «хромая лошадь» современной науки? // Образование и наука. Екатеринбург: изд-во РГПУ. 2015. № 3 (122). С. 130-143.
2. Димухаметов Р.С. Цифровые аборигены.. Какие они? // Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016. № 1 (5). С. 88-96.
3. Кручай Е.В., Нестеренко О.Б. Мотивация труда преподавателя в контексте управления качеством образования // Проблемы высшего образования. Хабаровск: изд-во ТОГУ. 2016. № 1. С. 28-31.
4. Макарова Л.Н. Профессиональная пригодность преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 1 (171). С. 7-13.
5. Омаров О.М., Кашкаева Э.А. Научно-методическая работа в высшем учебном заведении как система повышения профессиональной квалификации преподавателя // Наука и современность. Новосибирск: изд-во Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества». 2015. № 38. С. 95-104.

Куделько А.Р., Ляпустина Ю.В.

МЕСТО И СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА В СТРУКТУРЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

Куделько А.Р. — канд. техн. наук, профессор кафедры «Управление инновационными процессами и проектами», e-mail: kuipr-

kar@knastu.ru; Ляпустина Ю.В. — магистрант кафедры «Управление инновационными процессами и проектами», e-mail: yulya2766@mail.ru (КнАГУ)

В статье определено понятие и предложен вариант формирования структуры территориальной инновационной системы (ТИС) на примере ТИС Комсомольского-на-Амуре территориально-промышленного комплекса. Представлена краткая характеристика структуры и основных компонентов ТИС. Определено место и обозначены основные сферы деятельности университета, как базового элемента инновационно-образовательного кластера, в структуре ТИС.

Ключевые слова: территориальная инновационная система, структура, модель, компоненты, территориально-промышленный комплекс, инновационно-образовательный кластер.

The article defines the concept and suggests a variant of forming the structure of the territorial innovation system (TIS) based on the example of the Komsomolsk-on-Amur TIS of the territorial industrial complex. A brief description of the structure and main components of the TIS is presented. The place and the main areas of the university's activity as a basic element of the innovation and educational cluster in the structure of the TIS have been determined.

Key words: territorial innovation system, structure, model, components, territorial-industrial complex, innovative and educational cluster.

Целью государственной инновационной политики является построение в стране современной экономики, основанной на знаниях, способной в перспективе вывести страну в число лидеров мирового экономического сообщества и обеспечить высокий уровень и качество жизни населения, безопасность страны, развитие и эффективное функционирование фундаментальной науки, образования и культуры. Механизмом, обеспечивающим функционирование и развитие экономики, основанной на знаниях, является национальная инновационная система (НИС) Российской Федерации.

В теории и практике инноватики, как правило, рассматривают три уровня инновационных систем: национальная, региональная и территориальная инновационные системы. Территориальная инновационная система (ТИС) — это комплекс хозяйствующих субъектов, находящихся на соответствующей территории, иницирующих и осуществляющих производство новых знаний, их распространение и эффективное использование, а также способствующих финансово-экономическому, правовому и информационному обеспечению инновационных процессов, взаимосвязанных между собой и имеющих постоянно устойчивые

взаимоотношения. Вместе с тем, это одновременно локальная социально-экономическая система, создание которой ориентировано на повышение конкурентоспособности территории и обеспечение роста уровня и качества жизни его жителей. Совокупность территориальных инновационных систем в структуре региона составляют региональную инновационную систему (РИС). Наличие РИС в нашем случае субъектов Российской Федерации является необходимым условием существования НИС, как инновационной системы более высокого порядка [1].

Построение ТИС должно обеспечить эффективное функционирование и развитие инновационной системы на основе устойчивого взаимодействия всех ее подсистем с целью содействия достижению стратегических и тактических целей соответствующей территории. В качестве документов, определяющих условия развития рассматриваемой в статье ТИС Комсомольского-на-Амуре территориально-производственного комплекса (ТПК), целесообразно использовать, в том числе, документы Правительства Российской Федерации [2, 3] по инновационному социально-экономическому развитию города Комсомольска-на-Амуре и прилегающих к нему территорий. В связи с этим необходимы исследования, связанные с формированием и функционированием структуры, рассматриваемой ТИС, ее основных компонентов, условий обеспечения эффективного взаимодействия субъектов системы, а также места и сфер деятельности университета в структуре ТИС.

При формировании структуры территориальной инновационной системы Комсомольского-на-Амуре ТПК использованы результаты сравнительного анализа основных концепций построения региональных инновационных систем, разработанных российскими и зарубежными учеными [4, 5, 6].



Рис. 1. Структурно-функциональная модель территориальной инновационной системы

Исследование позволило выделить базу формирования и развития инновационной системы, которая может быть представлена 5-ью подсистемами:

- подсистема генерации или производства новых знаний;
- подсистема хранения и передачи (распространения) новых знаний;
- подсистема трансформации (преобразования) новых знаний в инновационные продукты технологии и т.п.;
- подсистема использования и коммерциализации новых знаний;
- обеспечивающая инфраструктура с подсистемой регулирования инновационной системы.

На основе выделенной базы сформирована модель ТИС Комсомольского-на-Амуре ТПК, которая представлена на рис. 1. Основным компонентом разработанной модели, отличающей ее от других, является выделение инновационно-образовательного кластера на пересечении функциональных подсистем и обеспечивающей инфраструктуры. Заметим также, что границы между подсистемами достаточно размыты, а один элемент может входить одновременно в разные подсистемы.

Рассмотрим один из основных компонентов ТИС — подсистему генерации (или производства) знаний, которая играет важную роль в обеспечении эффективного функционирования всей системы в целом (рис. 1). Главная задача подсистемы формирования знаний заключается в точном определении того, какие знания необходимы конкретному хозяйствующему субъекту, где они имеются или как их можно создать, приобрести и передать, чтобы обеспечить предприятию конкурентные преимущества. Эти задачи формируются, исходя из стратегических целей хозяйствующего субъекта и его текущих потребностей. В подсистему генерации знаний входят: образовательные учреждения, отделы НИОКР в структуре предприятий, а также подразделения РАН, НИИ, R&D. В качестве базового компонента данной системы можно выделить университет.

Университет, а в рассматриваемой ТИС ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет» (КнАГУ), который по структуре своей деятельности остается преимущественно техническим университетом, является компонентом подсистемы генерации знаний. Кроме того, он является также основным или базовым компонентом инновационно-образовательного кластера (обозначен на рис. 1) территориальной инновационной системы Комсомольского-на-Амуре ТПК. Структура и содержание тематики научно-исследовательской деятельности университета, инновационная направленность исследований и разработок в значительной степени определяются потребностями хозяйствующих субъектов

территории. Эти потребности соответствуют текущим и перспективным направлениям научно-технической и технологической специализации Комсомольского-на-Амуре ТПК. К их числу относятся авиационная техника, океанотехника и судостроение, нефтепереработка и нефтехимия, металлургическое производство (совместно с институтом машиноведения и металлургии ДВО РАН), электротехника и электроэнергетика, транспортировка газа, строительство и архитектура.

Научно-исследовательская деятельность реализуется в рамках проведения фундаментальных и прикладных исследований и разработок по приоритетным направлениям развития науки и техники и критических технологий по достаточно широкому спектру направлений развития современной науки и техники. Тематика научных исследований отражает, как было отмечено, потребности территории, а также специфику КнАГУ и использует различные источники финансирования (Минобрразования РФ, Минэкономразвития, гранты РФФИ, РГНФ, гранты Президента РФ, средства регионального бюджета, средства заказчиков — хозяйствующих субъектов ТПК).

Университет участвует в формировании научно-технической политики развития города и региона в области специализированного машиностроения, металлургии, энергоресурсосбережения, строительства, нефтехимии.

Инновационную инфраструктуру вуза и функционирующего на его базе инновационно-образовательного кластера составляют: Центр коллективного пользования «Новые материалы и технологии», Технопарк КнАГУ, Центр информационных технологий в строительстве (ЦИТС), и Учебно-научный инновационный центр энергосбережения (УНИЦЭ).

Повышение результативности и эффективности функционирования территориальной инновационной системы Комсомольского-на-Амуре ТПК связывается с формированием, обеспечением функционирования и развитием территорий опережающего развития (ТОР), территорий опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР), а также с выходом на полные объемы функционирования недавно введенного в строй Комсомольского-на-Амуре Хабаровского краевого бизнес-инкубатора.

Библиографический список

1. Голиченко, О. Г. Национальная инновационная система России: состояние и пути развития / О. Г. Голиченко. — М. : Наука, 2006. — 396 с.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 25.06.2015 № 628 «О создании территории опережающего социально-экономического развития «Комсомольск»: <http://consultantplus//offline/>.

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 № 704-р «Об утверждении долгосрочного плана комплексного социально-экономического развития города Комсомольска-на-Амуре»: <http://government.ru/docs/>.
4. Чистякова, Н. О. Региональная инновационная система: модель, структура, специфика / Н. О. Чистякова // Инновации. — 2007. — № 4. — С. 55–58.
5. Шапошникова, С. В. Управление различными типами инновационных систем / С. В. Шапошникова // Инновационные технологии управления. — 2008. — № 4. — С. 27–31.
6. Литвиненко, И. Л. Подсистемы региональной инновационной системы: детерминирование взаимосвязей / И. Л. Литвиненко // Человек. Общество. Инклюзия. — 2016. — № 3-1. — С. 130–139.

Малыгин А.А., Сорокин Н.Ю.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОЦЕНИВАНИИ

Малыгин А.А. — канд. пед. наук, проректор по образованию, Ивановский государственный университет, Россия, Иваново, a_malygin@mail.ru; Сорокин Н.Ю. — канд. техн. наук, проректор, Тихоокеанский государственный университет, Россия, Хабаровск, 004040@pnu.edu.ru

В статье рассматриваются подходы в оценивании образовательных результатов. Описываются различные модели компьютерного формата тестирования, базирующегося на современной теории тестирования.

Ключевые слова: оценивание, компьютерное адаптивное тестирование, многостадийное тестирование, современная теория тестов

This article considers approaches in the educational assessment. Various models of the computer-testing format, based on Item Response Theory, are described.

Key words: assessment, computerized adaptive testing, multistage testing, Item Response Theory

Текущую ситуацию в сфере оценивания результатов освоения образовательных программ высшего образования и уровня сформированности компетенций (в первую очередь, бакалавриата и магистратуры) можно охарактеризовать тремя подходами. Первый подход теоретического характера, в рамках которого проводятся методологические исследования, выделяются конструкты, подлежащие измерению, разрабатываются принципы, определяются цели и задачи современного оценивания. Как правило, практическим работникам —

преподавателям теоретико-методологический подход не дает операциональных ответов на такие актуальные вопросы — что должно оцениваться в процессе и при завершении обучения? Кто должен организовать и провести оценивание? Где и как фиксировать результат оценивания? По каким критериям оценивать и на какую шкалу откладывать результаты? В этой связи второй подход, определяемый как практический, позволяет найти ответы на поставленные выше вопросы, но теоретические концепции и решения принимаются в достаточно упрощенном виде, что не дает возможность говорить о надежных и валидных данных, получаемых в процессе оценивания. Зачастую представители практического подхода делают выводы о качестве результатов обучения на основе своих субъективных суждений, соотнося с имеющимся опытом и собственным представлением об оцениваемом объекте.

Очевидно, что истина находится по середине. И представители, отдающие предпочтение третьему подходу, идут по пути сочетания теоретико-методологических подходов и оценочных технологий, доказавших свою состоятельность на практике. Однако, это не самый легкий путь, поскольку для выбранного предмета оценивания необходимо разработать надежный и валидный инструментарий, но результатом этой работы будет возможность получить достоверную информацию и принимать обоснованные решения от корректировки плана формирования определенных компетенций до улучшения всей образовательной программы и политики в области образования.

Отметим, что именно идеи третьего подхода заложены в требованиях профессионального стандарта педагога профессионального образования, созвучны Стандартам и рекомендациям для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) и, наконец, соответствуют концепции конструктивного соответствия, предусматривающей системный подход к проектированию и реализации образовательной программы [3, 5, 10].

Определяя перспективные направления совершенствования и развития оценочной деятельности в высшем образовании, необходимо учитывать следующие тренды. В частности, к их числу относятся:

- открытость [6];
- цифровизация всех сфер деятельности;
- развитие машинного обучения;
- многомерность образовательных результатов [7, 8];
- независимость и справедливость оценивания.

Современное научное понимание оценивания в странах с высокоразвитыми системами образования связывается с педагогическими измерениями (educational measurements), а процесс оценивания с использованием такого инструментария, который

бы обеспечивал валидность и надежность получаемых результатов [1, 2]. Валидизация предполагает, как минимум, три аспекта обеспечения качества результатов измерения, связанных между собой: соответствие измеряемых переменных концептуально выделенным переменным (высокая конструктивная валидность), обеспечение качества содержания измерителей (высокая содержательная валидность), обоснованное прогнозирование успешности профессиональной деятельности по результатам измерений (высокая прогностическая валидность). Подход к оцениванию с позиций педагогических измерений предусматривает использование количественных и к (или) качественных шкал, на которых допустимы те или иные арифметические операции с получаемыми результатами. Незнание или нежелание понимать допустимость тех или иных операций зачастую приводит к некорректной интерпретации результатов измерений. Самая распространённая ошибка, глубоко укоренившаяся в отечественном образовании, это приписывание оценочным суждениям (на качественном уровне измерений) количественных символов, баллов с последующим выводением «средних» баллов. Важно понимать, что оценка — это не число, получаемое в результате измерений и вычислений, а приписанное оценочному суждению значение, поэтому количественные манипуляции с оценочными суждениями (баллами) недопустимы. Чтобы избежать соблазна использовать оценки как числа, во многих странах мира они имеют буквенное обозначение, например, А, В, С и т. д. [4].

Понятие «педагогический тест» на сегодняшний день также претерпевает в нашей стране определенную трансформацию, когда под ним не понимают только лишь задания с выбором ответов (т.н. «угадайки»), а рассматривают как специальным образом сконструированную систему заданий, обладающих устойчивыми параметрами — трудностью, дифференцирующей способностью и др., снабженную спецификацией, показателями и критериями оценивания выполнения заданий, позволяющую оценивать латентные параметры обучающихся. При этом задания могут быть различной формы — как открытые задания со свободно конструируемым ответом, правильность выполнения которого может оценивать и человек, и машина с элементами искусственного интеллекта, так и закрытые задания, легко проверяемые компьютерными программами. Таким образом, мы подчеркиваем, что одним из перспективных направлений в образовательном оценивании является переход от бланкового (бумажного) формата к компьютерному. В этом компьютерном формате оценивания могут быть выбраны различные модели и стратегии предъявления заданий — от строго формализованных по линейным алгорит-

мам до адаптивных алгоритмов с учетом поведения испытуемого и других контекстных данных, которые можно назвать «цифровой след».

В основе проектирования тех или иных алгоритмов оценивания (линейных или адаптивных) лежит научная теория — Item Response Theory (IRT), позволяющая с помощью функции успеха определить зависимость вероятности правильного выполнения задания или его частичное выполнение от уровня подготовленности испытуемого и параметров заданий [1, 2].

Линейная модель компьютерного тестирования предполагает, как правило, случайный выбор заданий из банка для предъявления испытуемому. Таким образом, сам тест формируется «на лету» автоматически в режиме реального времени или непосредственно перед началом сеанса тестирования. Отбор заданий в тест может быть основан на спецификации (необходимом документе к любому профессионально разработанному тесту и инструментарию) и заданными изначально диапазонами базовых статистических характеристик заданий — трудностью и дифференцирующей способностью. При этом в процессе такого тестирования не учитывается профиль ответов испытуемого, его успехи или неудачи по выполнению каждого задания. Как правило, при линейном тестировании имеется возможность вернуться к ранее пропущенным заданиям и изменить при необходимости свой ответ. Тестовый балл каждого испытуемого вычисляется после сеанса тестирования. С профессиональной точки зрения следует отметить, что вклад ошибки измерения в общий балл по тесту будет достаточно высок.

Вторая модель — компьютерного адаптивного тестирования (КАТ) предусматривает использование современной теории тестирования (IRT). В случае реализации указанной модели формируется уникальный набор заданий для каждого испытуемого, каждое из которых выбирается из банка в соответствии с уровнем подготовленности обучающегося и его предыдущего ответа на задание (успешного или неуспешного). Тестовый балл каждого испытуемого пересчитывается после каждого ответа на задание и правилом остановки сеанса тестирования служит один из показателей — время тестирования, длина теста (т.е. количество предъявленных заданий) или точность измерения (другими словами — ошибка измерения). Выбор в пользу того или иного показателя зависит от целей и уровня тестирования («с высокими ставками»). В отличие от линейного тестирования адаптивное тестирование привлекательно с позиций получения более точных оценок параметров испытуемых (уровень подготовленности) за счет меньшего количества заданий и создания «ситуации успеха» каждому обучающемуся в процессе тестирования через компьютерный подбор таких заданий, которые ему будут полезны для выполнения. Алго-

ритмы IRT строящиеся, например, на методе максимального правдоподобия, позволяют реализовать гуманистические идеи контрольно-оценочной деятельности. Вместе с преимуществами адаптивного тестирования существуют и определенные риски. Они связаны со временем, отведенным на выполнение каждого задания, и невозможностью для испытуемого увидеть весь набор заданий. В связи с этим предлагается рассмотреть третью модель компьютерного тестирования — многостадийного адаптивного тестирования (MAT).

Многостадийное адаптивное тестирование представляет собой структурированное адаптивное тестирование, которое реализуется через выполнение испытуемым не отдельных заданий, а так называемых, тестлетов. Под тестлетом в теории педагогических измерений понимается набор заданий определенной формы и вида, которые оценивают одну переменную измерения. Испытуемые, проходящие тестирование в соответствии с указанной моделью, сначала отвечают на набор заданий с множественным выбором средней трудности (тестлет 1). После выполнения заданий тестлета 1, каждое из которых можно пропускать и потом снова возвращаться к выполнению, происходит оценка уровня подготовленности испытуемого. В зависимости от получаемого балла каждый испытуемый переходит к выполнению следующего тестлета (тестлет 2) соответствующего уровня трудности. Выбор трудности последующего тестлета (тестлет 3) происходит на основе выполнения двух предыдущих тестлетов. Преимуществом МАТ является возможность просматривать и изменять свои ответы на задания при выполнении каждого тестлета до перехода к следующему тестлету.

Библиографический список

- Карданова Е.Ю. Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения. — М.: ФГУ «Федеральный центр тестирования», 2008. 297 с.
- Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / Под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой / Л. Крокер, Дж. Алгина. — М.: Логос, 2010.
- Малыгин А.А., Сорокин Н.Ю. Контрольно-оценочная деятельность педагога в высшем образовании: нормативные требования // Проблемы высшего образования. 2017. Т. 1. С. 59-62.
- Малыгин А. А., Щаницина С. В. Современная теория тестов как теоретическая основа современных подходов к оцениванию результатов обучения // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». — 2012. — Вып. 4. С. 324-327.
- Переосмысление инженерного образования: Подход CDIO / Э. Ф. Кроули [и др.]; пер. с англ. С. Рыбушкиной; науч. ред. А. Чучалин. 2-е изд. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015. 497 с.
- Прайс Д. Открыто. Как мы будем жить, работать и учиться : пер. с англ. / Дэвид Прайс. — М.: Изд-во «Олимп — Бизнес», 2015. 288 с.
- Dorozhkin E.M., Chelyshkova M.B., Malygin A.A., Toymontseva I.A., Anopchenko T.Y. Innovative Approaches to Increasing the Student Assessment Procedures Effectiveness // International Journal of Environmental and Science Education. — 2016. Т. 11. № 14.
- Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., Klieme, E. (2017). Competence Assessment in Education Research, Models and Instruments. Springer International Publishing AG. 503 p.
- Linden, Wim J. van der (2016). Handbook of Item Response Theory: Models / Wim J. van der Linden. CRC Press. 624 p.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.

Мотовиц Т.Г.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Мотовиц Т.Г. — канд. экон. наук, доц. кафедры «Экономическая теория и национальная экономика», e-mail: motovits@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные тенденции современного развития образования, определенные вызовами современности.

Ключевые слова: тенденции образования, мировые тенденции, система образования

The article deals with the main trends of modern development of education, defined by the challenges of our time.

Key words: education trends, world trends, education system

В системе образования настало эпохальное время перемен. Это было предопределено следующими вызовами современности:

- цифровая экономика изменяет методы, с помощью которых фиксируют, передают и создают новое знание, а также формируют навыки. Цифровые технологии изменяют все процессы в организации: оценку и фиксацию достижений, процессы управления образовательными организациями;
- новые решения для системы образования реализуются в системе технологических стартапов, потому что это перспективное направление, когда система может гибко и быстро реагировать на растущие потребности пользователей;
- экономический рост развивающихся стран азиатско-тихоокеанского региона, развитых

стран Европы и Америки, способствуют интенсивной конкурентной борьбе, экономической неопределенности, стимулируют быструю смену технологий, формирует устойчивую тенденцию на новые компетенции и новые уровни подготовки.

- сегодня меняются требования к уровню базового образования, и увеличивается спрос на персонал, который обладает творческим началом, готов к самостоятельности при принятии управленческих и технологических решений, способный функционировать в разнообразных культурных слоях;
- образование становится нематериальным инвестиционным активом, процесс формирования, фиксации и капитализации которого нужно сделать максимально управляемым. Существуют финансовые инструменты инвестирования в собственное и стороннее образование;
- в развитых странах формируется тенденция, когда происходит трансформация ценностей, потому что там изменяются личностные целевые установки: основные потребности удовлетворены и к системе образования предъявляются уже другие стандарты. Индивидуумы перестают тяготеть к образованию, перестают видеть его ценность для личностного роста. Поэтому одной из определяющих тенденций будущего будет интенсивное насыщение образовательной среды новыми интерактивными и информационными технологиями.

Но сегодня стремительно увеличивается доля студентов, которые стремятся найти свою дорогу в жизни, стремятся к самореализации и не считают необходимым изучать только то, что предлагают университеты и высшие школы. Они предпочитают индивидуальные образовательные траектории, которые объединяют воедино: учебу, работу и личное развитие, но, нужно признать, система образования сегодня не подготовлена к работе с такими людьми.

Понимание этих тенденций стимулирует появление новых моделей образования: образования, которое эффективно использует современные технологии, сможет продуктивно отвечать на возникающие экономические и общественные проблемы. Возникающие проблемы в системе образования, рассматриваются как проблемы в целом, в экономике, политике, образовании.

Распространение новых цифровых технологий для системы образования, по мнению ученых, будут идти по следующим траекториям:

- процесс обучения в будущем будет определяться возможностью доступа к уникальным носителям компетенций;
- массовое знание и навыки будут передаваться за счет автоматизации решений всех уровней;

- обучение с профессорско-преподавательским составом будет становиться все более дорогим, а значит, будет элитарным, на уровне интенсивных модулей. Это обучение будет основываться на выработке сложных компетенций, связанных с креативным мышлением. Образование будет происходить через процесс взаимного обмена знаниями, т.е. через горизонтальный уровень;
- системы оценки достижений в образовании будут строиться как процесс непрерывной оценки в игровом, что дает возможность преобразовать процесс образования в развитие личности обучающегося по заданному сценарию, поощрять его за профессионализм, здоровый образ жизни, социальную активность и пр.;
- происходит переход от стандартной типовой оценки (преподаватель оценивает студента) к круговой системе оценки, т.е. все оценивают всех. Итоговый уровень оценки суммируется из оценок всех, с кем обучающийся взаимодействовал в процессе получения знаний, это позволяет гораздо быстрее и результативнее сформировать необходимые компетенции;
- осуществляется процесс перехода от оценивания достижений студента к компетенциям, в которых увязываются между собой уровень образования человека, его социальная активность, профессиональная деятельность. Соответственно, можно комплексно оценить личность обучающегося.

Все изменения в системе образования диалектически взаимосвязаны и зависят от процессов глобализации мирового пространства. Международное сообщество формирует глобальную стратегию образования, и как следствие, инновационное развитие мирового образовательного пространства.

Ученые считают образовательной любой вид деятельности, который имеет целью изменение установок и поведенческих моделей людей через процесс трансферта им новых знаний и компетенций. Образовательный функционал выполняется не только средней школой и высшими учебными заведениями, но и разнообразными институциональными социальными структурами и предприятиями.

Это формирует следующие тенденции развития образования.

Первую тенденцию можно определить, как гуманизация образовательного процесса, который заключается в том, что личность человека утверждается как высшая социальная ценность.

Эта тенденция утверждает создание нового уровня образования, в котором приоритетным является образование, ориентированное на индивидуальную личность обучающегося.

Важным становится образование, которое ориентируется на процесс получения знаний по дисциплинам; на стремление полнее раскрыть способности учеников, удовлетворения их различных потребностей образовательного направления, а также это стремление воспитать чувство собственного достоинства у обучающихся, гармонизации отношений с окружающим миром.

Второй тенденцией является формирование национальной направленности образовательного процесса, который заключается в единении образования и национальных традиций, что позволяет сохранять и обогащать национальные ценности нашего народа.

Третью тенденцию можно сформулировать как открытость системы образования, которая свидетельствует о том, что цель образование — это не только исполнение государственного заказа, а еще и расширение потребностей обучающихся.

Эти потребности формируются самими студентами, их родственниками, друзьями, которые задают базовые, т.е. необходимые, ориентир-минимум, общее ядро знаний, которое открыто для дополнений, которые зависят от культурных, региональных, этнических и других условий образования.

Пятая тенденция — это демократизация образования, которая состоит в том, чтобы создать предпосылки для развития активного, инициативного и творческого образовательного процесса, широкое привлечение общественности к управлению образованием.

Современное состояние системы управления образованием — это процесс децентрализации, при котором осуществляется процесс передачи функциональных полномочий от вышестоящих органов власти к нижестоящим, при этом органы управления федерального уровня формируют основную стратегию развития образования, а на региональном и местном уровнях управления сосредоточиваются усилия на решении разнообразных проблемах.

Шестая тенденция представлена в виде перехода от информативного формата к методам, формам и технологиям обучения с применением проблемных элементов, научного поиска, т.е. системы перехода от воспроизведения образовательных процессов к их осмыслению, использованию в жизни.

Седьмой тенденцией является создание необходимых условий для возможности самореализации и личностного роста студентов, что даст возможность повысить их самоорганизацию, опирающуюся на внутренний мир обучающихся.

Восьмая тенденция — это преобразование педагогической позиции и позиции студента в демократические и равноправные. Преподаватель не осуществляет только воспитательный процесс, а

активизирует процессы мотивации к самообучению, т.е. этот процесс идет через формирование партнерских отношений.

Девятая тенденция обуславливает творческое начало процесса обучения, она предусматривает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности, организацию самодвижения к конечному результату. Это дает возможность студенту получить положительный опыт от осознанного достижения собственных целевых установок.

Десятая тенденция — провозглашает непрерывность образовательного процесса, что что позволяет постоянно углублять общеобразовательную подготовку, достигать целостность и преемственность в обучении и воспитании; который длится всю жизнь человека.

Таким образом, оценка современного состояния сферы образования, в условиях глобализации и цифровизации экономических процессов, определяется как сложное и противоречивое. Необходимо отметить, что в основе системы образования находятся достижения социального и научно-технологического характера.

С другой стороны, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисе образования. И, наконец, в последние десятилетия в процессе поисков путей преодоления кризиса образования происходят радикальные изменения в этой сфере и формирование новой образовательной системы.

Современные тенденции в сфере образования положительно влияют не только на нашу страну, но и на ближнее зарубежье:

- традиционные ценности системы образования не исчезают, а обогащаются новыми интерактивными и информационными технологиями;
- формируется новый рынок труда, на основе компетентного подхода;
- уровень качества образования постепенно улучшается;
- педагогическая наука развивается на основе цифровой экономики.

В заключение необходимо отметить, что современные тенденции системы развития образования, научно-технический прогресс, демократизация общественных отношений, развитие новых информационных технологий меняют систему образования в России и в мире, а также навыки и знания, необходимые людям и организациям, чтобы отвечать на новые вызовы и возможности.

Библиографический список

1. Александрова, В. Г. Роль инновационного подхода в подготовке молодого учителя / В. Г. Александрова // Педагогические науки. — 2016. — №3. — С. 45-47. 9

2. Андриенко, Е. В. Конкурс профессионального мастерства как фактор развития конкурентоспособности и инновационной компетентности педагога / Е. В. Андриенко // Педагогическое образование и наука. — 2016. — №2. — С. 28-30.
3. Артамонова, Е. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в современном вузе / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. — 2016 — №6. — С. 86-97.
4. Белова, Е. Н. Непрерывное профессиональное образование для инновационной России: проблемы и перспективы развития // Развитие непрерывного образования: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 5-летию института дополнительного образования и повышения квалификации. — Красноярск: КГПУ, 2010. — С. 17-20
5. Борзова, Т. В. Теоретические основы психологии понимания в обучении: монография / Т. В. Борзова. — Хабаровск : Из-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2013. — 340 с.
6. Васильев, Ю. К. Экономическое образование и воспитание учащихся / Ю. К. Васильев. — М.: Педагогика, 1983.
7. Кротовская, М. А. Использование информационных ресурсов интернета в работе со студентами / М. А. Кротовская // Педагогические науки. — 2016. — №6. — С. 34-36.
8. Мотовиц, Т. Г. Влияние информационных технологий на эффективность системы управления / Т. Г. Мотовиц, В. Г. Колесова // Современные проблемы экономического развития предприятий, отраслей, комплексов, территорий : материалы междунар. науч.-метод. конф. (г. Хабаровск, 1 апреля 2014 г.). — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2014. — Кн. 1. — С. 218-221.
9. Особенности проектирования методики формирования инновационной компетентности на основе использования встраиваемого модуля / Н.И. Наумкин, Е.П. Грошева, Г.А. Кондратьева и др. // Интеграция образования. — 2016. — №4. — С. 493-506.
10. Сотникова, М. С. Инновационная образовательная среда как фактор развития профессиональных компетенций молодых педагогов / М. С. Сотникова // Инициативы XXI века. — 2016. — № 3-4. — С. 70-72.
11. Управление модернизацией в образовании : подходы и механизмы / И. В. Абанкина [и др.]. — М. : ГУ-ВШЭ, 2003. — 231 с.

Поличка А.Е.

СТАДИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ СПРОЕКТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК СОЗДАНИЕ РАБОЧИХ МАТЕРИАЛОВ

Поличка А.Е. — доктор пед. наук, профессор кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: aepol@mail.ru (ТОГУ)

В статье приведено описание варианта технологической реализации спроектированной преподавателем методической системы обучения в виде разработки набора необходимых рабочих материалов.

Ключевые слова: методическая система обучения, учебно-программная документация, методическая разработка, программное обеспечение.

The article describes the variant of technological implementation of the teacher-designed methodical system of training in the form of developing a set of necessary working materials.

Key words: methodical system of training, educational and program documentation, methodical development, software.

Современный процесс реформирования образования проходит в условиях интенсивного внедрения средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Использование этих средств ИКТ потребовало специального оформления технологической составляющей педагогической деятельности работника высшего образования. Резко возросла потребность в специальном выделении и специфическом оформлении деятельности преподавателя по вводу всех видов данных в ЭВМ для обработки в расширяющемся спектре специально созданных программ для средств ИКТ. Этот феномен явился одной из причин интенсивного внедрения в систему образования принципа стандартизации для всех элементов системы образования. В этом же направлении стандартизации и компьютеризации интенсивно развивается и система государственной аккредитации системы образовательных программ.

Деятельность педагогического работника остается важным элементом эволюционирующих в указанных условиях педагогических систем, в частности реформирующихся на уровне образовательных организаций. Эти системы будут эффективны, если они учитывают такие факторы как требования стандартов высших уровней, задаваемых государственными органами управления образованием, так и творческий потенциал с принципом свободы преподавания работника образова-

ния. Практика показывает, первый фактор в настоящее время сильно преобладает над вторым. В частности, проблема состоит в том, что постоянно меняющиеся требования к формам, бланкам, структурам требований, предлагаемых администрацией преподавательскому составу, не подтверждены доводами о повышении ими эффективности результатов обучения. В основном они направлены на подготовку к аккредитации, хотя единых для них стандартов в системе образования не рассматривается. Остановимся только на варианте технологической реализации спроектированной преподавателем своей педагогической системы для учебной дисциплины. Эта педагогическая система относится к микроуровню педагогических систем и трактуется как методическая система обучения учебной дисциплине. Рассмотрим вариант ее технологического обеспечения в виде разработки набора необходимых рабочих материалов.

Как отмечено в [3] известно феномен технологического обеспечения различных видов деятельности стал распространяться из производственной деятельности при процессе запуска в широкое производство новых видов продукции, конструкций, техники и др. С этой целью специальные работники разрабатывают так называемую технологическую документацию, которая посвящена технологическим маршрутам, технологическим картам и другим форматам. Кроме того, они должны разработать наборы новых штампов, шаблонов и другой так называемой технологической оснастки создаваемого производственного процесса. В связи с этим при проектировании педагогических или образовательных систем в этой фазе на последней стадии деятельность должна быть посвящена аналогичной деятельности при внедрении созданной педагогической системы в образовательный процесс конкретной образовательной организации. Поэтому ее естественно трактуют как стадию, посвященную реализации в практику спроектированной педагогической системы и направленную на технологическую подготовку соответствующего педагогического процесса. Она заключается в подготовке рабочих материалов, необходимых для реализации спроектированной педагогической системы. Причем в силу принципа иерархичности систем эти материалы могут осуществлять функции инструментов управления ходом педагогического процесса, мониторинга и контроля реализации специфики разработанной педагогической системы. Виды этих материалов могут быть различные. В частности, сюда относят: учебно-программную документацию; методические разработки как для обучаемых, так и для обучающихся; необходимое программное обеспечение; должностные инструкции исполнителей при реализации сложного проекта; разработку педагогических технологий; другие материалы.

Образовательные организации на основе анализа своего опыта и опыта других образовательных организаций осуществляют поиск эффективных видов таких материалов и с учетом местных условий разрабатывают свои варианты. В настоящее время в условиях реформирования образования и реализации ее стандартизации на федеральном уровне осуществляется деятельность по выделению некоторого инварианта таких материалов с целью организации работы по выполнению положений закона об образовании.

В частности, системообразующим в предоставлении документов и материалов, необходимых для проведения аккредитационной экспертизы образовательной организации высшего образования предлагается специальный список документов и материалов. В понятие «Образовательная программа» включены учебные планы: индивидуальные; ускоренного обучения и другие, календарные учебные графики, рабочие программы дисциплин и их модулей (РПД), программы всех видов практик, фонды оценочных средств (ФОС), необходимые учебно-методические материалы и другие элементы, утвержденные образовательной организацией. Кроме того, педагогический процесс регулируется расписаниями: учебных занятий; промежуточных аттестаций; государственной итоговой аттестации и итоговой аттестации.

По основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности, в частности, разрабатываются нормативные акты, называемые локальными, которые регулируют порядки по: разработке и утверждению основных образовательных программ (ООП); способам организации для освоения элективных дисциплин и модулей; периодичности проведения, формам и системам оценивания текущих результатов обучения организации и проведение текущего контроля успеваемости; определению системы оценивания результатов за период обучения, куда включают порядки для установления сроков прохождения промежуточной аттестации обучающимся, которые не прошли промежуточные аттестации по уважительным причинам или имеющим академические задолженности.

В настоящее время только осмысливаются подходы стандартизации видов этих учебных материалов. В частности, приняты «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 N ДЛ-1/05вн). При широком спектре их трактовок и описаний приведем некоторые основные характеристики рассматриваемых рабочих материалов.

Так под учебно-программной документацией можно понимать совокупность нормативных документов, определяющих цели, задачи и содержание по конкретной образовательной программе. К

ней относят: учебный план; программы учебных дисциплин. Учебно-программная документация по основанию своего назначения подразделяется на виды: типовая; индивидуальная; экспериментальная; рабочая. При разработке учебно-программной документации необходимо руководствоваться принятыми в образовательной организации документами, включающие методические указания, а также необходимыми нормативными правовыми документами (законами, постановлениями, письмами и т. п.). Кроме того, необходимо использовать документы, посвященные состоянию и основным направлениям развития отрасли, на которую направлено ООП, последним научным, техническим и культурным достижениям. В структуру и содержание учебно-программной документации относят модель учебного плана, типовой учебный план, типовую учебную программу, рабочий учебный план, рабочую учебную программу. Определяется порядок разработки, утверждения и регистрации учебно-программной документации.

Под методической разработкой обычно понимают пособие, посвященное процессу преподавания учебной дисциплины и раскрытию применительно к конкретной теме занятия или теме учебной программы форм, средств, методов обучения, элементов современных педагогических технологий, конкретных технологий обучения и воспитания. Она может быть как индивидуальным, так и коллективным продуктом и направлена на профессионально-педагогическое совершенствование деятельности педагогического работника или качества реализации ООП.

Тематика методической разработки может быть следующего вида: разработка конкретного учебного занятия; серия занятий; описание темы или раздела образовательной программы; изложение частной и авторской методики преподавания учебной дисциплины; описание общей методики преподавания учебных дисциплин; представление новых форм, методов или средств обучения и воспитания; предложение подходов на основе изменения материально-технических условий преподавания учебной дисциплины.

Варианты требований, предъявляемые к методической разработке: содержание методической разработки должно четко соответствовать теме и цели; содержание методической разработки должно быть доступно преподавателям для получения сведений о наиболее рациональной организации учебного процесса, эффективности методов и методических приемов, формах изложения учебного материала, применения современных технических и информационных средств обучения; авторские и частные методики не должны повторять содержание учебников и учебных программ, описывать изучаемые явления и технические объекты, освещать вопросы, изложенные в общепедагогической

литературе; материал должен быть систематизирован, изложен максимально просто и четко; язык методической разработки должен быть четким, лаконичным, грамотным, убедительным, а применяемая терминология должна соответствовать педагогическому тезаурусу; рекомендуемые методы, методические приемы, формы и средства обучения должны обосноваться ссылками на свой педагогический опыт; методическая разработка должна учитывать конкретные материально-технические условия осуществления учебно-воспитательного процесса; ориентировать организацию учебного процесса в направлении широкого применения современных форм и методов обучения; должна содержать конкретные материалы для возможности использования преподавателем в его деятельности для разработки планов занятий, инструкций для проведения тестов и упражнений и другой деятельности.

Методическая разработка, включая научно-методическую, опытно-экспериментальную, обычно имеет следующую структуру. Введение посвящается обоснованию актуальности темы разработки, определению границ области проведения методического исследования, цели и формулировке предполагаемого конечного результата этого исследования. В аналитической части разработки представляют анализ различных литературных источников и описание на этой основе научного обоснования исследуемой проблемы преподавания. Методическая разработка в практической части обычно посвящена путям и способам разрешения рассматриваемой проблемы, описаниям методических экспериментов, особенностям их организации и содержания. В заключении посвящено формулировке качественных и количественных выводов и рекомендациям применения полученных результатов в педагогической практике. Методическая разработка в приложениях может иметь наборы: таблиц; диаграмм; графиков; конспектов занятий и других материалов.

В настоящее время к важным системам средств обучения учебной дисциплине относятся и наборы необходимых и сертифицированных систем программного обеспечения (ПО). К необходимому набору обычно относят ПО: системное, включающее операционные оболочки, сетевое программное обеспечение, антивирусные средства, средства резервного копирования и восстановления информации, средства защиты от спама при работе в сети; базовых информационных технологий, содержащее текстовые редакторы, электронные таблицы, СУБД, программы компьютерной графики, телекоммуникационное программное обеспечение; инструментальное общего назначения; учебного назначения, которое рекомендуется к применению при наличии сертификата; поддержки издательской деятельности для образовательной организации.

Рассмотренные варианты технологической реализации спроектированы преподавателем методической системы обучения в виде разработки набора необходимых рабочих материалов для ООП бакалавриата, магистратуры и аспирантуры на кафедре математики и информационных технологий ТОГУ ([1-2].

Библиографический список

1. Поличка А.Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности // Образовательные технологии и общество. — 2015. — Т. 18 — № 1.
2. Поличка А.Е. Формирование информационной составляющей направления подготовки бакалавриата «Психология» // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск 6–8 апр. 2016 г. В 2-х томах / под ред. Т. В. Гомза. Т.1 — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. — Т.1.
3. Поличка А.Е. Технологическая подготовка методических систем в информационно-коммуникационных предметных средах: монография. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017.
4. Поличка А.Е., Кислякова М.А., Лучанинов Д.В., Никитенко А.В. Разработка методических систем в информационно-коммуникационных предметных средах: монография. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017.
5. Поличка А.Е. Выделение информационной составляющей при разработке учебной дисциплины // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апр. 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 1т.

Романова М.И.

«СФЕРА УСЛУГ ПО СОЗДАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ»: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Романова М.И. — канд. ист. наук, доц. кафедры «Отечественная и Всеобщая история», e-mail: maromanova@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные проблемы и противоречия современного классического университетского образования, в первую очередь, проблема существования академических свобод и фундаментальной науки в системе рыночных отношений.

Ключевые слова: классический университет, университетское образование, академические свободы, фундаментальная наука, образовательные услуги, государственное финансирование

This article describes the basic problems and contradictions of modern classical university education, first of all, a problem of existence of academic freedom and fundamental science in system of market relation.

Key words: classical university, university education, academic freedom, fundamental science, educational services, state financing

Формирование концепции классического университета связано с созданием в Берлине в 1809 году университета В. фон Гумбольдта, который, сохранив средневековые формы и традиции академических свобод, создал принципиально новый вариант высшего образования: осуществление учебного процесса на базе и в рамках фундаментальных научных исследований. Основными функциями классического университета Гумбольдт считал производство, накопление, хранение, передачу и распространение знаний.

Главной целью университетского образования стала задача создания интеллектуальной элиты общества. Эта задача была эффективно решена самим берлинским университетом, из стен которого в течение XX века вышло 29 нобелевских лауреатов.

Идеальная инфраструктура классического университета содержит следующие компоненты: НИИ, научные школы и лаборатории, музеи и библиотеки, научно-педагогические школы. Финансовой основой университета стала безвозмездная экономическая поддержка со стороны государства. В. фон Гумбольдт считал это справедливым, поскольку государство и общество заинтересовано в создании интеллектуальной элиты. Поэтому они должны оплачивать её обучение, и не ждать от академических ученых и студентов скорого возврата вложенных средств. Постоянная финансовая поддержка со стороны государства обеспечивала хорошие условия для развития фундаментальной науки, что проявилось в превращении университетов в академические центры и росте качества научных исследований.

Однако, сохранением средневековой университетской автономии тот же Гумбольдт заложил основы противоречия, не разрешенного до наших дней. Суть этого противоречия сводится к следующему: финансируя содержание университета, государство полагает, что имеет право (если оно за это заплатило) направлять университетское образование и научные исследования на решение насущных практических задач, важных для власти и общества. Академические ученые, напротив, полагают, что тоже имеют право и должны работать над фундаментальными исследованиями, которые

зачастую не скоро окупаются и не имеют сиюминутной практической пользы, однако именно они способствуют развитию науки в целом.

Это противоречие порождает взаимное раздражение. Государство раздражает, что потраченные им на университетскую науку средства часто расходуются на бесполезные, затратные и мало окупаемые проекты. Профессоров же университетов возмущает проявление диктата со стороны властей, поскольку они уверены, что только свобода научного творчества, поиск и эксперимент смогут обеспечить прогресс в науке, который в конечном счете принесет обществу и государству большую пользу.

Университетское образование XX — начала XXI веков развивается на основе идей фон Гумбольдта. Ведущей задачей классического университета остается подготовка и воспитание не только высококвалифицированной, но и энциклопедически развитой творческой личности, способной к саморазвитию. По данным ЮНЕСКО на начало 2005 г. в мире действовало 11 тыс. университетов, в которых обучалось 70 млн. студентов [3].

Однако переход в конце XX — начале XXI веков к постиндустриальному информационному обществу привел к появлению новых функций университета. Эти функции исследователи определяют как: обучающую (передача знаний); исследовательскую (развитие науки); сервисную (обслуживание государства и социума); культурно-созидающую (развитие культуры и интеллекта); гуманистическую (трансляция сущностно важных идей) [5, С. 51-61].

Они видят новую роль университетов как информационных, координационных, экспертных центров; а также центров междисциплинарных исследований, образовательных систем регионов и международного сотрудничества [2, С. 20-21].

То есть, современные университеты, по мнению исследователей, должны, в первую очередь, позиционировать себя как центры науки, образования и культуры. Современный университет как бы «един в двух лицах». С одной стороны, он выступает как организация, производящая знания и, одновременно, с другой стороны, университет представляет собой социальную структуру, создающую будущую интеллектуальную элиту. Подобная двойственность существования университета порождает серьезную проблему, связанную с его управлением.

Дело в том, что новые функции, предусматривающие деятельность университета не только как научного центра, но и как своеобразного комбината по производству знаний, требуют обязательного укрепления власти ректора в качестве главы подобного учреждения. Некоторые авторы, указывающие на эту проблему, даже ставят вопрос о необходимости отмены выборности ректора, так как подобная практика ослабляет его позиции как

управленца при принятии целесообразных, но малопопулярных решений (например, финансовых) [2, С. 20-21]. Более того, они утверждают, что «преподаватели университетов склонны к анархии. Часто их гораздо больше заботит собственный предмет, чем благополучие всего учебного заведения» [1, С. 3-34].

С другой стороны, университет как научный центр не может функционировать при отсутствии академических свобод и коллегиального управления. Часть исследователей даже выдвигают требование приоритета кафедр над факультетами, а научного совета над ректоратом в университетском управлении. Кроме того, они выступают за необходимость поддержания особой корпоративной культуры, способствующей формированию «университетского человека» — творческой, независимо мыслящей личности, обладающей внутренним достоинством. Преподаватели университета должны выступать против «функционалистской, менеджерской идеологии администраторов, норовящих свести к минимуму преподавание не сулящих немедленной коммерческой выгоды «дисциплин» и имеют мужество продолжать делать свое дело, каким бы непрактичным оно не казалось тем, кто стоит над тобой» [5, С. 51-61].

Эти противоречия существуют и в зарубежной, и в отечественной системе университетского образования. В США и ряде стран Европы государственные расходы на государственные классические университеты равны бюджетным затратам на всю социальную сферу. Поэтому власти настаивают, чтобы в университетах изучались и разрабатывались приоритетные для этих государств направления научных исследований. Однако сами университеты увидели в этом требовании нарушение главных принципов университетского образования. Поэтому сообщество академических университетских ученых указало на ряд проблем, которые мешают реализации основных задач классического университета [3]. Данные проблемы возникли вследствие политики государства, диктующего свои требования университетам:

- политика толерантности и политкорректности, проводимая властями США и европейских стран, привела к снижению критериев отбора абитуриентов и потере ценности университетского образования. Как следствие в университет преподаватели обязаны принимать любого желающего, независимо от его возраста и умственных способностей. Это противоречит концепции элитарности университетского образования, которое не должно быть всеобщим, и оно предназначено только для людей с научным складом ума;
- государство не проводит различий между университетским исследователем и человеком с высшим образованием, унифицируя как отношение к ним, так и их положение, и

таким образом, фактически отрицает функции университета по формированию интеллектуальной элиты общества;

- университетское образование основано на совместной исследовательской работе преподавателя и студента, поэтому университетах недопустима и невозможна настойчиво внедряемая государством система дистанционного образования;
- навязываемая государством массовая ориентация на узкие специализации, направленные на обеспечение потребностей исключительно сегодняшнего дня, распыляет исследовательские силы и средства на решение сиюминутных задач, что также обедняет университетскую науку;
- государственная политика ограничения университетских свобод противоречит концепции автономии современного университета как обязательного условия его функционирования. В рамках университетской автономии обязательно должны быть следующие права и свободы: наличие собственности и права распоряжения ею; свобода выбора руководителя университета, объектов научного исследования, общественного заказа, использования средств из дополнительных источников финансирования. [4, С. 51-62].

Стоит отметить, что как в США, так и в странах Европы ни один из университетов не имеют всех этих свобод. Академические ученые часто ограничены как в выборе общественных заказов, так и в объектах исследования.

В России самой серьезной из университетских проблем является проблема государственного финансирования. Ни один государственный ВУЗ России не знает свой реальный годовой бюджет, не знает даже, по каким нормативам он разрабатывается, и кто его утверждает [3, Доклад Л.С. Тарасевич]. Также для России особенно актуален вопрос о роли и функциях университета в современном обществе, поскольку реформа высшей школы еще в 90 гг. XX века привела к всеобщей «университетизации» нашей страны, когда помимо классического, появились технические, педагогические, юридические университеты и т.п. При этом толком не объяснялось, чем такие университеты отличались от других типов высших учебных заведений.

Процесс реформирования университетского образования проходил в России в рамках, по сути, «разновекторных» изменений внешней и внутренней среды.

Изменения внешней среды были связаны с новыми потребностями общества и более требовательными потребителями Вузовского образования, формированием рыночных отношений в системе образования; нарастанием конкуренции за

ограниченные ресурсы (число абитуриентов и финансовые) между ВУЗами, с подписанием болонских соглашений и изменением концепции профессионального образования в России.

Изменения внутренней среды проявились в появлении новых ценностей у преподавателей и студентов ВУЗов; возникновении новых технологий управления, заимствованных из управленческой практики бизнес-организаций; появлению проблем управляемости, связанных с численностью контингента и лицензированием специальностей; внутривузовскими противоречиями по видению перспектив развития университета.

Эти изменения на сегодняшний день определяют главные противоречия развития современного университета. Во-первых, это проблема существования университетского образования в системе рыночных отношений. Ни в России, ни в европейских странах университеты не имеют средств для удовлетворения своих потребностей. Государство выделяет на их нужды менее 50% процентов необходимых им денег [1, С. 30-34]. Поэтому университет вынужден ориентироваться на продажу своих образовательных услуг абитуриентам, студентам и их родителям, превращаясь, по сути, в производство со стандартными рыночными целями, поставляющее на рынок продукт под названием «высшее образование».

Таким образом, возникает конфликт между двумя задачами университетского образования: научным исследованием и предоставлением образовательных услуг, между академическим самосознанием и задачами управления рыночным производством.

Библиографический список

12. Кимберг, А.Н. Университеты: противоречия развития // Университетское управление. — 2003. — № 1 (24). — С. 30-34.
13. Мейер, Г.В., Бабанский, М.Д. Классические университеты. Современность и перспективы // Университетское управление. — 2000 — № 2 (13). — С. 20-21.
14. Проблемы академических свобод и автономия университетов в современном мире // Материалы международной конференции «Классический университет, предостережения о будущем». — СПб., СПбГУ, 2005.
15. Романова М.И. Инкубатор гениев или конвейер менеджеров? (О концепции гуманитарного университета) // Высшее образование в России. — 2009. — № 5. — С. 51-62.
16. Рябов, В.Ф. Базисные и индикативные показатели стратегических приоритетов развития университета // Университетское управление. — 2002. — № 4 (23). — С. 51-61.

Симорот С. Ю., Ходеева У. А.

**СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ
ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ
НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И ЧЕХИИ**

Симорот С. Ю. — канд. юрид. наук, доц. кафедры «Правоведение», e-mail: ssimorot@mail.ru;
Ходеева У. А. — магистрант, e-mail: uliana-22@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассматриваются виды высших учебных заведений в России и Чехии, правовые аспекты обеспечения качества образования, а также анализируется правовое регулирование независимой оценки качества высшего образования, проводимой в форме государственного лицензирования образовательных организаций высшего образования и аккредитации образовательных программ.

Ключевые слова: аккредитация, качество образования, лицензирование, независимая оценка.

This article deals with the types of higher education institutions and legal aspects of education quality assurance in the higher education institutions of the Russian Federation and Czech Republic, analyzes of the legal regulation of an independent assessment of the quality of education conducted in the form of state approval of higher education institutions and accreditation of degree programmes.

Key words: accreditation, quality of education, state approval, external evaluation.

Право на получение высшего образования является одним из фундаментальных прав человека в современном мире, что закреплено в конституционных актах государств. Высшее образование не только обеспечивает возможности для выпускников, но и предоставляет существенную выгоду для общества, так как увеличение количества людей, получающих высшее образование, ведет к росту в сфере науки, технологий, бизнеса, предпринимательства, а также способствует социальному благополучию. Высшее образование является наиболее важным фактором национальной устойчивости [1, с. 395]. Однако вышеизложенное относится только к качественному высшему образованию, следовательно, каждое государство, желающее получить преимущества от высшего образования, должно обеспечивать его высокое качество.

В Российской Федерации в отличие от Чешской Республики законодательно не определен исчерпывающий перечень образовательных организаций высшего образования. Часть 4 статьи 22 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что в зависимости от того, кем создана образовательная организация,

она может являться государственной, муниципальной или частной. При этом реализация образовательных программ высшего образования в области обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка возможна только государственными образовательными организациями, созданными Федерацией. В отношении образовательных организаций высшего образования Правительством РФ в целях подготовки кадров для комплексного социально-экономического развития субъектов Российской Федерации может устанавливаться категория «федеральный университет». Категория «национальный исследовательский университет» устанавливается Правительством РФ по результатам конкурсного отбора программ развития образовательных организаций высшего образования, направленных на кадровое обеспечение приоритетных направлений развития науки, технологий, техники, отраслей экономики, социальной сферы, на развитие и внедрение в производство высоких технологий. Таким образом, можно сделать вывод о многообразии видов высших учебных заведений в России.

В Чешской Республике высшее образование реализуется публичными вузами, которые устанавливаются государством. Получение образования на чешском языке в публичных вузах бесплатно как для граждан Республики, так и для иностранных граждан. В дополнение к ним в Чехии установлены государственные вузы, главной целью которых является удовлетворение потребностей государства в квалифицированных кадрах для обеспечения безопасности (кадры армии и полиции). Также как и в России, такие организации имеют особый статус. Так, отдельные компетенции государственного вуза в Чехии осуществляются совместно с Министерством обороны или внутренними дел Чешской Республики. Кроме публичных и государственных вузов, Закон Чешской Республики «О высших учебных заведениях» позволяет создавать частные вузы [2]. Отметим, что в главах указанного закона отдельно закреплены особенности правового регулирования по каждому виду вуза.

Все виды вузов в России и Чехии обладают достаточно широкой автономией, которая связана с ответственностью органов самоуправления за принимаемые решения. К наиболее важным компетенциям вузов, которые оказывают прямое влияние на качество высшего образования относятся: разработка и реализация программ обучения; кадровое обеспечение; организация учебного процесса; обеспечение качества образовательной, научно-исследовательской, творческой деятельности; внутренняя оценка качества образования.

Немаловажным аспектом обеспечения качества высшего образования является его внутренняя оценка. В Российской Федерации каждый вуз обязан ежегодно проводить самообследование, формировать отчет, направлять его учредителю не

позднее 20 апреля текущего года и размещать отчет в сети Интернет [3]. В процессе самообследования проводится оценка образовательной деятельности, системы управления организации, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, востребованности выпускников и т. д. Несмотря на то, что сроки и форма проведения самообследования определяются организацией самостоятельно, Министерством образования и науки РФ утверждены показатели деятельности образовательной организации высшего образования, подлежащей самообследованию [4].

В соответствии со статьей 17 закона Чешской Республики «О высших учебных заведениях» публичные вузы обязаны принять в дополнение к другим нормативным актам устав, в котором должны быть описаны правила оценки качества деятельности вуза. Следовательно, такая оценка может значительно отличаться по объему, предмету, частоте проведения и результатам в разных вузах. Таким образом, установление системы внутреннего оценивания качества деятельности вуза, может быть рассмотрено как автономное полномочие вуза, что позволяет сделать вывод об отсутствии обязательной функционирующей системы внутреннего оценивания качества высшего образования в чешских вузах.

Автономия вузов и наличие внутренней оценки качества высшего образования в рассматриваемых государствах не означает отсутствие надзора со стороны государства. Чешские ученые полагают, что отсутствие контролируемой государством системы внутреннего оценивания качества образования приводит к более императивной внешней оценке, которая реализуется Министерством образования в форме выдачи государственного разрешения или лицензии частным вузам и Аккредитационной комиссией в форме аккредитации образовательных программ [5, с. 74].

Для осуществления образовательной деятельности в Российской Федерации каждый вуз обязан получить лицензию вне зависимости от того, кто является его учредителем. В соответствии со статьей 91 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» лицензирование осуществляется Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Требования для получения лицензии в основном связаны с финансовыми и материальными ресурсами соискателя, которых должно быть достаточно для обеспечения образовательной деятельности [6]. Для получения лицензии также необходимо наличие разработанных и утвержденных вузом образовательных программ.

Государственное разрешение (лицензия) позволяет юридическим лицам в Чешской Республике существовать и работать как вуз. Лицензия предусмотрена только для частных высших учебных за-

ведений, что является особенностью чешского законодательства и позволяет сделать вывод о наличии в России более императивной системы внешней оценки качества высшего образования, несмотря на то что критерии внутренней оценки качества, в отличие от Чешской Республики, установлены государством. Публичные и государственные вузы Чехии освобождены от получения лицензии на основании того, что устанавливаются законом. Лицензию может получить любое юридическое лицо, созданное в соответствии с законодательством Чешской Республики или любого другого государства, являющегося членом Европейского союза. Министерство образования обязано выдать лицензию, если юридическое лицо обладает достаточными финансовыми и материальными ресурсами, разработало проекты учебных программ и внутренних правил, регулирующих организацию и функционирование частного вуза, а также выполнило иные требования, установленные законом Чешской Республики «Об образовании».

Второй формой проведения внешней оценки качества высшего образования является аккредитация, то есть разрешение на реализацию образовательной программы. В соответствии со статьей 92 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). Целью аккредитации является подтверждение соответствия образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в вузах федеральным государственным образовательным стандартам. В России срок действия свидетельства о государственной аккредитации, выдаваемой вузам, установлен императивной нормой закона и составляет 6 лет.

Проанализировав часть 9 закона Чешской Республики «О высшем образовании», можно сделать вывод, что получение аккредитации чешским вузом свидетельствует о том, что вуз обладает квалифицированными кадровыми ресурсами, имеет финансовую и материальную базу, достаточную для реализации той или иной образовательной программы, по крайней мере, в течение стандартного периода обучения.

При проведении аккредитации образовательной программы Аккредитационная комиссия в Чешской Республике уделяет особое внимание кадровому обеспечению. Как правило, штатное расписание оценивается исходя из количества квалифицированных преподавателей (доцентов и профессоров), обучающихся по соответствующей образовательной программе. Чешские специалисты отмечают существенный недостаток в процедуре присвоения ученого звания, который заключается в том, что статус доцента или профессора

полученный однажды не утрачивается при смене вуза и даже при прекращении преподавательской деятельности [5, с. 77]. Ситуация, при которой преподаватель, получивший звание доцента, профессора становится ценным для каждого вуза в связи с тем, что такой сотрудник позволяет вузу соответствовать критерию наличия квалифицированных преподавателей, получила название «летающий профессор».

Вузы мотивированы принимать на работу доцентов, профессоров, даже если известно, что они уже преподают в нескольких учебных заведениях. Очевидно, что наличие нескольких академических должностей не приводит к качественному обучению студентов в каждом из вузов, в которых трудоустроен такой преподаватель. Для борьбы с эффектом «летающий профессор» Аккредитационная комиссия приняла решение не учитывать при оценке штатного расписания образовательной программы доцентов и профессоров, рабочая нагрузка которых в вузах превышает 70 часов в неделю [5, с. 78]. Вследствие такого решения в статью 87 закона Чешской Республики «О высшем образовании» была введена поправка, обязывающая Министерство образования вести специальный реестр доцентов и профессоров. На публичные и частные вузы была возложена обязанность по регистрации каждого доцента и профессора в реестре путем предоставления требуемых законом сведений. Однако применяемый инструмент обладает такими слабыми сторонами как отсутствие в реестре информации о трудоустройстве преподавателя в государственном вузе и Академии наук Чешской Республики. Кроме того, в реестре не учитывается нагрузка в неакадемической сфере деятельности, например адвокатской, что, несомненно, оказывает влияние на нагрузку в общем.

Аккредитация может быть предоставлена вузу на 10 лет, однако в случае сомнения Аккредитационной комиссии относительно гарантий надлежащей безопасности и развития учебной программы с точки зрения кадровой, финансовой и материальной безопасности сроком на 10 лет время предоставляемой аккредитации может быть сокращено.

Лицензия и аккредитация у вуза могут быть изъяты в обоих государствах при выявлении компетентными органами нарушений, закрепленных в национальных законах государств. Вместе с изъятием лицензии уполномоченные органы указанных государств изымают у вузов и аккредитацию, что представляется логичным.

Проанализировав законодательство в области независимой оценки качества высшего образования, можно сделать вывод о том, что процедуры лицензирования и аккредитации в Российской Федерации в целом более жесткие и императивные.

Библиографический список

1. Nasir S., Avunduk Z. B. The Evolution and Transformation of Higher Education. A Content Analysis of Articles Published in Journal of Higher Education, in: The International Higher Education Congress. New Trends and Issues (UYK-2011): the Conference Proceedings, vol. 1, Istanbul 2011.- P. 395-403.
2. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) : Zákon č. 111/1998 Sb. (aktuální znění 01.01.2018) // Sbirka zákonů ČR. — Roč. 1998. — Částka 39 ; Roč. 2017. — Částka 104.
3. Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией : приказ Минобрнауки России от 14.06.2013 № 462 (ред. от 14.12.2017) // Российская газета. — 2013. — № 151 ; Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>.—2018.—Номеропубликования: 0001201801090025.
4. Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию : приказ Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324 (ред. от 15.02.2017) // Российская газета. — 2014. — № 38 ; Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>.- 2017.- Номер опубликования: 0001201703200046.
5. Kudrova V., Legal aspects of education quality assurance and its external evaluation in the higher education institutions of the Czech Republic. The role of the Accreditation Commission // Studia Prawa Publicznego, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2014, roč. 7/2014, č. 3.- S. 67-94.
6. О лицензировании образовательной деятельности : постановление Правительства РФ от 28.10.2013 № 966 (ред. от 18.01.2018) // Собрание законодательства РФ. — 2013. — № 44. — Ст. 5764 ; 2018. — № 4. — Ст. 637.

Третьякова Т.В., Игнатьев В.П.

О СТАТУСЕ ПРОФЕССОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Третьякова Т.В. — д.п.н., директор департамента по обеспечению качества образования; e-mail: tv_tretyakova@mail.ru; Игнатьев В.П. — д.п.н., заместитель директора департамента по обеспечению качества образования; e-mail: vpri_5@mail.ru (Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск)

В статье рассматриваются требования к профессорам федерального университета, которые должны не только иметь особый

статус, но и быть флагманами во всех вопросах, в том числе касающихся модернизации и совершенствования образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессор, профессиональный стандарт, высшее образование, образовательная деятельность.

The article discusses the requirements for professors of the Federal University, which should not only have a special status, but also be the flagship in all matters, including those related to the modernization and improvement of educational activities.

Key words: professor, professional standard, higher education, educational activity.

«В Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе... Педагогическим работникам в Российской Федерации предоставляются права и свободы, меры социальной поддержки, направленные на обеспечение их высокого профессионального уровня, условий для эффективного выполнения профессиональных задач, повышение социальной значимости, престижа педагогического труда» [1, с. 57].

Мы хотели бы обратить внимание на особую роль профессоров в жизнедеятельности современного университета. Статус и влияние профессора на поступательное развитие высшей школы России во все времена были исключительно высоки.

В настоящее время многочисленные международные и российские рейтинги во главу угла ставят научные достижения вузов, что, несомненно, является показателем инновационности и, как следствие, конкурентоспособности вуза. Не ставя под сомнение данный непреложный факт, хотелось бы затронуть другой, не менее важный аспект работы преподавателя вуза — образовательную деятельность. И, в частности, поговорить о роли профессора в данном процессе. Нам представляется, что и в образовательном процессе именно профессора должны быть истинными флагманами, на которых равняются все остальные категории преподавателей вуза.

Президент России В.В. Путин на заседании Совета по науке и образованию 29 октября 2012 года произнес: «Наша с вами общая задача состоит в том, чтобы последовательно, используя лучший отечественный и мировой опыт, сформировать в России научно-образовательную среду, отвечающую требованиям сегодняшнего дня, стратегическим приоритетам развития Российской Федерации» [2]. Ключевыми здесь являются слова, касающиеся формирования научно-образовательной среды. И влияние профессора при формировании данной среды в части образовательной деятельности, на наш взгляд, принципиально и очень важно.

Обратим Ваше внимание, наконец, на профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 608н, в котором подробно прописаны требования к преподавателю высшей школы [3].

Конечно, в данном стандарте прописаны трудовые функции преподавателей высшей школы всех уровней, но мы рассмотрим, в чем должна заключаться роль профессора, как преподавателя вуза.

В переводе с латинского «профессор» обозначает «преподаватель». Образовательная деятельность — это основная сфера деятельности, в которой максимально должен быть задействован потенциал профессора. Что для этого требуется от современного профессора?

Успешная образовательная деятельность возможна при качественном наборе студентов на 1 курс университета. На наш взгляд, велика роль и место профессора в проведении профориентационной работы в самом начале образовательной траектории студента. К сожалению, в данной работе потенциал профессоров университета используется недостаточно.

Нам представляется, что профессора могут быть привлечены в период проведения профориентационной работы по следующим направлениям:

- работа в школах (встречи со школьниками, беседы на интересные темы, чтение актов лекций на популярные темы, научное руководство профильными классами, проведение мастер-классов по педагогическому мастерству и пр.);
- участие в днях открытых дверей (рассказ об истории учебного подразделения, о сегодняшнем дне и перспективных планах развития подразделения и пр.);
- исследовательская работа школьников (руководство исследовательской работой школьников, рассказы о научных исследованиях СВФУ, чтение популярных лекций об интересных научных открытиях и пр.).

В современных условиях модернизации высшего образования России преподавательская работа сопряжена со многими трудностями, связанными с изменениями в методической работе, подходах к организации образовательного процесса, технологиям образования, методам обучения. Для того чтобы не снизить качество предоставляемого образования, необходимо быть в курсе всех этих изменений. И здесь, мы полагаем, ведущую роль снова должны сыграть профессора, имеющие богатый опыт преподавательской деятельности.

В ходе образовательного процесса потенциал профессоров может быть эффективно задействован по основным направлениям деятельности. И

эти основные направления мы хотели бы собрать в единый комплекс:

- *руководство магистерскими программами и аспирантами.* К сожалению, не все профессора университета руководят магистерскими программами и аспирантами. По нашим данным, на сегодняшний день из 120 магистерских программ СВФУ профессора руководят только 59 программами. И руководителями только 83 аспирантов из 285 являются профессора университета. Этого, с нашей точки зрения, явно недостаточно;
- *разработка современных образовательных программ.* Для того чтобы университет оставался конкурентоспособным, необходимо активизировать работу в части разработки современных проектно-ориентированных образовательных программ. В данное время в СВФУ в рамках реализации проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» разработано 84 проектно-ориентированных образовательных программ. Ставится задача также по выполнению выпускных квалификационных работ в виде стартап проектов полного жизненного цикла с привлечением реальных заказчиков со стороны производственных предприятий. Даже здесь ясно, что на контакт с производственными предприятиями легче выходить маститым профессорам со значительным образовательным и научным авторитетом. Реальные стартап проекты выгодны не только вузам, но и в не меньшей степени производственным предприятиям, которые могут через них решать конкретные производственные задачи;
- *участие в методической работе.* В настоящее время некоторые профессора ставят вопрос о снижении своей учебной нагрузки. Очевидно, что при этом должен сохраниться общий объем часов годовой нагрузки. Следовательно, такое возможно при условии, что сокращенные часы из первой половины дня будут перенесены во вторую. Сейчас всё очень быстро и динамично меняется. Поэтому приходится прилагать много усилий для того, чтобы успевать за всеми этими изменениями. И те профессора, которые хотят снизить учебную нагрузку, могли бы компенсировать их методической работой: составлением методических и учебных материалов, методической документации, составлением списков актуальной литературы, отражаемой в рабочих программах дисциплин и заказываемых Научной библиотекой СВФУ;
- *наставничество над молодыми преподавателями.* Никто не станет спорить, необходимо передавать свой богатый опыт преподавания молодым коллегам. Ведь кто такой

ассистент? Это, по сути, помощник профессора. Реальная практика показывает, что ассистентами становятся вчерашние выпускники вуза, более того, бывают случаи, когда им доверяется читать студентам лекции. О каком качестве при этом можно говорить? Тем более, если речь идет об ассистенте, работающем в инженерном учебном подразделении;

- *проведение мастер-классов.* Несмотря на то, что в университете немало профессоров, великолепно владеющих искусством чтения лекций, данное направление работы у нас развито недостаточно хорошо;
- *посещение открытых занятий.* К сожалению, зачастую открытые занятия проводятся формально. Хотя это довольно деятельностный инструмент для повышения качества образования. Профессора и здесь должны сказать своё веское слово, ведь кто, если не они, могут дать объективную профессиональную оценку проведенному их коллегами занятию. Реализация данного направления может также способствовать значительному улучшению качества преподавания;
- *внедрение современных методов и технологий обучения.* В последнее время преподаватели начали активно использовать систему дистанционного электронного обучения Moodle. Использование СДЭО СВФУ — хорошая возможность увеличить контингент обучающихся за счет внедрения дистанционных образовательных технологий. Однако для этого требуется большая подготовительная работа методического плана. Хотелось бы, чтобы и эту работу возглавили наши уважаемые профессора, показав пример своим молодым коллегам;
- *развитие материально-технической базы УчП.* Даже в этом, казалось бы, далеко не интеллектуальном процессе мнение профессоров было бы весьма ценно. Сегодня стоит вопрос: сколько и какие учебные лаборатории у нас должны быть? В условиях дефицита финансовых средств необходима оптимизация этих структурных единиц. Объективную оценку оптимальной необходимости и востребованности может дать только очень опытный человек. Должен получить развитие процесс создания центров коллективного пользования с концентрацией в них современного оборудования с открытым доступом для всех учебных подразделений университета;
- *оценка качества образования.* Департамент по обеспечению качества образования проводит большую работу в данном направлении, но нам необходима помощь со стороны

профессоров в части дальнейшего углубления и расширения данного направления деятельности. В России очень мало специалистов, владеющих методикой оценки уровня сформированности компетенций. Здесь нужен очень тонкий подход, основанный на высоком профессионализме, знании оценочных технологий и богатом опыте преподавания. И в решении данного вопроса без участия профессоров также сложно обойтись. Хотелось бы, чтобы наши профессора приняли самое активное участие в разработке и внедрении современных оценочных методик;

- *студентосбережение.* По данным 2017 года из университета отчислен 81 студент головного вуза всех форм обучения за академическую неуспеваемость. При этом 532 студента отчислено по собственному желанию, большая часть которых до начала экзаменационной сессии, из-за того, что не смогли осилить вузовскую программу. В условиях поддушевого финансирования это довольно большие бюджетные средства, которых вуз лишается. Поэтому в вопросах сохранения контингента обучающихся хотелось бы услышать мнение профессоров о том, что надо сделать для того, чтобы свети к минимуму потерю контингента студентов? Для частичного решения данной проблемы в прошлом году были внесены изменения в положение о текущей и промежуточной аттестации студентов, которые позволяют сейчас не отчислять студентов в течение года;
- *установление связей с другими вузами и НИИ.* В этом вопросе профессора могли бы сыграть также одну из ключевых ролей, используя научные и личные контакты с коллегами из различных отечественных и зарубежных вузов и НИИ, с которыми они поддерживают дружественные связи профессиональной направленности. Они бы могли стать проводниками в вопросах установления взаимовыгодных связей;
- *укрепление связей с производством.* Именно профессора и в этом вопросе могли бы обеспечить максимальный эффект при установлении прочных долговременных связей с производством. Это необходимо не только для повышения эффективности практик, активного привлечения производственников к образовательному процессу, но и для трудоустройства наших выпускников. В настоящее время СВФУ имеет официально оформленные и реально функционирующие 13 базовых кафедр, созданных в производственных структурах на базе предприятий-партнеров университета.

Как видите, в практической образовательной деятельности на основных прорывных, современных направлениях деятельности мы предлагаем использовать авторитет, опыт, подвижничество наших самых уважаемых преподавателей, входящих в профессорский корпус. Для активизации этого процесса университет готов пойти на усиление мотивированности профессоров путем увеличения уровня их заработной платы. В университете введены должности профессор-исследователь, профессор-наставник. С 2013 года в университете создана и успешно функционирует Коллегия профессоров, в состав которой входят все профессора университета. Президиум коллегии профессоров на своих заседаниях рассматривает основные вопросы функционирования университета и готовит рекомендации, направленные на совершенствование и развитие основных процессов.

Уверены, что все профессора университета — это самая активная сила в части совершенствования и дальнейшего развития образовательной деятельности по тем основным направлениям, которые отражены в настоящей статье.

Библиографический список

1. Федеральный Закон от 29.12.12 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Заседание Совета по науке и образованию от 29 октября 2012 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/16726>
3. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 608н.

Удинкан О.В.

ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Удинкан О.В. — канд. филос. наук, доц. кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», e-mail: delphi63@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается проблема образования как глобальная проблема современного общества, ее содержание, причины, реформирование образования как изменение фундаментального принципа.

Ключевые слова: система образования, фундаментальный принцип, линейное образование, академические стандарты, творческое образование, реформирование.

The article is devoted to the problem of education as a global problem of society, its content,

reasons, education changes, as fundamental principle reforming.

Key words: system of education, fundamental principle, linear education, academic standards, creative education, reforming.

Одной из особенностей современного этапа развития цивилизации является тенденция превращения любой значимой для общества проблемы в глобальную, что делает ее сложно разрешимой и непредсказуемой по последствиям. Это можно отнести к проблеме образования. На протяжении всей истории образование подвергалось изменению и подстраивалось под модель общества и прогресса, которые отражали уровень притязаний общества и его реальное существование. В зависимости от реалистичности оценки условий прогресса и возможностей общества к его осуществлению изменение системы образования было результативным либо носило лишь условный, поверхностный характер.

Современная система образования представляет модификацию системы образования эпохи Просвещения. Основными принципами ее были: 1) массовый характер образования; 2) стандартизация знаний по принципу «ничего лишнего»; 3) жестко заданная модель профессиональных качеств; 4) линейный характер процесса обучения по образцу сборочного конвейера, где конечный результат — набор профессиональных или академических знаний, умений, навыков; 5) субординация, иерархия способностей, развиваемых в ходе обучения (базовые, академические, вспомогательные). Такая система работала на основные цели той эпохи: 1) обеспечение экономического роста вне рамок патриархального общества; 2) улучшение социального положения широких масс; 3) создание экономических возможностей для социального лифта. Достижимыми эти цели становились только при распространении ценностей демократии и освобождении от догматизма религиозной культуры в сознании масс. Веру в бога, усилиями образования, заменяли на веру в прогресс, тесно связанный с наукой. Реформа образования на таких основаниях сработала и дала результаты в промышленной и научно-технической сфере. Но был и изъян, принесший серьезные социальные последствия: расслоение выросло, отчуждение человека от своего труда, «от своей родовой сущности» (К. Маркс), от культуры, от своей универсальности (не только разум, но и чувства, творческие потенции). Вина в этом лежит не только на экономике капитализма, но и на системе образования, отвечавшей запросам капитализма. Последствия до сих пор сказываются на обществе, приобретают новые черты.

Запросы современного мира к человеку и системе образования меняются. Наряду с профессиональными качествами востребованы личностные

уникальные и неповторимые качества: творческий, новаторский потенциал, коммуникативная и психологическая гибкость, адаптивность к быстро меняющимся экономическим, социальным, культурным и межнациональным условиям, готовность к смене видов деятельности и к обучению в течение всей жизни, готовность к диалогу и толерантность. С учетом этого некоторые страны уже активно реформируют свои системы образования.

Представляется, что с реформированием нашей системы есть некоторые проблемы. Главный вопрос, который встает, наблюдая этот процесс изнутри: чего мы хотим? По некоторым признакам основной механизм реформирования — изменение стандартов, изменение форм контроля качества процесса обучения, изменение форм контроля за деятельностью участников образовательного процесса. Цель — экономическое процветание. Благая цель! С этим не поспоришь, это будущее нашей страны. Но почему эта система дает слабые результаты. Сбалансированный рынок труда, рост ВВП, улучшение благосостояния людей пока благие пожелания. Традиционные ответы всем известны: финансы, человеческий фактор, система управления.

Каким путем это преодолевается? Ответ: традиционным: 1) усилением контроля за выполнением стандартов; 2) ежегодным усложнением стандартов (не только образовательных, но и стандартов документооборота, должностных, исследовательских). Свою лепту вносит и работа с человеческим фактором: 1) сепарация по академическим способностям (ЕГЭ, ГИА, тестирование); 2) разделение по финансовым критериям.

Чиновники решают проблемы образования как экономическую задачу (прибыльность, эффективность, рентабельность). Но образование — это люди, которым помогают найти себя, реализоваться, решать ежедневные проблемы, поддерживая в них главное родовое качество — человечность. Речь идет не только о получающих образование, но и о тех кто его дает, поддерживает его уровень и обеспечивает его ценность для людей. Преподаватель вводит человека в мир человеческой культуры во всем разнообразии ее форм, ценностей и потенциалов. Задает ему ориентиры и помогает понять себя, найти свои сильные стороны.

Вопрос о качестве образования — это вопрос о фундаментальном принципе, а не о формах и методах. В разные эпохи, при разных системах образования человеческая культура развивалась и приносила плоды. Сейчас складывается впечатление, что формы и методы главное. Главный вопрос современного образования и общества: как в связке «знание — воображение — творчество — новаторство (воплощение новых идей)» включить момент творчества и новаторства в различных сферах жизни общества (в образовании, в бизнесе, в личной сфере, в культуре, в науке). Современный мир — многолик, динамичен, нестандартен и требует

от конкретного человека развитие не стандартизируемых творческих способностей, понимание культуры, коммуникабельности, навыков сотрудничества и быстроты решения проблем.

Но система образования вновь воспроизводит фундаментальный принцип эпохи Просвещения, для которого добытым и усвоенным считается то знание, которое соответствует двум критериям: логическому и эмпирическому. С логической точки зрения, знание — это система последовательных высказываний, где важна связь по определенным строгим критериям. С эмпирической точки зрения, знание — это система последовательных событий, где каждое связано с другим как причина и следствие. Этот принцип вновь формирует определенный тип мышления, для которого всякое другое движение к знанию по меньшей мере не существенно, по большей мере не продуктивно. Для такого мышления высший показатель — это владение процедурами и академическими стандартами. Важный вопрос остается не решенным, как от стандартизации перейти к инновации, к новаторству, к творчеству.

Эта проблема актуальна не только для нашего образования. Известный эксперт в этой области Кен Робинсон, анализируя систему образования в Европе и в Америке, пришел к выводам о глобальном кризисе мирового образования. Причину кризиса он видит в упрощенном взгляде на интеллект, как совокупность рациональных способностей. Система современного образования пока поддерживает эту модель, результатом чего является кризис культуры, кризис личности не соответствующий академическому стандарту, кризис экономики, долго перестраивающейся на новые рельсы. Реформирование образования должно идти не по пути создания более совершенной системы стандартов и контроля за их реализацией. Это не про образование. Образование — это стартовая площадка личности в ее самореализации, в ее самовыражении, в ее состоятельности в мире, в понимании личностью своей уникальности. «Воспитание чувств давно оказалось на задворках академического образования... Академическая программа в основном игнорирует значение развития «желательных качеств», таких как способность слушать и сопереживать. Это не совпадение и не недостаток, а структурная особенность традиционной системы образования» [1, с.195] Более того К.Робинсон приходит к выводу о том, что образование не должно быть основано на знании, а должно быть ориентировано на личность. Речь идет, конечно, о просвещенческом понимании знания, о котором говорилось выше. Прежнее знание и образование игнорировало запросы личности, ее экзистенциальные поиски себя и своего места в мире. В XX в. это привело к феномену «экзистенциального вакуума» (В Франкл), многократно описанному философами как потерю высшего

смысла существования, опустошенности, эмоционального выгорания.

В своей книге «Образование против таланта» К.Робинсон отстаивает идею «естественного образования», которая строится на гармоничном сочетании познания человеком внешнего мира и познания самого себя, включающая рациональные, творческие, эмоциональные и этические пути познания (образовательные траектории). Роль преподавателя в этом образовании заключается в выявлении и развитии тех качеств личности, которые обозначают ее уникальность. Важнейшей функцией преподавателя становится направление в новаторское русло его творческих способностей. Этому должны служить разнообразные формы деятельности, с учетом конкретных запросов и возможностей личности (проекты, научные исследования, тренинги способностей, профессиональные и творческие практики (выставки, конкурсы), коворкинги). Очень важным становится и создание образовательной среды для личности преподавателя. Эта среда должна реализовывать запросы и условия для развития личности преподавателя. Речь идет не только о деньгах и технических атрибутах образовательного процесса, но, прежде всего, о создании творческой среды в преподавательском коллективе. Говоря о нашем образовании, можно признать, что появившаяся конкуренция и погоня за достойной оценкой преподавательского труда (балльная система) убивают творчество, поиск и интеллектуальное усилие. Социальное расслоение может негативно повлиять и на контроль качества образовательного процесса со стороны преподавателей, и на коррупционные проблемы в системе образования. Но мы пока следуем образовательным стандартам, которые в Западных странах подвергаются критике и реформируются.

Нашему образованию необходим Ренессанс, а не реформирование отдельных атрибутов. Специалисты системы образования на Западе это уже осознали. К. Робинсон констатирует: «Современный Ренессанс, основанный на более целостном понимании человеческого сознания, взаимосвязи интеллекта и эмоций, наших мыслей и ощущений, будет представлять собой единый творческий процесс созидания мира вокруг нас и мира внутри нас» [1, с.213]

Библиографический список

1. Робинсон, Кен. Образование против таланта / Кен Робинсон. — М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», Изд-во «Эксмо», 2012. - 337с.

Фейгин А.В.

**ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ —
КУДА ИДЕМ?**

Фейгин А.В. — канд. тех. наук, доцент, декан ТЭФ, e-mail: favpass@list.ru (ТОГУ)

В статье делается попытка определить, на что нацелены стандарты высшего образования и куда «придет» высшая школа в итоге реализации этих стандартов, и не вернемся ли мы к тому от чего старательно уходим, думая, что совершаем революцию в образовании.

Ключевые слова: образовательный стандарт, компетенция, общекультурный блок, общепрофессиональный блок, бакалавриат, магистратура, специалист.

The article attempts to determine what the standards of higher education are aimed at and where the higher school will "come" in the end as a result of the implementation of these standards, and whether we will return to what we are diligently leaving, thinking that we are making a revolution in education.

Key words: educational standard, competence, General cultural block, General professional block, bachelor degree, master's degree, specialty

Несмотря на то, что процесс преобразования высшего образования России медленными темпами начался значительно ранее, все-таки серьезный отчет надо вести с сентября 2012 года, когда закон ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации» полностью вступил в силу, и высшая школа перешла на 3-уровневую систему: бакалавр, магистр, аспирант. При этом до сих пор не отказались от специалитета по некоторым специальностям. Он где — то «болтается» между бакалавриатом и магистратурой, будучи по образованию одного уровня с магистратурой (2-й), но совершенно не ориентированным на научно-исследовательскую работу. Вообще-то 2-ой уровень высшего образования — образование профессиональное. Это относится и к специалитету, и к магистратуре, просто у них разная направленность полученного образования. Однако, с чьей-то легкой руки термин высшее профессиональное образование исчез из названий высших учебных заведений, а сегодня исчезает вообще из терминологии образования. Получается, что высшего профессионального образования в стране нет. Казалось бы, чушь, но государство на этом настаивает с непонятным упорством, делая статус специалистов и магистров непонятным. Это профессионалы или нет?

С бакалавриатом картина кажется более ясной, высшее базовое образование 1-го уровня, не профессионал, имеет лишь общее представление о

профессии, легко адаптируется к изменяющимся условиям труда, но профессиональной основательностью не отягощен.

В начале реформы высшей школы были восприняты вузовской общественностью без оптимизма, но терпимо. Многие посчитали, что бакалавриат это тот же специалитет, но ограниченный 4-х летним сроком обучения. Однако, вскоре начали меняться образовательные стандарты, и последовательность изменений стандартов дала понять, что бакалавриат это идеологически другая траектория, и задачи, поставленные перед высшим образованием 1-го уровня, вовсе не совпадают с задачами специалиста. Вот и бакалавриату понятие «профессиональное образование» действительно не подходит. Бакалавры — это часть молодых людей, получивших высшее образование 1-го уровня, из которой и должна в дальнейшем, при приобретении опыта в каком-то деле или дополнительного обучения в одной из сфер деятельности, формироваться профессиональная прослойка. Причем тот вид деятельности, где сформируется такой профессионал, может не иметь ничего общего с первоначальной направленностью бакалаврского образования. Недаром прием в магистратуру любого направления возможен независимо от того по какому направлению был закончен бакалавриат. Этим государство еще раз подчеркивает, что бакалавриат является высшим базовым образованием, не ориентированным строго на какую-либо профессию.

Попробуем проанализировать, какая идеология заложена в изменениях действующих образовательных стандартах и есть ли она вообще. Не исключено, что делового, а не чиновнического подхода во всем этом может и не быть. Предметом рассмотрения будут стандарты бакалавриата: ФГОС3, ФГОС3+. Стандарт ФГОС3 вышел в 2009 году и имел полное название «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 190600 «Эксплуатация транспортно — технологических машин и комплексов...». Обращаю внимание на определение «профессиональный». Наличие этого определения свидетельствует о том, что готовится узкий специалист в данной области, а не выпускник, имеющий базовое высшее образование (1-ый уровень). Пытаясь это закрепить, присваиваемую квалификацию обозначили «бакалавр-инженер», ещё раз подтверждая возникшее предположение, что бакалавр это тот же инженер, но с сокращенным на 1 год сроком обучения. Не смотря на бессмысленность и вредность этого вывода, учебный процесс во всех вузах начал строится по принципу «даешь инженера в четыре года». Под такую задачу и был составлен список компетенций. Они были разделены на две группы: общекультурные (ОК) и профессиональные (ПК).

По численности это выглядит так: общекультурных компетенций 18 и профессиональных в зависимости от выбранного вида деятельности до 32. Уже некоторое несоответствие: нет блока общепрофессиональных компетенций, которые обеспечиваются изучением (для механических специальностей следующих дисциплин: сопротивление материалов; теории машин и механизмов; детали машин и основы конструирования; гидравлика и гидропривод; теплотехника; метрология; инженерная графика и т.д.). Компетенции, которые должны обеспечивать эти дисциплины, попали в блок профессиональных. А дальше произошло то, что и должно было произойти: выпускающие кафедры, потерявшие один год обучения, начали восполнять потери за счет урезания общепрофессиональных дисциплин. Начала увеличиваться номенклатура профессиональных предметов, стал расти разрыв между базовыми и профессиональными знаниями. Это стало очень заметно, и возникла необходимость в корректировке концепции стандарта. Резко выросшая (до 60% и более) доля профессиональной составляющей подготовки бакалавров привела к тому, что бакалавр больше склонялся к профессионализму, хотя таковым не должен был быть и по определению, и по наименованию, высшее образование, а не высшее профессиональное образование. Стоит сказать о том, что академическая подвижность обучающихся сошла, фактически, на нет. Ибо наибольшая разница в учебных планах разных вузов всегда была именно в профессиональной части программы. Эйфория, которую испытывали борцы за переход на новую структуру образования и опирающаяся именно на эту самую академическую подвижность, пропала и кроме пустых слов, падающих на развалины высшего образования в России, не осталось ничего.

В итоге в 2015 году появляется новый стандарт ФГОС 3. Причем в наименовании стандарта цифры **3** вы не найдете.

В новом Федеральном образовательном стандарте высшего образования исчез термин «профессиональное», что для уровня бакалавриата было правильным решением.

Появились и другие изменения. В новом ФГОСе уже три группы компетенций:

- ОК — общекультурные компетенции;
- ОПК — общепрофессиональные компетенции;
- ПК — профессиональные компетенции.

Наконец, авторы стандарта начали понимать, что приобретение настоящего профессионального образования (даже уже и после завершения бакалавриата) без общепрофессиональной базы невозможно, в знаниях появляется большой провал. Вернувшись к тому, что длительность обучения бакалавра по заочной форме обучения должна быть дольше (минимум на полгода), чем на очной

в связи с другой технологией приобретения знаний. Тот факт, что бакалавр не профессионал, подчеркивается тем, как сформулированы профессиональные задачи бакалавра: каждая из них начинается со слов «участие в составе коллектива исполнителей...» т.е пока не имеет оснований для отдельной самостоятельной работы.

Как же в новом стандарте распределились компетенции, которыми должен овладеть бакалавр по окончании обучения?

Общекультурные включают 10 компетенций. В целом они направлены на приобретение философских знаний, знаний по закономерностям исторического развития общества, экономических и правовых знаний, приобретение способности к коммуникациям в разных формах на разных языках, способности толерантно воспринимать социальные, этнические и культурные различия и т.д.

Появилась группа общепрофессиональных компетенций (ОПК), которых в прежнем стандарте не было. Это положительный сдвиг в осознании того, как должен быть подготовлен бакалавр: общие знания основа его подготовки, а не профессиональные.

Таких компетенций (ОПК) всего **4**. Это, конечно, очень мало с учетом того, в скольких областях общепрофессиональных знаний должен ориентироваться бакалавр. Тем не менее наличие этих компетенций требует для их реализации изучение таких дисциплин как информатика, математика, теоретическая механика, сопротивление материалов, ТММ, детали машин и т.д. Все это сведено в одну компетенцию (ОПК-3) и требует расшифровки в разных направлениях подготовки.

И этот новый стандарт, хоть и в меньшей степени, обладает тем же основным недостатком: вся подготовка сосредоточена на профессиональной части, что для бакалавра недопустимо. Профессиональных компетенций всего 45. Они, правда, разделены по видам деятельности, но их все равно слишком много.

Итак, что же должен освоить бакалавр при подготовке по профессиональным компетенциям? В качестве примера ПК-4 «способность проводить технико-экономический анализ.». Для проведения такого анализа кроме теоретических знаний, объем которых не предусмотрен программой бакалавриата, надо обладать достаточным опытом практической работы чего у выпускника быть не может.

Другие компетенции (ПК) требуют не менее широкой и глубокой подготовки в данной области, а это обучением по программам бакалавриата даже и не должно быть предусмотрено.

Какие же выводы можно сделать на основе рассмотрения тенденций развития образовательных стандартов?

1. В программе бакалавриата слишком широко представлены общекультурная и профессиональная подготовка. Историю страны, на мой

взгляд, необходимо изучать в школе. Физкультура должна стать частью факультативной подготовки. Иностранный язык — забота самого обучающегося. Для подготовки по иностранному языку надо использовать специальные курсы, которые могут быть и при университете. В рамках реализуемого сегодня учебного процесса в вузе иностранный язык изучать невозможно.

2. Требуется сокращения объём профессиональной подготовки. При выпуске бакалавр не должен иметь право самостоятельной работы, а только в составе коллектива(группы) с последующей сдачей экзаменов на право самостоятельной работы с выдачей соответствующей лицензии.
3. Отметим положительную тенденцию в развитии образовательного стандарта бакалавра: восстанавливается блок общепрофессиональных дисциплин, который как раз и должен быть основным в бакалаврской подготовке.

Библиографический список

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН об образовании в Российской Федерации: офис. Текст: по состоянию на 26 декабря 2012 года. М.2012, 401с.

Фейгин А.В.

ЛОКАЛЬНЫЕ АКТЫ ТОГУ

Фейгин А.В. — канд. тех. наук, доцент, декан ТЭФ, e-mail: favpass@list.ru (ТОГУ)

В данной статье делается попытка оценить сложившуюся ситуацию в университете с практикой исполнения Федерального закона об образовании в Российской Федерации и предложить дополнения в уже существующий и используемый перечень локальных нормативных актов с целью упорядочить исполнения работниками вуза своих функций.

Ключевые слова: закон, локальный акт, перевод, академический отпуск, дисциплинарное наказание, формы контроля.

This article attempts to assess the current situation at the University with the practice of implementing the Federal law on education in the Russian Federation and to propose additions to the existing and used list of local regulations in order to streamline the performance of the University employees of their functions.

Key words: law, local act, a transfer, a leave of absence, disciplinary punishment, a form of control.

Любой закон, в том числе и Федеральный закон об образовании в Российской Федерации, определяет основную концепцию его содержания,

оставляя исполнителям возможность самим определиться с частностями и порядком или процедурой исполнения. Например, Закон устанавливает срок ликвидации академической задолженности до 1 года. В то же время конкретные сроки определяются образовательной организацией. Мы это устанавливаем ежегодно решением Ученого совета университета, вводим понятие ликвидационных сессий и их сроки, и теперь действует решение Ученого совета, утвержденное приказом ректора. В данном случае это и есть локальный нормативный акт, исполняемый всеми задействованными структурами. Выполниться должно обязательное условие: локальный акт не может противоречить букве и духу закона.

Без разработки и введения в действие таких локальных актов выполнение самого закона становится довольно затруднительным, так как разные структуры университета могут трактовать один и тот же пункт (статью) закона различно, что приводит к ненужным противоречиям при исполнении своих функций.

Вот на нескольких таких моментах я и хотел бы остановиться.

Отчисление обучающихся.

Закон предусматривает прекращение отношений между образовательным учреждением и обучающимся в двух ситуациях: по инициативе самого обучающегося и по инициативе образовательного учреждения. Первый случай мы трактуем как отчисление по собственному желанию. Казалось бы, здесь не может быть каких-то сложных трактовок. Однако, затруднения возникли. Имеет ли вуз право отчислить обучающегося по его собственному желанию, если он (обучающийся) находится на лечении (в этот момент), в академическом отпуске по семейным обстоятельствам, в академическом отпуске по болезни или в связи со службой в Вооруженных силах, на каникулах? Казалось бы, имеет, но категорически возражает юридическая служба университета, ссылаясь на статью 43 п.6 Федерального закона об образовании в Российской Федерации. Что же записано в п.6 ст.43? А там записано буквально следующее: «Не допускается применение мер дисциплинарного взыскания к обучающимся во время их болезни, каникул, академического отпуска, отпуска по беременности и родам или отпуска по уходу за ребёнком». Но какое отношение эта запись имеет к отчислению по инициативе обучающегося? На наш взгляд, никакого, так как отчисление по инициативе обучающегося не является дисциплинарным взысканием, и ограничения на удовлетворение этого желания отсутствуют. А если они есть, то юридическая служба должна их озвучить. Пока же дело сводится к тому, что деканы получают необоснованный отказ.

Вот и необходимо создать локальный акт вуза, который бы четко определил действия сторон.

Второй момент. В ст.61 Закона об образовании в Российской Федерации предусмотрено прекращение отношений между обучающейся и образовательной организацией «... по инициативе организации, осуществляющей образовательную деятельность, в случае применения к обучающемуся отчисления как меры дисциплинарного взыскания, в случае невыполнения обучающимся по профессиональной образовательной программе обязанностей по добросовестному освоению такой образовательной программы и выполнению учебного плана...».

Возникает вопрос, что считать недобросовестным освоением образовательной программы и невыполнением учебного плана?

Юристы университета считают, что эта ситуация возникает только в случае образования у обучающегося академической задолженности. А других вариантов недобросовестного освоения образовательной программы нет? А если обучающийся не посещает занятия и не выполняет график учебного процесса, то это ничего? А недоразумение возникает из-за того, что в разделе закона, описывающим положение с академической неуспеваемостью, указано, что в случае, если обучающийся не ликвидировал в установленный срок академическую неуспеваемость, то он отчисляется с формулировкой «за недобросовестное освоение образовательной программы и невыполнением учебного плана». Но это не означает, что по этой формулировке отчисление возможно только в этом случае.

Просто такие случаи надо описывать в локальном нормативном акте университета. Иначе мы трагично впустую большие деньги. На ТЭФе только в этом году 6-ть первокурсников вообще не приступили к занятиям, получая при этом 5-ть месяцев и академическую и социальную стипендии, что составило в сумме около 150 тыс. руб. пустых расходов.

В настоящее время есть локальный акт по порядку предоставления академического отпуска, но не определен порядок выхода из академического отпуска. Существует громоздкий и неудобный в реализации порядок разделения студентов одного направления на профили. Согласно этого документа процедура распределения обучающихся на профили длится более полугодя, окончательное решение выносится лишь в июне месяце. До этого момента идет непрерывный и бессмысленный процесс перетечки обучающихся из одной группы в другую и наоборот. Регламент должен быть четкий, короткий и законченный. И начинать этот процесс надо после зимней сессии, а не до неё. Этот документ надо переработать. И подобных примеров много.

Все вышеизложенное приводит к выводу, что какому-то структурному подразделению надо было бы вменить в обязанности создание и поддержание в соответствующем состоянии базы локальных нормативных актов университета, своевременно обновляя действующие и исключая утратившие силы.

Библиографический список

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН об образовании в Российской Федерации: офис. Текст: по состоянию на 26 декабря 2012 года. М.2012, 401с.

Фейгин А.В.

СТРУКТУРА ВУЗА — СЛЕДСТВИЕ ВРЕМЕНИ

Фейгин А.В. — канд. тех. наук, доцент, декан ТЭФ, e-mail: favpass@list.ru (ТОГУ)

В данной статье автор делает попытку разобраться с тем, как меняется во времени структура вуза, какие из этих изменений вызваны совершенствованием учебного процесса, а что является данью меняющейся экономической и законодательной ситуации.

Ключевые слова: ректор, ученый совет, факультет, институт, кафедра, декан факультета, директор института, заведующий кафедрой, учебная дисциплина.

In this article, the author makes an attempt to understand how the structure of the University changes in time, which of these changes are caused by the improvement of the educational process, and what is the tribute to the changing economic and legislative situation

Key words: rector, academic Council, faculty, Institute, Department, Dean of the faculty, Director of the Institute, head of the Department, academic discipline.

Структура высшего учебного заведения — система достаточно консервативная, которая меняется медленно, неохотно и далеко не всегда удачно. И трудно бывает сказать заранее, как скажется на основной деятельности высшего учебного заведения предлагаемое то или иное новшество. Практически во второй половине прошлого века (а скорее всего и раньше, просто в ранние сроки мы не заглядывали) структура вузов, и нашего в том числе, была в нашем понимании классической (договоримся, что речь идет только о той части структуры, которая осуществляет основную работу — учебный процесс). Ректор — проректор по учебной работе — факультеты — кафедры.

Первоначально в рассматриваемом периоде факультеты создавались по отраслевому принципу: определенная отрасль народного хозяйства начинала развиваться или находилась в стадии развития, или устойчиво функционировала, но требовались кадры с новыми знаниями, новыми возможностями, и делался заказ высшему учебному заведению. Так как отрасли были крупные (например, эксплуатация автомобильного транспорта) и требовали специалистов разных специальностей, то заказы государства были большими. Все специальности для одной отрасли объединялись в рамках одного факультета, и

он становится обучающим центром для этой отрасли (например, автомобильный факультет ТОГУ).

Ситуация начала меняться в конце 90-х годов, когда государственное планирование ушло и государственный заказ, хотя и остался до сих пор, резко уменьшился. И в это время структуру факультетов вуз поменял, положив в основу укрупненные группы специальностей. Состав факультетов изменился, даже наименования были приведены в соответствие с новой компоновкой специальностей. Из деятельности факультетов исчез (или почти исчез) такой важный компонент как поддержка отрасли. Отрасли, разбившись на множество мелких частных предприятий, не представляли уже собой целого и не могли выступать в роли единого заказчика кадров. А теперь, когда на факультете есть специальности, используемые в разных областях, то единого заказа и быть не может. В результате уменьшились контрольные цифры приема, выпуск бакалавров и магистров, уменьшилось государственное финансирование образования и перед вузами встала задача увеличения объема самофинансирования.

Под новую задачу сделана попытка создать и новую структуру: не факультеты, а институты.

С позиции учебного процесса это ничего не меняет, ибо институт в качестве основной своей задачи должен готовить кадры. Но вот в финансовом плане эта структура по мнению её создателей призвана уделять особое внимание самофинансированию, используя для этого самые разнообразные формы внебюджетной деятельности. Неэффективность этого преобразования на наш взгляд заключается в том, что учебной деятельностью и внебюджетной должны заниматься одни и те же люди. При полной загрузке по учебной работе при ныне существующих нормах времени так работать невозможно. Да, можно вести внебюджетную деятельность на кафедре, на факультете, но этим должны заниматься специальные люди в рамках малых предприятий и прочих форм малого бизнеса.

Теперь по новой идеологии институт является центром финансовой ответственности. Кто же будет это осуществлять? Вместо декана директор института. А кто может руководить этим подразделением? Оказывается, кто угодно. Никаких профессиональных требований по его квалификации не сформулировано. Единственное требование — возраст директора не должен превышать 65 лет, нет даже требования о наличии высшего образования. А теперь вспомним, кто имеет право претендовать на должность декана. В Уставе ТОГУ записано следующее: «Факультет, входящий в состав вуза, возглавляет декан, избираемый Ученым советом вуза, путём тайного голосования сроком до 5 лет из числа наиболее квалифицированных и авторитетных специалистов, имеющих, как правило, ученую степень и звание.». Сразу становится ясно, что задачи, стоящие перед директором и перед деканом абсолютно разные, и институт не является развитием факультета, а имеет другие цели и задачи. Судя по всему, образовательная

деятельность не является основной для института. Мы получили другую структуру. А дальше надо менять не только функции руководителя этой структуры, но и менять штат. Самое главное — в институте должна появиться должность финансового руководителя, ибо не специалист с этой работой не справится. И должен быть собственный бюджет. Прошел год, ничего подобного не проделано, все свелось просто к переименованию структурного подразделения и нового способа определения его руководителя.

Теперь обратимся к более низкой структуре — кафедре. На кафедре объединяются преподаватели, ведущие одну и ту же или близкие дисциплины. При уменьшении объема учебной нагрузки число преподавателей на кафедре начинает уменьшаться, и хотя небольшая кафедра более подвижна, легче управляется, всё-таки следует признать, что экономически есть предел, ниже которого численность кафедры опускаться не должна. Перед университетом встала проблема слияния кафедр. И вот в этом процессе надо быть очень грамотным, хорошо понимая, что сам по себе процесс соединения разных коллективов, каждый из которых жил долгие годы своей жизнью, в котором уже сложились определенные отношения, очень сложен, так еще и следует учитывать профессиональную совместимость сотрудников. Ведь при слиянии кафедр одно из обязательных условий — взаимозаменяемость. Без этого кафедры сливать нет смысла. Вот этот момент плохо учитывается в нашем вузе при данной процедуре.

На кафедре ПГС перевели дисциплины «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов». При этом теоретическая механика вообще потерялась, а сопротивление материалов близко к этому. Никто из базовой кафедры не может подменять своих новых коллег. Вот и весь эффект. А ведь напрашивалось объединить на одной кафедре теоретическую механику, сопротивление материалов, теорию механизмов и машин, детали машин. Получилась прекрасная полнокомплектная кафедра, в которой попарно дисциплины и ведущие преподаватели являлись бы взаимозаменяемыми.

И это только один пример. Фактически вуз потерял все общепрофессиональные дисциплины технического цикла: гидравлику, теплотехнику, теоретическую механику, сопротивление материалов, ТММ, детали машин и т.д.

Скорее всего, в недалеком будущем придется все потерянное возрождать, а для этого необходимо будет провести реструктуризацию кафедр и создать более работоспособные структурные подразделения.

Библиографический список

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН об образовании в Российской Федерации: офис. Текст: по состоянию на 26 декабря 2012 года. М.2012, 401с.

Совершенствование преподавания дисциплин гуманитарного цикла

Бойко М.М.

**ФИЛОСОФСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ
ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКОЙ
ОБРАЗОВАННОСТИ КАК УСЛОВИЕ
ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ПРОФЕССИОНАЛА И НРАВСТВЕННОГО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ**

Бойко М.М. — канд. фил. наук, доц. кафедры «Социология и философия», e-mail: Voikostar@mail.ru, Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского, Владивосток

В статье рассматривается философия как антропо-формирующая дисциплина, способствующая становлению мировоззренческой позиции учащегося, и выявляются аспекты и трудности ее преподавания в высшей школе.

Ключевые слова: компетентностный подход, философия, антропотехника, рефлексия, самоосуществление, мировоззрение.

In the article, philosophy is considered as an anthropogenic discipline that contributes to the formation of the student's world outlook, and the aspects and difficulties of teaching this discipline in higher education are revealed.

Key words: competent approach, philosophy, anthropotechnics, reflexion, self-fulfilment, world outlook.

Интерес к данной проблематике вызван введением в систему высшего образования новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО). Когда речь идет о компетенциях выпускника, освоившего программу бакалавриата, то в списке общекультурных компетенций большинства образовательных программ под номером один значится следующая компетенция: *способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК — 1)* [3]. Таким образом, сегодняшний результат образования — компетенции, как требования к самому человеку, а не к его знаниям [1].

Компетентностный подход мыслит образование не как систему транслирующего знания, основанной на передаче — воспроизводстве — консервации знаний, умений, навыков, а как технику качественного изменения сознания, помогающей найти путь к себе, выстроить гармоничные отношения с собой и миром. Если образование влияет на природу человека, связано с *процессом развития человеком самого себя*, то такую практику можно именовать *антропотехникой*.

В свете решения задачи формирования *человекоевческой компетентности* именно философия занимает лидирующие позиции, на что указывают

цели освоения дисциплины, представленные во ВГОС ВПО:

- способствовать концептуальному осмыслению виртуальных и реальных проблем, волнующих человека;
- формирование и обоснование собственной мировоззренческой позиции;
- подготовка специалистов к квалифицированной работе с людьми в различных профессиональных структурах;
- развитие навыка системного мышления, способствующего критическому исследованию различных социальных, научных, политических и экономических сред.

Конечно, можно относиться к философии как к частному знанию, повышающему общую культуру студента, а можно как к дисциплине, формирующей самостоятельное и критическое мышление.

В образовательной среде существует два взгляда на преподавание философии: одно сконцентрировано на личной рефлексии и свободном философствовании, другое — на изучении истории философии и исторически сложившихся проблематик понятий. На этот факт обращает внимание французская дискуссия Бояна Знепольского [2].

Значение слова философия, рожденного греческой культурой, указывает на чистое и бескорыстное стремление человека к истине, это — «знание ради самого знания» (Аристотель), любовь к мудрости (от греч. *phileo* люблю, *sophia* мудрость) или сам акт философствования. Человек «влюбленный в мудрость» — это человек, ищущий и сомневающийся, задающий вопросы и осознающий проблематичность уже существующего знания о мире и о себе самом. Этимологически слово «*phileo*» расшифровывается как *любовь — сопричастность*, то есть взаимное отношение, живая полемика «в поисках истины» человека и мира. *Философия — это нетривиальное мыслительное явление, изучающее человеческую жизнь* и каждый раз оно должно начинаться с самого начала и самостоятельно.

Мудрость — это не готовое знание, так же как не всякое знание квалифицируется как мудрость. Философское или «мудрое знание», возникает тогда, когда человек чем-то интересуется, познает, открывает новое, преодолевает границы уже известного и знакомого. Те действия и знания, которые доведены до автоматизма и называются опытом, к философской мудрости не имеют ни малейшего отношения. Философствование — это всегда авторское мышление, только я сам ответствен за происходящее в моей жизни, за наполненность жизни и реализацию своих возможностей.

В таком случае философия — это одновременно исполнение живого мышления и осознание соответствующих мыслей (рефлексия), это максимальная концентрация человека в попытке понять

себя и мир. Только, исходя из собственного опыта, и возможно понять, что же встречается нам в мире в качестве философии.

Мысль эта корнями уходит к греческой культуре в лице Сократа. Именно он сделал философию «практической», а человека — средоточием всех усилий мышления. Этот поиск самого себя не имеет ни начала, ни конца, а диалог становится путем стремления к истине. Диалектический метод (диалог) Сократа, основан на идее движения и противоречия. Диалектика — это искусство исследования понятий для достижения истины, это способ, с помощью которого мы движемся от незнания — через знание — к незнанию самой жизни с проблемами ее заполняющими. Это знаменитая сократовская идея «знающего незнания» указывает на то, что я лишь обучающийся, мое мышление открыто и непредвзято, и способно принять в качестве истины тот смысл, который будет установлен в процессе рассуждения, а установившиеся мнения будут подвергнуты сомнению.

Можно обвинить такую философию в словоблудии, но это на самом деле не имеет к ней никакого отношения. Основная цель преподавания философии состоит в том, чтобы, апеллируя к концепциям великих авторов воспитывать и развивать способность философствовать. Для чего это нужно студенту? Для того, чтобы независимо от своей будущей профессии и места в жизни, обрести способность мыслить свободно и судить критично, т.е. философствовать и тем самым понимать самоценность жизни и возможность ее духовного совершенствования.

С другой стороны, преподавание философии должно в большей степени придерживаться истории философии и обращаться к исследованию трансформации мировоззрения в разные исторические эпохи. Рассмотрение истории философии как серии значимых проблематик сохраняет возможность критической дистанции и рефлексии по отношению к постулатам, конституирующим ту или иную проблематику. «Процесс реконструкции имплицитно фиксирует момент свободы и креативности, поскольку неминуемо требует оценки и критического отсева состоятельных позиций от несостоятельных», — пишет Боян Знепольский [2].

Обе концепции преподавания философии имеют свои минусы. В первом случае возникает педагогическая трудность, состоящая в философии преподавания такой «рефлексирующей философии», а также опасность произвольных интерпретаций, очень трудных для понимания и оценки.

Еще одна трудность обусловлена сложностью процессов оценивания философии как антропологии. Когда мы фиксируем результаты образования в виде знаний, мы можем проверить эти результаты тестами, стандартным экзаменом или работой над проектом. Но как оценить то, как вырос человек над самим собой, как он изменился в об-

разовательной среде? Ответить на этот вопрос может только преподаватель, а эту субъективность в рамках образования пытаются минимизировать. Если целевое назначение философии — способствовать концептуальному осмыслению виртуальных и реальных проблем, волнующих человека, ориентироваться в ценностях бытия, принимать нестандартные решения к разрешению проблемных ситуаций и различать разнообразные культурные феномены, то как, по какой шкале оценить способность к критике, самоконтролю, самоанализу, какие именно основы философских знаний надо дать студенту, что бы у него сформировалось мировоззрение, как измерить осознание необходимости и потребности к личностному развитию и т.д.?

Во втором случае, философия превращается в установленный корпус знаний, которые могут быть переданы и воспроизведены, и тогда ее можно обвинить в позитивизме. Надо принимать во внимание и некоторые объективные социальные факторы, влияющие на преподавание философии. Философия не однородна по своему составу и представляет серию трудно согласующихся между собой оппозиций: между академической философией и популярной, аналитической традицией и метафизической.

Все это указывает на кризис модели преподавания философии: преподаватель растерян в связи с нечетко установленными границами предмета философии, отсутствием критериев оценивания компетентностей, неясными требованиями к процессу преподавания, его массовизацией и гетерогенностью состава учащихся. Можно ли конструктивно решить эти проблемы или программам по философии угрожает административный произвол, а процессу преподавания — отсутствие мотивации со стороны преподавателя?

Библиографический список

1. Брызгалина Е.В. Компетентный подход в системе образования [Электронный ресурс] // Пост наука-URL: <http://www.postnauka.ru/>
2. Знепольский Б. Как преподается и как должна преподаваться философия [Электронный ресурс] // Отечественные записки. Журнал для медленного чтения 2002, №2 — URL: <http://www.strana-oz.ru/>
3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения [Электронный ресурс] // URL: <http://www.edu.ru/>

Булдыгерова Л.Н., Куликова Е.И.

**ОПЫТ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО
ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКСА**

Булдыгерова Л.Н. — канд. ист. наук, доц. e-mail: Liudmila1711@yandex.ru; Куликова Е. И. канд. ист. наук, доц. кафедры «История Отечества, государства и права» (ТОГУ)

В статье обобщен опыт кафедры «История Отечества, государства и права» Тихоокеанского государственного университета по созданию и использованию инновационного программно-методического комплекса, что позволяет решить проблему перевода дидактической информации в долговременную память. Разработка электронных конспектов лекций, внедрение в учебный процесс имитационных форм организации обучения, система электронного тестирования обеспечивает переход от традиционных методов обучения студентов к инновационным, что значительно повышает эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: инновация, мультимедийность, ролевые игры, интерактивное обучение, электронные тесты, проблемные лекции.

The article summarizes the experience of the Department "history of the Fatherland, state and law" of the Pacific state University on the creation and use of innovative software and methodological complex, which allows to solve the problem of translation of didactic information into long-term memory. The development of electronic lecture notes, the introduction into the educational process of simulation forms of training organization, the system of electronic testing provides a transition from traditional methods of teaching students to innovative, which significantly increases the effectiveness of the educational process.

Key words: innovation, multimedia, role-playing games, interactive learning, electronic tests, problem lectures.

Инновации в процессе обучения требуют использования новых электронных форм и средств образования в обязательном сочетании с традиционными методами учебного процесса. В результате наблюдается переход от традиционной текстовой формы к объемной, визуальной, которая позволяет более успешно переводить учебную дидактическую информацию в долговременную память. Следует учитывать выработанную годами привычку современной молодежи к мультимедийности и динамичности восприятия информации. Таким образом, проблема разработки и введения в учебный процесс инновационного программно-

методического комплекса, с учетом постоянного насыщения учебных аудиторий мультимедийным оборудованием, вполне актуальна.

Преподавателями кафедры истории Отечества, государства и права Тихоокеанского государственного университета по всем читаемым дисциплинам освоен электронный конспект лекций. Основой образовательного процесса в вузе остается лекция [1. с. 80 — 83]. Используя мультимедийный проектор, преподаватель совмещает текстовый материал с графическим сопровождением (фотоснимки, рисунки, графики и диаграммы). Качественному улучшению лекции служит показ старинных фотографий, раскрывающих характер эпохи. Даже такой, казалось бы, недавний период истории 1960-1970-е гг. современные студенты практически не знают. Фотографии тех лет помогают им представить политическое, социально-экономическое развитие страны, культуру, нравы и быт советских людей.

Имитационными формами организации обучения являются проблемные лекции, семинары-дискуссии, коллективный мыслительный штурм и так далее. В проблемной лекции преподаватель в самом начале ставит вопросы проблемы, которые требуют оригинального решения, что обеспечивает студентам творческое усвоение материала, активизирует их учебно-познавательную деятельность. Гораздо сложнее проводить семинары-дискуссии. Здесь необходим не только правильный подбор вопросов для дискуссии и умение управлять ею, но и предварительная подготовка студентов, и хорошее знание исторического материала. Эти же проблемы сужают применение метода «круглого стола», достаточно широко применявшегося преподавателями кафедры в конце 1980-х — 1990-х гг. Вопросы «перестройки» волновали многих студентов. Они читали газеты, ходили в кинотеатры, смотрели политические TV-передачи. Большинство современных студентов-первокурсников интересуются только интернетом, частными сайтами, инстаграмом и лайками, не способствующими их интеллектуальному развитию. При подготовке к «круглому столу» преподаватель может вместо плана семинарского занятия предложить студентам выдвинуть интересующую их проблему по обсуждаемой теме и сформулировать вопросы для обсуждения. Если им трудно сделать это, то преподаватель предлагает несколько проблем и вместе со студентами выбирает одну из них. Вопросы передаются студенту, который готовит основной доклад по проблеме. Активность обсуждения всецело зависит от преподавателя, который должен вовлечь обучающихся в дискуссию, обмен мнениями, создать атмосферу свободного обсуждения.

Интерактивные методы включают в себя имитационные и ролевые игры, моделирование исторических ситуаций. При изучении курса «История отечественного государства и права» имеется

опыт организации семинарского занятия по теме Судебная реформа 1864 г. «Суд над Верой Засулич». В результате этой ролевой игры студенты хорошо усваивали тему, и её результат не всегда заканчивался так, как это было в действительности. В наши дни терроризм воспринимается по-другому, чем в XIX в.

В ходе изучения дисциплины «История» преподаватели проводят ролевую игру по теме «Россия в начале XX в.: создание и деятельность политических партий». Заранее распределив роли лидеров политических партий, преподаватель предлагает студентам представить на семинарском занятии программу и тактику «своей» партии в условиях подъема и спада революции 1905 — 1907 гг. Как правило, на занятии возникает острая дискуссия, итоги которой подводит преподаватель. Связь с современностью, анализ деятельности основных политических партий России рубежа XIX — XX вв. способствует закреплению знаний исторического материала, расширению кругозора, формированию научного мышления и гражданской позиции студентов.

Интерактивное обучение способствует формированию навыков для решения проблемных задач, самостоятельной работы. При использовании этих методов студенты получают реальную практику формулирования своей точки зрения, обучаются свободе общения, умению правильно и четко выражать свои мысли. Они не только хорошо усваивают учебный материал, но и учатся быть терпимыми к другим точкам зрения, уметь разрешать конфликты в процессе совместной работы.

Для определения уровня учебных достижений на кафедре разработана система программно-педагогических тестовых заданий. Одной из первых в университете наша кафедра начала внедрять в учебный процесс тестовые технологии [2. с. 209]. В начале 1990-х гг. были подготовлены к изданию тесты по истории России. В 2003 г. разработаны первые электронные тесты, зарегистрированные во ВНТИУ. Это позволило решить две задачи: во-первых, осуществлять текущий контроль знаний студентов, во-вторых, проводить компьютерную олимпиаду по истории России (так же впервые в нашем вузе) [3. с. 210].

По темам почти всех читаемых преподавателями курсов, разработаны электронные тесты в системе АСТ-тест. Тестирование студентов имеет цель не только проверку степени усвоения ими учебного материала, но и активизацию их познавательной деятельности, формирование умения отбирать и запоминать необходимый материал.

В арсенале кафедры имеется программа электронного тестирования «Олимпиада по истории». Олимпиада проводится ежегодно и представляет собой соревнования между всеми группами первокурсников на знание истории своей страны. Преподаватель проводит консультации, дополнительные занятия по подготовке к олимпиаде. В первом

туре, который проводится в группах, составляется команда победителей из трех человек, во главе с капитаном. Второй тур проводится в соответствии с утвержденным кафедрой графиком. Итоги олимпиады подводятся на заседании кафедры и оформляются экраном, где отражены победившие команды, факультеты и студенты, показавшие лучшие результаты.

В связи с внедрением системы дистанционного обучения студентов, разработан «Программный комплекс» для организации системы дистанционного обучения, который в 2010 г. получил свидетельство государственной регистрации.

Использование интерактивных технологий в изучении гуманитарных дисциплин обеспечивает переход от традиционных форм обучения к инновационным формам, способствует повышению познавательной активности студентов, следовательно, росту качества их подготовки.

Библиографический список

1. Куликова Е.И. Лекция как творческий процесс // Проблемы высшего образования : сб. науч. трудов (ч. II) / Под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та. 2003. — С. 80 — 83.
2. Тихоокеанский государственный университет : История кафедр / Н. Т. Кудинова [и др.]; под общей ред. проф. Н. Т. Кудиновой. — Владивосток : Изд-во Дальпресс. 2013. — С. 209.
3. Там же. — С. 210.

Белкина Н. В.

СРЕДСТВА СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Белкина Н. В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Физическая культура и спорт», e-mail: belkina.natalia@gmail.com (ТОГУ)

В статье рассматриваются средства китайской оздоровительной гимнастики ушу, применяемые в системе физической реабилитации студентов, обучающихся на специальностях, требующих использования компьютерно-информационных технологий.

Ключевые слова: студенты, компьютерно-информационные технологии, физическая реабилитация, китайская оздоровительная гимнастика ушу.

The article describes the facilities of Chinese recreational gymnastics wushu applied in the system of physical rehabilitation of students who study the majors related to computer-information technologies.

Key words: students, computer-information technologies, physical rehabilitation, Chinese recreational gymnastics wushu.

Проблема рационального взаимодействия человека с компьютером в свете его влияния на здоровье по-прежнему актуальна. В профессиональной подготовке студентов, обучающихся на специальностях, требующих использования компьютерно-информационных технологий необходимо уделять значительное внимание физическому воспитанию и здоровьесберегающей среде вуза. Известно, что работа перед экранами электронных дисплеев в течение нескольких часов является перегрузкой для организма человека, которая может привести к развитию профессиональных заболеваний.

Основными факторами негативного влияния компьютера на организм человека являются: электромагнитные поля и излучения, электронная развертка изображения и её мерцание на экране, статичное положение тела самого пользователя, которая вызывает нарушения функций нервной системы, костно-мышечного аппарата, зрения и других органов. Замечено, что компьютерная усталость достаточно специфична и требует особого внимания для восстановления функциональных систем организма.

В системе физической реабилитации студентов для снятия утомления автором предлагаются физические упражнения. Среди них широко используются, как традиционные, так и нетрадиционные, заимствованные из китайской оздоровительной гимнастики ушу.

Ушу, это сложившийся комплекс методов психофизического тренинга, средство самозащиты и оздоровительная система упражнений, которая зародилась в древнем Китае. Согласно многовековому опыту исследований и практики использования разных направлений ушу, доказано, что их применение позволяет формировать, укреплять и сберегать здоровье человека. В основе занятий ушу лежит активное включение психики, концентрации внимания на работе мышц и деятельности функциональных систем.

Многие исследовательские медицинские институты Китая проводили различные научные эксперименты и исследования воздействия упражнений китайской оздоровительной гимнастики (КОГ) при заболеваниях многих систем организма: сердечно-сосудистой, дыхательной, иммунной, нервной, пищеварительной, опорно-двигательной и других. При этом выявлено, что многие заболевания могут быть полностью или частично излечены регулярными и длительными занятиями традиционной китайской гимнастикой [3, с. 61].

Исследования показывают, что упражнения великолепно воздействует на нервную систему, снимают психофизическое напряжение. Таким об-

разом, КОГ является проверенной временем, уточнённой системой упражнений для тела, разума и управления потоком энергии.

В содержание реабилитационной программы нами включены эффективные базовые упражнения китайской оздоровительной гимнастики ушу. К ним относятся: дыхательные упражнения цигун, упражнения в положении стоя из базового комплекса «Юй жинь жинь», упражнения на растягивание, динамическая гимнастика пяти животных «Хуа-то», комплексы упражнений цигун («Кай хэ гун» и «Восемь кусков парчи»), 24 формы тайцзицюань, базовые упражнения И-цюань [1, 2, 4]. С целью их применения разработаны и изданы методические материалы на бумажных и электронных носителях, которыми студенты могут пользоваться, как на элективных курсах дисциплины «Физическая культура», так и самостоятельно.

Рекомендованные средства реабилитации, это лишь первый шаг, который дает возможность правильно и эффективно выстраивать учебный процесс и приносить ощутимую пользу для здоровья студентов обучающихся на специальностях, требующих использования компьютерно-информационных технологий.

Библиографический список

1. Белкина Н. В. Восточная оздоровительная гимнастика [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Белкина. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2009. — 71 с.
2. Восточная оздоровительная гимнастика [Электронный ресурс] : [мультимед. учеб. пособие]. Диск 1 : Главы : 1-4. Диск 2. Главы : 4-6 / Белкина Наталья Васильевна. — загл. С этикетки диска. — Хабаровск: Лаборатория информацион. образоват. ресурсов ТОГУ (издатель), 2010. — 2 электрон. опт. диска (DVD-Rom): цв., зв., 12 см. — ISBN (в боксе).
3. VI Международный конгресс «Человек, Спорт, Здоровье» 18–20 октября 2013 г., Санкт-Петербург, Россия: Материалы конгресса / Под ред. В. А. Таймазова. — СПб., Изд-во «Олимп-СПб», 2013. — с. 61–62.
4. Оздоровительная гимнастика тайцзицюань : учебное пособие / Н. В. Белкина. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. — 240 с.
5. Холодов Ж. К. Теория и методика физической культуры и спорта : учебник / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2012. — 480 с.
6. Лихачев Д.С. Письма о добром. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ. — 1999.

Бурьянова А.А., Сурова К.Р.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Бурьянова А.А., ст. преподаватель кафедры
ФВиС, email: burianova71@rambler.ru; Сурова
К.Р., студ. ПОМИ(б)-61, (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы формирования и воспитания здорового образа жизни среди учащейся молодежи, а также необходимости укрепления здоровья студентов, как условие и предпосылки существования и развития других сторон образа жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, физическая культура, двигательная активность, здоровье, физическая нагрузка.

The article deals with the problems of formation and upbringing of healthy lifestyle among students as a condition and prerequisites for the existence and development of other aspects of the way of life.

Key words: healthy lifestyle, physical culture, physical activity, health, exercise stress.

В последние годы в научной и научно-популярной литературе много пишут о проблеме здоровья населения, о необходимости формирования, особенно у молодежи, потребности в здоровом образе жизни. Вместе с тем, несмотря на обилие информации о проблемах здоровья, методических рекомендаций для занятий различными видами оздоровительной физической культуры, среди населения не наблюдается большой заинтересованности к укреплению своего здоровья.

Мало что меняется в этом отношении в школах, ССУЗах, высших учебных заведениях. Занятия по физической культуре проводятся в том же объеме. Преподаватель по-прежнему добивается от учащихся выполнения учебных нормативов, работает над формированием двигательных навыков и умений.

Информация о значении физической культуры в жизни человека, как правило, бессистемна, незначительна по объему. И это все притом, что современные комплексные программы по физическому воспитанию, нацеливают работу педагогов на формирование у школьников, учащейся молодежи навыков здорового образа жизни, потребности в систематических занятиях физическими упражнениями для поддержания и укрепления здоровья.

В целях изучения сформированности интереса учащейся молодежи к проблеме здорового образа жизни нами были проведены анкетирование среди учащихся лингвистических факультетов педагогического института ТОГУ.

В анкетировании приняло участие 50 человек (40 девушек и 10 юношей), средний возраст 18-20 лет. Исследование показало следующие результаты: все 100 % респондентов ответили, что их заботит собственное здоровье, 90% — убеждены, что регулярная физическая нагрузка способствует укреплению и сохранению здоровья, но при этом 50% студентов совсем не занимаются в свободное время, активной двигательной деятельностью. Только 28% от числа опрошенных студентов отмечают какие-либо более или менее систематические занятия оздоровительной физической культурой и спортом. Это частично можно объяснить тем, что у 76% респондентов родители также не занимаются физической культурой и спортом.

Свободное время есть практически у всех студентов и проводят они его в основном в общении с друзьями (64%), занимаются спортом (33%), за чтением книг (19%), увлекаются играми на компьютере и просмотром телепередач (17%). Причинами, побуждающими заниматься спортом, называются в основном следующие: желание хорошо выглядеть, укрепление здоровья. Те, кто не занимается спортом, указывают причины: лень, отсутствие свободного времени, болезнь.

На вопрос: относят ли они себя к абсолютно здоровым людям? положительно ответили 24% опрошенных, остальные считают, что частые заболевания и окружающая среда, не позволяют им считать себя здоровыми.

О здоровом образе жизни у студентов нет четкого представления, и из предложенных вариантов они выбирают, как правило, один или два пункта, хотя все варианты составляют единое целое. Отрицательно, что 76% респондентов не курят, остальные 24% курят в течении 1-4 лет. При этом 100% знают о вреде никотина и алкоголя для организма человека.

В анкете были предложены также вопросы о занятиях физической культурой — 43% ответили, что с удовольствием ходят на них, а 57% ходят по необходимости и могут пропускать занятия без причины. На вопрос, какие задачи должны решать занятия физической культуры? ответы были такие: укрепление здоровья, закаливание, повышение работоспособности, (31%), воспитание потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями (17%), формирование двигательных умений и навыков (26%) и формирование здорового образа жизни (38%). 27% студентов ответили, что по вопросам здоровья, гигиены и значимости занятий физической культурой в жизни человека с ними беседует преподаватель физической культуры, 73% — родители. 100% опрошенных студентов отметили значимость биологических знаний для понимания влияния физической нагрузки на организм, и хотели бы больше знать об изменениях, происходящих в организме под влиянием физической нагрузки.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: учебные занятия физической культурой не воспитывают у учащихся потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом, не оказывают заметного влияния на формирование здорового образа жизни и интерес к собственному здоровью, не поддерживают на практике в силу несформированности необходимых знаний и навыков самостоятельных занятий.

На наш взгляд, эти проблемы могут решаться за счет разработки и внедрения в учебный план занятий со студентами вузов интегрированного курса, построенного на взаимосвязях между биологическими знаниями и физической культурой, с направленностью на формирование умений и навыков сохранения и укрепления здоровья.

Библиографический список

1. Болдов, А.С. Формирование интереса к физкультурно- спортивной деятельности у студентов специальных медицинских групп: автореф. дис. канд. наук / А.С. Болдов. — Москва, 2006. — 182с.
2. Маслоу, А. Н. Новые рубежи человеческой природы: перевод с англ. / А.Н. Маслоу. — М: Смысл, 1999. — 425с.

Васильева Т.В.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Васильева Т.В. — ст. преподаватель кафедры «Русская филология», e-mail: t-1980@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается проблема создания адаптивных учебников для иностранных студентов, обучающихся в условиях российского вуза. Автор описывает систему упражнений, которые необходимо включить в содержание учебно-методического обеспечения в рамках концепции профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов-гуманитариев.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированное обучение, структура пособия

The article considers the problem of creation of adaptive textbooks for foreign students studying in the conditions of Rosssijskogo University. The author describes the system of exercises, which should be included in the content of educational and methodical support within the framework of

the concept of professional-oriented training of foreign students-humanities.

Key words: Professional competence, communicative competence, professional-oriented training, structure

В современном российском образовательном процессе существенное место отводится обучению студентов-иностранцев. Иностранные студенты осваивают специальности по направлениям бакалавриата и магистратуры. ФГОС нового поколения не дифференцирует требования по формированию профессиональных компетенций применительно к студентам, обучающимся на родном языке (граждане РФ), и к студентам, для которых русский язык является неродным языком. В результате наблюдаются существенные трудности в обучении студентов-иностранцев, когда тексты лекций, читаемые преподавателями, не воспринимаются, а учебники и учебные пособия по специальности (написанные по стандартам ФГОС преимущественно для носителей языка) труднодоступны для восприятия иностранных студентов. В такой ситуации возникает необходимость создания адаптивных учебных пособий для иностранцев, осваивающих ту или иную специальность в условиях российского вуза [3, с. 57].

Центральным постулатом концепции профессионально-ориентированного обучения иностранных студентов является тот факт, что в процессе профессионального обучения язык является не только средством обучения (формирование профессиональных компетенций), но и целью обучения (формирование коммуникативной компетенции), другими словами студент должен не только обучаться с помощью русского языка, усваивать материал репродуктивно, но и продуцировать, «говорить» на русском языке [1, с. 24].

Исходя из этого возникает задача по созданию учебных пособий нового типа, в которые включается не только учебный теоретико-практический материал по изучаемой дисциплине, но и задания, ориентированные на формирования навыка работы с языком специальности и научным текстом в целом (научным стилем речи) [2, с. 193].

В первую очередь, в пособия должны включаться задания по работе с учебным текстом. Первая группа заданий ориентирована на формирование навыка обработки содержания текста. Возможны следующие виды заданий:

- 1) выпишите из текста ключевые термины, создайте тезаурус текста;
- 2) выпишите определения терминов;
- 3) составьте классификационные схемы, создайте таблицы, планы-конспекты содержания текста.
- 4) заполните «слепые» таблицы материалами из текста и. т. п.

Вторая группа заданий ориентирована на навыки продуцирования научного текста. Например, используя синонимичные конструкции определения понятия (*что/это что; что /является/чем; что /называется/чем; что /называют/чем; что/носит название /чего; под чем/понимают/что; под чем/понимается/что*) дать свое определение ключевым терминам. Подобные задания желательны включать при отработке описания понятий, классификаций, дифференцирующих свойств объектов, процессов и явлений и других топосов научного описания.

Третий тип заданий ориентирован на формирование навыков компрессии научного текста. Сюда входят задания на анализ структуры научного специального текста, написание аннотаций текста, различных типов плана, тезисов и т. п. Модели заданий этого типа могут быть следующими:

1. *Проанализируйте структуру текста «Х» по плану:* 1). Связаны ли заголовок текста и его содержание? 2). К какому типу текстов можно отнести данный текст: текст-повествование, текст-описание, текст-рассуждение или текст смешанного типа? Приведите аргументы. 3) Найдите в структуре текста введение? 4). Выделите в тексте основную часть. Какие проблемы анализируются в основной части? 5). Какой абзац текста является заключительным?
2. *Сформулируйте в виде тезисов все основные положения текста. Запишите тезисы в тетрадь.*
3. *Передайте содержание текста, используя следующие речевые формулы:* 1) Текст называется, носит название, озаглавлен... 2) В тексте говорится о..., текст посвящен теме... 3) В тексте рассматривается, ставится вопрос о..., затрагивается вопрос о..., автор останавливается на следующих проблемах... 4) Текст состоит из..., в тексте можно выделить..., во введении говорится о..., в основной части речь идет о..., дается анализ..., излагаются основные положения... 5) В заключение говорится, делается вывод, высказывается мысль, подчеркивается (что), текст заканчивается (чем).

Четвертый тип заданий относится к интерактивным формам и формирует навыки межличностной коммуникации. Это задания на проведения дискуссий, выражения положительных и отрицательных оценок (навыков рецензирования), ролевого профессионального взаимодействия и другие. Модель этого типа заданий может быть выстроена по следующему алгоритму:

ЗАДАНИЕ 1. *Выразите свое отношение к содержанию текста проблеме «Х» в целом. Обратите внимание на некоторые способы выражения оценки содержания текста, которые даны ниже.*

Положительная оценка: 1) Проблемы, поднятые в данном тексте, представляются мне важными и актуальными (весьма существенными); 2) На мой взгляд, в тексте поднимается чрезвычайно важная и актуальная проблема; 3). Данная тема (проблема) особенно интересна, так как... Как мне кажется, затрагиваемые в тексте вопросы имеют важное значение

(относятся к числу важных и актуальных).

Отрицательная оценка: Проблемы, затронутые в тексте, кажутся мне неактуальными (несущественными); Данная тема (проблема) не представляет большого интереса, так как...; Проблема освещена односторонне и неубедительно.

ЗАДАНИЕ 2. Выясните мнение ваших товарищей по группе относительно названных проблем. Попросите их прокомментировать свою точку зрения, привести аргументы. Обратите внимание на формулировку вопросов, содержащих запрос информации о мнении собеседника:

- как вы думаете, ...
- как вы считаете, ...
- считаете ли вы, что...
- вам не кажется, что...
- выскажите свое мнение по проблеме...

Рассмотрим для примера модель главы пособия по дисциплине «Русское словообразование», созданное для обучения иностранных-студентов бакалавров направления «Лингвистика».

Изучаемая тема: «Словообразование как наука». На этапе предтекстовой работы студенту предлагается задание на формально-содержательную рефлексию ключевых терминов: Обратите внимание на структуру сложных слов. Дайте свои варианты определения этих понятий:

1. Словообразование — это ...
2. Словоизменение — это ...
3. Формообразование — это ...

Следующим этапом является задание на соотношение слова и понятия для дифференциации оттенков семантического значения ключевых понятий словообразования (словопроизводство, производная и производящая основы): Переведите на родной язык слова: «производить», «производство», «производящий», «производный». Установите соответствие между словом и его определением:

- 1) То, которое производит, создает новое.
- 2) То, которое произвели от чего-либо готового.
- 3) Процесс создания чего-либо.
- 4) Делать, совершать.

Затем осуществляется переход к работе над учебным текстом, дается анализ его структуры (посредством составления двух типов плана — назывного и вопросного). На первых этапах обучения целесообразно давать опору в виде плана конкретного типа (назывного, вопросного, сложного, смешанного и т.п.), и на его основе проводить трансформацию в другие виды планов. Этот вид

работы позволяем осмыслить структурно-содержательные особенности текста и формирует умения компрессии научного текста.

После того, как студент самостоятельно сформулировал вопросы к тексту (в своем вопросном плане), ему ставится задача выписать основные ключевые слова и словосочетания. Данное задание развивает навык выделения основной информации в тексте, формирует топосы, по которым потом воссоздается высказывание. Кроме того, закрепляется предметный глоссарий. Соответственно следующим заданием становится включение ключевых слов, понятий, словосочетаний в базовые конструкции научного стиля. Студентам предлагается следующее задание: Дайте определения терминам: «дериватология», «формообразование», «синхронное словообразование», «диахронное словообразование». При ответе используйте конструкции:

1. Что /это что/;
2. Что /является/ чем/;
3. Что /называется/ чем/;
4. Что /называют/ чем/;
5. Что /носит название/ чего/;
6. Под чем /понимают/ что/;
7. Под чем /понимается/ что/

Следующим дидактическим заданием может стать составление подробного конспекта научного текста. Можно предложить студентам составить конспект-схему текста, в котором будут отражены логические связи между понятиями, или иллюстрация ключевых определений своими примерами. Это упражнение является не только способом отработать материал, но и активизирует проблемно-поисковую деятельность студентов по осознанию индукции и дедукции.

Завершаемым логическим блоком учебной главы являются задания для самоконтроля. Они, с одной стороны, включают в себя содержательный практический материал, требующий отработки навыков анализа лингвистических явлений, с другой стороны, носят коммуникативный характер, поскольку нацелены на проблемно-поисковую деятельность, обмен мнениями, в отдельных случаях дискуссию. Вот пример дискуссионных заданий:

1. Проблемным до настоящего времени для лингвистов остается вопрос о морфеме -ть (-ти, -чь), которая является показателем неопределенной формы глагола (бежа/ть, нес/ти, стере/чь). Одни ученые указывают, что эта морфема — суффикс, другие — флексия. В большинстве вузовских учебников и в школьной программе данная морфема считается суффиксом. А как вы считаете, морфема -ть, (-ти, -чь) — это суффикс или окончание?
2. Некоторые лингвисты (В. М. Марков, Г. Н. Николаев) среди аффиксальных морфем выделяют конфиксы, или циркумфиксы. По их мнению, конфикс — двухаффиксная морфема, осложняющая в процессе словопроизводства

производящую основу одновременно в пре- и постпозиции: без/дом/н (ый), по-/весенн/ему. Такой способ образования широко представлен во всех знаменательных частях речи: имени существительном, прилагательном, глаголе, наречии. А как вы считаете, есть ли основания считать конфикс самостоятельной морфемой, или в этом случае имеет место комплекс двух (или более) самостоятельных морфем?

Безусловно, иностранному студенту предлагаются речевые образцы ведения дискуссии (в структуре пособия они могут включаться в структуру главы, а могут быть представлены отдельно в справочных материалах или приложении).

Таким образом, включение в содержание учебника по профессиональным дисциплинам блока заданий по работе с научным стилем речи совершенствует навыки коммуникативной компетенции иностранных студентов, способствует совершенствованию навыков научного текстового продуцирования.

Библиографический список

1. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. — М.: Издательство РГСУ, 2012. — 165 с.
2. Красильникова Е. А. Обучение научному стилю речи в практике преподавания русского языка как иностранного /Е. А. Красильникова // Вестник КГУ. — 2017 — №1.
3. Лебединский, С.И. Модель образовательных стандартов по русскому языку как иностранному: учеб. -метод. пособие / С.И. Лебединский, Г.Г. Гончар. — Минск: БГУ, 2003. — 120 с.

Веремейчик О.В., Пужель Т.В.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Веремейчик О.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Иностранные языки»; e-mail: olgaverem@mail.ru; Пужель Т.В. — ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки» e-mail: tsosna@yandex.ru (Беларусский национальный технический университет, Беларусь, Минск)

В статье рассматривается процесс обучения иностранному языку студентов технического вуза, эффективность которого зависит от созданных в вузе условий, того образовательного пространства, которое влияет на становление у студентов социально

востребованных личностных качеств, совокупности профессиональных знаний и умений.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранному языку, технический университет, образовательное пространство, методы обучения.

The article deals with the process of students' foreign language training at technical university, the mastering of which depends on the conditions created at the university, on that particular educational space that affects the formation of students' socially demanded personal qualities, the set of professional knowledge and skills.

Key words: foreign language, foreign language training, technical university, educational space, teaching methods.

Становление в Республике Беларусь инновационной социально ориентированной экономики, позволяющей обеспечить благоприятные стартовые позиции для вхождения нашей страны в глобальную экономическую систему, требует от высшей школы подготовки специалиста, компетентного не только в профессиональном, но и в плане осуществления коммуникации с зарубежными партнерами на основе диалога и компромиссов при сохранении национального своеобразия. В данном контексте профессиональное становление будущего специалиста в значительной степени зависит от созданных в вузе условий, того образовательного пространства, которое влияет на становление у студентов совокупности профессиональных знаний, коммуникативных умений, компетенций, социально востребованных личностных качеств.

Образовательное пространство вуза понимается нами как форма жизнедеятельности студентов, которая складывается в результате их совместного разнопланового взаимодействия в педагогической системе заведения; система влияний, совокупность условий формирования профессионально-грамотной и творчески мыслящей личности специалиста, а также возможностей ее самоопределения, самоутверждения и самореализации, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [1, с. 14–15].

Целью образовательного пространства вуза является культивирование системы взаимосвязанных коммуникативных учебных и воспитывающих ситуаций, направленных на позитивно-активную образовательную деятельность и позитивно-активное поведение обучающегося. Такая система призвана обеспечить удовлетворение познавательных, творческих, нравственных и др. потребностей. Она направлена на расширение и укрепление эмпатического взаимодействия, установление доверительных отношений с окружающими людьми

и социальными группами, на решение задач обучения, воспитания, личностного и профессионального роста студентов.

К качественным характеристикам образовательного пространства вуза можно отнести его гуманистический, развивающий, целостный, действенный и непрерывный характер. Гуманизация студенческой жизни и обучения происходит при условии, если оно является пространством общности, наполненным реальными личностно и социально значимыми учебными заданиями, ситуациями успеха, учебными играми, дискуссиями, тренингами. Целостным и действенным образовательное пространство становится тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение общих целей. Студент в этом процессе выступает одновременно и как объект влияний образовательного пространства и как непосредственный субъект его создания, совершенствования. Непрерывность образовательного пространства ориентирована на цели профессионального развития личности будущего специалиста. Развивающий характер образовательного пространства заключается в его способности обеспечить всем своим субъектам возможности для эффективного личностного самопознания, саморазвития, в том числе развития их личностных и профессионально-значимых качеств. Наиболее интенсивно эти качества развиваются в контексте развивающей учебной деятельности.

Организация такого рода деятельности осуществляется посредством активных методов обучения, активного обучения как такового. Применение таких методов в процессе иноязычной подготовки будущего специалиста позволяет обеспечить обучающихся не только знаниями, но и сформировать познавательные интересы, способности, самостоятельность, творческое мышление, умения и навыки умственного труда.

Из всего многообразия активных методов обучения в контексте заявленной проблемы интерес представляют учебные дискуссии, деловые игры, анализ конкретных ситуаций (case-study), работа над проектами.

Дискуссия способствует заинтересованности обучающихся в предмете общения, воспитывает уважение к личности партнера. Дискуссия как коллективная форма взаимодействия развивает умение доказательно и логично формулировать мысли на иностранном языке, совершенствует владение устной речью, умение слушать, слышать и понимать своего собеседника, обоснованно вести спор. Она способствует формированию таких личностных качеств будущего специалиста, как эмпатия, коммуникабельность, любознательность, тактичность, организованность, направленность на достижение цели и т. д. Это в свою очередь, обеспечивает развитие коммуникативных умений, необходимых для организации продуктивного взаимо-

действия и обеспечивающих достижение социально-ценного результата в конкретных условиях иноязычной профессиональной деятельности [2].

Систематическое использование в процессе иноязычной подготовки инженеров деловых игр позволяет создать аутентичную языковую среду, включить студентов в реальные ситуации межкультурной коммуникации, приобрести индивидуальный опыт общения с иной культурой. В ходе деловой игры студенты накапливают опыт, который впоследствии может стать основой для принятия решения в конкретной производственной ситуации. Деловая игра позволяет организовать профессиональное общение и совместную деятельность обучающихся на иностранном языке в заданной ситуации общения. На учебных занятиях по иностранному языку с использованием деловых игр снимается языковой барьер у студентов, создается благоприятная эмоциональная и творческая обстановка, усиливается учебная мотивация, повышается интерес к изучаемому предмету [3].

Анализ конкретных ситуаций (case-study) на иностранном языке требует от студентов не только владения иностранной лексикой, но и умения аргументировано излагать свою позицию, принимать альтернативные точки зрения, находить рациональное решение поставленной проблемы, что, в свою очередь, способствует развитию речи, структурности и самостоятельности мышления, умения обобщать и систематизировать информацию, делать соответствующие выводы, осуществлять рефлексию на иностранном языке.

Работа над проектом обеспечивает условия для использования иностранного языка в ситуациях реального межкультурного общения, используя необходимые языковые знания и коммуникативные умения. В процессе работы происходит постоянное взаимодействие и сотрудничество участников проекта.

Использование в техническом вузе на учебных занятиях по иностранному языку методов активного обучения стимулирует формирование у будущих специалистов способностей к иноязычному профессиональному общению, содействует не только расширению отраслевых знаний студентов, но и влияет на эффективность владения иностранным языком. Именно в активной познавательной деятельности, направляемой преподавателем, обучающиеся овладевают необходимыми знаниями, умениями, навыками не только для учебной, но и будущей профессиональной деятельности. У студентов наблюдается потребность в установлении коммуникативного взаимодействия; развивается ориентация на совместную деятельность, деловое сотрудничество; формируется умение идти на компромисс, отстаивать собственное мнение в интересах дела и в то же время находить коллективное решение проблемы; прослеживается четкая и логичная аргументация позиции,

проявление заинтересованности в решении общих проблем.

В условиях перехода высшего образования Республики Беларусь на двухуровневую систему подготовки специалистов наблюдается тенденция сокращения учебных часов, отводимых на изучение ряда дисциплин гуманитарного профиля при разработке новых учебных планов и учебных программ. В данном контексте педагогически перспективным является использование в процессе иноязычной подготовки будущих инженеров информационных технологий.

Практика преподавания иностранного языка в техническом вузе свидетельствует о том, что применение информационно-коммуникационных технологий на учебных занятиях способствует усвоению гораздо большего количества материала, качественно изменяет контроль над деятельностью обучающихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Информационно-коммуникационные технологии позволяют также упорядочить учебно-методический материал и применять его на учебных занятиях, учитывая различия в темпе усвоения знаний студентами.

Одной из таких технологий является веб-квест, использование которого в техническом вузе позволяет значительно повысить эффективность иноязычной подготовки будущего специалиста, которая во многом зависит от умения и подготовки самого преподавателя внедрять данную технологию в учебный процесс. Преподаватель, применяющий веб-квесты, должен осуществлять контроль над взаимодействием студента с технологиями подобного рода и быть всегда готов оказать помощь студенту в подготовке к аудиторным занятиям, конференциям, подборе наглядного материала, разработке презентаций и т.д.

Обучение с применением веб-квестов повышает мотивацию студентов к углубленному изучению иностранного языка, вовлекает их в процесс самостоятельной обработки информации, позволяет накапливать, организовывать и структурировать полученные знания, развивает гибкость мышления [4].

Значительным дидактическим потенциалом обладают мультимедийные программы. Они приближают процесс обучения иностранному языку к реальным условиям, создают устойчивую мотивацию для изучения иностранного языка, позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях; помогают создать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия; способствуют реализации индивидуального подхода и интенсификации самостоятельной работы обучающихся. При помощи мультимедийных программ осуществляется контроль знаний (компьютерное тестирование грамматики, аудирования, говоре-

ния и письма) с возможностью получения статистических данных, позволяющих сделать вывод о качестве языковой подготовки студентов [5].

Организация образовательного пространства в вузе осуществляется в контексте личностно-ориентированной, гуманистической парадигмы. Это означает, что личность студента находится в эпицентре образовательного процесса, а задача педагога — создание гуманистически ориентированного, развивающего пространства, которое призвано обеспечить разностороннее развитие личности студента. Педагогическое мастерство преподавателя проявляется в его умении так организовать образовательный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня сформированности необходимых знаний, умений и качеств личности обучающегося, востребованных на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Веремейчик О.В. Образовательное пространство учреждения: высшего образования сущность понятия, основные характеристики // Вест. Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков. — 2015. — № 1 (27). — С. 12–18.
2. Веремейчик О.В. Учебная дискуссия как средство формирования коммуникативной компетентности студента технического вуза // Лингвистика и межкультурная коммуникация: теория и методологические проблемы современного образования : материалы II Рос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Томск, 14–16 мая 2014 г. / Томский политехн. ун-т; под ред. М.В. Куимовой, М.А. Южаковой. — Томск, 2014. — С. 44–49.
3. Веремейчик О.В., Сосна Т.В. Использование деловой игры в процессе иноязычной подготовки будущего инженера // Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам [Текст] : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–16 мая 2015 г. / Междунар. ун-т МИТСО; редкол.: Е.М. Дубровченко (гл. ред), Н.А. Круглик. — Минск, Междунар. ун-т МИТСО, 2015. — С. 23–26.
4. Веремейчик О.В., Пужель Т.В. Использование веб-квестов в процессе иноязычной подготовки будущего инженера // Информационные технологии в технических, правовых, политических и социально-экономических системах [Текст]: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 20 апреля 2017 г. / Белорус. нац. техн. ун-т; редкол.: В.В. Цепкало [и др.]. — Минск: РИВШ, 2017. — С. 400–402.
5. Веремейчик О.В., Сосна Т.В. Мультимедийные программы как средство организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы [Текст]: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 декабря 2015 г.: в 2 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т; отв. ред. Т.П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. — Минск: МГЛУ, 2017. — Ч. 2. — С. 14–17.

Выхованец Н.А.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЛИТЕРАТУРЕ) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Выхованец Н.А. — старший преподаватель кафедры «Русская филология», e-mail: wihovanetz@mail.ru (ТОГУ)

В учебный процесс предвузовского обучения иностранных граждан традиционно вводится изучение языка выбранной ими специальности. В данной статье содержатся примеры использования научной лексики в упражнениях на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе.

Ключевые слова: обучение иностранных граждан, русский язык как иностранный, язык специальности, литература.

In the educational process pre-University teaching of foreign citizens is traditionally introduced the study of the language of their chosen speciality. The examples of incorporating of scientific vocabulary in the tests of the classes in «Russian as a foreign language» are suggested in the paper.

Keywords: training foreign students, Russian as a foreign language, professional language, literature.

В настоящее время одним из критериев мониторинга вуза является работа с иностранцами. Поэтому во многих вузах страны созданы подготовительные факультеты для иностранных студентов, которые осуществляют предвузовскую подготовку в том объеме, который позволил бы им поступить на первый курс университета.

Для оптимизации подготовки иностранных граждан к обучению в российском вузе в учебный процесс, кроме изучения русского языка, традиционно вводится изучение языка выбранной ими специальности.

Цель обучения русскому языку специальности в рамках предвузовского обучения — это подготовка к профессиональному общению и речевой деятельности в конкретной сфере профессионального общения (гуманитарной, технической и др.).

Цель обучения языку специальности определяет (и уточняет) содержание языковой, речевой и коммуникативной компетенций, которыми должен владеть иностранный гражданин, для того, чтобы учебная деятельность по получению профессионального образования в российском вузе была эффективной и результативной. Так, например, общее требование для языковой компетенции поступающих в российский вуз иностранных граждан — это владение системой сведений и знаний о русском языке (по всем его уровням) в объеме требований 1 сертификационного уровня, который считается достаточным для осуществления учебной деятельности в российском вузе [2, с. 17]. Для сферы профессионально ориентированной коммуникации (в том числе и учебного характера) в языковую компетенцию включается требование владеть языковыми средствами (всех уровней), адекватными конкретной сфере профессиональной деятельности (специальной дисциплине) и знать их особенности.

Владение способами формирования и формулирования мысли посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи [1, с. 291] называется речевой компетенцией.

Речевая компетенция, общая для всех студентов, готовящихся к поступлению в российский вуз, включает в себя умение использовать изученные языковые средства для восприятия и порождения речи в социально-бытовой сфере общения, владение языковыми средствами современной русской речевой культуры для оформления социальных отношений (формы обращения, прощания, поздравления и т.п.) и т.д.

Способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения, а также умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения называется коммуникативной компетенцией [1, с. 109].

Коммуникативная компетенция, общая для иностранных студентов, готовящихся к поступлению в российский вуз, — это способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в той или иной сфере жизни. В сфере профессионального общения коммуникативная компетенция предполагает способность решать средствами русского языка и языка специальности задачи, актуальные для общения в учебно- профессиональных ситуациях и, шире, в профессиональной сфере, т. е. умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации своих профессионально ориентированных целей и задач.

Если вернуться к термину «язык специальности», то так называют язык отдельных (частных) профессиональных и научных сфер общения и, соответственно, языки специальных профессионально ориентированных дисциплин (например,

язык химии, язык математики, язык физики, язык экономики и т.п.) Эти языки относятся к научному стилю русской речи, под которым понимается особая разновидность русского языка, обслуживающая профессиональную (научную) сферу общения.

Научный стиль речи обладает особым набором языковых и неязыковых средств (терминология, цифровые обозначения и т.п.), морфологическими особенностями (абстрактные существительные, глаголы-связки и т.п.), синтаксическими особенностями (сложные предложения, стереотипные синтаксические структуры и т.п.), особенностями структурно-смысловой организации текста, особыми жанровыми разновидностями и т.д.

Например, языки математики, физики и других «точных» наук включают в себя невербальные знаки — условные знаки и обозначения, цифровую символику, формулы, графики и т.п., чем и отличаются от наук гуманитарного цикла, оперирующих преимущественно языковыми средствами для передачи научной информации.

Целью изучения языку специальности по литературе является освоение обучающимися особенностей научного стиля речи русского языка, на котором изложена литературоведческая информация (лексическая, словообразовательная, синтаксическая и др.)

К концу года у учащихся должны сформироваться основные навыки по всем видам речевой деятельности, которые на последующих курсах будут только совершенствоваться и развиваться. Преподаватель русского языка как иностранного должен организовать работу на занятии так, чтобы обеспечить формирование этих навыков.

Таким образом, на занятиях студенты начинают изучать конструкции, характерные для научного стиля речи:

- конструкции, выражающие квалификацию предмета (что — это что, кто — это кто, кто является кем и др.). Например, литературоведение — это наука о литературе; устное народное творчество (УНТ) — это песни, частушки, сказки, пословицы, поговорки; классицизм — творческий метод; романтизм является творческим методом; Александр Сергеевич Пушкин является создателем новой русской литературы и литературного языка и так далее.
- конструкции, указывающие на компонентный состав предмета (что состоит из чего). Например, литературоведение состоит из трёх разделов; литературный род состоит из жанров и так далее.
- конструкции, дающие характеристику предмету (что имеет что, что изучает что и др.). Например, род имеет жанры; литературоведение изучает особенности художественной литературы и так далее.

Изучение данных конструкций осуществляется на материале текстов по литературоведению и литературе.

Студенты выполняют следующие задания:

- осуществляют предтекстовую работу;
- знакомятся с лексикой текста;
- учатся произносить слова;
- запоминают их значения;
- подбирают синонимы, антонимы;
- работают с самим текстом;
- выполняют послетекстовые задания.

Для активизации употребления конструкций в речи им предлагаются следующие виды заданий:

- ответить на вопросы, используя данные конструкции;
- трансформировать предложения;
- по предложенной схеме рассказать текст;
- составить вопросы самостоятельно и задать их друг другу;
- составить опорные схемы для дальнейшего пересказа текста.

Вниманию студентов предлагаются разнообразные задания по литературе:

- закончите предложения:

Наука о литературе — это ...

Литературоведение изучает ...

Литературоведение состоит из ...

Эпические произведения изображают ...

К драме относятся ...

Устное народное творчество (УНТ) — это ...

- от данных сущ. образуйте гл.:
определение — определять
развитие —
действие —
переживание —
выражение —
деление —
значение —
изображение —
формирование —
образование —
- соедините части А и Б и напишите эти словосочетания:

А Б

творческий жанр

художественные документы

историческое творчество

литературное произведение

огромное метод

народное влияние

- напишите фамилию автора произведения в нужном падеже.

Роман «Отцы и дети» написал ...

Автором поэмы «Мертвые души» является ...

Пьесы («Чайка», «Три сестры», «Дядя Ваня», «Вишневый сад») писателя ... ставятся в театрах по всему миру.

Самым главным произведением ... считается роман-эпопея «Война и мир».

... 8 лет писал роман в стихах «Евгений Онегин».

- восстановите предложения:

... литература делится на ...

Лирические ... выражают ... и ... поэта.

... произведения изображают ... в монологах и диалогах.

К ... относятся рассказы, романы, ...

Произведения УНТ рассказывают о ...

Пословицы и ... делают русскую речь ...

И так далее.

Таким образом, на занятиях студенты выполняют разнообразные упражнения для отработки и закрепления языковых навыков. Имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные и речевые задания направлены на формирование у студента языковой, речевой и коммуникативной компетенций в их профессиональной сфере. Упражнения подобного рода позволяют задействовать все виды речевой деятельности в обучении и способствуют развитию профессиональных навыков, реализующихся на русском языке.

Выстроенная таким образом система работы по изучению научного стиля речи позволяет студентам улучшить свои результаты по спецдисциплинам, а значит, повысить мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Златоуст, 1999. — 472 с.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. — СПб: «Златоуст», 1999. — 472 с.
3. Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. — 2011. — №11. Т.1. — С. 197-200. — URL <https://moluch.ru/archive/34/3906/> (дата обращения: 08.03.2018).

Вязникова Л.Ф.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР
РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Вязникова Л.Ф. — доктор психол. наук, профессор кафедры психологии, e-mail: Lviaz@inbox.ru (ТОГУ). г.Хабаровск

В статье рассматривается роль гуманитарного сознания преподавателя, его обращённость к внутреннему миру студента как фактор личностного развития будущего специалиста, его психологической культуры, которая может оказать существенное влияние на эффективность любой профессиональной деятельности и качество жизни в целом, поскольку она способствует гармонизации отношений человека с миром и с самим собой, его адаптации к изменяющимся условиям, толерантному отношению к окружающим.

Ключевые слова: смыслы профессиональной деятельности, психологическая культура, саморазвитие, коммуникативная компетентность, рефлексия.

The article deals with the role of the teacher's humanitarian consciousness, its appeal to the student's inner world as a factor in the personal development of the future specialist. his psychological culture, which can have a significant impact on the effectiveness of any professional activity and the quality of life in general, as it contributes to the harmonization of human relationships with the world and with himself, his adaptation to changing conditions, tolerant attitude to others.

Key words: meanings of professional activity, psychological culture, self-development, communicative competence, reflection.

В наше сложное время экологической общепланетарной опасности, социально-экономических потрясений только путём индивидуальной *самоорганизации* каждой личности на уровне самосознания могут открыться реальные возможности для выхода современного общества из цепи глобальных кризисов, охвативших все сферы человеческой жизни. Поэтому сегодня во весь рост встаёт проблема Человека, его психологической культуры, саморазвития, понимания его места и роли в сложившейся в XXI веке ситуации в мире. Человечество сегодня не спасут ни новые технологии, ни освоение природных богатств, ни даже открытие принципиально новых источников энергии. Необходимо обращение к духовной культуре. Не случайно большинство учёных рассматривают

культуру как *меру человеческого в человеке*, а гуманитарную деятельность как *деятельность человекообразующую*.

Изменилась и психологическая наука, уйдя от человека, которого, по выражению В.П. Зинченко, «растасили по сектам глаз и ушей», к человеку *целостному*, к его природе. Ныне психология становится основой "проектирования миров" (А.Г. Асмолов). Потому трудно переоценить роль психологической культуры человека во всех сферах его жизни и в частности — в его профессиональном развитии. Не случайно в вузах любого профиля преподаются психологические дисциплины.

Однако, реально есть факторы как способствующие её развитию (прежде всего ориентация преподавателей на *личностное* развитие студентов), так и тормозящие развитие психологической культуры (ориентация преподавателей только на *зуны*, на *операциональную* подготовку специалистов).

Нередко в образовательном процессе гносеологический аспект является системообразующим педагогической деятельности, а человеческое остаётся за скобками этой деятельности. Опора лишь на традиционные дидактические понятия, лишённые антропологического смысла, пренебрежение в образовательном процессе природой человека, стремление всё типологизировать ведёт к игнорированию самобытности, «неизживаемости глубокого разнообразия людей» (В.П. Эфроимсон), к игнорированию способности человека, познающего к саморазвитию. Хотя идея саморазвития является в психологии и педагогике фундаментальной (её принимают и развивают и методологи, и практики), но в реальной педагогической деятельности мало что меняется, эти идеи не стали ещё преобладающими. Педагоги мало используют реально способы познания, связанные с внутренним миром человека, с его субъективной реальностью.

Отсутствие психологической культуры у самого преподавателя или её низкий уровень является питательной средой для педагогики равнодушия, следствием которой является снижение профессиональной мотивации, эмоциональное неблагополучие студентов, проявляющееся в отрицательной Я-концепции, развитии комплекса вины, отсутствии права на неудачу, на непохожесть и т.д. Если преподаватель не просто делится информацией, а впускает студента в *свой* опыт познания, понимания, переживания этой информации, то это помогает студенту обнаружить собственные личностно-образовательные проблемы.

М. Бубер не без основания полагает, что «развитие функциональной способности к приобретению опыта и к его использованию обычно достигается через ослабление человеческой силы отношения»[1, с. 39]. Очевидно, что чрезмерное внимание преподавателя к процессу функционирования образовательной системы, жесткая ориентация на

«дело» снижает его чувствительность к микросредовым влияниям, ориентацию на человека, ведет к формализации отношений со студентами и даже к отчуждению от них. Потому есть опасность превратиться в бесстрастного культуртрегера, которому чуждо гуманитарное сознание.

Безусловно, студенческая пора является наиболее значимой для развития у будущего специалиста профессиональной культуры, что позволит говорить о *развитой личности студента*. Н.А. Рыбакова выделяет ряд, на наш взгляд, «психологоёмких» признаков такой личности:

- понимает и принимает ответственность за результаты своего профессионального обучения;
- разрешает свои проблемы без ущемления интересов окружающих его людей;
- демонстрирует заметные успехи в одном или нескольких направлениях учебной деятельности, которую расценивает как объект самовыражения;
- получает удовольствие от процесса учения и жизнеосуществления;
- проявляет активность в образовательной деятельности;
- принимает новый опыт, рискует быть собой, пересматривать свои устоявшиеся взгляды.[4]

Фактически речь идёт о профессиональном образовании как самосозидании, как «извещённости» о другом (о других), а не только о технологиях осуществления профессиональной деятельности.

К сожалению, не всегда (а точнее — редко) при приёме на работу предъявляют требования к психологической культуре специалиста. А ведь именно *психологическая культура* может оказать существенное влияние на эффективность его профессиональной деятельности и качество жизни в целом, поскольку она способствует гармонизации отношений человека с миром и с самим собой, его адаптации (внешней и внутренней) к изменяющимся условиям, толерантному отношению к окружающим и т.д.

Психологическая культура позволит любому специалисту осуществлять, пользуясь метким выражением Я. Корчака, *«профессиональную гигиену души»* на основе понимания себя и других людей, их адекватной оценки и самооценки, саморегуляции эмоциональных состояний. Именно психологическая культура специалиста позволит ему быть индивидуальностью, отстаивать её, быть *субъектом* культуры и собственной профессиональной деятельности. Социокультурный контекст изменений, происходящих в обществе, определяет ход теоретической мысли в отношении проблем образования в целом и вузовского, в частности. Новое понимание целей и задач образования человека — результат сложных социокультурных условий его

существования в настоящем и возможном будущем. Глубина этого понимания, на наш взгляд, связана с наличием психологоёмких изменений как результата саморазвития.

Несмотря на многообразие подходов к рассмотрению составляющих психологической культуры, наиболее ёмкой нам представляется структура, предложенная Л.С. Колмогоровой, которая выделила в ней следующие компоненты:

- психологическую грамотность;
- психологическую компетентность;
- ценностно-рефлексивный компонент;
- рефлексивно-оценочный;
- культуротворческий.[3]

Думается, что данные составляющие можно рассматривать и как параметры диагностики психологической культуры, и как ориентиры образовательной деятельности в подготовке специалиста.

Психологическая грамотность — «язык» культуры, но психологическое знание (возрастных, половых, индивидуальных, типологических особенностей человека и т.д.) само по себе, вне способов действия, лишено смысла. Можно иметь высокий уровень психологической грамотности и умело это использовать для манипулирования другими людьми. Однако, такие действия — вне психологической культуры. Психологическая грамотность некая *общая* характеристика личности (в отличие от психологической компетентности). Психологическая компетентность связана с преобразующей способностью специалиста. В ней отражается наиболее явно профессионально-деятельностный, поведенческий компонент психологической культуры, зафиксирован *личный*, наиболее ценный опыт человека, она обеспечивает эффективность деятельности (внешней и внутренней). М.А. Холодная считает, что психологическая компетентность позволяет принимать эффективные решения в области взаимодействия с людьми, эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему.

Психологическая компетентность всегда связана с отказом от прямого копирования чужого опыта. В ней необходимо выделить коммуникативную компетентность (Ю.И. Емельянов, Л.А. Петровская, Л.Д. Столяренко и др.) и конфликтологическую. Коммуникативную компетентность Т.Гордон определил как умение выйти из любой ситуации, не потеряв внутренней свободы и не дав потерять её партнеру по общению. Высокий уровень коммуникативной компетентности обуславливает готовность человека к кооперированию позволяет ему использовать в качестве доминирующих стратегий в общении *сотрудничество* и *диалог*. Такому человеку свойственна *культура достоинства*, которая гуманитарно ориентирована на принятие уникальности и неповторимости

Другого. Вспомним А Ухтомского: «Пока не сформируешь доминанту на лицо Другого, о тебе самом нельзя будет говорить как о лице».

Что касается конфликтологической компетентности, то в современном мире её роль возрастает неизмеримо. Конфликты нарастают, как снежный ком, на фоне усиления алармистского (тревожного) сознания людей. Кроме того, анализ практики показывает, что инновационная деятельность нередко сопровождается активным сопротивлением инновациям, а причинами этих сопротивлений чаще всего является причины психологические, блокирующие развитие инновационного потенциала учреждения. Таким образом, для развития компетентности важна не репродукция психологических знаний, а включение их в «психологическую» практику жизни, в том числе — в сфере профессионального образования.

Отсутствие психологической культуры у самого преподавателя или её низкий уровень является питательной средой для педагогики равнодушия, следствием которой является снижение профессиональной мотивации, эмоциональное неблагополучие студентов, проявляющееся в отрицательной Я-концепции, развитии комплекса вины, отсутствии права на неудачу, на непохожесть и т.д. Не случайно Джон Дьюи очень точно заметил: «... сам процесс жизни сообщая имеет образовательное значение» [2, с. 11]. В основе этого процесса лежит своеобразный *человеко-средовый мезабелизм* (Т.Дридзе), обмен между человеком и средой его обитания, культурной средой обитания.

Действие педагога на окружающих осуществляется не прямым воздействием, а скорее самим «ароматом отношения» (Л.Н. Куликова), часто — невербально, в совместной деятельности. При этом возникает эффект «проникания» в Я другого, в его ценностно-смысловое поле. Если преподаватель не просто делится информацией, а впускает студента в *свой* опыт познания, понимания, переживания этой информации, то это помогает студенту обнаружить собственные личностно-образовательные проблемы, способствует развитию рефлексии.

Функции *рефлексии* в профессиональной культуре личности состоит в том, что осмысление себя как профессионала, своего опыта, своей деятельности позволяет преодолеть внутренние противоречия и служит гармонизации внутреннего мира, ценностному самоопределению. Система ценностей определяет стиль, способ жизни (в том числе — профессиональный), её стратегию. По сути дела, психологическая культура есть способ жизни на основе принятых человеком ценностей. Системы ценностей специфичны у определённых возрастных, профессиональных, этнических и других групп, специфичны у людей с разными индивидуальными характеристиками.

К. Роджерс считает, что принятие антропоориентированных ценностей означает:

- отказ от фасадов претенциозности, лицемерия, психологических защит;
- отказ от внешних по отношению к нему императивов (культура
- достоинства);
- отказ от соответствия чужим ожиданиям, открытость миру.

Ценностное самоопределение есть личностный выбор из нескольких альтернатив, обеспечивающее обращённость к культуре достоинства. При отсутствии развитой личностной рефлексии жёсткая система моральных принципов легко вырождается в примитивное морализирование, обращённое к другим, но не к себе. Для освоения культуры достоинства необходима работа над собой, *работа понимания* (В.П. Зинченко), что невозможно без включения рефлексивных механизмов.

Именно психологическая культура обеспечивает развитие гуманитарного (человеческого) потенциала, который может оказаться потенциально неисчерпаемым ресурсом культурно-исторического развития общества и личности.

Сегодня жизнь протекает в условиях острейших противоречий, и человек оказался перед лицом роста психической напряженности и стрессов. Потребность человека в психологической поддержке в процессе самоопределения (в том числе — профессионального) очень велика. Такая поддержка способствует тому, что перед ним открывается ценностное измерение мира, развивается готовность к осуществлению уникального выбора, основанного на субъективных переживаниях, духовных исканиях, на осмыслении отношения к самому себе, к своей профессии и к другим людям в контексте личной ответственности.

Библиографический список

1. Бубер.М. Два образа веры. -М., 1995.
2. Дьюи Д. Демократия и образование. Пер. с англ. — М., 2000
3. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. — Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с
4. Рыбакова Н.А. Личность современного педагога в развивающемся обществе // Психология, социология и педагогика. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/12/7543>

Гомза Т.В.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц. кафедры химии и химических технологий, e-mail: gomza_tv@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается роль чтения как метапредметной компетенции в профессиональной подготовке специалистов.

Ключевые слова: модели чтения, учебное чтение, метапредметные компетенции, стратегический подход, профессионально-ориентированное чтение.

The article considers the role of reading as a meta-subject competence in professional training.

Key words: models of reading, educational reading, meta-subject competences, strategic approach, professional-oriented reading.

Актуальность процессов чтения и письма для образовательной деятельности не вызывает сомнений. Анализ многочисленных публикаций указывает на понимание его важности для личности и общества в целом, поскольку чтение выполняет многие роли в обществе: информационную, культурную, коммуникативную, образовательную, профессиональную, практическую, досугово-развлекательную, политико-идеологическую и др. Исторически наблюдается изменение значимости каждой из этих ролей.

Особое внимание уделяется современным проблемам чтения в области деловой жизни, обучения ему в контексте функциональной грамотности, профессионализации, образовательной деятельности. Свообразие нынешнего момента, то новое, что привнес XXI век в чтение, вызовы времени, воплощены в новых ФГОСах, в состав которых вошли программы «Чтение: работа с информацией» (начальная школа) и «Основы смыслового чтения и работы с текстом» (основная школа). Эти программы носят метапредметный характер, т. е. должны быть реализованы на уроках по всем предметам [1].

Повышение интереса к проблеме чтения связано, прежде всего, с пониманием его важности для развития личности и общества в целом. Место и роль в читательском развитии личности связывается с пониманием особенностей различных моделей и модификаций чтения [2].

На основании понимания сущности и эволюции чтения в разные эпохи были выделены фундаментальные модели чтения:

- сакральная, характеризующая период, когда оно воспринималось как занятие, доступное лишь узкому кругу посвященных и реализовалось, прежде всего, в рамках религиозных отправления;

- гуманитарная модель отражает понимание сущности чтения как средства познания мира человеком и средства совершенствования его самого;
- университетская модель отражает понимание сущности чтения как средства обучения и образования;
- народная (массовая) модель связывает представление о сущности чтения с условиями широкого распространения грамотности, дешевой книги и т. п. [2].

В настоящее время выделяют следующие модификации чтения: учебное, образовательное, деловое, прагматичное, профессиональное, развлекательное (досуговое), агитационное, терапевтическое, семейное, экзистенциальное, обыденное и др. При этом каждая модификация занимает особое место в читательском развитии и читательской деятельности личности.

Одной из наиболее распространенных сегодня является модификация «учебное чтение», важнейшей особенностью которого является его не вполне свободный характер, поскольку оно определяется не индивидуальными интересами личности, а необходимостью, обусловленной учебными программами. Учебное чтение осуществляется со специально разработанными «учебными пособиями» (как точно русское слово отражает смысл!), поскольку по мере превращения чтения в школьную дисциплину на первый план стала выдвигаться дидактическая, (образовательная) роль чтения, которая определила новые требования к тексту (выделение абзацев, глав; параграфов, оглавления, наличие справочного аппарата и т. п.), т. е. того, что не требовалось, например, при учебном чтении. Модификация «учебное чтение», как правило, делится на учебное чтение взрослых, имеющее своей целью передачу знаний, интеллектуальное развитие, и учебное чтение детей, направленное на воспитание и нравственное развитие ребенка, хотя можно сказать, что последнее прежде всего связано с выбором учебных текстов, их содержанием.

Навыки работы с текстами ребенку необходимо приобрести в школе, чтобы впоследствии применять их при обучении в вузе и просто в жизни, когда необходимо «вдумчивое чтение» и «рефлексивное письмо», поэтому программы «Чтение: работа с информацией» (начальная школа) и «Основы смыслового чтения и работы с текстом» (основная школа) носят метапредметный характер. Поскольку под метапредметным содержанием образования понимается деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, метапредметные компетенции определяются как овладение основными универсальными учебными действиями — регулятивными, коммуникативными и познавательными [3].

Исследования показывают, что чтец в значительной степени читает так, как его этому научили, и

считает эффективными те приемы и стратегии, с помощью которых он научился читать, однако «умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводится лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, т.е. качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения» [4].

Смена результативно-целевой основы высшего образования ставит вопрос о подробном описании профессиональных умений специалистов как части их единой социально-профессиональной компетентности [5–7], которую И. А. Зимняя обозначила как «основанное на знаниях, интеллектуально и лично обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [8, с. 6–7].

В формировании компетентного специалиста особое значение имеет такая модификация чтения как профессионально ориентированное, которому Т. С. Серова дала следующее определение: «профессионально ориентированное чтение представляет собой сложную речевую деятельность, обусловленную потребностями и представляющую собой форму активного косвенного вербального общения, позволяющего преодолевать пространственные и временные барьеры в социальной деятельности людей, основной целью которого является прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством на родном и иностранных языках опыта в профессионально обусловленных областях знаний, и преодоление путем этого ограниченности индивидуального опыта, ведущее к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [9, с. 8].

Анализ нормативных документов высшего профессионального образования, проведенный И. А. Мазевой и М. Н. Ананьевой, показал, что в «содержании профессиональной подготовки специалистов умения профессионального чтения фиксируются несистемно и фрагментарно, что отражает распространенную в высшем образовании позицию, в соответствии с которой чтение рассматривается как самоорганизующийся процесс, не требующий специального обучения» [10, с. 192].

В то время как в педагогической практике вузов чтение фактически является основой образовательного процесса, «нормативные документы не отражают потребностей подготовки в области профессиональных умений чтения, не содержат описания непосредственно востребованных профессией умений чтения, что препятствует эффективности осуществления образовательной деятельности по направлениям подготовки специалистов» [10, с. 193].

На умениях чтения основываются такие компетенции, как «исследовательские способности»,

которые предполагают умение читать и анализировать научную литературу. Умениями профессионально ориентированного чтения, обеспечивается «способность учиться», позволяющая преодолевать «ограниченность индивидуального опыта», ведущего «к созданию компетентности специалиста, его постоянному профессиональному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию» [9, с. 8].

Согласно определению Н. Н. Сметанниковой, «цель обучения чтению заключается в том, чтобы воспитать человека, который бы на протяжении всей своей жизни читал материалы на различных языках по-разному и при этом ставил бы перед собой разные цели, т.е. воспитание чтеца и читателя в одном человеке» [11, с. 334].

Разработанный ею стратегический подход предполагает три этапа деятельности чтеца: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, поскольку стратегический чтец, приступая к чтению, выстраивает определенный план своих действий, который даст возможность получить ответы на следующие вопросы:

- какова цель чтения;
- какой текст необходимо прочесть;
- как его читать;
- как проверить, проконтролировать и оценить качество чтения [11, с. 335].

Предтекстовая (ориентировочная) стадия предполагает осмысление цели чтения, определение характера текста, просмотр его заголовка и подзаголовков, предположение об авторском замысле, вследствие чего принимается решение о виде чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое и т.д.), выбор стратегий, относящихся к механизмам чтения. После этого чтец приступает к самой деятельности чтения.

Текстовый этап характеризуется выдвижением гипотез, которые опровергаются или подтверждаются в процессе деятельности, что сопровождается оценкой детального понимания, мониторингом того, о чем идет речь в тексте. При работе с текстом желательно фиксировать получаемую информацию — делать заметки на полях, выделение важного в тексте, письменные записи. И. Н. Кузнецов, например, считает ведение записей при чтении обязательным, поскольку это способствует «лучшему усвоению прочитанного, дает возможность сохранить нужные материалы в удобном для использования виде, помогает закрепить их в памяти, позволяет сократить время на поиск при повторном обращении к данному источнику» [12].

Послетекстовая стадия подразумевает обдумывание текста и выполнение задания, которое диктуется целями читающего. Учебные тексты могут проверяться выполнением заданий репродуктивных, продуктивных, коммуникативных или творческих.

Стратегическому подходу фактически соответствует общий алгоритм деятельности, предложенный нами в учебном пособии «Лабораторные работы по

химии», снабженный рабочим журналом, позволяющим интенсифицировать выполнение лабораторных работ, что оказалось особо важным на фоне постоянно уменьшающегося объема аудиторного времени [13, 14].

Однако, довольно часто наблюдается отсутствие читательской компетенции у вчерашних школьников: не приученные к учебному чтению, чаще всего выбирающие «просмотровое» чтение, обращающиеся за любым ответом в интернет, они с трудом формулируют тексты, соответствующие разделу «Наблюдения», и не понимают, что вывод по каждому опыту заложен в его названии, тем более, когда в пособии в конце каждого опыта еще и указано, на что обратить особое внимание.

Таким образом, обучение профессионально ориентированному чтению в вузе продолжается, хотя можно согласиться что «профессиональное чтение как самостоятельный вид речевой (и интеллектуальной) деятельности, являющийся средством и способом получения, накопления информации и научных знаний, средством профессионального и личностного развития, частью профессиональной компетентности специалистов ... эксплицитно не представлен в нормативных документах высшего образования в связи с тем, что чтение как универсальный механизм ... не достаточно осознано создателями образовательных стандартов» [10].

Библиографический список

1. Романичева Е.С. Миссии-задачи чтения и их реализация в школьном филологическом образовании // Филология и культура (Philology and culture). 2012. №3(29), С. 273-277.]
2. Мелентьева, Ю. П. Эволюция понимания сущности чтения [Электр. ресурс] / Ю. П. Мелентьева // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 68–72. — Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/res\2012\8.pdf>. — Дата обращения: 5.03.2018.
3. Николаева А.Д., Маркова О.И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (дата обращения: 18.03.2018).
4. Ковалева Г.С., Красновский Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). — 2005. — № 14. URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200501401> (дата обращения 11.03.2018)
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–21.
7. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.
8. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 3–8.
9. Серова, Т. С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография / Т. С. Серова, Л. П. Раскопина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.
10. Мазаева И. А., Ананьева М. Н. Умения профессионального чтения в содержании высшего профессионального образования // Чтение. XXI век: коллективная монография / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарлова; Челябин. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2014. – с. 191-202.
11. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности) / Н. Н. Сметанникова. — М.: Школьная библиотека, 2005. — 512 с.
12. Кузнецов, И. Н. Методика работы с текстовой информацией [Электронный ресурс] / И. Н. Кузнецов. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2003/11/13/metodika_raboty_stekstovojj_informaciejj.html (дата обращения 12.03.2018).
13. Гомза, Т. В. Лабораторные работы по химии : учеб. пособие / Т. В. Гомза, Е. В. Хромцова ; под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 140 с. : ил.
14. Гомза, Т. В. Рабочий журнал к лабораторным работам по химии : учебное пособие / Т. В. Гомза, Е. В. Хромцова : — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 60 с. : ил.

Киреев С.В., Иващенко В.А.

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ РОССИИ

Киреев С.В. — канд. ист. наук, доц. кафедры «История Отечества и права», e-mail: sergej-kereev@yandex.ru; Иващенко В.А. — старший преподаватель кафедры «История Отечества и права», e-mail: piter.2013@ Rambler.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается необходимость введения в российских средних школах и вузах

концепции единого учебника по Отечественной истории, препятствия стоящие на этом пути и способы решения данной задачи.

Ключевые слова: история, Россия, единый учебник, единый государственный экзамен, школа, вуз, образование, единые педагогические требования, социальный заказ.

The article discusses the need for the introduction of the concept of a single textbook on Russian history in Russian secondary schools and universities, obstacles standing in this way and ways to solve this problem.

Key words: history, Russia, a single textbook, the unified state exam, school, University, education, common pedagogical requirements, the social order.

В процессе своего исторического развития России не раз приходилось защищать свои национальные интересы, зачастую ценой масштабных человеческих, территориальных и экономических жертв со стороны соседних стран. Это наблюдалось и во времена татаро-монгольского ига, и в войнах с наполеоновскими и гитлеровскими войсками. Каждый раз Россия успешно отстаивала свою государственность и независимость, ее народ вставал в едином порыве на защиту Родины и был непобедим перед лицом прямой угрозы.

Но сегодня, в XXI веке, Россия сталкивается с иной угрозой — проблемой фальсификации и неоднозначной трактовки исторических событий некоторыми странами, несущей в себе как внешние, так и внутренние риски для нашей страны» [5, с. 23]. Отношение к Родине формируется в момент, когда человек начинает знакомство с историей своей страны. В этом смысле задача исторической литературы заключается в предоставлении достоверной и объективной информации. В противном случае, будет сформировано неверное представление об исторических событиях и фактах, которое впоследствии практически невозможно изменить.

В 2013 г. состоялось заявление Президента РФ В.В. Путина по проблеме единого учебника истории, которое в очередной раз вызвало горячую дискуссию в обществе. Смысл решения сводился к тому, что профессионалы между собой могут сколько угодно искать консенсус по ключевым вопросам отечественной истории, но образовательная программа средней школы не должна опираться на крайние, порой экстремистские точки зрения. Школе требуется консолидированная точка зрения на основные вехи отечественной истории.

Как уже неоднократно бывало, мнения экспертов четко разделились: одни поддерживают президентскую инициативу, а другие выступают резко против. Несмотря на многочисленные возражения части общественного мнения президентская ини-

циатива о создании учебников по истории, в основе которых лежала бы единая концепция, выглядит, безусловно, здраво.

Многим известно, что последние десятилетия образовательные учреждения в России могут выбирать учебник истории России из огромного набора вариантов. При этом издание учебников превратилось в выгодный бизнес. Ежегодно выпускаются огромными тиражами учебники различных авторов, которые попадают в список рекомендованных учебников на очередной учебный год. В результате учителя и преподаватели каждый год вынуждены разрабатывать новые учебные планы под новый учебник, семья теряет возможность сэкономить на покупке учебника путем его передачи от старшего ребёнка к младшему. Таким образом, для книгоиздательского бизнеса обеспечиваются огромные тиражи учебников (по количеству школьников и студентов), педагоги вынуждены каждый год разрабатывать новые учебные планы, родители нести дополнительные траты. Понятное дело, на первый план выходят деньги, содержание учебника становится вторичным.

Способствует этому и единый государственный экзамен, пресловутый ЕГЭ по истории. Авторы данной статьи заканчивали школу в первой половине 1990-х гг., когда еще учителей советской выучки знание дат, персоналий (кроме самых знаковых и основных) интересовало во вторую очередь, а в первую интересовало умение ученика доказать ту или иную точку зрения при взгляде на прошлое нашей страны. Поэтому ученик обосновавший точку зрения на такую историческую личность как И.В. Сталин, что он ужаснейший тиран всех времён и народов, и ученик доказывавший, что это великий полководец принявший страну с сохой и оставивший её с ядерной бомбой, могли оба рассчитывать на отличную оценку. Современный ЕГЭ, в силу своей формализованности, основанной на тестировании избавляет авторов учебника от разрешения подобных вопросов, главное, чтобы в учебнике был необходимый набор дат, сведений об исторических деятелях и, собственно, на этом всё. В результате вместо учебника по Отечественной истории мы имеем исторический справочник.

Однако в последнее время снова стал востребованным патриотизм в нашей стране. Но при этом становится очевидным, что системе образования после крушения СССР «забыли» сформировать социальный заказ на эту идеологию. Мало того, любая идеология, как таковая до сих пор запрещена в нашей стране по Конституции 1993 г. И если в советской системе образования требовалось воспитать строителя коммунизма, со своим набором качеств: честность порядочность, патриотизм и т.д., то до сегодняшнего дня современное российское общество так и не смогло сформулировать, какой человек ему требуется. И педагогиче-

ское сообщество вынуждено формировать личность молодежи по своему усмотрению. Соответственно и авторы учебников избавлены от необходимости подавать исторический материал, таким образом, чтоб выполнить определённый социальный заказ [2, с. 6].

Однако если есть ЕГЭ, создатели которого ставят ему в плюс возможность для выпускника успешно сдать ЕГЭ и соответственно поступить в любой ВУЗ в любой точке нашей страны, то и набор знаний выпускника должен быть примерно одинаковым (речь идёт о базовом уровне, за учеником естественно остаётся право расширить свой багаж знаний, правда ЕГЭ этого не заметит), а раз набор знаний диктуется набором заданий из ЕГЭ, то логично и наличие единого учебника. Президент Российской Федерации В. В. Путин ставил вопрос о необходимости создания единого учебника по истории России, но, как известно его до настоящего времени, так и не создали [6, с. 3].

Представляется, что на пути решения данной проблемы необходимо решить несколько задач.

Во-первых, надо определиться, этот учебник будет являться средством воспитания и образования или источником прибыли для книгоиздателей и торговли? Если это средство воспитания и образования, то необходимо будет ввести мораторий на безудержную ежегодную смену учебников. Необходимо отмерить учебнику срок жизни, например, пять лет. Ограничитель позволит отсеять малоквалифицированных авторов, для которых написание учебника, является коммерческим заказом от книгоиздателя. За 4-5 лет научное и преподавательское сообщество историков сможет выявить все ошибки и противоречия в учебнике и внести в него необходимые коррективы. Если ошибок будет критически много, то за пять лет вполне можно создать новый учебник и провести его широкое обсуждение.

Во-вторых, учебник должен быть единым по содержанию, но иметь разные варианты с методологической точки зрения, т.е. должна быть предусмотрена вариативность для обычного ученика, детей с задержкой в развитии и другие варианты.

В-третьих, учебник должен быть частью учебно-методического комплекса: к нему должны прилагаться программа, варианты ЕГЭ, рабочая тетрадь, хрестоматия, набор карт, схем, таблиц (как на бумажном, так и электронном носителях), методические рекомендации для детей, учеников и т.д.

В-четвертых, по возможности должны быть налажены межпредметные связи: очень тяжело преподавать тему русско-турецких войн, когда ученики не представляют себе, где находится Крымский полуостров.

В-пятых, необходимо помнить, что Россия страна многонациональная и многоконфессиональная, и формирование Российской Федерации

было процессом не простым, разные народы попали в её состав в разное время и разными способами, у них была своя истории до вхождения в состав России и не всегда однозначная в её составе. Учесть всё это в одном общем учебнике истории вряд ли возможно. Поэтому каждый субъект Российской Федерации должен иметь свой дополнительный учебник истории. Он должен соответствовать общей идее основного (если угодно, федерального учебника), но давать расширенное представление об истории своего региона, истории народа (если речь идёт о субъекте Российской Федерации республиканского типа). Историческое научное и преподавательское сообщество должно договориться об оценке ключевых событий российской истории, если найти компромисс не представится возможным, необходимо представить различные точки зрения, но количество подобных разночтений должно быть сведено к минимуму.

Прежде чем браться за создание учебника, российское общество хотя бы на уровне элит должно договориться, какой результат ожидается: какими качествами (мировоззрение, кругозор, убеждения) должен обладать выпускник российской школы, и соответственно под этот социальный заказ и должен писаться учебник.

Нельзя процесс воспитания человека сбрасывать исключительно на школу: в школе могут рассказать о подвиге российского лётчика до конца, выполнившего свой воинский долг в борьбе с террористами, но данное воспитательное мероприятие может быть запросто нивелировано телевизионным проектом «Дом 2» и им подобным.

Библиографический список

1. Вяземский Е.Е. О едином учебнике истории: педагогические аспекты проблемы // Проблемы современного образования. — 2013. — № 6.
2. Городецкий Н. Концепция одна, учебников много // Газета.ру. — 2014. — 27 августа.
3. Конюхова К. Вместо единого учебника по истории появились целых три // Комсомольская правда. — 2015. — 15 мая.
4. Кряжев А. Яровая: вариативность учебников создает опасность дискриминации детей // РИА Новости. — 2014. — 02 июля.
5. Проблема единого учебника истории в условиях расколотого общества / Доклады Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования. Вып.1 — М.: Научный эксперт, 2013.
6. Рункевич Д., Малай Е. В РФ появятся единые учебники по русскому языку и литературе // Известия. — 2014. — 7 августа
7. Сысоев Г. В России могут ввести единые учебники по каждому из школьных предметов // РИА Новости. — 2013. — 17 июня.

Конобеев Г. М.

ДУХОВНЫЙ ТРУД И ТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

Конобеев Г. М. — канд. филос. наук, доц. кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин Хабаровского филиала ВГУЮ, e-mail: kongmich@mail.ru

В статье даётся понятие и характеризуется роль духовного труда в формировании профессионализма и личности студентов в процессе обучения, показаны негативные последствия для обучаемых и общества в целом в случае его отсутствия.

Ключевые слова: духовность, духовный труд, сила личности, личностный рост, профессионализм.

The article is devoted to the definition and role of spiritual labor of the students in formation of their professional and personal skills in the educational process at the university. It shows negative consequences for learners and society in general in case of absence of spiritual labor.

Key words: spirituality; spiritual labor; power of personality; personal growth; professionalism.

Духовный труд — единственно возможный способ существования человеческой духовности как *смысло-ценностного отношения человека к миру*, то есть отношения человека к природе, другим людям, культуре, самому себе, преломлённое через индивидуально отобранную и иерархически структурированную систему ценностей и смыслов. В этом качестве духовный труд использует и интегрирует все психические функции человека, реализующиеся на уровне сознания и бессознательной психики.

И пока народ духовно спит, что мы наблюдаем в нашей стране продолжительно и повсеместно, ни о какой победе культуры, духовно-нравственного начала над ленью, алчностью, пьянством, воровством и бесчеловечностью не будет.

Сфера образования — именно та сфера жизнедеятельности общества, где решается вопрос о приоритете духовных ценностей над ценностями выживания или обретения материального благополучия и комфорта. Экономика, политика и даже семейные тенеты лишь создают предпосылки для формирования духовно развитой, целостной и сильной личности.

Духовный труд и культивирующая его сфера образования — это сферы функционирования коллективного разума социальных субъектов, в которых лишь условно можно выделить отдельные формы и процессы творчества — работу памяти, воображения, нравственные эстетические, волевые или иные усилия.

Требуемое сегодня в условиях системного кризиса российского общества пробуждение человека от сна души и разума, рождающего чудовищ чувства и мысли, осуществимо только в процессе неустанного духовного труда. Остановка духовного труда и обеспечивающего его духовно ориентированного образования равнозначна остановке работы сердца для физического организма. Сбои и остановки в осуществлении духовного труда — главная причина «функциональной недостаточности» духовного организма человека и социокультурного развития общества. Их результатом становится нравственная бесчувственность и жесточестие, эстетическая глухота, потеря веры, способности к любви и творчеству.

Духовный труд личности и других социальных субъектов не сводится к воплощению религиозной веры. Хотя религиозное сознание обладает в этом отношении неким историческим и культурным приоритетом, духовный труд имеет столько же видов, сколько видов духовности отыскивает, осознаёт и культивирует человечество и отдельный человек как в их «чистом», однонаправленном выражении, так и в сочетании их между собой.

Основными видами следует считать следующие его виды: нравственный, религиозный (обретение и сохранение веры), познавательный (поиск истины), любовь и художественно-эстетический труд.

Труд ума духовно пробужденной личности — это не обычное, обыденное или научно-рациональное мышление, включенное в процессы адаптации, потребления или накопления опыта и теоретического знания. Это — работа ума, мышления на службе любви, нравственности, веры, эстетического чувства, поиска глубинного смысла жизни и вселенского предназначения человека. Мышление при одухотворенном труде ума становится по необходимости глубоким, философским, озаренным интуицией, обогащенным нравственным чувством и светом красоты. Духовный труд, одухотворяющий человеческий разум и его построения, превращает «целерациональное» мышление и действие (М. Вебер) человека в «ценностно-рациональные».

Труд ума есть труд *осознания*, позволяющего человеку в процессе духовного пробуждения, пусть ненадолго и в ограниченных пределах, осуществлять контроль за функционированием своей телесно-инстинктивной природы. Духовный акт, осуществляемый через осознание, есть акт преодоления механистичности и полумеханичности функционирования физического организма и определяемого им стереотипного и инстинктивного поведения.

Перспективой плодотворного труда ума, его совершенствования в процессе духовного развития становится пробужденный, живой ум, свобод-

ный от навязываемых извне стереотипов и примитивизирующих его изнутри воздействий «низшей» природы. На наш взгляд, самого пристального внимания заслуживает сегодня концепция живого и мертвого ума Д. Кришнамурти, анализ им процессов духовного труда личности по сохранению и поддержанию чуткости самосознания, его незамутненности мыслеформами, самоочищению [2, с. 14-17].

Характеризуя достижения духовного развития, исследователи говорят не только о глубине, широте или гибкости ума, но и о мудрости человеческого сердца, чистоте совести, прозрениях и труде души. Труд души, на наш взгляд, может быть определен как процесс функционирования духовного организма человека, подсистемами или духовными органами которого являются традиционно выделяемые в культурах Запада, Востока и России *сердце, душа и совесть*.

Совесть в духовном, а также в целостном психофизическом организме человека, как в самоорганизующихся системах, призвана обеспечить отрицательную обратную связь человека с социокультурной средой, согласно принципу которой «любое отклонение системы корректируется управляющим устройством после получения информации об этом» [3, с. 235]. Эта отрицательная обратная связь переживается человеком как муки совести, духовное страдание и боль. Отрицательная обратная связь призвана к сохранению и поддержанию сложившихся форм отношений личности со средой. Положительная же обратная связь в системе целостного человеческого организма реализуется в случаях, когда «изменения, возникающие в системе, не подавляются и корректируются, а, напротив, накапливаются и в конце концов приводят к разрушению старой и возникновению новой системы» [3, с. 236]. Этот тип обратной связи в духовном и целостном человеческом организме осуществляет душа как духовный его орган, как самая гибкая, терпеливая по отношению к внешним и внутренним воздействиям и жизнеспособная духовная подсистема.

Пробуждение духовности, осуществление духовного труда личностью и обществом, направленные на утверждение одухотворенной системы ценностей и преодоление эгоцентризма — вопрос как личной, так и социальной значимости развивающегося человечества и решаться он должен совместными усилиями индивидов и общества. Не красота сама по себе, как считал Ф.М. Достоевский, спасёт мир, но духовный труд миллионов и миллиардов, осознавших его необходимость и культивирующих многообразные и внутренне единые его формы.

Таким трудом выступает не только философское и научное познание, осуществляемое разумом и интуицией человека. Духовный труд поиска и утверждения истины есть процесс её постижения

всем обликом и внутренней организацией человека как в повседневной, так и в профессиональной деятельности. Искать истину как правду жизни, утверждать её в поле своей жизнедеятельности столь же свойственно обычному человеку, как и следование моральным заповедям. Нередко истина и мораль отождествляются личностью, признаются выражением подлинной человеческой мудрости.

Духовное пробуждение индивида и общества есть преодоление ими духовного самоопустошения, рождающего тупое и претенциозное самодовольство, есть открытие ими многомерности мира и индивидуальных путей утверждения разноплановых связей с ним, есть обнаружение своей постыдной духовной бедности и доступных для себя возможностей и путей духовного обогащения и роста.

Духовному пробуждению и социокультурной активности личности во внутреннем плане противостоит *лень* — состояние душевной и умственной спячки, активно прикрываемое защитными психическими механизмами. Лень как духовно-психическое состояние, не являясь болезнью (психической или духовной) есть безразличие к смысло-ценностным поискам, духовным переживаниям и видам конструктивной социальной активности. Всепобеждающая сила лени лежит в основе таких социально-психологических феноменов, как социальная апатия и равнодушие (пофигизм), мещанство, социальная покорность (конформизм), безынициативность, бесхозяйственность, политическая индифферентность и многих других «напастей» и бед, так хорошо знакомых русскому человеку.

Бездуховность и лень — явления одного корня. Победа над бездуховностью приводит к победе над ленью, индивидуальной и массовой социальной апатией.

Труд, созидание, творчество есть присущие только человеку формы утверждения, сохранения и поддержания жизни. Поэтому *осознанно культивируемое трудолюбие* нужно считать фундаментальным жизнеутверждающим человеческим качеством, одним из определяющих признаков человечности, стержнем культуры. По отношению к труду, по степени утраты субъектом трудолюбия можно смело судить о степени его духовного разложения: такой человек не хочет творить и ничего не создает собственными руками. Предательство трудолюбия как социокультурной ценности лежит в основе криминализации общества и тлетворного распространения криминальной субкультуры.

Зрелой, развитой формой труда является *творчество* как созидание нового, но, как отмечал Н. Бердяев, имеющее отношение к вечному [1, с. 44-46].

Деструктивное девиантное поведение, как и игра (игровая деятельность) к труду и творчеству не относится. Отличительной особенностью игры

является не достижение сознательно поставленной созидательной цели, а сам приносящий удовольствие процесс, реализуемый к тому же по определенным правилам. Подмена созидания и любви разрушением и игрой является извращением и профанацией творчества.

Деятельность, лишённая любви, превращает человека в раба необходимости, трудящегося механически, бездуховно, «из-под палки», в ограниченного исполнителя чужой воли. Человеческая деятельность, осуществляемая с любовью, энергетически и духовно обогащает человека делает его в акте деятельности **свободным**.

Переживаемый сегодня страной системный кризис есть прежде всего кризис человека, кризис социальной субъектности. Кризис личности — это прежде всего кризис её способности осуществлять социально значимый духовный и творческий труд. А также — неспособность общества сформировать целостную сильную личность, сохранить и развить её познавательно-творческое начало в перипетиях социальных конфликтов и проблем.

Сила личности — в первую очередь это любовь, творчество и мудрость. А также — свобода оставаться самим собой в самых различных ситуациях. Эта сила не дается просто так, она не может быть привнесена извне, ее можно обрести лишь собственными усилиями, собирая по кирпичикам из каждодневного опыта.

Увидеть высокое в повседневности, культивировать духовное, возвышающее человека начало в каждодневном учебном труде, формируя в себе целостную сильную личность — это и есть главная задача революции сознания учащихся и педагогов, возрождение приниженного и опустошённого («объективированного», по Н. Бердяеву) бездушным, лишённым творческого начала администрированием учебно-педагогического процесса и бездарной политикой государства в сфере образования, штампующей бездумных и бездушных исполнителей навязываемой сверху воли.

Творчество должно быть возвращено в систему российского образования, в школы и вузы. И основой философии образования в стране должна стать этика любви и творчества Н. Бердяева с их неизменным требованием духовного труда и творческого самосозидания.

Библиографический список

1. Бердяев Н. О назначении человека. — М.: Республика, 1993.
2. Кришнамурти Д. Традиция и революция. — СПб.: Изд-во Чернышова, 1994.
3. Рузавин Г.Н. Концепции современного естествознания: учебник для вузов. — М.: ЮНИТИ, 1997.

Крапивник Е.В.

СИСТЕМА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ: ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Крапивник Е.В. — канд. филол. наук, доцент каф. «Русская филология», директор Головного центра тестирования иностранных граждан, e-mail: elenakrapivnik@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются вопросы определения количества уровней владения русским языком как иностранным. В статье отмечается, что тестирование по русскому языку как иностранному становится инструментом государственной политики РФ по продвижению русского языка и культуры.

Ключевые слова. Тестирование по русскому языку как иностранному, уровни владения русским языком как иностранным

The article deals with the determination of the number of levels of competence in Russian as a Foreign Language. It is noted that the Test of Russian as a Foreign Language became an instrument of state policy of Russian Federation which promotes the Russian language and culture.

Key words. Test of Russian as a Foreign Language, levels of the Test of Russian as a Foreign Language

В 2015 году система уровней владения русским языком как иностранным претерпела существенные изменения в связи с введением комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан и лиц без гражданства, желающих работать и проживать на территории России.

Как известно, иностранные граждане и лица без гражданства, желающие получить разрешение на работу или патент, разрешение на проживание и вид на жительство в РФ, обязаны продемонстрировать владение русским языком на уровне, названном «Базовым уровнем для трудящихся мигрантов». Перечень языковых, речевых, коммуникативных знаний, умений, навыков и компетенций представлен в двух изданиях — «Требованиях к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ» и «Типовых тестах к комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ». Эти издания предназначены для трех категорий граждан: 1) иностранных граждан, оформляющих патент и разрешение на работу, 2) иностранных граждан, оформляющих разрешение на временное проживание, 3) иностранных граждан, оформляющих вид на жительство. Как показывает анализ, содержание этих трех видов методических изданий различается набором языковых,

речевых и коммуникативных знаний, умений, навыков и компетенций.

В частности, «Требования» и «Типовые тесты», предназначенные для иностранных граждан, оформляющих патент и разрешение на работу, предусматривают общее владение основными видами речевой деятельности, фонетическим, морфологическим, синтаксическим, лексическим минимумами, включенными в Элементарный сертификационный уровень и частично — в Базовый уровень. Лексический минимум, определенный в 950 лексических единиц, существенно отличается от лексического минимума Базового уровня не только качественно, но и количественно (лексический минимум Базового уровня составляет 1300 лексических единиц) [3, с.16]. Поэтому уровень владения русским языком как иностранным, необходимый для иностранных граждан, оформляющих патент и разрешение на работу, специалисты определяют как «Элементарный плюс».

«Требования» и «Типовые тесты», предназначенные для иностранных граждан, оформляющих разрешение на временное проживание, предусматривают общее владение основными видами речевой деятельности, фонетическим, морфологическим, синтаксическим, лексическим минимумами, включенными большей частью в Элементарный и частично Базовый уровни. Лексический минимум данного уровня также меньше лексического минимума Базового уровня — 1050 лексических единиц [2, с.22]. Базовый уровень для трудящихся мигрантов (РВП) не включает лексику учебных и некоторых социально-бытовых тем, не отраженных в материалах Комплексного экзамена (например, «Мой университет», «В театре», «В библиотеке» и пр.), и содержит около 200-250 лексических единиц, описывающих элементарные профессиональные и официально-деловые темы (например, «В миграционной службе», «Разговор с полицейским», «Разговор с начальником» и пр.), а также регулярно встречающихся в тестах модулей «История России» и «Законодательство РФ» (например, лексемы *паспорт, личность, документ, герб, флаг* и пр.).

«Требования» и «Типовые тесты», предназначенные для иностранных граждан, оформляющих вид на жительство, предусматривают общее владение основными видами речевой деятельности, фонетическим, морфологическим, синтаксическим, лексическим минимумами, включенными в Базовый уровень и частично — в Первый сертификационный уровень. Лексический минимум, необходимый данной категории иностранных граждан для успешной сдачи экзамена, устанавливается в 1450 лексических единиц, что немного превышает лексический минимум Базового уровня.

Остается открытым и вопрос о Базовом уровне для иностранных граждан, желающих получить гражданство Российской Федерации. Как известно, Федеральный закон № 62 от 31 мая 2002 г.

«О гражданстве Российской Федерации» устанавливает владение именно Базовым уровнем в качестве условия приема иностранного гражданина и лица без гражданства в гражданство Российской Федерации. При этом в системе тестов по русскому языку как иностранному тест на гражданство выделен отдельно, параллельно с тестом Базового уровня. С 2014 года специалистами ведется обсуждение вопроса о целесообразности введения в тест на гражданство дополнительных модулей (по аналогии с комплексным экзаменом по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ) или внедрение в контрольно-измерительные материалы заданий, направленных на проверку культурологической компетенции. Тогда тестирование на гражданство может стать логичным продолжением системы уровней, проверяемых комплексным экзаменом, покинув систему уровней общего владения русским языком как иностранным, проверяемых лингводидактическим тестированием.

Также продолжают разрабатываться русистами вопросы, связанные с проведением тестирования-собеседования на подтверждение уровня «носитель русского языка». Данный уровень по методическому описанию приравнивается к Четвертому сертификационному уровню, хотя само тестирование-собеседование длится не более 30 минут (тест на Четвертый уровень продолжается практически 5 часов и включает выполнение 5 субтестов).

Изменения в скором времени может претерпеть и тестирование на Первый сертификационный уровень. Связаны они могут быть с внедрением единого государственного экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации. На данный момент для поступления в российские вузы иностранным гражданам требуется продемонстрировать владение русским языком на Первом сертификационном уровне. Концепция нового единого экзамена для выпускников подготовительных факультетов (отделений) РФ, признавая методологической базой для контрольно-измерительных материалов уровень В1, предлагает разработку новых контрольно-измерительных материалов для данной категории граждан и определение нового уровня — В1+. По мнению разработчиков концепции, Первый сертификационный уровень удовлетворяет коммуникативные потребности иностранного гражданина в рамках общего владения русским языком как иностранным, но не может в полной мере обеспечить реализацию образовательных потребностей иностранного студента в рамках российского вуза (чтение учебной литературы, выступление на практических занятиях, слушание и конспектирование лекций и т.д.).

Таким образом, в системе уровней владения русским языком как иностранным возможно появление уровня В1+, который включает в себя языковой материал, актуальный для научного стиля речи, в частности, его гуманитарного подстиля. Лексический минимум уровня В1+ должен составить около 3000 лексических единиц (к лексике Первого сертификационного уровня добавляется 600-700 лексических единиц, обеспечивающих иностранному студенту возможность успешной коммуникации в учебной сфере общения). Концепция единого экзамена для выпускников подготовительных факультетов (отделений) РФ предполагает разработку «Типового теста уровня В1+» и «Требований к уровню В1+».

Таким образом, система уровней владения русским языком как иностранным в настоящее время и в ближайшей перспективе выглядит следующим образом:

- элементарный;
- базовый для трудящихся мигрантов (ИР);
- базовый для трудящихся мигрантов (РВП);
- базовый;
- базовый для трудящихся мигрантов (ВЖ);
- базовый (для оформления гражданства РФ);
- первый сертификационный;
- первый сертификационный (для выпускников подготовительных факультетов (отделений) российских вузов);
- второй сертификационный;
- третий сертификационный;
- четвертый сертификационный;
- уровень носителя языка.

Таким образом, как показывает анализ современной системы уровней владения русским языком как иностранным, лингводидактическое тестирование представляет собой инструмент государственной политики Российской Федерации в сфере управления миграционными процессами, продвижения русского языка как языка международного общения, русской культуры и образования на русском языке. Тестирование по русскому языку как иностранному ставит одной из целей интеграцию иностранных граждан в российское общество посредством образовательных инструментов, адаптацию мигрантов, установление их поведенческой траектории в соответствии с существующими в Российской Федерации культурными ценностями, социальными и законодательными нормами.

Библиографический список

1. Иванова А.С., Клобукова Л.П. и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации (для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент). — М.: Златоуст, 2016. — 58 с.

2. Иванова А.С., Клобукова и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации (для иностранных граждан, оформляющих разрешение на временное проживание). — М.: Златоуст, 2015. — 56 с.
3. Иванова А.С., Клобукова Л.П. и др. Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации (для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент). — М.: Златоуст, 2016. — 48 с.

Крапивник Л.Ф.

РУССКАЯ ПОЭЗИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: УРОК В ФОРМАТЕ ПУТЕШЕСТВИЯ

Крапивник Л.Ф. — д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой русской филологии, e-mail lf@mailkhstu.ru. (ТОГУ)

В статье представлен педагогический опыт организации спецкурсов по русской поэзии, которые способствуют формированию у иностранных студентов различных коммуникативных знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: изучение русского языка как иностранного, русская поэзия, культурная информация

The paper presents pedagogical experience of organizing Russian poetry Courses that allow foreign students to develop their communication skills.

Key words: Learning Russian as a foreign language, Russian poetry, cultural background

В современной методике преподавания иностранных языков сложились два основных подхода к изучению иноязычной культуры: организация специальных (целенаправленных) учебных курсов и спецкурсов, имеющих культурологическую и страноведческую направленность, и изучение культуры «через призму языка», т.е. вместе с изучением тех языковых фактов, которые насыщены культурной информацией.

В рамках спецкурсов целенаправленно изучаются особенности иноязычной культуры, а в рамках второго подхода при изучении иностранного языка особое внимание уделяется так называемым «словам с культурным компонентом», т.е. тем единицам языка, семантика которых отражает особенности культуры, к которой принадлежит этот язык. К наиболее активно используемому методу обучения в рамках второго подхода относится целенаправленное культурологическое и страноведческое комментирование изучаемых языковых

фактов, что позволяет последовательно дополнять знания учащихся о культуре народа, язык которого они изучают, и расширять имеющийся у них объем тех фоновых знаний, которыми обладают носители этого языка.

Оба подхода, отличаясь друг от друга характером изучаемого материала и способами его изучения, признаются одинаково значимыми и полезными с точки зрения целей и задач обучения, поэтому активно используются в педагогической практике при изучении иностранных языков.

В современной русистике (т.е. при обучении русскому языку как иностранному) активно используются оба подхода к изучению русской культуры. В частности, практически во всех зарубежных вузах в учебную программу по русскому языку введены учебные курсы и спецкурсы по русской культуре, русской истории, русской литературе (прозе и поэзии), устному народному творчеству и т.д., а при изучении русского языка учебному материалу «с культурным компонентом» уделяется особое внимание (и в плане его целенаправленного включения в учебный процесс, и в плане использования его возможностей для формирования страноведческой и культурологической компетенций учащихся).

В практике русистики наблюдается и совмещение (одновременное использование) этих подходов, например, в тех случаях, когда выбранный для изучения языковой материал относится к категории «культурно насыщенного» и целенаправленно изучается в рамках спецкурса, но при ограниченном (и фактически недостаточном с точки зрения целей и задач его изучения) количестве учебного времени или при невысоком уровне владения русским языком, объективно не позволяющем успешно и результативно работать с этим учебным материалом.

Как известно, ограниченное количество учебного времени и невысокий уровень владения русским языком в одинаковой степени влияют на успешность изучения учебного материала в рамках спецкурса, т.к. существенно ограничивают возможность достижения цели обучения, а также решения поставленных перед преподавателем задач. В связи с этим преподаватель-русист целенаправленно ищет и выбирает такие способы организации учебного процесса, а также такие методы и приемы обучения, которые позволяют минимизировать негативное воздействие этих факторов в процессе изучения того или иного учебного материала, предлагаемого слушателям спецкурса.

Примером подобного совмещения двух подходов к изучению русской культуры является изучение русской поэзии в Ниигатском префектуральном университете (Япония, г. Ниигата).

Изучение русской поэзии в этом университете осуществляется в рамках спецкурса «Русская культура: русская поэзия». Для последовательного

изучения и анализа студентам предлагаются детская поэзия (А. Барто), басни (И.А. Крылов), философская поэзия XIX века (Ф.И. Тютчев), лирические произведения классиков русской поэзии XIX века (М.Ю. Лермонтов, А.С. Пушкин и др.), стихи поэтов «Серебряного века» (А. Блок, А. Ахматова). Кроме этого, студенты знакомятся и с таким феноменом русской культуры, как советская поэзия с ее многообразием и многонациональным характером. Для изучения советской поэзии в спецкурс включены произведения «молодых поэтов молодой советской России» (В. Маяковский, С. Есенин) и советских поэтов, чье поэтическое творчество было значимым в военное и послевоенное время (К. Симонов, Роберт Рождественский, Расул Гамзатов, Булат Окуджава).

При разработке учебного материала к занятию преподаватель-русист ориентируется на то, что, как и изучение любого художественного произведения, изучение поэтического произведения с необходимостью предполагает знакомство с личностью его автора (биографией, особенностями «его времени», наиболее значимыми событиями в его жизни и т.п.), с общими и отличительными особенностями его творчества, с художественными особенностями содержания, представленного в конкретном (выбранном для изучения) художественном произведении. Таким образом, при изучении творчества каждого русского поэта студентам должен быть представлен к изучению достаточно обширный и информационно насыщенный учебный материал. Однако, конкретные условия обучения в рамках данного спецкурса существенным образом влияют на организацию процесса обучения, настоятельно требуя внесения в него определенных ограничений и поиска нестандартных (не используемых в «обычном» учебном процессе) методов, приемов и способов организации учебного процесса в рамках спецкурса.

К таким особым условиям обучения относятся следующие:

- ограничение количества учебного времени (для изучения русской поэзии в Ниигатском префектуральном университете отведено 30 учебных часов, т.е. 15 занятий, а на изучение творчества каждого из выбранных для спецкурса поэтов отведено только одно занятие);
- особенности контингента (слушателями спецкурса являются студенты-нефилологи, не владеющие навыками анализа и интерпретации художественного произведения);
- недостаточный уровень владения русским языком (для слушателей спецкурса русский язык является одним из изучаемых иностранных языков, при этом первым для них является английский язык).

Одним из методически значимых решений, которые способны оказать помощь в преодолении

перечисленных выше трудностей, является корректировка целей и задач спецкурса, в частности, выбор среди них наиболее приоритетных, стратегически важных и одновременно достижимых.

Основная цель спецкурса «Русская культура: русская поэзия» — показать художественную красоту и общечеловеческую ценность и значимость русской поэзии, в соответствии с которыми она вызывает непреходящий интерес в мировом сообществе. В соответствии с целью обучения задачи, которые ставятся при изучении русской поэзии, по степени их важности для достижения этой цели и по степени их достижимости в процессе обучения, распределены (ранжированы) следующим образом:

1) формирование и укрепление интереса к культуре России, традициям и обычаям русского народа, его нравственно-этическим ценностям и ориентирам;

2) знакомство с особенностями русской (русской и советской) литературы и ее вкладом в мировую литературную культуру;

3) формирование навыков анализа и интерпретации (понимания) русских поэтических текстов, а также формирование и развитие на этой основе навыков говорения (в рамках изучаемых тем).

Таким образом, первостепенными и доминирующими для спецкурса «Русская культура: русская поэзия» становятся задачи, реализация которых в учебном процессе позволяет сформировать максимально возможное и объективное представление о русской поэтической культуре, ее духовных приоритетах, особенностях и этапах развития, а также знаковых для нее именах и произведениях. Такой подход соответствует культурологическому подходу к обучению русскому языку, при котором культура наряду с языком рассматривается как основное содержание обучения.

Ориентация на цель обучения и на необходимость получить максимально возможный результат при минимальном количестве времени и минимальной языковой подготовке учащихся заставляет преподавателя-русиста, ведущего занятия в рамках спецкурса «Русская культура: русская поэзия», искать соответствующий этим условиям обучения способ организации учебного процесса, а также соответствующие и целесообразные методические приемы, которые позволяют добиться цели обучения в ходе решения его задач.

В качестве способа организации учебного процесса в рамках спецкурса «Русская культура: русская поэзия» используется форма «урок-путешествие».

Отличительными особенностями организации изучения русской поэзии в форме «урока-путешествия» являются следующие.

Во-первых, при «уроке-путешествии» общепринятые при изучении поэтического произведения на иностранном языке «технические» приемы

работы с поэтическим текстом (в частности, последовательная семантизация всей лексики текста и его буквальный перевод) уходят «на второй план».

Во-вторых, для «урока-путешествия» доминирующими являются эмоционально-эстетическое воздействие, направленное на поддержание у студентов в ходе всего занятия состояния активного восприятия, и опора на эмоциональную сферу сознания при изучении, понимании и запоминании учебного материала, а также при создании мотивации к его изучению. Ориентация на эмоционально-эстетическое воздействие способствует созданию благоприятной психологической обстановки, которая позволяет «нейтрализовать» психологические барьеры, возникающие у студентов при усвоении учебного материала и при речевом общении в рамках изучаемых тем, а установка на эмоционально-эстетическое восприятие учебного материала способствует активизации творческого мышления студентов, облегчает понимание художественной ценности литературного произведения.

Таким образом, «урок-путешествие» по сути ориентирован на эмоционально-оценочное и нравственно-этическое восприятие информации поэтического текста, при котором главным является понимание нравственной и мировоззренческой ценности поэтического произведения. Такое понимание «путешествия» соответствует тому пониманию текста-путешествия, которое было предложено российским литературоведом и семиотиком Ю.М. Лотманом и раскрыто им при анализе русских средневековых текстов-путешествий, которым, как показал Ю.М. Лотман, свойственно морально-этическое восприятие географических категорий и понятий [2, с. 297].

В качестве основных приемов изучения учебного материала в рамках спецкурса «Русская культура: русская поэзия» преподавателем-русистом используется:

- культурологическое и страноведческое комментирование поэтического произведения в целом, а также значимых в смысловом отношении изучаемых языковых фактов (опорных слов, метафор, сравнений и т.п.),
- акцент на смысловых ассоциациях и национально-специфических коннотациях, фоновых знаниях, концептах (т.е. на тех знаниях, которые в наибольшей степени свидетельствуют об особенностях русской духовной культуры и ее морально-этических приоритетах, особенностях мировосприятия русского народа, которые формируют особенности «русского национального характера»),
- акцентирование (донесение до учащихся) эстетического воздействия поэтического текста, главной целью которого, как из-

вестно, является воздействие на эмоциональную сферу читателя (адресата-реципиента) и его ментально-эмоциональная реакция на художественный текст [1, с. 134].

Для эффективного использования этих приемов преподаватель-русист ориентируется на непосредственную связь изучаемого учебного материала с жизненным опытом учащихся:

- на развитие у иностранных учащихся умения творчески соотносить прочитанное с теми представлениями, которые свойственны картине мира родного языка (т.е. апеллирует к имеющемуся у инофона социально-культурному опыту и к его национально-специфическим культурным знаниям),
- на использование при изучении русских поэтических текстов общего для носителей всех языков фонда фонового знания, т.е. опирается на знакомые и понятные человеку любой национальности чувства и мысли.

Таким образом, «уроки-путешествия» существенно отличаются от традиционных методов изучения русской поэзии использованием особых способов организации и проведения занятий. Однако подобная форма организации занятий органично вписывается в классно-урочную систему и при этом имеет несомненные достоинства и преимущества по сравнению с традиционными формами изучения поэтических текстов в иноязычной аудитории. В частности, «уроки-путешествия» способствуют реализации личностно-ориентированного подхода в обучении (т.к. обеспечивает дифференциацию обучения с учетом особенностей и способностей студентов, их уровня владения русским языком) и позволяют наиболее эффективно достигать поставленной преподавателем-русистом цели обучения (т.е. прогнозируемого результата обучения), т.к. установка на эмоционально-эстетическое воздействие и творческое мышление, как известно, способствует активному включению студента в процесс учебной коммуникации и непроизвольному запоминанию учебного материала, что в свою очередь, повышает интерес к предмету изучения и формирует желание к знакомству с ним (в том числе и самостоятельному).

Библиографический список

1. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 375 с.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера. — С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. — 704 с.

Куликова О.Ф.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

Куликова О.Ф. — ст. преподаватель кафедры «Русская филология», e-mail: 16080211@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности работы по формированию навыков профессионально ориентированной официально-деловой речи в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» (на примере юридического направления).

Ключевые слова: профессионально ориентированная, официально-деловая речь, русский язык, культура речи.

The article considers features of formation of skills of professionally oriented formal business speech within the framework of the discipline «Russian language and standard of speech» (on the example of legal specialties).

Key words: professionally oriented, formal business speech, Russian language, standard of speech.

Формирование навыков профессионально ориентированной официально-деловой речи является одной из актуальных задач вузовского образования. Преподавателям дисциплины «Русский язык и культура речи» приходится решать эту задачу в условиях очень ограниченного времени (всего 36 часов аудиторной работы, из них — только 18 практических). В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» предусмотрена тема «Официальный стиль речи как функционально-стилевая разновидность современного русского литературного языка», но для изучения предлагается только общая характеристика стиля, в качестве образцов используются документы, которые имеют широкое распространение (заявление, объяснительная, резюме, доверенность и т.д.). Очевидно, что для формирования навыков профессионально ориентированной речи этого объема и наполнения недостаточно, поэтому обучение языку специальности должно осуществляться на всех лекционных и практических темах курса.

Для эффективной организации профессионально ориентированного обучения русскому языку и культуре речи, необходимо все теоретические положения, иллюстрации, правила, систему упражнений, контрольно-измерительные материалы пропустить через «призму» специальности. Для реализации этой цели преподавателю важно создать и постоянно пополнять языковые «копилки». Применительно к юридическому направлению это могут быть, например, тексты разных юридических жанров, образцы судебных речей,

словарь юридических терминов, словарь профессиональных юридических вариантов (грамматических, орфоэпических, лексических), примеры отступления от языковых норм в текстах устных и письменных юридических жанрах и т.д.

На занятиях по русскому языку и культуре речи на юридических специальностях преподаватели должны уделять внимание формированию навыка выступления студентов перед большой аудиторией. В связи с этим большая роль отводится подготовке устных выступлений. Преподаватель в начале курса предлагает студентам выбрать тему, в течение семестра каждый студент должен подготовить текст и сделать выступление на выбранную тему. Темы публичных выступлений должны иметь профессиональное преломление. Например:

1. Нарушение акцентологических норм в профессиональной речи юристов: ошибка или профессиональный жаргон?
2. Грамматические особенности деловой документации.
3. Особенности употребления имен собственных в речевой практике юриста.
4. Параллельные синтаксические конструкции в юридической речи.
5. Согласование определений и приложений в речи юриста.
6. Защита русского языка в современном российском законодательстве: удачи и неудачи.
7. Невербальный язык и его роль в изучении личности подсудимого.
8. Невербальное общение в суде.
9. Иноязычная лексика в трудах А. Ф. Кони.
10. Точность словоупотребления в речи юриста.
11. Образные средства в выступлениях судебных ораторов.
12. Современные толковые словари на службе у юристов.

В процессе выполнения этого задания у студентов формируется четкое представление о различиях между устной и письменной, спонтанной и подготовленной, разговорной и официально-деловой речью.

В ходе выполнения этого задания студенты должны уметь не только выступить с речью, но и еще ответить на вопросы слушателей, правильно воспринимая возможную критику окружающих.

Кроме реализации цели формирования навыков устной публичной речи, в рамках этого задания появляется возможность более глубоко рассмотреть темы, на которые в рамках дисциплины не хватает достаточно времени.

Профессиональная юридическая речь, ориентированная на современный русский литературный язык, может использоваться в различных формах: письменной и устной. Выбор формы речи тесным образом связан типом речевой ситуации. В

условиях реального общения наблюдается постоянное взаимодействие и взаимопроникновение этих форм.

В ходе актуализации тем, посвященных языковым нормам, целесообразно использовать в качестве примеров, заданий, материалов упражнений профессионально ориентированную лексику и тематику текстов.

Например, при изучении грамматических норм современного русского языка предлагаются задания такого типа:

1. *Раскройте скобки. Мотивируйте свой выбор.*

1. Монумент адвокату (Федор Плевако) установлен в Троицке в День России. 2. По словам (Анатолий Кучерена), адвокат оказывает (Сноуден) не только юридические услуги, но и помощь в быту. 3. Заседание суда по делу (Юлия Тимошенко) перенесено из-за болезни адвоката. 4. Московского адвоката (Игорь Яртых) пригласили представлять интересы Института им. Склифосовского.

2. Запишите количественные числительные словами

Денежные средства в сумме 211 500 руб. были перечислены на счет заемщика. Истец просит взыскать с ответчика задолженность по кредитному договору в размере 70 384 руб. 69 коп. и расходы по уплате государственной пошлины в размере 2 311 руб. 54 коп.

3. Укажите случаи немотивированного использования форм имен прилагательных:

1. Показания свидетелей ясные и точные. 2. Выбранное решение было вернее всего. 3. После вчерашнего допроса он был утомленный и вялый и говорил неохотно. 4. Мы столкнулись с самой наисложнейшей проблемой. 5. Данная версия оригинальна и доказательна. 6. В истории юриспруденции очень выдающаяся роль принадлежит А. Кони. 7. Этот закон и в настоящее время действует.

Ясность и доступность профессиональной юридической речи, в первую очередь, зависит от точного выбора слова. Точность словоупотребления заключается в соблюдении лексических норм русского литературного языка, которые определяют правила употребления слов в речи как устной, так и письменной, в соответствии с их лексическим значением, зафиксированным в словарях. При этом немаловажным оказывается не только правильный выбор конкретного слова, но и уместное его использование в составе общеизвестных и общепринятых сочетаний.

В ходе изучения темы «Лексические нормы» можно использовать следующие виды заданий:

1. *Укажите предложения, где допущены ошибки в употреблении паронимов.*

1. Следователь прокуратуры постановил предоставить в распоряжение эксперта найденные улики. 2. Суд представил слово адвокату. 3. За проявленное мужество сотрудника полиции пред-

ставили к награде. 4. В ходе оперативно-следственных мероприятий были выявлены сообщники Григорьева. 6. На конференции демонстрант показал новые технологии проведения следственной экспертизы.

2. Устраните ошибки, связанные с речевой избыточностью. Укажите тип ошибки (тавтология, плеоназм, многословие).

1. В результате совместного сотрудничества фирм товарооборот запрещенного товара резко увеличился. 2. Юристы на юридических конференциях делятся между собой своими проблемами. 3. За отчетный период времени дисциплинарных нарушений не было выявлено. 4. Жители, проживающие в вашем районе, собрались на встречу с депутатом. 5. О том, что в фирме «Строймаркет» есть свободная вакансия, Земцов узнал от своего бывшего сослуживца Кривошеева. 6. Главная суть статьи заключалась в опровержении приведенных ранее доказательств. 7. При допросе допрашиваемый признался в совершенной им краже.

Удачно дополняют практический материал занятий упражнения на повторение правил орфографии, необходимые для оформления письменного юридического текста.

1. Напишите сложные слова в соответствии с правилами.

(Высоко)квалифицированный, (много)женство, (жизненно)важный, (общественно)полезный, (трудо)способный, (дее)способный, (дорожно)транспортное, (собственно)ручно, (пяти)дневный, (колодо)резаная.

2. Выпишите из статей УК РФ или ГК РФ сложные слова, объясните их правописание.

3. Перепишите, вставьте –н-или–нн- в полные причастия и прилагательные. Объясните их правописание.

Дан(н)ое постановление, причинен(н)ый вред, указан(н)ые заявления, некачествен(н)ая услуга, заявлен(н)ые требования, получен(н)ые повреждения, нравствен(н)ые страдания, изложен(н)ые показания, заключен(н)ый договор, кассацион(н)ая жалоба, государствен(н)ое учреждение, указан(н)ая квартира, необоснован(н)ое решение, запущен(н)ое состояние, единствен(н)ое жилье, жизнен(н)ая ситуация, единовремен(н)ое пособие, регистрацион(н)ая палата, закон(н)ые требования, письмен(н)ое заявление.

Таким образом, рационально организованная работа на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи», характеризующаяся особыми принципами отбора и организации языкового и речевого материала, может служить цели формирования навыков профессионально ориентированной официально-деловой речи.

Библиографический список

1. Гурьева Н.А. Русский язык и культура речи: Язык и стиль деловой документации: учебное пособие/ А.Н.Гурьева. — М.: Изд-во РГГУ, 2009. — 184 с.
2. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): учебное пособие для вузов/Н.Н. Ивакина. — М.: Юристъ, 2000. — 384 с.
3. Михалкин Н.В. Риторика для юристов: учебное пособие для бакалавров/ Н.В. Михалкин. — М.: Юрайт, 2013. — 240 с.

Максимова Н.Р.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Максимова Н.Р. — канд. пед. наук, проф. кафедры «Методика и иностранные языки», e-mail: nrmaximova@gmail.com (ТОГУ)

В статье рассматриваются инновационные подходы к организации профессиональной подготовки учителя иностранных языков в рамках ускоренного обучения с целью более эффективной интеграции формируемых коммуникативных и методических умений.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная подготовка учителя иностранных языков, ускоренное обучение.

The article addresses the innovative approaches in professional training of an EFL teacher while taking intensive remedial courses with the goal of a better integration of communicative and methodology skills.

Key words: innovative approaches, EFL teacher training, intensive professional development.

В условиях быстро меняющегося современного мира особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы профессиональной подготовки специалистов, свободно владеющих не только своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности, способных к качественной работе с использованием современных инновационных методов на уровне мировых стандартов. Именно поэтому в концепциях социального и экономического развития Российской Федерации, наряду со значимостью стимулирования инновационной деятельности в сфере экономики, подчёркивается необходимость всесторонней поддержки инновационной направленности образования.

Одним из направлений деятельности системы образования, подверженных переменам является

работа с учителями в процессе их переподготовки и повышения квалификации, в частности с учителями иностранных языков в рамках организации разнообразных ускоренных курсов дополнительного профессионального образования, в частности курсов для учителей, имеющих опыт преподавательской деятельности, но не имеющих педагогического образования и желающих стать учителем английского языка.

Целью настоящей статьи является обобщение накопленного опыта работы со слушателями именно таких курсов, готовящих учителей английского языка в ускоренном режиме на факультете дополнительного профессионального образования Тихоокеанского государственного университета в процессе становления их коммуникативной, психолого-педагогической и методической компетенций с опорой на инновационные подходы в обучении.

Использование инновационных подходов рассматривается сегодня как одно из главных направлений в обновлении системы непрерывного педагогического образования, однако программы подготовки учителей иностранного языка к использованию таких технологий как в практике их подготовки, так и в процессе самостоятельной работы в школе нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Знакомство с рядом теоретических и практических исследований последнего десятилетия по различным аспектам профессиональной подготовки учителей иностранных языков в системе постдипломного образования [1,2,3,4] показало, что к настоящему времени разработан ряд инновационных методик, основанных на таких проверенных и хорошо зарекомендовавших себя подходах как личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, социокультурный. Однако обучение взрослых в системе повышения квалификации, как свидетельствуют данные исследования, должно учитывать также и теоретические положения андрагогики и некоторые специфические подходы и принципы. Среди таких принципов называются принципы методической доминанты, инновационной направленности, адаптивности, креативной деятельности и взаимосвязанного обучения языку профессиональной коммуникации и методике его преподавания [Пелевина, с.5]. При отборе содержания и технологий обучения для взрослых рекомендуется использовать модульный подход, который позволяет гибко менять программу обучения в зависимости от компетенций, подлежащих формированию, от целей и профилей обучения в том или ином регионе, от потребностей самих обучаемых.

В нашем случае дополнительные педагогические курсы для учителей английского языка в рамках ускоренного обучения реализуют принцип взаимосвязанного обучения языку и методике его преподавания и направлены на формирование

профессионально ориентированной психолого-педагогической и коммуникативно-методической компетенции будущего учителя. Обеспечить максимальную эффективность такого обучения позволяет активное использование современных информационно-коммуникационных технологий и образовательных Интернет-ресурсов. Одним из таких современных открытых образовательных Интернет-ресурсов является портал TED.com. TED (Technology, Entertainment, Design) представляет собой некоммерческую компанию США, которая начиная с 1984 года проводит интеллектуальные конференции и распространяет новые идеи (ideas worth spreading) в форме небольших лекций (TED talks), имеющих свободный доступ на сайте www.ted.com.

Специфика портала TED.com состоит в том, что предлагаемые на сайте лекции освещают проблемы и предлагают их решения в самых разнообразных сферах жизни, а именно: наука и технологии, образование, культура, искусство и др.). Лекторами портала выступают, как правило, известные ученые, политики, журналисты, бизнесмены. Коллекция лекций все время пополняется и насчитывает на сегодняшний день более 1500 лекций. Миллионы подписчиков имеют возможность не только слушать лекции известных людей в оригинале на английском языке, но и пользоваться субтитрами и переводом. Поиск нужных лекций облегчается тем, что они представлены как в тематическом, так и в алфавитном порядке. Разработчики сайта ведут также рейтинг самых популярных лекций.

В 2012 году разработчики сайта TED.com создали образовательную платформу TED Ed, особенностью которой является то, что она предлагает преподавателям возможность воспользоваться готовыми видеуроками на основе TEDTalks, а также создавать разнообразные по содержанию и форме собственные уроки.

Описанные выше характеристики медиапортала TED.com позволяют говорить о его огромных дидактических возможностях как для изучения живого английского языка, так и для расширения кругозора в той или иной профессиональной сфере, в нашем случае идет речь о видеолекциях на тему «Образование». В настоящее время по данной теме на портале представлено более 15 лекций, касающихся различных аспектов образования в целом, а также обучения и воспитания школьников, студентов, взрослых. Для разработанного нами учебного модуля, адресованного будущим учителям английского языка в рамках ускоренного курса дополнительного профессионального образования было отобрано 4 видеолекции для аудиторной работы и столько же для самостоятельной работы. Обратимся к одной из самых популярных видеолекций из рубрики «Образование», а именно к лекции известного американского педагога Риты Пиерсон «Каждому ученику

нужен наставник» (Everyone Kid needs a Champion). Выбор данной темы, как первой в разговоре о миссии современного учителя был обусловлен двумя факторами: ее значимостью для будущих педагогов и популярностью в сети Интернет (количество просмотров — более 8 млн. человек). Что касается значимости проблемы, которую поднимает Рита Пиерсон в своем выступлении, то она может быть сформулирована в одном предложении: Верьте в своих учеников, устанавливайте с ними настоящие, человеческие отношения, какой бы предмет вы не преподавали, что как нельзя лучше согласуется с главным принципом современной отечественной педагогики, а именно ориентацией на личность ученика, на его потребности и интересы.

Говоря об организации конкретных заданий для слушателей, подготовленных на основе данной видеолекции, необходимо отметить, что их главной задачей была интеграция собственно коммуникативных и общепедагогических и методических умений.

Все задания были организованы в определенную последовательность и проходили несколько этапов.

На подготовительном (допросмотром) этапе слушателям сообщалась краткая информация об авторе видеолекции и предлагались вопросы, связанные с тем, каким должен быть современный учитель; какие требования предъявляет к учителю современное общество; изменились ли эти требования за последние десятилетия в связи с развитием цифровых технологий; кто из учителей повлиял на становление вашей личности и почему, а также и другие вопросы.

Этап, направленный на совершенствование языковых навыков (произносительных, лексических, грамматических), предусматривал конкретную работу над новыми для слушателей лексическими единицами и грамматическими явлениями, а также над особенностями произносительной и интонационной сторонами речи выступающего, говорящего на американском варианте английского языка.

Этап развития умений понимания на слух и дискуссионных умений на основе предлагаемого речевого материала имел своей целью углубленное и критическое понимание содержания видеотекста и умения аргументированно формулировать свои мысли на иностранном языке в устной форме.

Заключительный рефлексивный этап подразумевал развитие умений письменной речи, а именно подготовку короткой письменной публикации, анализирующей видеоматериал в рамках собственного блога.

Самостоятельная работа слушателей предполагала свободный выбор видеосюжета с сайта ted.com для подготовки собственного плана урока на основе рекомендаций, разработанных авторами

образовательного сайта TedED.com. Так, слушателям предлагалось для начала ознакомиться с уже разработанными образцами уроков, далее, используя специальное окно поиска, ввести ключевые слова и определиться с темой видеолекции. Выбрав тему, слушатели самостоятельно готовили задания для проверки понимания содержания в виде вопросов со множественным выбором, вопросов с открытым ответом, вопросов для обсуждения содержания, а также предлагали дополнительный материал для освоения в виде списка дополнительных ресурсов Интернета. Разработанные таким образом планы урока могли быть опубликованы на сайте TedED.com и стать доступными для обсуждения всеми слушателями.

Представленный на сайте разнообразный видеоматериал позволил учесть принцип индивидуального обучения, так как слушатели получили возможность выбрать интересующий их видеосюжет, выполнить задания в любое удобное для них время и в том темпе, который им необходим. Они также имели возможность просмотреть наиболее сложные для восприятия фрагменты повторно, изучить дополнительную информацию или же при выполнении заданий к видео просмотреть видеоподсказки. Все это позволило в значительной степени улучшить условия обучения и создать психологически комфортную среду иноязычного общения.

Наблюдения за учебной деятельностью слушателей на всех этапах работы с видеотекстами ресурса TED.com и анализ самостоятельно выполненных проектных и исследовательских заданий, направленных на развитие профессионально ориентированных коммуникативных и методических умений, позволили сделать вывод об эффективности вышеупомянутых инновационных подходов.

Библиографический список

1. Люботинский, А. А. Формирование методической компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды: автореферат дис. канд. педагогических наук: / Люботинский А.А., С.Пб, 2014 — 22 с.
2. Махмурян К.С. Теоретико-методические основы ускоренной подготовки учителя иностранного языка в условиях дополнительного профессионального образования: автореферат дис. доктора пед.наук: Махмурян К.С., Москва, 2009
3. Пелевина, Н. Г. Совершенствование коммуникативно-методической компетенции учителя иностранного языка профильных классов в системе повышения квалификации: автореферат дис. канд. педагогических наук: / Пелевина Н.Г. Москва, 2009 — 22 с.

4. Сметанина М.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки учителей иностранного языка по использованию инновационных технологий обучения в процессе повышения квалификации: автореферат дис. кандидата педагогических наук : / Сметанина Марина Юрьевна, Барнаул, 2011. — 22 с.

Малявина Л. С.

**РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ
(ПРОФИЛЬ — НАЧАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ)**

Малявина Л.С. — канд. ист. наук, доц. кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, e-mail: Ligor6@mail.ru (ТОГУ)

В статье раскрывается содержание термина «региональный компонент в образовании». На примере курса «История Дальнего Востока» представлен опыт его использования в формировании общекультурных и профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, региональный компонент образования, начальное образование, российский Дальний Восток

The article reveals the content of the term «regional component in education». The experience of its use in the formation of General cultural and professional competencies of future primary school teachers is described on the example of the course «history of the Far East».

Key words: higher pedagogical education, regional education component, primary education, Russian Far East

Профессиональная подготовка будущего учителя, как и вся система российского высшего образования, не один год находится в состоянии перемещения. Переход на двухуровневое и компетентностно-ориентированное образование и новое (третье) поколение Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО 3+), соответствующее требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.), обусловили изменение содержания образовательных программ и внедрение новых технологий организации образовательного процесса. Одновременно с учетом потребностей рынка труда происходит уточнение областей, объектов и видов профессиональной деятельности выпускников.

Сравнение содержания двух последних образовательных стандартов направления «педагогическое образование» (квалификация бакалавр):

ФГОС ВПО третьего поколения (направление 050100), (утвержден приказом Министерством науки и образования РФ 22 декабря 2009 г., с изменениями от 31 мая 2011 г.) [1] и введенного с 2016 г. ФГОС 3+ (направление подготовки 44.03.01) [2] позволяет выявить характер изменений в профессиональной деятельности выпускников — педагогов. Так, ФГОС ВПО третьего поколения предусматривал два основных вида профессиональной деятельности бакалавров по направлению 050100 (педагогическое образование): педагогическая деятельность и культурно-просветительская. Разработчики образовательного стандарта последнего поколения (ФГОС 3+) расширили этот перечень включением в него исследовательской и проектной деятельности. Широкое толкование терминов «исследовательская деятельность», «культурно-просветительская деятельность» и «проектная» деятельность, а также академические свободы вузов по проектированию основных образовательных программ (ООП) дали возможность расширить спектр учебных дисциплин, участвующих в формировании необходимых для этих видов деятельности компетенций. В частности, определенными возможностями для развития у будущих педагогов представлений об исследовательской, проектной и культурно-просветительской деятельности и формировании необходимых умений и навыков для их практической реализации в школьных образовательных учреждениях располагают учебные дисциплины, базирующиеся на использовании регионального компонента.

Термин «региональный компонент», применяемый к содержанию образования, давно используется в педагогической науке. При разнообразии существующих определений большая часть исследователей, понимают его как введение в содержание и организацию образовательных процессов школы или вуза (обучение, воспитание, социализация личности) материала, отражающего географическое, природно-экологическое, этнографическое, историко-культурное своеобразие региона, где находится данное образовательное учреждение [3, с. 121–130]. В некоторых случаях понятие «региональный компонент образования» приравнивают к термину «регионализация образования». Такое отождествление на наш взгляд не совсем верно, так как регионализация образования, это скорее принцип, направленный на приведение образовательной и воспитательной политики образования в соответствие с социальным заказом и финансовыми возможностями какого-либо региона в рамках соблюдения общих федеральных нормативов и требований.

Включение регионального компонента в содержание образования помогает решить ряд важных на сегодняшний день задач. Его наличие в образовательных программах вузов должно способствовать подготовке выпускников, знакомых с

экономической, демографической, социальной и поликультурной средой региона и их сознательному выбору по закреплению на его территории. Для Дальнего Востока (с 2000 г. — Дальневосточный федеральный округ (ДФО)) — крупнейшего региона Российской Федерации (36 % площади РФ), где располагаются 9 самостоятельных субъектов в статусе край, округ, область, отличающихся своим своеобразием по различным параметрам (экономика, демографическая ситуация, природно-климатическое разнообразие и пр.) проблема сохранения кадров и сдерживания миграционного оттока стоит достаточно остро. Интерес к региональному компоненту в высшей школе был повышен при формировании системы опорных вузов регионального значения — группы распределенных по всей стране крупных многопрофильных вузов, способных взять на себя задачу содействия промышленного и социально-экономического развития субъектов РФ и обеспечение местного рынка труда высококвалифицированными специалистами.

Необходимость присутствия регионального компонента в образовательных программах будущих педагогов и усиления внимания к нему вытекает из ситуации, выявленной в 2016 г. при проведении в школах национального исследования качества образования (НИКО), организованного Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). По оценке руководителя проектов НИКО и ВПР (Всероссийских проверочных работ) Рособрнадзора Сергея Станченко, результаты исследования, в котором приняли участие 50 тыс. учащихся, показали, что школьники хуже всего знают историю своих регионов, «разброс по регионам — от 2 до 72% выполнения» [4]. Приведенные данные можно оценивать по-разному. В том числе рассматривая их как показатели недостаточности работы по включению регионального компонента в содержание образовательных программ на различных уровнях общего образования, или недостаточной подготовленности педагогов к его реализации.

В Педагогическом институте ФГБОУ ВО «Тихоокеанский университет» решением последней проблемы является включение в общий перечень дисциплин подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» учебного курса «История Дальнего Востока». На факультете начального, дошкольного и дефектологического образования (ФНДиДО) по профилю «Начальное образование» изучение дисциплины было начато с 2014 г. Целью освоения дисциплины определено углубление теоретических знаний студентов по вопросам истории, этнографии и культуры российского Дальнего Востока и приобретение практических навыков по использованию этих знаний при работе в образовательных учреждениях. Овладение дисциплиной должно помочь

воспитанию патриотизма, гражданской активности и социальной ответственности студентов, развитию их творческой инициативы, мышления, общей и информационной культуры, подготовке к реализации профессиональных задач в области образовательной и культурно-просветительской деятельности. По итогам изучения дисциплины студент должен знать территориально-административное устройство Дальнего Востока в прошлом и на современном этапе; основные этапы и ключевые события истории российского Дальнего Востока, имена выдающихся деятелей региональной истории, ориентироваться в историческом прошлом и современных региональных социально-экономических и политических процессах региона. Важным результатам освоения дисциплины рассматривается овладение навыками рефлексии, позволяющими оперировать полученными знаниями при организации социально полезных видов деятельности в детской, подростковой и молодежной среде, развитии социальных инициатив и социальных проектов, проектирования учебных, внеклассных и внешкольных мероприятий культурно-просветительной направленности. Изучение дисциплины (в объеме 108 ч.) было организовано на втором курсе (3 семестр). В 2017—2018 уч. г. после расширения профилей подготовки (начальное образование и дополнительное образование, начальное образование и олигофренопедагогика) перенесено на второй семестр. В качестве образовательных технологий применяются интерактивные формы работы, семинары-дискуссии, проектная деятельность. Используются возможности хабаровских музеев (музея археологии, краевого музея им. Н.И. Гродекова). Обязательным видом учебной деятельности студента рассматривается выполнение творческой практико-ориентированной работы (проекта). Проект должен представлять оригинальную (авторскую) работу, выполненную в формате презентации, видеофильма, викторины или любой другой интерактивной форме, предназначенной для использования в учебной, воспитательной, культурно-просветительной и научно-исследовательской работе со школьниками и молодежью. Объектом выбора темы проекта могут выступать история открытия, исследования и освоения территорий российского Дальнего Востока (в региональном или локальном аспекте); прошлое и настоящее дальневосточных населенных пунктов (город, район, село и пр.); проблемы выявления и сохранения региональных историко-культурных памятников; особенности заселения региона и повседневная жизнь дальневосточников в различные исторические периоды; традиции, быт и культура народов, проживающих на территории Дальнего Востока (прошлое и современность), заслуги выдающихся дальневосточников. Защита проектов осуществляется в ходе учебного процесса (на практических занятиях) или

в рамках культурно-просветительских мероприятий, организованных кафедрой совместно с отделом обслуживания (библиотекой) Педагогического института. Так, в 2015 г. студенты ФНДиДО принимали участие в проведении конвента «Литературный перекресток: Я помню, значит, я живу», посвященного 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. В 2016 г. стали организаторами мероприятия «День Памяти», посвященного 71-ой годовщине Победы в Великой Отечественной войне. В 2017 г. содействовали организации исторического лектория «Февральская революция 1917 г. в России: историческое значение и уроки» и историко-литературного часа «Мы видим город Петроград в семнадцатом году», посвященных 100-летию двух революций в России, где представили доклады и сообщения, подготовленные, в том числе, и на основе событий региональной истории.

Хочется надеяться, что полученные знания и навыки помогут им в их будущей педагогической деятельности и участию в решении приоритетных образовательных и воспитательных задач, стоящих перед современной российской школой: развитие интереса школьников к прошлому и настоящему родной страны, осознание своей гражданской и социальной идентичности, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. развитие исторической памяти и воспитание патриотизма, гражданственности.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.
3. Греханкина Л. Ф. Региональный компонент содержания образования // Мир образования-образование в мире: науч.метод.журн. —2007. — № 2.
4. Исследование показало, какой предмет школьники знают хуже всего // РИА Новости. Россия сегодня. —2016. —24 декабря [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/society/20161224/1484510498.html>.

Маниковская М.А.

ОПЫТ УЧИТЕЛЬСТВА: МАЙЕВТИКА И (ИЛИ) ЛАЙФ-КОУЧИНГ

Маниковская М.А. — доктор филос. наук, профессор кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», e-mail: mary.manikovskaya@gmail.com (ТОГУ)

Рассматривая феномен учительства в духе традиции Сократа-Платона, автор размышляет о его нынешней судьбе в высшей школе. Историко-философские отсылки к опыту учительства подтверждают его плодотворность и актуальность в диалогическом постижении истины, поиске ответов на экзистенциальные вопросы.

Ключевые слова: учительство, экзистенциальные вопросы, традиция Сократа-Платона, диалог, майевтика, лайф-коучинг.

Considering the phenomenon of teaching based on the Socrates-Plato tradition, the author reflects on its current fate in higher education. Historical and philosophical references to the experience of teaching confirm its fruitfulness in the search for truth and answers to existential questions by means of a dialogue.

Key words: teaching, existential questions, Socrates-Plato tradition, dialogue, mayevtica, life coaching.

Возможно в горизонте сегодняшней образовательной прагматики понятие учительства кому-то представляется неуместным, ибо не вписано в требования государственных стандартов. Однако педагогическое сообщество, в том числе и высшей школы, давно осознало, что образование — не столько трансляция знаний, сколько — образование человека в его полноте и целостности. При таком понимании и учительство, смысл которого определился уже в древности как на Востоке, так и в античной Греции, не утратило своей значимости. В настоящее время оно приобретает еще больший смысл. Учительство, по-нашему разумению, основанному на традиции, существующей более двух с половиной тысяч лет, невозможно редуцировать к деловому общению, утилитаристски понимаемому общему делу, хотя и осуществляющемуся в общем деле — образовании. Возражение обусловлено тем, что содержание и дух учительства превосходит границы инструментальной рациональности, которой не подвластна особая форма солидарных отношений, сопряженных с образованием. Учительство одухотворяет образование, воплощает духовные скрепы между учителем и учеником, в нашем случае — преподавателем и студентом, мыслится путеводной духовной силой неразрывного образовательно-воспитательного процесса. Феномен учительства несет глубокий

нравственный смысл, ибо включает ответственность не только за содержание знаний, их «плодотворность», но в большей мере — за воспитание, культивирование человечности.

Вместе с тем, не собственный опыт учительства, на который автор не смеет претендовать, но многолетний опыт работы в сфере высшего образования, рефлексия по поводу дела всей жизни, склоняет к мысли, что утрачивается *животворящая* сила учительства. Намеренно акцент нами сделан на такой особенности рассматриваемого феномена как животворение: творение человека в живом общении. Великий Сократ, применяя свой знаменитый метод майевтики, как плодотворный прием, способствующий рождению истины, побуждал к размышлению, поиску ответов на экзистенциальные вопросы в живом диалоге. Он убедительно доказывал, что истинное знание человек может обрести собственными усилиями, а не получить готовым. Этот опыт стоил жизни древнегреческому мыслителю, но он высветил плодотворность майевтики, удостоверенную духовным опытом человечества.

Одной из очевидных примет переживаемого перманентного кризиса высшего образования в нашей стране является смещение акцента в сторону стандартизации, чрезмерного усиления нормативности и формализма. В такой ситуации декларируемые возможности формирования человека, свободно, широко и самостоятельно мыслящего, способного на эффективный интеллектуальный поиск и творческое решение, условия для майевтики как постижения истины, выстраданных личных ответов на смысложизненные вопросы, сужаются. Не случайно в настоящее время появилась новая профессия — лайф-коучинг [1]. Ее представители, коучи, готовы научить, что является из самого названия, как выстраивать жизнь, чтобы добиться желанного результата. Понятно, что инициаторы и разработчики идеи лайф-коучинга не имеют цели создания абсолютно готовых рецептов, для всех одинаковой схемы разрешения напряженных конкретных ситуаций. Вместе с тем, в предлагаемой деятельности коучей есть соблазн, надежда на волшебство, на чудо без большого личного усилия. Обозначая проблему размышления, мы намеренно артикулировали ее в форме, предоставляющей альтернативу: *майевтика и (или) лайф-коучинг*. Сформулированная таким образом проблема манифестирует ее экзистенциально-нравственный план, ибо ориентирует на рефлексивную личностную позицию, ответственный выбор. Несомненно, майевтика и лайф-коучинг принадлежат различным «весовым» категориям. Майевтика, обладая философско-методологическим потенциалом, обеспечивает жизненную стратегию, нацеленную на самосоиздание, самосовершенствование, ответственное самоопределение. Она способствует формированию человека,

открытого навстречу будущему, умеющего отвечать на его вызовы. Лайф-коучинг — скорее технология, ориентирующая на решение конкретных задач под эффективным руководством.

Нельзя уходить сегодня и от остро поставленных и обсуждаемых вопросов: является ли образование сферой услуг, не спровоцирует ли обязательная ориентация на предпринимательство в образовании его дегуманизацию, можно ли противостоять «овеществляющему насилию»? Представляется, что в преодолении сложных проблем, в самоопределении ответственной личностной позиции, ориентиром может стать нравственная философия, сократовско-платоновский опыт учительства. Уникальность опыта Сократа, на наш взгляд, замечательно высветили З. Миркина и Г. Померанц, прибегнув к восточной легенде [3]. Согласно этой легенде, один мудрец провел на бумаге линию и попросил другого, не прикасаясь к ней, укоротить ее. Мудрец подумал и провел рядом с этой линией другую, более длинную. Ироничный Сократ никого не поучал, не бичевал. Но он был той «длинной линией», рядом с которой люди осознавали подлинные «размеры». Платон, по характеристике А. Лосева, великий Учитель человечества, всем строим своих «Диалогов» — и глубиной философского содержания, и художественно-выразительной формой изложения побуждал задуматься и найти личный ответ на экзистенциальные вопросы, на которые нет готовых решений.

Историко-философский экскурс убедительно свидетельствует, как опыт учительства, идущий от Сократа, накапливался, упрочивался и обогащался, показывая тем самым свою плодотворность. Стоит отметить декартовское сомнение, которое в поединке с миром, скрывающим свои тайны (Н.Мотрошилова), ведет не к агностицизму, а, напротив, свидетельствует о силе разума. Оно отвергает все неустойчивое в знаниях, все необоснованное, что не может оправдать себя перед новыми завоеваниями в области науки и философии. Этот сюжет, связанный с сомнением, исключительно важен. Преподавательский опыт имеет в арсенале факты, когда студенты, нацеленные на однозначные решения, готовые ответы, воспринимают продуктивное сомнение как интеллектуальную слабость преподавателя. Такая ситуация по видимому есть следствие методической недоработки, необходимо органическое обоснование уместности сомнения.

Интересен в хорошем смысле провокационный опыт учительства М.К.Мамардашвили. Излагая свое понимание философии, мыслитель акцентирует, что изучать ее невозможно по учебникам [2]. Люди, желающие приобщиться к философии, по его мнению, должны ходить не на курс лекций к лектору, выполняющему функцию преподавателя, а к философу, имеющему личный опыт, пройденный им путь испытания, который он пере-

жил, узнал и идентифицировал в философских понятиях. Такой опыт учительства побуждает слушателя к духовному переживанию как импульсу, приводящему в движение. В рассуждении М.К. Мамардашвили важна мысль о том, что учительство не сводимо к передаче знаний, оно предстает как духовная творческая сила.

Философия, по Хайдеггеру, есть вопрошание о мире в целом, причем такое, когда сам спрашивающий попадает под вопрос [4]. Вопрошание и вопросы не идентичны понятию. Вопрошание — это скорее запросы. Они не ориентированы на однозначные ответы. «...Исконная миссия философии, завещанная нам «Диалогами» Платона, ставить вопросы, но только для того, чтобы дать на них личный ответ» [5]. Следовательно, забота преподавателя философии внести эту идею в рефлексивное поле студента. Данное предприятие безусловно требует профессионализма: глубоких знаний, преподавательского опыта с основательной методической оснасткой. Но не менее значим в качестве побудительного мотива к размышлению, намерению и желанию студента найти личный ответ, является опыт учительства преподавателя. Благодаря ему возникает особая атмосфера доверия, искренности, понимание и убежденность, что от личного ответа, равного нравственному поступку, свершится нечто смысложизненное и приоткроется тайна жизни.

Библиографический список

1. Вильямс П. Лайф-коучинг — новая профессия для психотерапевтов: как перейти от психотерапии к коучингу : [пер. с англ.] / П. Вильямс, Д. Дейвис. — М. : Междунар. акад. коучинга, 2007. — 250 с.
2. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
3. Миркина З. Великие религии мира / З. Миркина, Г. Померанц. — М.: «РИПОЛ», 1995. — 416 с.
4. Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — 450 с.
5. Ячин С.Е. Свободомыслие как неразрешимая философская задача // Преподавая философию. Рефлексия: сборник научных статей. — Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2016. — С. 110-121.

Молчанова Е.Г.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ

Молчанова Е.Г. — канд. истор. наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин, e-mail: lenmolch@mail.ru (ТОГУ)

Статья посвящена роли проектной деятельности при изучении истории Дальнего Востока. Основной целью статьи является показать разные формы проектной деятельности при изучении региональной истории.

Ключевые слова: проектная деятельность, преподавание истории Дальнего Востока, региональная история, исследовательские проекты.

The article focuses on the role of project activities in the studying of the history of the Russian Far East. The main objective of the article shows different modalities of project activities in the studying of the regional history.

Key words: project activities, the teaching of the history of the Russian Far East, regional history, research projects

В настоящее время процесс модернизации высшей школы, развитие информационных технологий, определили всесторонний интерес к использованию метода проектов в процессе обучения. Данный метод играет важную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, адаптированных к решению профессиональных задач в современных условиях. современного мира.

Условия жизни в настоящее время формируют «особый тип человеческих отношений с миром с помощью «проектного мышления», позволяющего адекватно оценивать ситуацию, намечать альтернативные пути решения возникающих проблем, осмысленно выбирать путь, соответствующий личным и общественным возможностям. Формирование и развитие «проектного мышления» как важного профессионального качества является одной из основных задач подготовки студентов образовательных учреждений [2].

Исследователи отмечают, что в России не сложились традиции проектного мышления при решении проблем. Для многих людей характерными являются нежелание разрабатывать планы, реагировать «по ситуации», полагаться на «авось». Это обстоятельство связано с особенностями российской ментальности и опытом исторического развития страны. Поэтому актуальным представляется формирование и развитие проектного мышления учащихся. «Проектный подход делает окружающий мир плодом наших усилий, а не навязанными со стороны жизненными обстоятельствами. Проектное мышление помогает смотреть на мир не как

на необходимость постоянно преодолевать какие-то трудности, а как на поле собственного творчества и реализации осознанных желаний, совместной работы с другими людьми для улучшения жизни... Любая активность человека или социальных групп, которая основывается на последовательном планировании своих действий с предвидением определенных желаемых результатов, может в той или иной мере считаться проектированием» [4].

Под проектной деятельностью понимается учебно-познавательная, творческая самостоятельная деятельность, опирающаяся на индивидуальные интересы и предпочтения, направленная на достижение реальной, значимой цели, имеющая план и критерии оценки. Результатами проектной деятельности считаются не только предметные результаты, а главным образом, интеллектуальное, личностное развитие студентов, формирование у них проектного мышления, рост компетентности в выбранной сфере. При грамотной организации проектной деятельности они усваивают исследовательские навыки, получают опыт сотрудничества в коллективе для решения общезначимых задач, станут более самостоятельными, научатся рефлексивно относиться к учебной деятельности. Проектная деятельность является одной из наиболее значимых форм обучения в области региональной и локальной истории.

Существует несколько типологий проектов. По преобладающему виду деятельности выделяют социальные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые проекты. Любой из них может быть выполнен в рамках изучения истории Дальнего Востока России. В практике преподавания чаще всего используются исследовательские и информационные проекты.

Исследовательский проект по структуре напоминает научное исследование.

Он предполагает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы исторического и краеведческого исследования. Студенты работают с различными видами исторических источников (письменные, вещественные, этнографические, лингвистические, кинофотодокументы и т.д.).

Практика показывает, что очень продуктивной, ценной, вызывающей значительный интерес учащихся является работа с материалами из семейных архивов. При этом они ощущают сопричастность своей семьи к событиям того времени, такой материал имеет для студентов большую личную значимость. На основании материалов семейных архивов и других исторических источников, через историю семьи можно изучать историю своего края, своей страны.

Особую значимость представляют проекты, посвященные истории Второй мировой войны. Все что сохранилось в семейных архивах о войне

— письма с фронта, фотографии, награды, повестки, вырезки из фронтовых газет, а также воспоминания родственников, служат ценнейшим материалом для изучения. Новые значительные возможности в этой работе дают уникальные информационные ресурсы, созданные Министерством обороны по поручению Президента Российской Федерации. Это проекты «Память народа» (pamyat-naroda.ru), «ОБД Мемориал» (www.obd-memorial.ru), «Подвиг народа» (podvignaroda.mil.ru). На этих сайтах в открытом доступе находятся документы из центральных архивов страны о ходе и итогах основных боевых операций, подвигах и наградах советских солдат и офицеров, а также содержится информация о защитниках Отечества, погибших и пропавших без вести. Благодаря этим ресурсам появилась уникальная возможность установить судьбы своих предков — участников войны, ознакомиться с подлинными архивными документами. На наш взгляд, преподавателю истории важно инициировать такой поиск студентов, поддерживать их, и помогать находить информацию о своих родственниках, воевавших на фронтах Второй мировой войны. На основании собранных документов, возможна подготовка исследовательского проекта «Мое село (город, район) в годы войны», «Фронтовой путь моего прадеда», «Моя семья в годы войны», «Как повлияла война на мою семью». Очень интересна тема «Дети и война» (по документам, фотографиям и воспоминаниям родственников и знакомых, чье детство пришлось на военное и послевоенное время). Выполнение подобных заданий имеет для студентов большое личностное, воспитательное значение, способствует развитию исследовательских умений и навыков работы с историческими источниками. Практика показывает, что студенты выполняют такие проекты с большим интересом и вовлеченностью.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления широкой аудитории. Это может быть создание студентами электронного пособия, сайта по истории края (города, района), экскурсионного маршрута, исторического альбома (презентации) «Малая родина в сердце моем» и т.д. Интересным представляется проект «Исторический календарь истории края (города, района и т.д.). Хорошим подспорьем при выполнении данного проекта являются издаваемые ежегодно Дальневосточной государственной научной библиотекой Календари-справочники, которые содержат сведения о знаменательных и памятных датах по Дальневосточному федеральному округу за год [1]. Также библиотеками отдельных регионов Дальнего Востока выпускаются календари знаменательных и памятных дат краев и областей [3].

Разработка и реализация ролевого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, студенты берут

на себя роли исторических персонажей. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится дискуссия? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор? Для примера можно привести пример коллективного проекта, где ученики могут выполнять роли сторонников и противников присоединения Приамурья к России в середине XIX в. Сторонники — это Н.Н. Муравьев-Амурский, Г.И. Невельской и их сподвижники, которые предприняли усилия для присоединения Приамурья к России. Противники — некоторые министры царского правительства, в частности министр иностранных дел К.В. Нессельроде, который утверждал, что России не нужно присоединять Приамурье к России. Для проведения данной игры-дискуссии необходима предварительная подготовка. Учащиеся должны использовать знания по истории России, хорошо разбираться в международной обстановке того времени, быть знакомыми с личностями и взглядами министра иностранных дел России К.В. Нессельроде и генерал-губернатора Восточной Сибири Н.Н. Муравьева. Для выполнения проекта студенты делятся на три группы. Первая группа — сторонники Н.Н. Муравьева, считающие, что Россия должна как можно скорее занять устье Амура и присоединить его к России. Во вторую группу входят студенты, которые будут представлять точку зрения министра иностранных дел К.В. Нессельроде и его приближенных. Третья группа студентов — эксперты, которые во время проведения дискуссии будут находиться в нейтральной позиции и следить за тем, чтобы стороны не допускали исторических ошибок. Также они будут задавать вопросы, проясняя детали и направляя дискуссию. Преподаватель может исполнять роль модератора.

Творческие проекты предполагает максимально свободный подход к оформлению результатов. Это могут быть видеofilмы по истории родного края, театрализации, соревнования по играм коренных народов региона, произведения декоративно-прикладного искусства и т. д.

Таким образом, проектная деятельность в процессе изучения истории Дальнего Востока играет значимую роль. Помимо интеллектуального развития студентов, она способствует формированию у них проектного мышления, которое позволяет смотреть на мир как на поле возможностей и собственного творчества для улучшения жизни. Проектная деятельность способствует воспитанию уважения к истории Дальнего Востока, развитию творческого потенциала, формированию чувства сопричастности к истории и современной жизни региона.

Библиографический список

1. Время и события: календарь-справочник по Дальневосточному федеральному округу на

2017 г. — Хабаровск: ДВГНБ, 2016. [Электронный ресурс]: — Режим доступа: (https://fessler.ru/docs-downloads/bookpdf/DVGNB/VS_2017.pdf).

2. Деревицкая А.В. Проектное творчество студентов как средство позитивного реформирования профессионального образования // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 6 (13). Ч. 3. — С. 21-23. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/proektnoe-tvorchestvo-studentov-kak-sredstvo-pozitivnogo-refrmirovaniya-professionalnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 03.03.2018).
3. Знаменательные и памятные даты Хабаровского края в 2018 году: календарь-указатель. — Хабаровск: ДВГНБ, 2017. [Электронный ресурс]: — Режим доступа (https://fessler.ru/docs-downloads/kraeved/KZD_2018.pdf. (дата обращения 25. 01. 2017)
4. Иоффе А. Под соусом ФГОС. Является ли проект панацеей в образовании? // Учительская газета». — 2018. — №2 (9 января).

Мурашев М. А., Рямова Т. А.

УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА

Мурашев М. А. — старший преподаватель кафедры «История Отечества, государства и права», e-mail: muravesha@yandex.ru; Рямова Т. А. — методист по музейно-образовательной деятельности музея ТОГУ, e-mail: Tanyagym2013@yandex.ru. (ТОГУ)

В статье рассмотрены вопросы организации и ведения профориентационной работы силами студентов; описан и обобщен опыт кафедры «История Отечества, государства и права» и музея ТОГУ в области ранней профессиональной ориентации школьников; обозначены преимущества этого вида деятельности, а также отражен круг проблем, сопряженных с его осуществлением.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная информация, студенты, мобильные группы, старшекласники.

The article deals with the organization and conduct of career guidance work for students. Describes the experience of the department "History of the Fatherland, State and Law" and the Museum of the Tajik State University in conducting early professional orientation of schoolchildren. The advantages of this type of activity are

indicated as well as the range of problems associated with its implementation.

Key words: vocational guidance, professional self-determination, professional information, students, high school students.

К настоящему времени в России сформирована государственная система профессиональной ориентации и психологической поддержки населения. В нее входят государственные органы, организации и учреждения, занимающиеся вопросами развития образования, воспитания, профессиональной ориентации, занятости, здравоохранения и социально-психологической защиты граждан. [1]. Высшие учебные заведения занимают в этой системе важное место, так как профориентационная работа уже в течение многих десятилетий является актуальным направлением их деятельности, способствующим качественному подбору «своих» абитуриентов. Не касаясь других аспектов многоплановой профориентационной работы Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ), для целей настоящей статьи нами избран только один из них, а именно: участие студенческой молодежи в профориентационной деятельности вуза.

На наш взгляд, опыт ТОГУ в указанной области может представлять интерес, по крайней мере, с двух точек зрения. Во-первых, студенты, участвуя в комплексе специальных профориентационных мероприятий, включаются в социально значимую деятельность, что уже немало в условиях укоренения в юношестве постсоветских поколений общественной пассивности, индифферентности, индивидуализма и преимущественно карьерных настроений. В процессе этой работы студенты приобретают бесценные для будущего специалиста компетенции организатора, навыки публичных выступлений и коммуникации. Во-вторых, старшеклассники, встречаясь со студентами в рамках профориентационных мероприятий, имеют перед собой наглядный пример профессионального самоопределения.

Следует отметить, что традиция приобщения вузовской молодежи к профориентационной работе зародилась и получила значительное развитие еще в советское время. Тогда в авангарде общественно полезных дел стоял комсомол и приоритет отдавался коллективным формам общественной деятельности. Члены штабов «Абитуриент», созданных при комитетах ВЛКСМ институтов, оказывали помощь приемным комиссиям во всех видах профориентационной работы. В частности, здесь формировались агитбригады студентов, проводившие информационно-разъяснительную работу и творческие встречи в трудовых коллективах предприятий региона, школах, воинских частях [2]. Деятельное участие в популяризации своего вуза принимали члены студенческих строительных отрядов в третьем трудовом семестре.

Это была одна из составляющих общественно-политической практики студентов [3].

Можно утверждать, что в системе профессиональной ориентации молодежи советского периода одно из ведущих мест занимали вузы, которые активно привлекали студентов к этому процессу через молодежные общественные и общественно-политические организации. Однако участие студентов в профориентации хотя и было регулярным, зачастую не носило перманентного характера, а приурочивалось к началу очередной приемной кампании и третьего трудового семестра.

В первое постсоветское десятилетие роль студенчества в профессиональной ориентации молодежи заметно снизилась, что было обусловлено изменением социально-экономического строя в стране, расформированием советских молодежных общественных структур, девальвацией прежних нравственно-этических ценностей и т.д.

В современных условиях хорошо поставленная в вузе профориентационная работа представляется серьезным конкурентным преимуществом в борьбе за «своего» абитуриента. И особенно перспективным направлением здесь, на наш взгляд, является ранняя профессиональная ориентация школьников, которую следует начинать уже с 6-7 класса. Ранняя профессиональная ориентация позволяет придать работе системный, перманентный характер, не сводить усилия вуза только к кампанийским агитационным методам и обеспечивать более осознанный выбор выпускниками школ своей будущей специальности, своего учебного заведения. Такой подход создает условия для реализации и развития интеллектуального, творческого, организаторского и коммуникативного потенциала студентов. Вовлечение студенчества в этот вид деятельности представляется наиболее целесообразным и в силу возрастных особенностей целевой аудитории.

Сегодня студенты ТОГУ активно привлекаются к работе различных профориентационных площадок, инициируемых ректоратом, приемной комиссией, факультетами и студенческим профкомом. Студенты помогают в проведении предметных олимпиад для школьников, дней открытых дверей, профориентационных классов. Их задействуют в таких инновационных формах, как «Ночь в пединституте ТОГУ», «Арт-кампус» и др.

С 2012 года заметно активизировалась профориентационная деятельность кафедры истории Отечества, государства и права Тихоокеанского государственного университета и музея ТОГУ. Важным сектором здесь стала организация мероприятий, проводимых силами студентов для школ города Хабаровска и Хабаровского муниципального района. На первом этапе профориентационная работа носила выездной характер. Практически сразу сложились два ее направления: историко-просветительское и информационно-консультативное. Из студентов первого курса были

сформированы мобильные группы по 5-7 человек. Под методическим руководством преподавателей кафедры ИОГП и сотрудников музея ТОГУ студентами был подготовлен цикл мероприятий (лекторий), посвященных знаменательным датам Отечественной истории, а также мероприятий, презентующих деятельность университета. Каждое занятие включало мини-лекции и викторину по их материалам. Методической находкой стала передвижная выставка экспонатов музея ТОГУ. При этом активно применялись средства мультимедиа, лекционный материал сопровождался демонстрацией кинохроники.

Следующим этапом стали экскурсии по Тихоокеанскому государственному университету для выпускных классов, с которыми накануне были проведены встречи студенческих мобильных групп. Экскурсии также готовились и проводились силами студентов. Школьникам демонстрировались библиотеки, лекционные и учебные аудитории, лаборатории, залы музея ТОГУ и факультетские выставки. В помощь студентам кафедрой ИОГП было разработано «Краткое методическое руководство по подготовке и реализации экскурсионной программы по Тихоокеанскому государственному университету для учащихся старших классов среднеобразовательных школ».

В рамках историко-просветительского направления была опробована и форма творческой встречи-концерта, где учащимся предлагалось прослушать поэтические и музыкальные произведения, относящиеся к различным периодам Отечественной истории.

В настоящее время в рамках выездной работы по-прежнему реализуются два направления, которые оформились в два студенческих проекта: «Твоя история» и «Знакомьтесь — ТОГУ». Целевую аудиторию этих проектов составляют в первом случае учащиеся 6-11 классов, а во втором — 9-11 классов. Теперь к организации и участию в выездных мероприятиях привлекаются студенты I-III курсов, руководят мобильными группами магистранты, имеющие богатый опыт организационной и выездной работы.

Практика взаимодействия со школами показала, что наиболее целесообразным является охват определенного круга общеобразовательных учебных заведений, для которых ежегодно должна проводиться серия мероприятий, тематически ориентированных на различные возрастные группы учащихся. Так, для школьников среднего звена предпочтительнее занятия историко-просветительской направленности. Таким образом подготавливается почва для последующего целенаправленного профориентационного воздействия, осуществляемого в выпускных классах.

Вместе с тем, остается нерешенным ряд организационно-методических проблем: 1) поиск новых современных профориентационных форм, ин-

тересных обеим участвующим сторонам; 2) повышение мотивации студентов к этому виду работы; 3) разработка критериев эффективности студенческого сектора профориентационной деятельности; 4) налаживание взаимодействия между структурными подразделениями вуза в сфере ранней профориентации; 5) укрепление интеграционных связей между школой и вузом.

Библиографический список

1. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации : постановление Минтруда Рос. Федерации от 27 сент. 1996 г. № 1 // Рос. вестн. — 1996. — 5 дек. — N 230.
2. Архив Морского государственного университета им. Г. И. Невельского. Годовой отчет Дальневосточного высшего инженерного морского училища им. Г. И. Невельского за 1985/86 учебный год. 156 л.
3. Колесниченко З., Моисеева Л. Подготовка к ОПП // Политехник. — 1985. — 26 апр. — № 16 (984).

Панова Н.П.

К ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Панова Н.П. — канд. пед. наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии; e-mail: briz0754@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются возможности воспитания чувства патриотизма при изучении географических дисциплин. Даются результаты анкетирования, предлагаются формы и методы развития гражданской позиции студентов и формирования позитивного образа родного края.

Ключевые слова: пропаганда, уровень жизни, регион, чудеса природы, природно-ресурсный потенциал.

In this article we discuss the possibility of the student's patriotic sense by the help of geographic subjects. We show the results of student's questioning, we give methods for the development of patriotic position and creation of the positive image of the native region.

Key words: propaganda, level of life, miracles of nature, natural-resources potential.

На сегодняшний день патриотическое воспитание студентов является одной из главных задач государственной политики нашей страны. Отголоски переломных 90-ых годов двадцатого столе-

тия до сих пор сказываются на идеях и обучающейся молодёжи, которая имеет не всегда высокое гражданское самосознание: теряются ценностные ориентиры, являющиеся приоритетными в государственной политике России. В высших учебных заведениях в течение 4 — 5 лет идёт непосредственная подготовка молодых людей к профессиональной деятельности, выбранной ими в школьные годы, и вуз должен по принципу преемственности укреплять и развивать патриотические чувства студентов [1, с. 11].

В государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 — 2020 годы» определены следующие цели развития: «Создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепление чувства и сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечение преемственности поколений россиян, воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [2].

Исходя из поставленных программой целей главной составляющей, на наш взгляд, является воспитание у студентов патриотических чувств и гордости за свою Родину. В последние десятилетия неприятие многих достижений и побед России привело к формированию негативного отношения к своему Отечеству, поэтому необходимо обращать внимание и глубоко изучать те вопросы о природе страны, которые вызывают чувство гордости, желания участвовать в развитии.

Широкие возможности патриотического воспитания имеются при изучении дисциплин педагогического вуза, одна из которых — география Дальнего Востока и Хабаровского края — занимает особую роль, являясь связующим звеном между общественными и естественными науками, рассматривает и анализирует взаимосвязь в системе природа — общество — человек и имеет большой потенциал для гражданско-патриотического воспитания россиянина-дальневосточника. В 2017 году на предмет изучения гражданской позиции и миграционной активности учащейся молодёжи нами был проведён опрос 86 студентов ПИ ТОГУ. Для исследования были взяты отдельные вопросы центра социальной демографии и экономической социологии Института социально-политических исследований Российской академии наук и Института экономических исследований ДВО РАН.

На момент анкетирования качеством жизни в Хабаровском крае удовлетворены 68,6%. Молодое поколение не устраивают высокие цены на продукты питания, чрезмерные транспортные тарифы, низкие заработные платы, невозможность приобретения своего жилья, недостаточный, на их

взгляд, уровень развития культурной сферы т.е. доминируют финансово-экономические показатели и только 52,3% связывают свою судьбу с Хабаровским краем [3]. Наш край, как и весь Дальний Восток, занимает особое географическое положение (меридиональная протяжённость) и оно не всегда ассоциируется с положительными пейзажами природы и благоприятным климатом. Более половины территории занимают три самых больших по площади северных района: Охотский, Аяно-Майский и Тугуро-Чумиканский, где условия проживания приравнены к крайнему северу со всеми вытекающими экономическими последствиями, которые являются во многом определяющими уровень жизни.

К сожалению, в беседах со студентами, при анализе их анкет не всегда чувствуется боль и беспокойство за будущее нашей земли — родного Дальнего Востока. Одним из средств, способствующих развитию и укреплению патриотизма, гордости за свой край может стать использование в курсе изучения географии материалов краеведения, художественной литературы, знакомство с творчеством местных художников. Методы работы самые разнообразные, опробованные, иногда предложенные самими студентами. Так при изучении истории заселения и освоения Дальнего Востока и Хабаровского края проводятся интерактивные занятия в читальном зале фонда редкой книги ПИ ТОГУ, используются приёмы сравнения, описания условий изучения территории в XVIII веке и в настоящее время. Будущие экологи сравнивают состояние рек, социальные работники — условия жизни коренных народов в прошлом и настоящем.

Большой простор для воспитания гражданственности раскрывает изучение политико-административной карты ДФО. Каждый студент делает презентацию одного из девяти субъектов с акцентацией на природно-ресурсный потенциал, предлагает свои варианты развития, свой брэнд представляемой территории и знакомит с известными людьми субъекта. По окончании презентации всех краёв и областей ДФО студенты, создав среди себя независимую комиссию, самостоятельно решают, на развитие какой территории направят вертуальные инвестиции.

Аналогично изучается административный состав и трудовые ресурсы Хабаровского края. Здесь идёт распределение семнадцати районов по принципу проживания студентов. И последним, завершающим этапом является представление своего населённого пункта с проектом его развития. Работа на занятиях проходит в живой, активной форме и вызывает много споров и предложений.

Бесспорно, одним из важных условий воспитания патриота является принцип краеведения — «родиноведение», «отечествоведение» — так называлось изучение родного края К.Д. Ушинским. Изучая родную территорию, студенты могут

гордиться тем, что в нашем регионе находится объект всемирного наследия ЮНЕСКО — вулканы Камчатки, одно из чудес России — Долина Гейзеров в Кроноцком заповеднике, одно из крупнейших месторождений платины — Кондёр, предложены в список ЮНЕСКО петроглифы Сикачи-Аляна, Командорские острова, река Бикин, Шантарские острова.

Дополнительно средствами воспитания патриотизма при изучении географических дисциплин являются Дальневосточный Художественный музей, краеведческий музей, выставки художников — преподавателей педагогического института, которые способствуют формированию образа родной земли.

Несмотря на то, что регламент ФГОС 3+ для бакалавров отводит незначительное количество часов на изучение географии России, эта дисциплина обладает большим воспитательным потенциалом. При изучении курса к числу главных целей должно относиться воспитание гражданственности и патриотизма, уважения к истории и культуре родной дальневосточной земли.

Библиографический список

1. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания. // Педагогика. 2006. № 2. С. 11 — 23.
2. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 — 2020 годы», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]: URL: СПС Консультант Плюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9142>(дата обращения: 12.03.2018 г.)
3. Ушинский К.Д. Избранные труды. Текст.: в 4 кн. / К.Д. Ушинский. — М.: Дрофа, 2005

Селеверстов Р.Е.

ИДЕИ ПАТРИОТИЗМА В РАБОТАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ

Селеверстов Р.Е. — канд. филос. наук, доц. кафедры «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», e-mail: 26011973@List.ru

Отмечая важность патриотического воспитания в современной России, автор рассматривает патриотизм как важную составляющую национального самосознания и анализирует рассуждения российских философов о патриотизме и его роли в истории страны.

Ключевые слова: национальное самосознание, патриотизм, патриотическое воспитание, «русская идея».

Highlighting an urgent problem of patriotic education in modern Russian society, the author foresees patriotism as an important component of the national consciousness and analyses Russian philosophers speculations on the notion of «patriotism» and its role in history.

Key words: national consciousness, patriotism, patriotic education, «Russian idea».

В настоящее время вопрос о патриотизме и патриотическом воспитании стоит в российском обществе особо остро. После опубликования в ноябре 2017 года законопроекта «О патриотическом воспитании в Российской Федерации» началось его активное обсуждение. В процессе дискуссий вызвало много споров определение понятия патриотизма.

В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой дано следующее определение этого понятия: «Патриотизм — это любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [3, с. 978]. Мы полагаем, что это определение имеет несколько размытый характер, ведь чтобы понять его, нужно точно знать, что есть Родина, в чем выражается преданность и любовь к Родине.

Не раз в истории России мы безжалостно обрывали все связи с прошлым, решая актуальные задачи. Возникает вопрос: иссякли ли идеи русских философов о национальном самосознании и патриотизме? Русские философы всегда рассматривали патриотизм как важную составляющую национального самосознания, и их размышления о феномене «патриотизм» и о роли патриотизма в истории страны сегодня имеют большое значение для патриотического воспитания молодежи.

В этой связи важно отметить, что русская философская мысль никогда не была «чистым познанием», бесстрастным теоретическим постижением истины. Для русских философов была неприемлема позиция Б. Спинозы (не смеяться, не плакать, не проклинать, а понимать), предполагающая разделенность философии и реальной жизни со всеми ее страстями и страданиями. Вопрос об истине для них всегда выступал в соотнесении с категорией правды, несущей в себе большой нравственно-этический импульс. Эта черта русской философии связана с постоянными поисками нравственной правоты исторического бытия, с желанием не только понять мир, но и преобразовать его в соответствии с принципами справедливости. В рассуждениях русских философов важнейшим являлся аргумент, использующий страстное и безрассудное «не приемлю» — «не приемлю несовершенство мира», «не приемлю страдания людей». И это «не приемлю» свидетельствует об истинном патриотизме русских философов.

В.С. Соловьев, представитель русской религиозной философии XIX столетия, в своей работе

«Русская идея» отмечал: «Проявлять свою мощь, преследовать свой национальный интерес — вот все, что надлежит делать народу, и долг патриота сводится к тому, чтобы поддерживать свою страну и служить ей в этой национальной политике» [5, с. 188]. Но вместе с тем он признавал самобытность и самоценность других народов и призывал сохранять уважение к ним. Указывая на исключительную совесть русского народа, он пишет: «Если бы наши соседи китайцы вместо индийского опиума вдруг пристрастились к мухоморам, обильно украшающим сибирские леса, то, наверное, нашлись бы такие патриоты, которые в своей ревности о пользах русской торговли стали бы громко требовать, чтобы Россия принудила китайское правительство допустить беспрепятственный ввоз мухоморов в Небесную империю... Интерес интересом, но и честь России чего-нибудь стоит, а эта часть (по русским понятиям) решительно не позволяет делать из мошеннической аферы предмет государственной политики» [4, с. 176].

Н.А. Бердяев подчеркивал, что в истории России были периоды спада и роста патриотизма русского народа, но в тяжелые для России времена именно патриотизм объединял людей и помогал пережить сложные ситуации. Он писал: «Все наши политические достижения находятся в прямой зависимости от степени нашего патриотического воодушевления, от роста ответственного национального сознания в русском обществе и народе. Русский народ должен сейчас сделать величайшее напряжение духа, чтобы доказать миру, что в России есть патриотизм, есть национальное сознание, есть гражданское достоинство. Патриотизм есть великая школа гражданственности в опасный для Родины час. Зрелость России для мировой жизни и мировой роли будет прямо пропорциональна проявленному ею сознательному гражданскому патриотизму» [2, с. 57].

Таким образом, с давних пор под словом «патриотизм» понимается любовь к Родине, преданность своему отечеству, своему народу. Но в советское время патриотическое воспитание сводилось в основном к военно-патриотической работе, основное содержание которой было в ознакомлении с героическими (обязательно только с героическими) вехами в истории страны, подготовке молодых людей к ее защите и обороне.

Русские философы, размышляя о патриотизме, всегда подчеркивали сложность и многогранность этого явления, включающего в себя несколько составляющих. Патриотизм — это любовь к Родине, своему родному жилищу, родителям, семье, друзьям и многому другому.

Одна из важных задач современной России — необходимость формирования четкого патриотического самосознания российского общества, особенно молодого поколения. Общество, слабо представляющее свои особенности и достижения, основанное, на которых оно держится, не может

успешно двигаться вперед. Цель глубоко входит в систему всей практической деятельности людей, ибо, как гласит пословица, «тому, кто не знает, к какой гавани плыть, нет попутного ветра». Никакие лозунги и призывы не помогут, если не будут четко определены ориентиры нашего дальнейшего развития. А выработывая эти ориентиры, необходимо помнить, что мы живем в эпоху быстрых социальных перемен. На наших глазах меняется облик человеческого мира. Сегодня человечество вступило в фазу поиска новых стратегий цивилизационного развития, поиска новых ценностных ориентиров, когда необходим анализ прежних жизненных смыслов, которые направляли развитие цивилизации. Среди факторов, серьезно влияющих на жизнь современного общества, — кардинально изменившееся геополитическое состояние мирового пространства. Многие исследователи с тревогой говорят о том, что российское общество находится в состоянии духовного вакуума, т.к. старые идеалы рухнули, а новые не сложились. Не может не тревожить тот факт, что в процессе реформирования российского общества многие видят главную роль в материальном благополучии. Причем выбор в пользу материальных благ часто осуществляется в ущерб духовным и нравственным ценностям.

Открывая VI Российский философский конгресс в Нижнем Новгороде, В.С. Стёпин подчеркнул, что в такие переломные эпохи, как всегда, особую роль начинает играть философия. «Ее главное предназначение — анализировать глубинные ценности культуры, глубинные жизненные смыслы, составляющие своего рода геном социальной жизни, выработать возможные новые смысло-жизненные ориентиры, которые организуют человеческую жизнедеятельность» [6, с. 8].

Таким образом, лишь четко определив ориентиры нашего дальнейшего развития, мы можем рассчитывать на успех в процессе формирования национального самосознания и патриотизма.

Размышления русских мыслителей о путях развития России и о той роли, которую Россия должна сыграть в истории человечества, активно шли в XIX в. в рамках философского дискурса, породив оригинальные концепции славянофилов, Ф.М. Достоевского, В.С. Соловьева и др. В XIX в. под непосредственным влиянием этих идей и концепций продолжают поиск ответа на мучительный вопрос о сущности «русского начала» и его историческом призвании такие русские мыслители, как Н.А. Бердяев, Вяч. Иванов, П.А. Флоренский, Л.П. Карсавин, В.В. Розанов и другие.

Думается, что эти размышления и сегодня важны и актуальны, они помогут переосмыслить историю нашей страны и выработать самосознание, открывающее дорогу к возрождению.

Сегодня тема национальной идеи вызывает двоякую реакцию в обществе. С одной стороны, в

нашей стране стал весьма популярен идейный нигилизм, т.е. разочарование во всех идеях вообще. Заидеологизированность сменилась модой на деидеологизированное сознание, апеллирующее к сиюминутным интересам, за которыми не видно никакой более широкой и далекой перспективы. С другой стороны, многие философы и политологи говорят о том, что формирование национальной идеи является одним из ключевых факторов формирования национального самосознания, социально-политической и духовно-нравственной консолидации российского общества. При этом подчеркивается, что стержневой идеей, на которой должна формироваться новая российская идентичность XXI в., должна стать идея, вдохновлявшая всех реформаторов и одновременно глубоко укорененная в народном сознании.

Процесс формирования патриотического воспитания особенно осложняется в тех случаях, когда на территории государства преобладают многонациональность и многоконфессиональность. Как правило, объективных причин для объединения многочисленных народов, имеющих различное вероисповедание, различный менталитет, не так много. И в этом случае задача объединения граждан и недопущения сепаратистских настроений в основном решается посредством воспитания. Но патриотическое воспитание не всегда дает положительный результат. Под влиянием внешних, чаще всего политических факторов, национальные чувства могут пробуждаться в самых разных, порой даже опасных формах, что ведет к развитию националистических настроений в обществе. Вот почему патриотизм и национализм называют двумя конструктами одной линии развития [7, с. 66-70].

В этой связи представляют интерес размышления М.А. Бакунина о патриотизме. М.А. Бакунин подчеркивал сложность и многогранность этого феномена, включающего в себя несколько составляющих элементов. Акцентируя внимание на так называемом естественном патриотизме, он определяет его как инстинктивную любовь к своему и к своим и ненависть ко всему, имеющему чуждый характер. Он также предупреждал, что такое понимание патриотизма выступает как коллективный эгоизм и может иметь негативные последствия [1, с. 194].

В процессе обсуждения законопроекта «О патриотическом воспитании в Российской Федерации», прозвучало мнение, что подлинный патриот должен поддерживать политику власти, особенно на переломных этапах развития общества. С таким подходом согласиться нельзя. Гордость за свою страну, за достижения своего народа не исключают критической оценки.

Так, в чаадаевской оценке России нашло выражение чувство горечи, вызванное осознанием отсталости своей Родины и бедствий ее народа. П.Я. Чаадаев полагает, что истинный патриотизм

состоит вовсе не в безотчетном восхвалении всего «своего», отвергает убаюкивающие рассуждения о России как о самой счастливой и могущественной стране. С поразившей современников смелостью он говорит об отставании России в экономической, политической и социальной сферах. В Чаадаеве увидели ниспровергателя русских святынь и объявили сумасшедшим. Но его высказывания можно рассматривать как свидетельство проснувшегося национального самосознания и подлинного патриотизма [8, с. 80].

Истинный патриот должен объективно оценивать ситуацию в стране, видеть тенденции общественного развития и действовать в интересах прогресса и человечества.

Библиографический список

1. Бакунин М.А. Избранные сочинения. — Т. IV. — П. — М.: Голос труда, 1920. — 269 с.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. — М.: Философское общество СССР. — 1990. — 240 с.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный. — М.: Русский язык, 2000. — 1233 с.
4. Соловьев В.С. Русская идея. — М.: Республика, 1992. — 496 с.
5. Соловьев В.С. Что требуется от русской партии? // Соч. — Т. 2. — М.: Мысль, 1990.
6. Степин В.С. Выступление на открытии VI Российского философского конгресса // Вопросы философии. — 2013. — № 1.
7. Хухлаев О.Е. Национализм и патриотизм как социальные установки: теоретический анализ и экспериментальные исследования // Ученые записки РГСУ. — 2012. — № 10. — С. 66-70.
8. Чаадаев П.Я. Философические письма // Сочинения. — М.: Правда, 1989. — С. 15-139.

Селеверстова Г.А.

КАКАЯ ФИЛОСОФИЯ НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ СТУДЕНТУ?

Селеверстова Г.А., канд. филол. наук, доц. кафедры «Философия и социально-гуманитарные дисциплины», e-mail: galactika42@mail.ru

В статье отмечается, что главная цель в процессе преподавания философии — формировать у студентов культуру мышления, творческие навыки, способность к объективной оценке действительности, рефлексии и самообразованию.

Ключевые слова: философия, марксизм, культура мышления, рефлексия.

The article depicts that the main aim during philosophy educational process at university is to form thinking culture, creative skills, ability to

evaluate things objectively, reflection and self — education.

Key words: philosophy, Marxism, thinking culture, reflection.

В истории человечества каждая эпоха диктовала свои требования к системе образования. Эпоха, начавшаяся с середины XX в., кардинально отличается, прежде всего, скоростью обновлений социально значимых технологий и научных знаний. Причем скорость обновления технологий и знаний так высока, что они могут устареть быстрее, чем длится процесс обучения в ВУЗе. Вот почему система образования, как общего, так и высшего, сложившаяся в прошлом и нацеленная на то, чтобы вложить в головы обучаемых готовые к употреблению знания и навыки, изжила себя. В педагогике такой тип образования называют информационно-кодирующим.

Современная система образования требует от обучаемого инициативы, развития аналитического мышления и творческих навыков, культуры самообразования и способности к непрерывному образованию. Эти качества позволят поддерживать профессиональный уровень и переходить в другие профессии, если освоенные в прошлом профессиональные знания и навыки становятся не востребуемыми.

Нам представляется, что большая роль в формировании этих качеств принадлежит философии. В этой связи становится важным вопрос о содержании вузовского курса философии, т.е. вопрос о том, что преподавать? Каким должно быть содержание вузовского курса философии? Но не менее важен и вопрос: как преподавать философию?

В советский период в вузах изучали три составные части марксизма: марксистскую философию, марксистскую политэкономия и теорию социалистических учений. Марксистская философия состояла из двух частей: диалектического и исторического материализма. Исторический материализм рассматривался как единственно правильная историософская концепция и студенты без особого энтузиазма зубрили четыре признака классов, пять признаков империализма, ленинское определение нации и т.д. Реалии исторического процесса оставались за пределами их внимания. В процессе изучения философии необоснованно много времени уделялось работам К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина. Поскольку марксизм считали единственно научным учением об обществе, то и речи не могло быть об ограниченности идей классиков марксизма: на их критику было наложено табу.

Однако сама жизнь доказала, что многие идеи Маркса не согласуются с направленностью общественного развития, с ценностями современной цивилизации (идея диктатуры пролетариата, бестоварного производства, распределения по потребностям, отмирания государства и права и пр.).

Сегодня марксизм переживает далеко не лучшие времена. Платой за догматизацию марксизма, за нарушение заповеди «не создай себе кумира» оказалась другая крайность — весьма прохладное, а иногда и открыто враждебное отношение к марксизму. Некоторые авторы даже в самой марксистской доктрине пытаются отыскать корни тоталитарного режима, установившегося в нашей стране: мы строили новое общество, руководствуясь марксистской моделью, что и стало причиной трагедии [4].

И сегодня, говоря о содержании университетского курса философии, некоторые преподаватели предлагают закопать марксизм поглубже в землю для адекватной ориентации в преподавании философии.

История показывает, что радикальные социальные преобразования невозможны без глубокой трансформации общественного сознания, без изменения философских оснований. Разочаровавшись в марксизме и подвергнув его критике, современные философы ищут новые теории для объяснения происходящих в мире процессов. В частности, в России с конца 80-х годов наблюдается всплеск интереса к работам М. Вебера, К. Поппера, представителей франкфуртской школы, экзистенциализма. Но, по-видимому, новая социальная теория должна стать своеобразным синтезом крупнейших социально-политических учений. И важно выделить и использовать применительно к новому историческому опыту позитивные идеи, разрабатываемые всеми философскими школами мира, в том числе и марксизмом.

В процессе поисков новой методологии представители различных философских школ обращаются к идеям марксизма. Как своеобразное соединение идей З. Фрейда и К. Маркса можно рассматривать учение Г. Маркузе о путях развития общества. Тот же М. Вебер, которого некоторые исследователи считают прозорливее и дальновиднее Маркса, хотя и не был сторонником материалистического понимания истории, но в то же время ценил марксизм, негласно пользовался тем понятийным аппаратом, который был разработан Марксом и который позволяет дать научный анализ общества [3].

Говорим ли мы о гуманизме, свободе, преодолении отчуждения, отношении человека и природы, познании законов общественной жизни — везде сталкиваемся с комплексом идей Маркса. Причем, как показывает жизнь, эти идеи оказались интегрированными крупнейшими общественно-политическими учениями. Так что марксизм пока хоронить рано, но, вместе с тем, в студенческой аудитории важен и нужен его объективный критический анализ. Можно учить студентов критически мыслить и рефлексировать в процессе дискуссий с помощью контрапункта «Гегель — Маркс», «Маркс — Вебер», «Маркс — Фрейд», «Маркс —

Франкфуртская школа», «Марксизм — экзистенциализм».

Конечно, самое ужасное, что осталось от советского времени — это философско-политический дуализм. Если в эпоху Средневековья философия была служанкой религии, занималась теоретическим обоснованием религиозных догматов, то в советский период философия стала служанкой сложившейся политической системы. Критическая философская мысль была задушена Постановлением ЦК ВКП(б) от 14 ноября 1938 г., в котором говорилось, что «Краткий курс истории ВКП(б)» дает официальное толкование всех основных вопросов, исключая их произвольные трактовки. В этих условиях философия утрачивает способность критического анализа действительности. Она занимается апологетикой, т.е. защитой и оправданием сложившихся форм жизни, а также теоретическим обоснованием спущенных сверху идеологических лозунгов: развернутого строительства коммунизма, развитого социализма и пр.

Таким образом, причины стагнации философии лежали за ее пределами. Тоталитарный характер политической власти, жесткий идеологический контроль, подавление всех форм инакомыслия привели к отрыву философии от общественной практики, к расцвету догматизма. Объективный анализ действительности не нужен был административной системе, развитие общественного самосознания было для нее даже опасным.

Нам представляется, что на данном этапе развития российского общества по пути демократии философия должна, наконец, реализовать критическую функцию. И, соответственно, процесс преподавания философии должен быть нацелен на формирование критически мыслящей личности, способной к объективному анализу действительности. Важно помочь молодым людям разобраться в происходящих событиях, дать им объективную оценку, выработать собственную позицию. Без навыков рационального мышления невозможно существование устойчивого свободного и демократического общества. Всегда найдутся люди, которые с помощью демагогии и идеологических мифов смогут сбить социальных неучей в толпу и повести в любом направлении. С другой стороны, если в обществе не существует традиция рационального критицизма, культура рационального обсуждения принимаемых решений, то даже компетентные и высоко нравственные политики могут совершить непоправимые ошибки.

Но здесь возникает вопрос: а нужна ли сложившейся политической системе критически мыслящая личность или личность, сомневающаяся в правильности решений, принимаемых властью? И нужна ли ей философия, формирующая эту личность?

Вопрос этот остро стоял на протяжении всей российской истории. В свое время министр обра-

зования С.С. Уваров запретил преподавание философии в университетах, ибо «польза от философии сомнительна, вред же очевиден». После окончания Гражданской войны вопрос о философии и ее роли в жизни общества активно обсуждается в газете «Правда», в журнале «Под знаменем марксизма». Появляются статьи, авторы которых утверждают, что философия не нужна молодому советскому государству и даже опасна для него, так как формирует независимую, критически мыслящую личность [2, С. 110].

Министерство образования и науки РФ не наложило запрета на преподавание философии. Но с сожалением приходится констатировать, что в вузовских программах значительно сократилось количество часов, отведенных на изучение философии. Но особенно печалит то, что философию студенты изучают всего один семестр. А ведь круг вопросов, обсуждаемых в курсе философии, очень широк и вместе с тем очень важен для молодых людей. На занятиях по философии мы говорим со студентами о насущных вещах: что есть человек, что есть общество, что есть культура, куда она идет в своем развитии и что ждет человечество в будущем? Обсуждение этих вопросов помогает студентам ориентироваться в стремительно меняющемся мире.

Очень важен в курсе философии раздел «История философии». Сегодня даже в среде преподавателей можно услышать такое мнение: а нужны ли современному студенту учения древних греков и средневековых схоластов, когда на дворе третье тысячелетие? Но история философии — это огромный пласт духовной культуры, позволяющий понять, как развивался процесс мышления, каковы пути осмысления различных проблем. Ведь при изучении Платона, Аристотеля, Г. Гегеля, русских и зарубежных философов можно выйти на обсуждение актуальных проблем современности. Так, изучая модель идеального общества Платона, его учение об отношении государства и человека, важно отметить, что именно этот утопический проект, отрицающий свободу человеческой личности и утверждающий жесткую регламентацию всех сторон жизни человека, явился теоретической основой тоталитаризма, утвердившегося в тридцатые годы в нашей стране. Не менее важно и то, что платоновское представление о мироустройстве, как отмечал М. Хайдеггер, предопределило мировоззрение и ценностные установки западного мира.

На наш взгляд, изучение истории философии формирует новую культуру мышления — мышления, богатого нюансами, гибкого, сомневающегося, но плодотворного. Оно учит студента по-другому мыслить. К сожалению, реализовать возможности этого раздела при изучении философии очень сложно из-за минимального количества часов, отведенных на его изучение.

Сегодня многие исследователи с тревогой говорят, что российское общество находится в состоянии духовного вакуума, суть которого в том, что старые идеалы рухнули, а новые еще не сложились. Многие молодые люди видят цель жизни в достижении успеха, который они чаще всего соотносят с материальным благополучием. Причем выбор в пользу материальных благ часто осуществляется в ущерб духовным и нравственным ценностям. Усиливающаяся коммерциализация культуры также ведет к усилению дегуманизации общества. В этой связи заметим, что в процессе изучения философии и участия в дискуссиях по таким проблемам, как смысл жизни, роль духовных ценностей, социокультурный образ совершенного человека, студенты убеждаются в том, что человеческая жизнь не сводится к набору примитивных материальных отношений, и в жизни каждого человека велика роль духовно-нравственных начал.

Философия побуждает студента обратиться к самому себе (вспомним известный тезис Сократа «Познай самого себя»), к выяснению смысла и цели своей жизни.

М. Мамардашвили в своих лекциях по современной западной философии отмечает: «Философия имеет непосредственное отношение к личности... Потому что личность такой феномен, который не существует сам по себе, не рождается натуральным образом, а может возникнуть или не возникнуть, может родиться в человеке, а может и не родиться... Личность создается особыми актами и особыми переживаниями. Это особая структура в человеке, некий образ его совершенства. Но чтобы понять этот образ, а не только его почувствовать, чтобы понять в себе себя и подняться над собой, нужна философия, нужен философский акт, а он труден» [1, с. 136].

Быть человеком (личностью) — это поступок, и, зачастую, именно философия «заставляет» человека его совершить, точнее, совершать постоянно. Человеческое бытие не существует в автоматическом, раз и навсегда заданном режиме. Задача философии — научить человека жить самостоятельно, уникально и мужественно, побеждать в себе животное начало.

Философия обращает студента к анализу самого себя, к выявлению смысла своего собственного существования, то есть, по существу, «заставляет» человека быть человеком. Философия открывает нам нас самих, и не просто открывает, а создает нас.

Таким образом, если нашей задачей является формирование образованного и критически думающего специалиста, способного принимать решения и нести ответственность за них, без обращения к философии и философствованию не обойтись. Очевидно, что кроме профессиональных знаний и умений специалист должен иметь осознанное вос-

приятие мира и самого себя в нем, уметь критически и диалектически анализировать существующую реальность.

Библиографический список

1. Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии. — М.: Прогресс-Традиция, 2010. — 584 с.
2. Минин С.К. Философию за борт // Под знаменем марксизма. — 1922. — № 5. — С. 120-131.
3. Патрушев А.И. Расколдованный мир Макса Вебера. — М.: МГУ, 1992. — 320 с.
4. Ципко А. Истоки сталинизма // Наука и жизнь. — 1988. — № 11, 12.

Симорот С. Ю., Еремина Е. В.

ОБРАЗ НАСТАВНИКА КАК АГЕНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

Симорот С. Ю. — канд. юрид. наук, доц. кафедры «Правоведение», e-mail: Ssimorot@mail.ru;
Еремина Е. В. — преп. кафедры «Правоведение», e-mail: e.v.eremina88@gmail.com (ТОГУ)

В статье представлен анализ результатов исследования среди студентов Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) по вопросу выявления значимых агентов социализации и моделирования образа успешного наставника.

Ключевые слова: социализация, образ наставника, агенты социализации.

The article examines the results of a study among students of the Pacific State University on the topic of socialization agents of young people.

Key words: Socialization, the image of a mentor, agents of socialization.

Периодами наиболее активной социализации личности принято считать детство и юность. Именно в это время формируются базовые навыки взаимодействия с обществом. Для наиболее эффективного развития данных навыков на этапе первичной социализации особо важную роль играют агенты социализации, люди, помогающие узнать и усвоить те способы и средства, с помощью которых индивид будет достигать своих целей в социуме в будущем.

Для любого индивида агентами социализации, вероятнее всего, будут являться наиболее значимые люди — наставники, те, чей жизненный опыт и мнение по какому-либо вопросу имеют значение для данного индивида. Безусловно, личность наставника в этом случае играет определяющую роль в социализации личности. От того, с чьей помощью индивид анализирует окружающую действительность и по чьим критериям осуществляет

рефлексию собственных поступков, зависит вся его дальнейшая жизнь как члена общества.

С целью выяснения, какие именно агенты являются определяющими для социализации современной молодежи, каким молодёжь видит образ наставника, студентам ТОГУ было предложено ответить на следующие вопросы:

1. **Укажите, пожалуйста, Ваш возраст**

2. **Какая трактовка термина «социализация» Вам кажется наиболее удачной?**

А) усвоение правил и паттернов поведения, обусловленных культурой

Б) соотнесение своей точки зрения с точкой зрения другого

В) следование законам, существующим в обществе

Г) процесс присвоения человеком системы социальных ролей

Д) включение человека в мир общества, в ходе которого усваиваются образцы поведения, социальные нормы и ценности.

3. **Выберите утверждение, с которым Вы согласны (или напишите свой вариант ответа)**

А) социализация происходит в течение всей жизни

Б) основные паттерны социализации закладываются до 18 лет

В) Ваш вариант ответа

4. **Ранжируйте агентов социализации (например, семья — первое место, сверстники — второе и т. д.)**

А) материнская фигура (_____ место)

Б) родители (_____ место)

В) семья в целом (клан родственников) (_____ место)

Г) национальная общность (_____ место)

Д) организованные коллективы (школа, спортивные коллективы, студенческая группа, коллеги по работе) (_____ место)

Е) неформальные общности (_____ место)

Ж) трендовые фигуры современности (политики, актеры, эпатажные личности, всеми узнаваемые фигуры) (_____ место)

З) наставники, педагоги, преподаватели, коучи, тренеры (_____ место)

И) друзья и сексуальные партнеры (_____ место)

К) члены собственной семьи (_____ место)

Л) религиозные лидеры, духовные авторитеты

М) социальные сети.

5. **Каков, по Вашему мнению, для людей Вашего возраста доминирующий (самый главный) агент социализации? (укажите один вариант ответа)**

А) материнская фигура

Б) родители

В) семья в целом (клан родственников)

Г) национальная общность

Д) организованные коллективы (школа, спортивные коллективы, студенческая группа, коллеги по работе)

Е) неформальные общности

Ж) трендовые фигуры современности (политики, актеры, эпатажные личности, всеми узнаваемые фигуры)

З) наставники, педагоги, преподаватели, коучи, тренеры

И) друзья и сексуальные партнеры

К) члены собственной семьи

Л) религиозные лидеры, духовные авторитеты

М) социальные сети.

6. **Для Вас лично кто является доминирующим агентом социализации в настоящее время? (укажите один вариант ответа)**

А) материнская фигура

Б) родители

В) семья в целом (клан родственников)

Г) национальная общность

Д) организованные коллективы (школа, спортивные коллективы, студенческая группа, коллеги по работе)

Е) неформальные общности

Ж) трендовые фигуры современности (политики, актеры, эпатажные личности, всеми узнаваемые фигуры)

З) наставники, педагоги, преподаватели, коучи, тренеры

И) друзья и сексуальные партнеры

К) члены собственной семьи

Л) религиозные лидеры, духовные авторитеты

М) социальные сети.

7. **Какие качества агента социализации Вам кажутся наиболее привлекательными?**

А) личная харизма

Б) умение достигать намеченных результатов

В) способность убеждать, вести за собой людей

Г) адаптивность, умение приспособиться к любой ситуации

Д) искренняя вера, убежденность в правильности своих идей, действий

Е) эмоциональный интеллект

Ж) знания

З) свои варианты качеств _____

8. **Какие маркеры агента социализации Вас больше всего мотивируют?**

А) личный успех, достижения в какой-либо области

Б) известность («человек-бренд»)

В) уровень финансового благополучия

Г) власть

Д) духовная сила

Е) профессиональная компетентность

Ж) свой вариант ответа _____

Ответы распределились следующим образом.

В исследовании приняли участие 138 студентов в возрастных группах от 17 до 22 лет. Более половины респондентов (55 %) в возрасте 18 лет.

Отвечая на второй вопрос, касающийся трактовки термина «социализация» 86 % респондентов определили социализацию как включение человека в мир общества, в ходе которого усваиваются образцы поведения, социальные нормы и ценности. Около 7 % считают, что социализация — это процесс присвоения социальных ролей. В сущности, это дополняющие друг друга определения. Существует некий образец (стандарт) поведения в обществе, и задача индивида в том, чтобы как можно скорее усвоить этот стандарт. Существование индивида в коллективе любого масштаба предполагает наличие определенных ролей и их распределение, а это и есть часть социализации, т. е. своеобразного «встраивания» человека в существующие общественные отношения.

В отношении периода социализации 85 % респондентов уверены в том, что она происходит в течение всей жизни человека. По мнению 12 % опрошенных, базовые паттерны социализации формируются до 18 лет. Свой вариант ответа предложили 2,1 %. О том, что процесс социализации проходит у всех индивидуально, сказали 1,4 % опрошенных. И, наконец, 0,7 % утверждают, что социализация проходит до старости, определив при этом период старости возрастом 50 лет. Примечательно, что респонденты, вероятно, видят некую границу дозволенного, возраст, дожив до которого, можно прекратить взаимодействие с обществом либо продолжать его на своих собственных условиях.

Что же касается непосредственно агентов социализации, на первые места 30 % опрошенных поставили родителей, 26 % — материнскую фигуру, 19 % семью в целом и лишь 6 % выделили в качестве наиболее важных агентов социализации друзей и сексуальных партнеров. Можно сделать вывод о том, что большинство респондентов, рассуждая о социализации, всё же имеет в виду именно первичный её этап — этап узнавания действующих в обществе социальных норм. Логично, что в качестве главных агентов в данном случае выбраны родители и члены семьи. По мере взросления личность подвергается воздействию ряда психологических механизмов личностного роста [2, с. 197-200].

При этом в ситуации необходимости выбора только одного, наиболее значимого, агента 36 % респондентов выбрали родителей и 15 % — организованные коллективы (школа, студенческая группа, коллеги по работе). Вполне предсказуемо, что обучающиеся, находящиеся как раз в таком коллективе в данный период своей жизни выбирают этот вариант. Именно сейчас, будучи студентами, возможно впервые самостоятельно решая многие бытовые и социальные вопросы и осозна-

вая необходимость вторичной социализации, респонденты видят в роли наставников не только родственников, но и коллектив, в котором проводят большую часть своего времени.

Родители, как и другие родственники, для каждого индивида являются агентами первичной социализации независимо от личностных качеств. Базовые социальные нормы усваиваются в семье, какой бы она ни была, естественным путём. Для вторичной же социализации мы выбираем наставников самостоятельно, оценивая их личностные качества.

То, какие именно качества представляются наиболее привлекательными нашим респондентам, отражено в процентном отношении следующим образом: умение достигать намеченных результатов выбрали 19 % опрошенных; адаптивность, умение приспособиться к любой ситуации — 17,9%; знания — 17,4%; личную харизму — 15%; способность убеждать, вести за собой людей — 13%; 10,6 % респондентов выбрали свой вариант при ответе на данный вопрос. Варианты были следующие: личная свобода и независимость от общества, этические качества, доброта, спокойствие, хладнокровность, востребованность и самореализация, мировоззрение, схожее с мировоззрением социализируемого.

В качестве маркеров, более всего мотивирующих в наставнике, респондентами были выбраны: личный успех, достижения в какой-либо области (39%), профессиональная компетентность (20%), духовная сила (15%), уровень финансового благополучия (12%). Подобные результаты дают информацию о качествах обучающихся, которые более всего способствуют развитию субъектности обучающихся в условиях профессионального становления и детерминируют его. [1, с.187-189]. Описывая свой личный вариант, студенты предложили следующие маркеры: признание лидером со стороны общественности, интеллект, добродушие, мудрость, способность находить общий язык, независимость, эрудиция, честь, достоинство (по 0,7%).

Можно сделать вывод о том, что в качестве базового критерия для наставника выбран личный успех. Следовательно, наставником может являться любой индивид, достигший высоких результатов в какой-либо области. Примечательно, что уровень социализации самого наставника практически не учитывается. Вероятно, это говорит о возрастающей доминанте индивидуализации в современном обществе. Эталоном является не тот, кто успешно взаимодействует с другими, а тот, чьи индивидуальные достижения превзошли средний уровень.

Библиографический список

1. Долгих Н. П. Развитие субъектности у студентов в условиях профессионального становления // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 57– апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С.187–189.
2. Леонова Е. Н. Психологические механизмы личностного роста // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. —Т. 2. — С. 197–200.

Симорот С. Ю.

**ЗАНИМАТЕЛЬНОСТЬ КАК МАРКЕР
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
(НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ)**

Симорот С. Ю. — канд. юрид. наук, доц. кафедры «Правоведение»; e-mail: ssimorot@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассматривается идея занимательности как маркера профессионализма и необходимого условия совершенствования образовательного процесса в высшей школе, а также анализируется историко-методологический опыт активных форматов занимательного обучения.

Ключевые слова: занимательность, обучающие стратегии, проблемы образовательной среды.

The article considers the idea of entertaining as a marker of professionalism and the necessary condition for improving the educational process in higher education, and also analyzes the historical and methodological experience of active formats of entertaining instruction.

Key words: entertaining, learning strategies, problems of the educational environment.

Наверное, каждого человека, принадлежащего к современному сообществу обучающихся, волнует вопрос сбережения педагогической идентичности, верности делу поиска научной истины, сохранения базовой нацеленности преподавателя на обучающегося. Нынешние характеристики образовательного пространства формируют все новые и новые вызовы педагогам и преподавателям, диктующие необходимость постоянного пересмотра собственных обучающих маршрутов, технологий преподавания, форматов межсубъектного взаимодействия. Подобные тотальные перестройки собственного опыта, формирование и внедрение не использованных ранее адаптационных стратегий (являющиеся показателями, на данный момент,

профессиональной компетентности) — повседневная реальность работника высшей школы. В список проблемных областей образовательной сферы, по мнению автора, представляется возможным включить: смену парадигмы «антропоцентричности» обучения (главное — человек с его природной, диктуемой жизненной необходимостью тягой к обучению, освоению нового) «информцентричностью» (главное — моментальный поиск ответов и «быстрое» удовлетворение запроса клиента — потребителя образовательной услуги); переакцентирование вектора внимания в образовательных организациях от обучения к сопутствующим и внеучебным формам работы; «историческое забвение» лучших практик организации учебно-методической работы по совершенствованию преподавания дисциплин; тенденцию «ухода» востребованных преподавателей в «интернет-пространство», что переориентирует интеллектуальную энергию и творческий потенциал таких личностей из реальности в виртуальность и обнуляет индивидуальный подход к каждой конкретной аудитории.

Но, пожалуй, главная сложность заключается в отношении обучающихся к самой идее и целям обучения. Не будем затрагивать в данной статье сугубо практико-утилитарную мотивацию взрослых обучающихся по заочной и дистанционной формам обучения — «пришел за зачетом», «корочка (т. е. диплом) нужна для продвижения по службе». Речь пойдет о студентах очной формы обучения. Тотальность информационной среды, абсолютная «однокликовая» доступность практически любой информации формирует тенденции к потребительским (в ущерб исследовательским) установкам, общему гедонистическому подходу к научным реалиям, несколько поверхностному восприятию настоящего и прошлого. Наблюдения автора свидетельствуют об утрате у обучающихся даже желания докопаться до истины, обратиться к классикам, первоисточникам, действительно экспертным оценкам. Печально звучат слова министра образования и науки О. Васильевой «Сегодня большая беда с функциональным чтением: человек читает страницу и не может передать ее содержание двумя тезисами». В таких условиях перед преподавателем (помимо необходимости выполнения требований образовательных стандартов) встает задача, во-первых, формирования нацеленного внимания аудитории и, во-вторых (самое трудное), его удержания. Периоды осознанного нацеленного внимания обучающихся сокращаются с каждым новым поколением. Специфика восприятия информации молодежью, «клиповое мышление» [6, с. 141 — 143], проблемы методологии вузовского образования [8, с. 48 — 50] — постоянные темы научных конференций, форумов и обсуждений среди педагогов и преподавателей. Занимательность как маркер профессионализма

представляется необходимым условием совершенствования образовательного процесса и межсубъектного взаимодействия в его рамках.

Стремление увлекательно (по форме и содержанию) излагать мысли присуще человеку с глубокой древности. Гексамер «Одиссеи» и «Илиады» Гомера, специфическая окраска русской фольклористики, гомилетика в духовных учебных заведениях ориентированы прежде всего на занимательность, актуальность которой осознавалась во все времена. Императрица Екатерина II, сама литератор, предостерегала против «скуки», а свои поучения оформляла в «улыбательном» духе. Младший современник царицы великий Карамзин Н. М., очевидно, учел данный подход. Когда вышел очередной том «Истории государства Российского», посвященный правлению Ивана IV, очевидцы отмечали: «Улицы Петербурга опустели — все читали Иоанна Грозного». Традиции пародийной полемики и занимательной информации продолжила сатирическая журналистика. В нач. XX в. в России издавалось более 250 (!) одних только сатирических журналов. И кроме «Сатирикона» и его позднего варианта «Нового Сатирикона» выходили десятки либеральных, демократических и даже черносотенных изданий («Жгут», «Кнут» и др.).

Идея занимательного изложения учебного материала (исторической и историко-правовой тематики) и ее практическое воплощение в советский и постсоветский период видоизменялась довольно причудливо. Наряду с политизированными работами с излишним цитированием основоположников, встречались публикации, в которых присутствовала занимательность. Однако в таких работах чаще всего речь шла о «делах давно минувших дней» (Гордиенко Н. С. [3], Кузьмин А. Г. [5], Троицкий Н. А. [9], Эйдельман Н. Я. [11] и др.).

В то же время в естественных и технических отраслях знаний издавались десятки солидных работ, в самом названии которых (не говоря уже о содержании) наличествовало ЗАНИМАТЕЛЬНОЕ. Так, «Занимательная физика» Якова Исидоровича Перельмана с 1913 по 1991 гг. выдержала 23 (!) издания, т.е. в среднем переиздавалась через три с небольшим года. Перельман был поистине одним из самых талантливых популяризаторов науки, опирающихся на занимательность. Его перу принадлежат «Занимательная астрономия», «Занимательная геометрия» и даже «Занимательная алгебра». Но до «Занимательной истории» у него, к сожалению, руки не дошли. У профессиональных историков к подобным работам интерес отсутствовал.

Только на излете XX века появляются осознанные попытки (не всегда удачные) отобразить занимательное в истории. Однако многие историки ради «занимательности» [именно в кавычках] просто поменяли знаки — «плюсы» на «ми-

нусы», не останавливаясь перед явными фальсификациями и вымыслами. Такие сюжеты и положения были непривычны для читателя и казались занимательными. Дело доходило до обоснования весьма экзотических версий типа «Монголо-татарского ига и Куликовской битвы не было», «Петра I подменили и правил его двойник», «Сталин хуже Гитлера».

Поиск исторической истины — дело ресурсозатратное, требующее от исследователя интеллектуальных и волевых усилий, а также временных вложений. Несформированность навыка (а зачастую и нежелание) осуществлять подобную задачу (со стороны обучающихся) в рамках самостоятельной работы актуализирует необходимость повышенного внимания преподавателей к инновационным интерактивным и занимательным форматам обучения [2, с. 76 — 78], [10, с. 56 — 58].

Однако традиционно академические обучающие стратегии «старой школы» не должны оказаться на последних позициях рейтинга предпочтений в области технологий преподавания. Немало интересного и верифицированного материала содержится в сочинениях корифеев от истории — Н. М. Карамзина, С. М. Соловьева, В. О. Ключевского. Занимательную информацию можно почерпнуть из работ К. Валишевского, В. Мединского, Э. Радзинского, И. Прокопенко и др. Самой содержательной книгой этой тематики является работа писателя и историка Вольдемара Николаевича Балязина «1000 занимательных сюжетов из русской истории» [1]. Счастливым случаем, когда название соответствует содержанию. Интерес к истории может повыситься посредством обращения к мемуарам и художественной литературе. Многие воспоминания написаны на основе дневников, с привлечением документов и являются хоть и субъективным, но занимательным источником. Мемуары Екатерины II, Е. Р. Дашковой, П. Н. Милюкова, видных царедворцев (графини Головиной, князя Голицына и др.) дают представление о различных сторонах жизни конкретного периода.

В качестве лучших образцов методического построения занятия по историческим и историко-правовым дисциплинам можно представить сценические сюжетные арт-реконструкции; обсуждение альтернатив-версий хода исторических процессов, возможных событий [7]; анализ исторических и правовых первоисточников; интерактивные «суды истории». Вызывает неподдельный интерес в аудитории предложение осуществить портретную идентификацию исторических личностей, а также дискуссионный характер высказываний известных историков. Вот несколько таких «по определению» занимательных названий: «Российские просторы: благо или проклятие» (о роли природных факторов в истории), «История Романовых до Петра — сплошная панихида, после Петра — уголовная хроника», «Учреждения Петра I принесли еще больше бы вреда, если бы они работали» (о

противоречивости реформ Петра)», «Лучшие люди России убили лучшего царя» (о деятельности народников и покушении на Александра II), «Дуэль — преступление или защита чести».

Бесспорно, поиск и внедрение в учебный процесс подобной занимательной информации и специфических обучающих форматов ставит перед преподавательским сообществом новые вызовы, «вытаскивает» из зоны педагогического комфорта. Но именно постоянное саморазвитие, усилия по формированию исследовательской доминанты и научного любопытства у обучающихся и есть миссия настоящего учителя.

Библиографический список

1. Балязин В. Н. 1000 занимательных сюжетов из русской истории. — М., 1995.
2. Гомза Т. В. Учебно-исследовательская деятельность субъекта образования // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 — 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 76 — 78.
3. Гордиенко Н. С. Крещение Руси : факты против легенд и мифов. — Л., 1984.
4. Конобеев Г. М. Самореализация и духовный труд познания и обучения // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 — 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 23 — 26.
5. Кузьмин А. Г. Падение Перуна. — М., 1988 г.
6. Панченко Т. А. Организация учебной деятельности студентов с учетом особенностей клипового мышления // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 — 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 141 — 143.
7. Поликарпов В. С. «Если бы...» Исторические версии. — Ростов на /Д., 1995.
8. Селеверстова Г. А. Проблемы методологизации вузовского образования // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 — 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 48 — 50.
9. Троицкий Н. А. 1812. Великий год России. — М., 1988.
10. Турчевская Б. К. Диалог как активная форма обучения // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 — 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 56 — 58.

11. Эйдельман Н. Я. Грань веков. — М., 1989.

Строкова С. А.

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ДИСКУССИЯ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Строкова С. А. — канд. пед. наук, доц., заведующая кафедрой методики и иностранных языков, e-mail: svestr@rambler.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается одна из форм полилогического общения, англоязычная дискуссия, как средство развития коммуникативных умений и навыков студентов-лингвистов. Автор анализирует ряд учебных пособий по английскому языку и доказывает необходимость кропотливой работы по овладению студентами нормами построения публичного выступления на изучаемом языке.

Ключевые слова: полилогическое общение, дискуссия, коммуникативные умения и навыки, проблемное обучение.

The article deals with one of the forms of polylogical communication, the English-language discussion, as a means of developing the communicative abilities and skills of linguistic students. The author analyzes a number of textbooks on the English language and proves the need for painstaking work on mastering the students skills to make a public speech in the studied language.

Key words: polylogical communication, discussion, communicative abilities and skills, problem-solving learning.

Как известно, культура взаимодействия людей в открытом обществе практически немыслима без владения умениями дискуссионного общения, поскольку без этих умений вряд ли можно обучить подрастающее поколение способам ненасильственного решения конфликтов современного многоязычного мира [1, с. 15]. Поэтому не случайно многие учебно-методические комплекты (УМК) по иностранным языкам (ИЯ) нацелены на развитие у студентов умений принимать участие в дискуссиях в условиях социально значимого общения. Это, безусловно, требует развития не только монологических и диалогических, но и полилогических умений.

Под понятием "полилог" понимается сложная форма коллективно-группового речевого общения (обеспечивающая обмен мнениями и суждениями между его участниками по обсуждаемой теме/проблеме), для которой характерны:

- участие трех и более человек в обмене мнениями при обсуждении конкретной

темы/проблемы; тематическая доминанта речевого общения, направляющая внимание его участников на обсуждение преимущественно тематически взаимосвязанных вопросов и ситуаций;

- речевое скрещивание монологической речи (подготовленной или частично подготовленной) и диалогической речи (в основном спонтанного характера);
- социокультурная маркированность речевого стиля поведения участников дискуссии, дебатов, диспутов, споров, прений [2, с. 191].

Однако, к сожалению, в ряде учебных пособий и УМК по ИЯ (например, "The World of Britain", "New Headway", "Spotlight on English-Speaking Countries", "Highlight"), в которых студентам предлагается участвовать в обсуждении тех или иных актуальных проблем на английском языке (АЯ), практически не обращается внимание на развитие культуры дискуссионного общения на АЯ, подготавливающей обучаемых к участию в иноязычных беседах, дискуссиях, спорах и диспутах. Кроме этого, многие авторы вообще не нацеливают студентов задумываться над тем, что в современном мире дискуссионное общение регламентируется определенными поведенческими, языковыми, речевыми и социокультурными нормами. Это происходит, как правило, в результате повсеместного использования методически не обоснованной инструкции типа "Discuss the following problem" и игнорирования того факта, что студентов-лингвистов надо обучать этикету дискуссионного общения, а также поощрять их за соблюдение норм общения при выполнении заданий дискуссионного плана, а не просто побуждать к обмену мнениями при обсуждении проблем, далеких от их когнитивных, общекультурных и возрастных возможностей.

Таким образом, важно обращать внимание на необходимость использования англоязычной дискуссии как одной из стратегий развития коммуникативных умений и навыков студентов с учетом:

- возрастных возможностей обучаемых и уровня их когнитивного развития для участия в подобных формах речевого взаимодействия;
- уровня владения риторическими умениями на родном языке;
- наличия у будущих лингвистов речевого опыта участия в беседах недискуссионного характера при обмене мнениями по обсуждаемой проблеме;
- общих требований к речевому поведению в условиях дискуссионного общения и с учетом социокультурных традиций соизучаемых стран;
- актуальных задач в развитии интегративных коммуникативных умений и в обуче-

нии этике языкового, речевого и социокультурного поведения.

Только в этом случае англоязычное дискуссионное общение можно рассматривать как одну из форм проблемного обучения. Ряд отечественных ученых-методистов (например, Смирнова Е.В., Стернина М.А. и др.) отмечает, что целевым назначением дискуссии является прежде всего всестороннее обсуждение разных точек зрения по какому-либо вопросу с целью всестороннего сопоставления, сравнения и анализа приемлемого способа решения обсуждаемой проблемы. При этом любая англоязычная дискуссия регламентирована и по времени, и по процедуре, но не так жестко, как диспут или дебаты [3, с. 77].

В соответствии с программой курса "Практикум по культуре речевого общения (английский язык)" требования к уровню владения студентами дискуссионными умениями сводятся к:

- формированию у обучаемых социокультурных представлений о вежливом поведении при участии в англоязычной дискуссии и ознакомлению с процедурой ее проведения;
- отработке умений работать со справочной литературой, использовать междисциплинарные знания по другим предметным областям при сборе, систематизации и интерпретации культуроведческой информации (например, переводя при необходимости вербальную информацию в образно-схематическую и наоборот) для ее дальнейшего использования в дискуссии;
- умению проигрывать роли участников дискуссии на английском языке [2, с. 195].

Подготовка студентов к межкультурному общению дискуссионного плана, бесспорно, предполагает тщательную работу по овладению нормами построения публичного выступления на АЯ. С этой целью выполняются не только коммуникативно-познавательные задания на анализ и интерпретацию ситуаций социально значимого общения (например, *There are a number of occasions when a person is involved in delivering a formal speech. What are they? Read the speeches given below and say: what the speaker's purposes are; what the speaker informs the audience about; whether the speaker tries to convince the audience in something; whether the speaker stimulates the audience to think about something or to entertain it*), но и поисковые задания на ознакомление с типами устных выступлений, характерными для определенного культурно-языкового сообщества (например, *Examine the beginning of different speeches and discuss the following: What kind of speeches are they? What are the ways of introducing the speech topic and drawing the audience's attention to it? What kind of speech ending may be expected in each case?*).

Наряду с этим, методически целесообразно использовать задания на выявление англоязычных традиций построения публичного выступления

(например, English traditions in public speaking say that the beginning of a speech should introduce the topic and draw the audience's attention to the topic and to the speaker. Examine the following possible ways of beginning a speech. Think of some other ways of how to begin a speech. Choose the beginning you like most of all and perform it. Add a few lines, if you'd like to. Read the endings of the speeches, and try to match them with the beginnings given above.) и задания на обучение технологии подготовки такого выступления (What are the stages in preparing a formal speech? read the passage describing the first steps in preparing a speech and try to formulate the rules. Make a list of topics you'd like to speak on. Limit the subject of possible speeches in the topic area and suggest several specific purposes which the speaker may have while delivering a speech.). И, наконец, задания на вовлечение студентов в непосредственное выступление на АЯ по выбранной тематике/проблематике (Here is an example of a speech outline. Study it and use it while making a speech of your own. Decide on the specific purposes of your talk on the topic. Then try to make an outline of your talk. Find in newspapers, magazines and books language expressions that can be used in the introduction in order to get the audience interested in what the speaker is going to say).

Желательно, чтобы обучению англоязычной дискуссии как одной из стратегий развития коммуникативных умений и навыков студентов предшествовало обучение корректному речевому поведению во время более простой формы полилогического общения — беседы по той или иной тематике.

Библиографический список

1. Общеввропейские требования к уровню сформированности умений беседовать на иностранном языке (Threshold Level) // Английский язык в школе и вузе: подходы и проблемы: Тезисы докладов 2-ой научно-практической конференции / Сост. Стернина М.А. — Воронеж: ВГУ, 1996., — с. 4.
2. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. — М.: Еврошкола, 2001.
3. Смирнова Е.В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — М., 1999.

Тагирова В.Т., Коржов И. В.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ФАУНА — СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Тагирова В.Т. — д. биол. наук, проф. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: valtix@mail.ru; Коржов И.В. — студент 5 курса ФЕНМиИТ, e-mail: korzhov1964@inbox.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются вопросы освоения краеведческого материала по зимующим птицам школьниками среднего звена и студентами естественнонаучной направленности.

Ключевые слова: птицы города, зимующие птицы, региональное образование, экологическое образование.

In this paper we consider the issues of learning the local lore materials about wintering birds by middle school students and university students majoring in biology.

Key words: city birds, wintering birds, regional education, environmental education.

Общие сведения. Изучение животных своего места жительства, региона, как составной части экологического образования, входит в состав регионализации содержания общего образования в школе и вузе. В условиях обострения экологической ситуации особое значение приобретает необходимость развития экологической культуры у подрастающего поколения в каждом регионе [8, 9].

Знание зимнего населения птиц позволяет учителям биологии, экологии, географии, педагогам дополнительного образования, преподавателям высшей школы по естественнонаучной направленности подготовить, организовать мониторинг и проводить экскурсии в ближайшие окрестности своей школы, ЭБЦентра или вуза по теме «Местные птицы зимой».

На примере изучения зимующих птиц создаются условия для сознательного самоопределения обучающейся молодежи — учащихся школ, студентов биоэкологического профиля. Как подмечено Л.Ф. Обуховой (2000), определяется выбор профессии в мире общечеловеческих и региональных естественнонаучных ценностей в разных сферах жизнедеятельности своего района, города, страны, «воспитания россиянина — дальневосточника (дальросса), знающего и любящего свой край, характеризующегося высокой степенью готовности сознательного включения в решение проблем регионально-территориального развития» [4, с. 121; 6–7].

Региональный компонент — незаменимая часть в школьной программе, системе дополнительного образования, вузе. Местное краеведение — фактически достоверный материал мониторинговых исследований для создания своеобразной «Летописи животных», в данном случае группы птиц, обитающих в культурном комплексе рядом с людьми [8, 10].

Зима — наиболее удобный период года для освоения методов наблюдений за качественным и количественным состоянием птиц в связи с наименьшим видовым составом. Фауна Хабаровска, как и любого другого крупного поселения нашего региона, в общих чертах похожа. Здесь концентрируются птицы-синантропы, образ жизни которых связан с жильём человека и видоизмененным им ландшафтом. Синантропных животных принято делить на три группы: приведённые (облигатные), вне жилья людей не встречаются (полевой и домовый воробьи, сизый голубь и др.), вобранные (факультативные) — синицы, в том числе гаички — черноголовая и пухляк, поползень и др., с тенденцией обитать вблизи населенных пунктов; смешанные (пустельга, вороны — черная и большесклявая, длиннохвостая чечевица и др.). Летом они гнездятся рядом с человеком, используя строительный материал из дикой природы. Характер хабаровской орнитофауны находится в тесной зависимости от окружающих ландшафтов и географического местоположения. Формирование орнитологического облика продолжается более 150 лет [1, 7, 11].

Птицы — самая разнообразная группа наземных позвоночных животных; они давно стали нашими экологическими спутниками, сопровождают человека и все формы его деятельности. На примере птиц можно ярче и доходчивее раскрыть экологические проблемы крупного города, связанные с обитающими животными. Изучая птиц на протяжении нескольких зимних сезонов, можно создать мониторинговый «экран», проследить динамику поведения, изменить видовое биоразнообразие и повлиять на их численное состояние, что позволит сделать жизнь более экологичнее, эмоциональнее, радостной и плодотворной.

Перед выходом на экскурсию руководитель ставит цель, поясняет методы наблюдений. Естественно, заранее следует познакомиться с состоянием этой группы животных и распределить минимум заданий каждому экскурсанту. К примеру: «Сколько видов птиц зимой обитает около учебного заведения?», «Как много видов птиц обитает в городе весной — летом — зимой?», «Когда птиц начали изучать в нашем городе или посёлке?».

Цель нашей работы — помочь зимующим птицам города Хабаровска на примере Краснофлотского муниципального района. Основные задачи: оказание помощи зимующим птицам; исследовать видовой и численный состав, систематику, образ

жизни в зимний период; выработать рекомендации по охране и привлечению зимующих птиц. Одна из главных задач — привлечь школьников 6–8 классов к выполнению самостоятельной исследовательской орнитологической деятельности под руководством студента-практиканта и учителя биологии. При этом были определены направления: составить природную характеристику города Хабаровска и его окрестностей; познакомиться с методами наблюдений за птицами; подготовить исследовательские работы (доклады), научиться изготавливать кормушки и расставлять их. Знание зимнего населения птиц позволит учителям, руководителям факультативов в системе обязательного и дополнительного образования организовать исследовательскую деятельность учащихся в ближайших окрестностях школы или экологического центра [7].

Материал и методы наблюдений. В 2014 году нами были созданы две базовые «точки» для кормления птиц зимой: построенная кормушка и вблизи образовавшаяся свалка с пищевыми отходами. В ближайшем окружении по пересеченной местности с равнинным и овражным пространством среди лесных насаждений заложили линейный маршрут для учётов зимующих птиц на полосе 1 км. В середине ноября, когда устанавливаются минусовые температуры особенно ночью, кормушечные места оказались удобными для привлечения птиц и не очень заснеженные в стужу зимой. Установив первоначально построенную кормушку и обеспечив ее зерновыми кормами, мы отметили, что её посетили в первые же дни воробьи, поползни, сороки. В зимний сезон 2014–2015 годов мы заметили: на «злаковых» местах, кроме истинных синантропов, другие виды птиц, прилетающих покормиться -- восточных синиц, гаичек, голубых сорок. Согласно разработанной методике наблюдений, на контрольных пунктах установили дежурства на каждые два часа с 13 до 15, как более удобное время дня. Использовался относительный метод количественного учёта — площадно-кормушечный и линейного маршрута. Эти технологии удобны для изучения фауны и населения птиц конкретной территории [3, 6].

Результаты и обсуждение. В результате четырехлетних сезонов наблюдений (2014 — 2015, 2015 — 2016, 2016 — 2017, 2017 — 2018) за птицами в зимний период, отработан режим кормления, зарегистрированы представители 4 отрядов, 9 семейств, 15 родов, 16 видов. Выявлено более 30 тысяч особей, посещающих кормушки, рассмотрены особенности распределения орнитонаселения зимой, разработаны и проведены мероприятия по привлечению и охране. Четыре зимы, с 2014 по 2018 гг. воробьи являются основной группой зооценоза, которая кормится на кормушках. Они не притесняют других птиц, ведут себя как гостеприимные хозяева. Воробьи прилетают первыми на кормушки и кормятся на протяжении светлого

времени дня 6 часов: с 10 до 16. За час число особей на кормушках в пределах 110-172. Самая высокая посещаемость кормушек приходится на декабрь. По индексу доминирования воробей относится к первостепенным видам, как доминирующий по числу особей и составляет по методике А.П. Кузякина (1962) 75 % [2]. Второе место по посещаемости занимает сорока, составляет не более 12 % по индексу. Она находит белковый корм помимо кормушки в виде пищевых отходов свалки. Голубая сорока за час прилетает кормиться не более 18-20 особей, по индексу доминирования относится к группе второстепенных и составляет не более 7 % от населения всех видов птиц данной группировки. К группе второстепенных относятся поползень и **буроголовая гаичка (пухляк)**; по численности посещения за час не более 6 — 12 прилетов. Редкие и очень редкие посетители кормушек три вида дятлов — **большой пестрый**, белоспинный и седой, и сойка. Через кормушки зимой проходит жизненный путь 9 видов птиц — представителей двух отрядов, 5 семейств и 8 родов. Дополнили список птиц, проводящих зиму в Краснофлотском районе нашего города, еще 7 видов, зарегистрированных на линейном маршруте — обыкновенная пустельга, фазан, большесклявая ворона, обыкновенный свиристель, длиннохвостая синица, черноголовая гаичка, восточная синица, как представители трех отрядов, 6 семейств и 6 родов. Названия систематики птиц дано по В.А. Нечаеву и Т.В. Гамовой (2009) [3].

Особенности распределения птиц. Описываемая территория, на которой в зимний период живёт местное орнитонаселение, разделена нами на три части: равнинная, овражная, заполненная строениями. Равнинная часть представлена занесёнными в зимнее время снегом огородами с остатками сорных трав и кустарниками; овражная местность — извилистые овраги шириной 50 — 120 м и глубиной до 20-30 м. густо заросшая листовым древостоем, кустарниками с травянистым покровом. Заполненная строениями территория густо застроена жилыми коттеджами и другими постройками. Количественные сочетания их создают разнообразие фоновых и редких видов птиц.

Воробьи предпочитают в зимнее время жить в непосредственной близости к человеку: на крышах домов, сараев, около домашних животных. Располагаются в непосредственной близости от мест основного кормления, собираясь при этом в стаи. Сороки небольшими стайками оккупируют помойки и суеются целыми днями поблизости с человеческим жильём, а ночью улетают в овражную часть. Голубые сороки большую часть времени находятся в овражной системе, стараясь избегать человека. Поползень, синицы, дятлы, как дуплогнёздники, устраивают свои гнезда в овражной системе. Всё это приводит к очень неравномерному распределению птиц по территории района, где видовой и количественный состав сильно

различается. Пустельга, предпочитая открытые пространства, не удаляется на большие расстояния от птиц мелкого и среднего размеров, потенциально — реальной кормовой базы. Фазан, сойка, большесклявая ворона хоть и редкие на кормушечных «точках», тоже участвует в единой цепи взаимоотношений.

Охрана и привлечение птиц. Самая эффективная охрана птиц в зимнее время — организация кормовых станций подкормки. Наша посильная помощь — ощутимый вклад в деле охраны и привлечении пернатых. Соответственно биологическим особенностям обозначенных видов птиц были развешаны кормушки и подобраны кормовые смеси. Развешенная на деревьях свежемороженая рыба и свежемороженое сало привлекли большое количество восточных синиц, гаичек поползней, которые регулярно в течении дня питаются этим кормом.

Помимо кормушек, проложенный линейный маршрут, позволил видеть и слышать птиц, которые придерживаются близости человека, однако не становятся истинными синантропами. Это их переходный период. Пройдет несколько лет, люди займут естественные места обитания птиц, и эти животные смогут адаптироваться к «человеческим» условиям, став если не приведенными синантропами, то временными обитателями рядом с людьми (вобранными), приспособившись к зимним суровым зимам [7, 9, 11].

Значение птиц в природе и хозяйстве человека настолько велико, что их изучение в школьных курсах и вузе естественной направленности и, особенно экологических кружках, должно занимать одно из видных мест

Самостоятельные работы школьников и студентов по изучению птиц зимой весьма желательны. Птицы для таких работ благоприятный материал; он есть повсюду, даже в крупных городах. Эти подвижные, яркие, неуловимые существа всегда привлекают внимание детей. Каждый обучающийся может убедиться в том, что птицы полезны и важны, что их защита и привлечение — необходимое и общественно — полезное дело [5, 10].

Знание зимнего населения птиц позволяет учителям биологии, экологии, географии, педагогам и руководителям кружков, факультативов системы обязательного и дополнительного образования не только качественно подготовиться к плановым занятиям, но организовать и провести экскурсии в ближайшие окрестности своей школы или эколого — биологического центра [10].

В декабре 2017 года учащиеся 6 класса военно-морского лицея Хабаровска в рамках акции «Поможем зимующим птицам», на уроках технологии своими руками сделали кормушки и во время экскурсии развесили их около школы, в своих дворах и парке. Часть экскурсии была посвя-

щена получению знаний о зимующих птицах своего района, закреплению навыков развешивания кормушек и изготовления кормовой смеси. В настоящее время ребята самостоятельно подкармливают птиц, последовательно ведут дневниковые записи и готовят исследовательские работы: «Как сберечь птиц на дачном участке», «Птицы — наши друзья», «Что мы знаем о птицах нашего города?» и др.

Поставив перед собой простую задачу: помочь птицам, проводящим зиму рядом с домом, мы открыли мир живой природы — гармоничный и многообразный. Прошло четыре года и однообразная зимняя «пустыня» преобразилась и ожила. Наполнилась чириканьем, пением и стрёкотом птиц, снующих вокруг с утра до вечера. Их жажда жизни вдохновляет нас и духовно преображает наши сердца. Это открытие «малой родины», родного края, переполняют нас, рождает желание поделиться с близкими, друзьями, школьниками, студентами и всеми, кто не равнодушен к природе, птицам.

Библиографический список

1. Воронов Б. А. Население птиц Хабаровска / В кн.: Хабаровск: как он есть сегодня // Вопросы географии Дальнего Востока. — Хабаровск 1998. Вып. 21. — С. 52 — 69.
2. Кузякин А.П. Зоогеография СССР // Биогеография. Учёные записки. Т. СІХ, вып. 1. — М., 1962. С. 3 — 182.
3. Нечаев В.А., Гамова Т.В. Птицы Дальнего Востока России. Аннотированный каталог. — Владивосток: Дальнаука, 2009. — 564 с.
4. Обухова Л.Ф. Регионализация содержания образования: опыт, проблемы, перспективы // Регионализация содержания образования: опыт, проблемы, перспективы Материалы межрегиональной конференции 14 — 16 декабря 1999 г. Хабаровск, 2000. С. 120 — 127.
5. Тагирова В.Т. Орнитологические экскурсии в Приамурье (полевые исследования со школьниками). Хабаровск: ХГПИ, 1994. — 16 с.
6. Тагирова В.Т. Жизнь приамурских птиц: Учебное пособие. — Хабаровск: Изд — во «РИОТИП», 1997 — 72 с.
7. Тагирова В.Т. Зимнее орнитонаселение города Хабаровска. Опыт изучения птиц. Хабаровск: ХГПУ, 1999. 36 с.
8. Тагирова В.Т. Регионализация образования — основа развития экологического движения школьников в Хабаровском крае // Регионализация содержания образования: опыт, проблемы, перспективы. Материалы межрегиональной конференции 14 — 16 декабря 1999 г. Хабаровск, 2000. С. 171 — 175.
9. Тагирова В.Т. Зимующие птицы: знать, чтобы помочь // Экологическое, географическое,

биологическое образование в школах Хабаровского края. Научно-методический журнал. Хабаровск, 2014, № 4. С. 13 — 16.

10. Тагирова В.Т., Маннанов И.А., Елаев Э.Н. Птицы города Хабаровска: фауна, структура населения и охрана. — Хабаровск: изд-во ДВГГУ, 2016. — 162 с.
11. Тагирова В.Т., Подколзин В.М. Зоологические исследования школьников — одна из форм экологического образования // Опыт и проблемы экологического образования школьников. Пенза, 1993 — С. 21—22.

Турчевская Б.К.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛОГИКИ

Турчевская Б.К. — канд. филос. наук, доцент кафедры «Философии и социально-гуманитарных дисциплин», e-mail: bkturchevskaya@inbox.ru (ТОГУ)

В статье предпринимается попытка рассмотреть необходимость практического поворота в преподавании курса логики в вузе. Рассматривается критическое мышление как необходимый навык обучения.

Ключевые слова: образование, логика, практический поворот, критическое мышление, информация, знание.

This article attempts to consider the need for practical direction in the teaching of the course of logic in the university. The critical thinking is also discussed as an essential skill for learning.

Key words: education, logic, practical turn, critical thinking, information, knowledge

Почти одновременно в 60-80 гг. XX в. развивались концепции информационного общества и общества знаний.

Информационное общество характеризуется распространением информационного продукта, а не его созданием. Уровень информированности субъекта определяется в таком случае не объемом имеющегося у него знания, а участием во все большем и большем количестве коммуникаций. Интернет позволяет увеличивать наши возможности коммуникации, но речь не идет о приращении знания нового.

Концепция общества знаний основывается на модели обучающего общества (learning-society) Р. Хатчинсона и Т. Хусена, в котором приобретение знаний является постоянной потребностью и введенном П. Дракером понятием общества знания (knowledge-society), где важным признаком будет научиться учиться.

В 2005г. информационное общество перешло к обществам знания, что официально зафиксиро-

вано во Всемирном докладе международной организации ЮНЕСКО. Этот переход оказался необходимым для преодоления негативных последствий информационного общества, основными из которых признаны чрезмерная технификация, грозящая унификацией социума, рост социальной разобщённости как на национальном, так и на международном уровне.

Общества знаний представляется определённой, более совершенной стадией в развитии информационного общества, в которой осуществится минимизация проявившихся опасностей последнего [1].

Новейшие информационные технологии, проникшие во все сферы науки, производства и образования сформировали информационно-насыщенную социально-культурную среду сетевого общества. Не только прирост, но и устаревание информации заставляют задуматься о периоде полураспада компетентности — оценке устаревания знаний специалистов с момента окончания ими вуза.

Естественно, фундаментальные знания остаются основой профессионального образования более длительное время, оставаясь классикой даже через десятки лет. Прикладные знания стареют гораздо быстрее по вполне понятным причинам. В среднем для современного выпускника вуза устаревание знания происходит уже через 2-3 года. Следовательно, необходимо обращать внимание не только на изменения в организации и содержании образования, но и на саму методологию образовательного процесса.

Современное образование должно основываться на двух принципах:

находить нужную информацию, быстро ориентируясь в её растущем потоке;

уметь осмысливать и применять полученную информацию.

Наши студенты считают, что отсутствие интернета может служить оправданием их неподготовленности к занятиям. Любое сообщение в поисковиках расцениваются ими как знание. Уверенность в доступности информации по любому запросу оставляет за скобками вопросы о соответствии полученной информации данной теме, о качестве информации (её достоверности), о возможности и необходимости самостоятельного анализа полученных данных.

Несомненно, молодые люди имеют хорошие коммуникативные навыки взаимодействия в виртуальной реальности. Но информационный образ жизни и умение пользоваться современными средствами поиска информации всего лишь предпосылки получения знания. Отобрать нужное, обобщить и проанализировать имеющееся, грамотно изложить всё и включить новое в уже известное знание — таков сложный процесс превращения информации в знание, требующий усилий, мыслительных способностей, мотивации.

Найти нужную информацию — не проблема. С этой задачей современный студент справляется успешно. Технологии Google и Siri становятся для нас привычными и постепенно меняют представления об оценке знаний. Если Siri может ответить на любой вопрос, то не имеет смысла оценивать такую информацию. Студентов следует оценивать за умение мыслить критически, способность обосновывать свою точку зрения, отстаивать свою точку зрения.

Информация — всего лишь предпосылка знания, его инструмент. Превратить информацию в знание — главная трудность и задача образования и познания в целом. Система образования должна готовить не просто носителя и хранителя информации.

Обучаемый должен быть активным пользователем полученной информации. Принимая во внимание, что информация постоянно меняется: появляется новая и устаревает открытая ранее, субъект вынужден обучаться непрерывно в течение всей своей жизни.

И. Загашев и С. Заир-Бек утверждают, что «ученик, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способен выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на представления собеседника.

Такой ученик чувствует уверенность при работе с различными типами информации, может эффективно использовать разнообразные ресурсы. На уровне ценностей ученик, который критически мыслит, умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающего мира, возможность сосуществования различных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей» [2, с.4].

Усвоение основ критического мышления помогает понять, что идти на компромисс, уступать и работать в команде — необходимое требование существования в социуме. Традиционная система обучения предписывала точное усвоение материала и последующее действие в полном соответствии с выученными алгоритмами.

Критическое мышление дает осознание того, что нельзя заранее знать выход из любой жизненной ситуации, нужно мыслить самостоятельно и каждый раз учитывать конкретные условия. Нужно быть готовым к возможным ошибкам. Студенты не привыкли к подобной ситуации. Они не хотят и боятся ошибаться. Но ошибка должна перестать быть трагедией, она должна стать необходимым элементом обучения. Отрицательный результат теперь не воспринимается как худший вариант. Ошибки играют значимую роль в процессе обучения. Не ошибается лишь тот, кто ничего не делает.

Элвин Тоффлер писал, что в 21 веке «грамотными будут считаться не те, кто умеет читать и писать, а те, кто умеет учиться. Молодежь, начинающая сейчас трудовую деятельность, должна быть готова «колоть орехи знаний» до самой пенсии, чтобы, проработав всю жизнь, не остаться начинающим в своей вроде бы родной и привычной профессии» [3; 4, с. 10].

Меняется и роль преподавателя в учебном процессе. Теперь преподаватель не учит обучаемого, а помогает ему учиться, используя информационные и технические возможности образовательной среды. Становится не важным не только предмет изучения, но и время, отведенной на изучение дисциплины.

Необходимо сформировать у студента желание мыслить самостоятельно, критично, применяя для этого необходимые приемы. Разумеется, что фундаментальные знания транслируют базовые ценности культуры в целом и позволяют развивать способности, необходимые в любой сфере деятельности: нестандартность, быстроту нахождения решения, рефлексию и др.

Однако одним из важнейших качеств личности остается критическое мышление, которое не компенсируется никакими другими сочетаниями способностей. Именно критическое мышление необходимо условие и исследовательской и научно-педагогической деятельности. Критическое мышление одновременно и условие, и результат образовательного процесса.

В формировании критического мышления большую роль играют гуманитарные дисциплины, в частности университетский курс «Логика». Произошел практический поворот в логике, речь идет о переориентации «логики с оценки статической корректности рассуждений на анализ процедур их коррекции и пересмотр ею роли аргументации, ошибок, критического мышления, ревизии убеждений» [4, с. 232-233].

Традиционно считалось, что логика — теоретический раздел научного знания, не имеющий отношения к практике рассуждений. Противоположного мнения придерживаются И.Н. Грифцова и Г.В. Сорина.

Первый автор трактует логику как практическую дисциплину и уделяет большое внимание процедурам критической оценки рассуждений, исправлению ошибок в них [5]. С точки зрения Г.В. Сориной «критическому мышлению в целом свойственна практическая ориентация. В силу этого оно может быть проинтерпретировано как форма практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта» [6, с. 103].

Практический поворот в преподавании курса «Логика» необходим для того чтобы развивать у студентов умение рационально и логически обос-

нованно мыслить, научить их применять критическое мышление относительно широкого круга проблем, дать возможность решать для себя сложные профессиональные и мировоззренческие вопросы.

Опираясь на сформированные ранее навыки логического мышления, именно критическое мышление, развиваемое в рамках вузовского преподавания гуманитарных дисциплин, дополняет и повышает логическую культуру субъекта.

Библиографический список

1. К обществам знаний: Всемирный доклад ЮНЕСКО. — М.: Изд-во ЮНЕСКО, 2005.
2. Василенко (Колесова) Е.П. Критическое мышление как современная проблема личности // Концепт. 2013. №12 (28). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-kak-sovremennaya-problema-lichnosti> (Дата обращения: 02.01.2018).
3. Тоффлер Э. Шок будущего = Future Shock. — М.: АСТ, 2008.
4. Шафранов-Куцев Г.Ф. Профессиональное образование в условиях информационного взрыва // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. — 2011. — № 9.
5. Драгалина-Черная Е.Г. Образы логики и стили рассуждения: неформально о логической форме // Преподаватель XXI век. — 2015. — № 3.
6. Грифцова И.Н. Логика как теоретическая и практическая дисциплина.
7. К вопросу о соотношении формальной и неформальной логики. — М.: Эдиториал УРСС, 1998.
8. Сорина, Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. — 2003. — № 6.

Хадыкина Е.В.

РОЛЬ ПРАВОСОЗНАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ КОРРУПЦИИ

Хадыкина Е.В. — канд. юрид. наук, доцент, зав. кафедрой «Правоведение» ТОГУ, Россия, Хабаровск, e-mail: 003780@pnu.edu.ru

В статье рассматривается влияние уровня правосознания современного российского общества на антикоррупционное поведение, в том числе вопросы преодоления правового нигилизма.

Ключевые слова: коррупция, противодействие коррупции, правосознание, государственно-правовая идеология, правовой нигилизм.

The article examines the influence of the level of legal awareness of modern Russian society on anti-corruption behavior, including the issues of overcoming legal nihilism.

Key words: corruption, counteraction to corruption, sense of justice, state legal ideology, legal nihilism.

Противодействие коррупции понимается в Федеральном законе от 25.12.2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (далее по тексту Федеральный закон № 273) как деятельность органов государственной власти, органов местного самоуправления, институтов гражданского общества, организаций и граждан по предупреждению (профилактике) коррупции, борьбе с ней и ликвидации (минимизации) последствий коррупции [1].

Таким образом, любой гражданин может внести свой вклад в противодействие коррупции, приняв зависящие именно от него меры по недопущению коррупции. Анализ ст. 7 Федерального закона № 273 дает основание полагать, что всем гражданам доступно такое направление профилактики коррупционных правонарушений как формирование в обществе нетерпимости к коррупционному поведению.

Такое состояние правосознания как нетерпимость к коррупции как негативному социальному явлению формируется не только под влиянием внешнего воздействия на сознание субъекта, но и им самим. Рассмотрим пути влияния на правосознание с целью формирования нетерпимости к коррупционному поведению с точки зрения современного российского законодательства.

Правосознание понимается в современной теории государства и права как знания, представления и настроения людей, связанные с их отношением к праву, правовым явлениям, необходимости существования и осуществления общеобязательных государственных правил поведения [8, с. 280].

В более классическом понимании правосознание характеризуется отношением людей не только к праву как совокупности официальных правил поведения, закрепленных государством, но и отношением к реальному состоянию правопорядка, ко всем юридически значимым действиям, к тому, что происходит в правоприменительной и правоохранительной деятельности: как правоохранительные органы и судебная власть реагируют на правонарушения и преступность, т.е. отношением ко всей юридической материи права, не только к какому-то одному ее компоненту, но и ко всем юридическим явлениям [5, с.398].

В более широком понимании правосознание — это совокупность идей, представлений, чувств, переживаний, выражающих отношение людей к правовым явлениям общественной жизни (законам, законности, правомерному и неправомерному поведению, правам, обязанностям, правосудию).

Правосознание — одна из специфических форм общественного сознания. Оно состоит из трех элементов:

- правовой идеологии, т.е. систематизированного научного выражения правовых идей, взглядов, принципов, требований общества и населения;
- правовой психологии — совокупности правовых чувств, ценностных отношений, настроений, желаний, переживаний, характерных для всего общества и населения;
- поведенческих элементов (привычки, установки, готовность к деятельности...) [6, с. 489].

Правосознание структурно состоит из правовой психологии, как совокупности мыслей, чувств, эмоций, испытываемых человеком по отношению к праву и правовой идеологии, представляющей собой внешнее выражение отношения к праву, сформировавшееся у отдельной личности, у социальной группы, в обществе в целом. Правовая идеология проявляется в высказываниях, суждениях и, самое основное, в поведении людей и их сообществ.

Существенное влияние на правовую идеологию оказывает имеющаяся на данный момент в том или ином государстве государственно-правовая идеология. Государственно-правовая идеология понимается как совокупность официально принятых взглядов, идей, концепций, правовых доктрин, обуславливающих правовые начала и принципы регулирования отношений в сфере взаимодействия государства и общественности [7].

В деле формирования в обществе нетерпимости к коррупционному поведению государственно-правовая идеология, сформированная не допустимости коррупции, имеет существенное значение. О недопустимости коррупции, о борьбе с ней как угрозой национальной безопасности, о необходимости принятия мер по снижению уровня коррупции в последние годы говорят и высшие должностные лица государства, и ученые, и общественность в целом. Необходимо сделать нетерпимость к коррупции национальной идеей.

С точки зрения нормативно-правового регулирования проработка мер повышения уровня правосознания, в том числе нетерпимости к коррупционному поведению прорабатывается, начиная с принятия Федерального закона № 273. Все национальные планы противодействия коррупции с 2010 года [2] содержат перечни мероприятий, направленных на антикоррупционное просвещение, которое, безусловно, является важнейшей мерой повышения уровня правосознания.

В рамках реализации Национального плана противодействия коррупции на 2010-2011 годы Президентом РФ были утверждены Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан [3] (далее по тексту Основы). В

Основах подчеркивается, что государственная политика в сфере развития правосознания граждан проводится одновременно с комплексом мер по пресечению коррупции. Целями государственной политики в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан являются:

- формирование в обществе устойчивого уважения к закону и преодоление правового нигилизма;
- повышение уровня правовой культуры граждан, включая уровень осведомленности и юридической грамотности;
- создание системы стимулов к законопослушанию как основной модели социального поведения;
- внедрение в общественное сознание идеи добросовестного исполнения обязанностей и соблюдения правовых норм.

В рамках реализации Национального плана противодействия коррупции на 2014-2015 гг. была принята Программа по антикоррупционному просвещению на 2014 — 2016 годы [4], мероприятия по реализации которой предусматривают в том числе:

- включение в федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, среднего профессионального образования и высшего образования элементов по популяризации антикоррупционных стандартов поведения;
- разработку проектов правовых актов, предусматривающих методическое обеспечение повышения уровня правосознания граждан и популяризацию антикоррупционных стандартов поведения, основанных на знаниях общих прав и обязанностей;
- разработку методических и информационно-разъяснительных материалов об антикоррупционных стандартах поведения для федеральных государственных гражданских служащих, государственных гражданских служащих субъектов Российской Федерации и муниципальных служащих, а также работников организаций, созданных на основании федеральных законов, государственных внебюджетных фондов и иных организаций, на которых распространены антикоррупционные стандарты поведения.

Необходимо отметить, что данные мероприятия реализованы и их реализация постоянно продолжается, в том числе в виде внедрения специальных учебных дисциплин, разработки и реализации новых программ повышения квалификации.

Значимым направлением формирования высокого уровня правосознания является преодоление и устранение деформаций правосознания, прежде всего правового нигилизма. В последние годы этой проблеме уделяется внимание не только в юридических, но и в других гуманитарных науках.

Вывод таких исследований общий: правовой нигилизм является формой деформации правосознания, негативно влияющей не только на правовую психологию отдельной личности, но и оказывающей существенное отрицательное влияние на юридически значимое поведение в обществе. Формами проявления правового нигилизма применительно к коррупционно-опасному поведению становятся уверенность в безнаказанности, неверие в возможности государства и права повлиять на снижение уровня коррупции.

Таким образом, противодействие и в том числе борьба с коррупцией будут эффективны только тогда, когда уровень правосознания российского общества и отдельных его граждан станет качественно более высоким и будет преодолена такая форма его деформации как правовой нигилизм.

Библиографический список

1. О противодействии коррупции: федер. закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2017) // Собрание законодательства РФ. — 2008. — № 52 (ч. 1). — Ст. 6228; 2018. — № 1 (ч. I). — Ст. 7.
2. Национальный план противодействия коррупции на 2010 — 2011 годы (утв. Президентом РФ от 31.07.2008 № Пр-1568) (ред. от 14.01.2011) Российская газета. — 2008. — 5 авг.; 2011. — 17 янв.; О Национальном плане противодействия коррупции на 2012 — 2013 годы: указ Президента РФ от 13.03.2012 № 297 (ред. от 19.03.2013) // Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 12. — Ст. 1391; 2013. — № 12. — Ст. 1245; О Национальном плане противодействия коррупции на 2014 — 2015 годы: указ Президента РФ от 11.04.2014 № 226 (ред. от 15.07.2015) // Собрание законодательства РФ. — 2014. — № 15. — Ст. 1729; 2015. — № 29 (ч. II). — Ст. 4477; О Национальном плане противодействия коррупции на 2016 — 2017 годы: указ Президента РФ от 01.04.2016 № 147 // Собрание законодательства РФ. — 2016. — № 14. — Ст. 1985.
3. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168) // Российская газета. — 2011. — 14 июля.
4. Об утверждении Программы по антикоррупционному просвещению на 2014 — 2016 годы: распоряжение Правительства РФ от 14.05.2014 № 816-р // Собрание законодательства РФ. — 2014. — № 21. — Ст. 2721.
5. Абдулаев М.И. Теория государства и права: учебник / М.И. Абдулаев. — М.: Магистр-Пресс, 2004. — 410 с.

6. Мелехин А.В. Теория государства и права: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / А.В. Мелехин // СПС КонсультантПлюс. 2009.
7. Тепляшин И.В. Взаимодействие российской общественности и государства: историко-правовые аспекты / И.В. Тепляшин // История государства и права. — 2014. — № 9. — С. 8 — 11.
8. Цечоев В.К. Теория государства и права: учебник. / В.К. Цечоев, А.Р. Швандерова. — М.: Прометей, 2017. — 330 с.

Чернышев В.П. Чернышева Л.Г.

АПОЛОГИЯ УТРАЧЕННОГО ТЕЛА

Чернышев В.П. — зав. кафедрой физической культуры и спорта, канд. пед. наук, профессор, e-mail: chernyshov_vp@mail.ru; Чернышева Л.Г. — зав. кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, канд. пед. наук, доцент, e-mail: tschern@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье сделана попытка теоретического осмысления трансформации понятия человеческого тела в историко-философском аспекте. Являясь наиболее близкой вещью, которой владеет человек с самого рождения, тело при этом, а скорее, именно поэтому, ускользает от рефлексивного осмысления и выступает лишь явлением, скрывающем свою изначальную суть. В различные исторические эпохи человеческое тело претерпевало разнообразные трансформации в рамках «социальной чувствительности» времени. Для современников, во многом утратившим идентичность, тело может стать, а может не стать, точкой сингулярности, осознав суть которой, идентичность может проявиться.

Ключевые слова: человеческое тело, историческая эпоха, трансформация явления, современность, ценность.

The article makes an attempt at a theoretical interpretation of the transformation of the concept of the human body in the historical and philosophical aspect. Being the closest thing that a person owns from birth, the body, while, rather, for this reason, eludes the reflexive thinking and acts only as a phenomenon that hides its original essence. In different historical epochs, the human body underwent various transformations within the framework of the "social sensitivity" of time. For contemporaries, who lost their identity in many respects, the body may or may not become a point of singularity, realizing the essence of which, identity can manifest itself.

Key words: human body, historical epoch, transformation of the phenomenon, modernity, value.

«...низко естество плотского, бытию лишь отчасти причастно...» [1, С. 86]. В процитированном отрывке из книги С. С. Аверинцева, созданной по мотивам перевода Платона, для нас важной является дефиниция «лишь отчасти». Пусть «лишь отчасти», пусть «низко естество плотского», но даже так оно бытию причастно.

Современный французский мыслитель М. Фуко в своем фундаментальном труде «История безумства в классическую эпоху» [5] приводит интересное рассуждение, связанное с трансформацией отношения жителей эпохи позднего Средневековья и начала эпохи Возрождения к человеческому телу, как особой ценности. Христианская культура с самого начала постулировала человеческое тело как временную, конечную инстанцию, как «сосуд греха» и т.п. Такое отношение во многом было связано с наличием в сознании людей двух непересекающихся миров, которые Блаженный Августин окрестил как «Град земной» и «Град Божий». Человеческое тело — это субстанция временная, по окончании земного пути исчезающая, превращающаяся в тлен и прах, соответственно, отношение к ней, сформированное в религиозной традиции как вторичной вещи по сравнению с душой человека и духом. Рационализация сознания и мышления в средние века, постепенно меняли пропорции значимости посюстороннего мира и мира трансцендентного в жизни каждого индивида. Особенно жестко традиционная пропорция встала под вопрос в период религиозной Реформации и контрреформации. Однако, в целом, отношение клерикального сознания продолжало держаться в приоритетах необходимость сбережения и спасения души, а не тела. Одновременно с началом развития науки Нового времени и массовой секуляризацией всего жизненного уклада, с распространением образования и грамотности населения той эпохи, провозглашение гуманизма в широком смысле слова, интуиции отдельных выдающихся мыслителей о возможности достижения счастья в земной жизни, стали вступать в противоречие с традиционными представлениями церкви. В этом аспекте человеческое тело как самостоятельная субстанция попало в жернова противоречия между традиционным восприятием и нарождавшимся новым нарративом, в рамках которого человеческое тело стало рассматриваться как самодостаточная ценность, с которой необходимо считаться как с фактом бытия.

Упомянутый ранее М. Фуко убедительно показал, как происходила трансформация отношения к человеческому телу со стороны властителей дум той эпохи, ведь традиционное, религиозное мировоззрение не могло в одночасье совершить инверсию понятия по отношению к одному из основополагающих столпов веры — разделению жизни на жизнь посюстороннюю и жизнь вечную. Тогда был найден оригинальный выход из создавшегося противоречия путем разделения понятия

человеческое тело на два однородных, по сути совпадающих понятия, описывающих один и тот же объект. Вместо «тела» какместилища греха и уничтожительной, негативной инстанции, подлежащей перманентной порке, порождающей пороки и искушения, объект стали повсеместно именовать «плоть». Греховной, подлежащей аскетизации и истязанию стала плоть, а человеческое тело, переместившись на периферию интересов общества, получило индульгенцию. В дальнейшем разделение понятия на «плоть» и «тело» естественным образом слились, стали синонимами, но задача апологетики существования человеческого тела как объекта, который стоит холить и лелеять была осуществлена.

Дальнейшее развитие науки Нового времени настойчиво углубляло и дифференцировало отношение к человеческому телу, тело стало благодатным объектом изучения медицины, физиологии, анатомии, и, при этом, объектом интереса философии и социальных дисциплин. Р. Декарт, стоявший у истоков мышления Нового времени и сформулировавший то, что сегодня принято называть картезианской парадигмой, в рамках которой по мнению многих мыслителей XX века мы продолжаем существовать, низвел человеческое тело до статуса механизма, машины, детали которой, будучи исследованными с помощью научных методов, как всякая конечная вещь в своем строении и функционировании, могут быть заменены аналогичными искусственными. Таким образом, возоблада разумная, мыслящая часть человеческого индивида, преодолевшая животное в человеке. Декарт был сыном своего времени, эпохи, когда успехи науки вселяли в умы и сердца людей уверенность в возможности познания истины и достижение счастья и гармонии в земной ойкумене. Постановка человека в центр мироздания незаметно привела к тому, что тело человека оказалось окружено большим количеством акциденций, т.е. временных свойств, единственной задачей которых было достижение физической гармонии в повседневной жизни. Однако, несмотря на все трансформации понимания роли и места человеческого тела в судьбе отдельного индивида, тело как неотчуждаемая ценность не позиционировалось в культуре в широком смысле слова. Более того, многие мыслители Нового времени продолжали религиозную традицию в несколько измененном виде, относя все физические параметры функционирования тела к слепой и темной, животной стороне человеческой природы, которую именно человек должен преодолеть и изжить, чтобы исполниться в своем божественном предназначении как духовное существо.

Промышленная революция XIX века высветила новую проблему в отношении, говоря словами М. Фуко «социальной чувствительности» к роли и месту тела, как в социальной ткани обще-

ства, так и в экзистенциальном существовании отдельной личности. Возникшая дифференциация возможностей человека, связанная со специализацией и механизацией труда, развитие городских агломераций, в которых появляется такой необычный для традиционного уклада фактор как досуг, т.е. свободное время, которого у сельского жителя не бывает по определению, автоматизация отчужденного от индивида труда, потребовали от человека иного отношения к своему собственному телу, впервые массово осознанному как непосредственно свое [2]. Тело становится постепенно одной из ценностей, вокруг которой возникает ряд подкрепляющих такое отношение практик. Именно в XIX веке возникают прообразы гигиены, как практики массового освоения определенных норм и правил, способствующих оформлению жизни в рамки делящегося опыта активного и здорового существования. Экспонентный рост численности населения переместил акцентацию отношения с аристократической на демократическую восприимчивость человеческого тела. Мечта социалистически ориентированных мыслителей типа К. Маркса, что освобожденный от гнета отчужденного труда и эксплуатации человека кем-либо индивид, сознательно займется тем, что уже в XX веке гуманистически ориентированные мыслители, такие как А. Маслоу назовут высшей стадией развития человека — самоактуализацией, на практике проявились прямо противоположным образом. Массово стали происходить явления, опасность которого Маркс называл емким термином «оскотинивание» пролетариата, достигшего своих целей. При этом физическая активность становится не просто развлечением «праздного класса» [3], а осознанным и обоснованным средством развития и укрепления здоровья человека. Отношение к телесному как продукту животного начала в человеке легитимизируется и легко воспринимается секулярным сознанием. «Социальная чувствительность» к здоровому времяпровождению породила множество практик, удовлетворяющих проявившиеся потребности массового потребителя. В соответствии с возникшей модой на физическое здоровье, человеческое тело приобретает все больше апологетов, стремящихся к духовному развитию не через аскетическое уничтожение тела, а через его включение в сферу интересов общества и индивида. Тело перестает быть отчужденной субстанцией, которую необходимо перетерпеть и преодолеть, а становится ценностно нагруженным объектом внимания широких кругов населения, от аристократии до рабочих на производстве.

Описанные процессы трансформации понятия человеческого тела в европейском контексте, так или иначе, происходили и в Российской империи, но имели особый оттенок в связи с засилием традиционного, крестьянского уклада жизни основной массы населения страны. Революционные потрясения начала прошлого века резко ускорили

трансформационные изменения «социальной чувствительности» общества в определении отношения к телу. Молодому государству потребовался в массовом порядке новый тип человека, способного к решению тех задач, которые были сформулированы амбициозным сознанием эпохи. Два аспекта проблемы были эксплицитно представлены в формировании «здорового человека», во-первых, «новый человек» должен быть здоровым физически, чтобы трудиться и служить так, как того требовало время, во-вторых: перемещение огромных людских масс из деревни в город и появление свободного времени у людей, не имевших никакого опыта им распоряжаться, породило массовое девиантное поведение, выражавшиеся в пьянстве, наркомании, половой распущенности и т.п. В этот период возникли теории отчуждения человеческого тела от непосредственного обладателя в пользу третьих лиц или обезличенной инстанции, например, государства. С этими явлениями предстояло справиться немедленно, иначе хаос гражданского нигилизма было не преодолеть. В конце двадцатых годов, в системе образования от школ до вузов, был введен обязательный минимум занятий по физической культуре, а чуть позже был разработан и внедрен комплекс норм под названием «Будь готов к труду и обороне» (БГТО), что, таким образом, окончательно идеологизировало основную область проявления природного начала в человеке, а именно телесности, которая полностью переместилась из экзистенциальной сферы в прикладную область. Отныне человеческое тело стало неотъемлемой частью огромного социального механизма, детерминировавшего собственными нормами и правилами его состояние и содержание. Картезианская парадигма получила зримое воплощение, только масштаб применения был несопоставимо больше. Замысливая превращение человеческого тела в механизм, авторы этого проекта не могли предположить, что достаточно быстро произойдет очередная трансформация тела в культурной жизни эпохи. Маятник качнулся в другую сторону, возник культ развитого тела, гипертрофированное представление о физических возможностях в ущерб возможностям духовным, приведет к тому, что в обществе именно по отношению к телу разовьются гедонистические представления. Гедонизм, однако, в этом аспекте, приобрел явные черты партикуляризма, в режиме существования которого тело советского человека перестало быть объектом заботы самого человека, возобладали потребительские настроения, ориентированные не внутрь человеческой самости, а на внешний, социальный контур. Раз тело было реквизировано для служения общему, то заботу о нем человек передал этому общему.

Уместно в этой связи вспомнить о теоретических интуициях еще одного современного французского автора российского происхождения Э.

Левинаса [3]. Суть рассуждений этого автора в интересующей нас перспективе можно свести к пониманию отсутствия присутствия человеческого тела для его непосредственного обладателя — человека. По мнению Э. Левинаса стремление к обладанию чем-либо естественное свойство любого живого существа, желание обладания автор отождествляет с жизненной потребностью. Однако получив желаемое, человек перестает владеть полученным, как если чувство голода удовлетворяется уничтожением пищи, которая перестает существовать в желаемом модусе, так и тело, находясь во владении, ускользает от рефлексии обладающего. При отсутствии возможности рефлексивного взаимодействия с собственным телом, человек рискует не заметить, что его собственное тело будет реквизировано какой-либо третьей инстанцией, например, государством, и он не сможет ничего противопоставить такому рейдерскому захвату.

Выводом из описанного мыслительного эксперимента может стать попытка объективации абстрактного понятия «чувствительность эпохи» по отношению к человеческому телу как феномену. Интерес, несомненно, в этом аспекте представляет современная нам ситуация. Усилия, предпринимаемые властями по внедрению в систему образования в частности, и в повседневность каждого индивида в широком контексте, элементов здорового образа жизни, могут оказаться не востребуемыми непосредственными обладателями тел, которые, не осознав сущность владения наиболее близким и естественным для себя объектом, не смогут выстроить отношение к телу как к неотчуждаемой ценности. Наблюдения последних нескольких лет за молодыми людьми, приходящими в вуз, внушают некоторый оптимизм, прагматизм по отношению к собственному телу у нынешнего поколения явно выше, чем у их предшественников. Причем этот прагматизм распространяется как в направлении спорта высших достижений, так и занятий по обеспечению минимальной нормы двигательной активности. Очевидно — напрямую воздействовать на процесс обретения человеком собственного тела как ценности невозможен, этот процесс проходит в латентном режиме, но его результаты очевидны в снижении смертности населения и увеличении продолжительности жизни.

Библиографический список

1. Аверинцев, С.С. Стихотворения и переводы. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2003. — 192 с.
2. Бибахин В.В. Собственность. Философия своего. — СПб.: Наука, 2012. — 536 с.
3. Веблен, Т. Теория праздного класса /Т. Веблен. — М.: URSS, 2016. — 366 с.
4. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное. — М.; СПб.: Университетская книга, 2000. — 416 с.

5. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб.: Университетская книга, 1997. — 576 с.

Чернявская С.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ УСЛУГ

Чернявская С.А. — канд. соц. наук, доцент кафедры «Социально-культурный сервис и туризм», e-mail: S.A.Chern@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются условия успешной подготовки высокопрофессиональных кадров для сферы услуг

Ключевые слова: услуга, сфера услуг, профессиональное образование, гуманитаризация образования, компетенция, компетентность, компетентностный подход

The article discusses the conditions of specifications of professional training for the service sector

Key words: service, service sector, professional education, humanization of education, competence, competence approach

В XXI веке сфера услуг становится одной из самых перспективных отраслей экономики, как в развитых странах, так и в развивающихся, оказывая все большее влияние на экономический рост. В России сфера услуг развивается быстрыми темпами, но характеризуется некоторыми противоречиями. С одной стороны, сформировалась структура, свойственная странам с развитой рыночной экономикой, а с другой стороны — это медленно растущий рынок, спрос на услуги в основном за счет средних и высокообеспеченных слоев населения, доля малых и средних предприятий сокращается «их притесняют высокими налогами, проверками, конкуренцией со стороны крупных государственных холдингов» [1]. Достаточно серьезной проблемой в России является подготовка высокопрофессиональных кадров для сферы услуг. Сегодня требуется работник, владеющий глубокими знаниями в различных областях жизнедеятельности человека, понимающий логику профессиональных действий и профессиональных отношений, которые возникают в процессе взаимодействия с потребителем, умеющим выполнять эти действия, а главное быть личностью, понимающей свое предназначение, то есть создать самые комфортные условия для жизни человеку. Другими словами, особое значение имеет формирование личности и ее компетентности, что позволяет повысить конкурентоспособность выпускников на рынке труда, а также облегчить процесс их адаптации к профессиональной деятельности [2, с.9].

На наш взгляд, необходимым условием подготовки современного специалиста сферы услуг, является гуманитаризация образовательного процесса. Анализ научной литературы позволяет выявить разноплановые содержательно — целевые ориентиры гуманитаризации: а именно,

- как процесса создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры;
- приобщения будущих специалистов ко всему богатству духовных ценностей, привития умений, навыков пользоваться этими ценностями, утверждения своего личностного, профессионального гражданского статуса;
- средства реализации гуманистической сути воспитания,
- развития всех сущностных сил человека как субъекта деятельности и сознания;
- системы мер, направленной на развитие общекультурных компонентов в содержании образования [3, с.138].

Гуманитаризация образования предполагает предоставление студенту возможности свободы выбора форм, методов, содержания обучения и самообучения, построение учебного процесса с опорой на активное участие студентов, а также акцентирует необходимость воспитания в студенте чувства ответственности, способности к самооценке и самоконтролю, формирование умений организовать свою деятельность и процесс самообразования в целом. Руководствуясь данным пониманием гуманитаризации учебного процесса, преподавание профильных дисциплин на кафедре «Социально-культурный сервис и туризм» предполагает создание благоприятного психологического климата во время занятий, посредством совместной деятельности преподавателя и студента, поощрение у студентов самостоятельной интерпретации значимости содержания учебного материала, выбора наиболее актуальных проблем для обсуждения и прочее. Педагогический опыт показывает, что благодаря гуманитаризации образования, развивается творческий потенциал студентов, формируются духовно-нравственные качества личности, раскрываются его интеллектуальные способности, приобретаются профессионально-значимые качества личности. Например, Рабочая программа дисциплин «Социокультурное проектирование», «Методы научных исследований» предусматривает 36 часов практических занятий и только 18 часов лекций, что позволяет научить студентов самостоятельной исследовательской работе, через самоопределение более глубоко понять суть будущей профессиональной деятельности.

Специалисту сферы услуг, как никому другому, требуется умение быстро принимать решения, приспосабливаться к изменяющейся ситуа-

ции, стремиться удовлетворить потребности потребителя и иметь навыки предпринимательской деятельности, все это возможно при приобретении навыков самостоятельного мышления.

Представляя современные подходы к обучению студентов, необходимо отметить компетентностный подход, «который становится еще более значимым, так как стандарты более не регламентируют перечень учебных дисциплин, определяющих содержание образовательной программы, — за исключением философии, истории, иностранного языка, безопасности жизнедеятельности и физической культуры. Таким образом, содержание наполнение учебного плана задают отныне в основном именно компетенции» [4, с.11]. Несмотря на то, что механизм оценивания знаний студентов через освоение компетенций имеет ряд недоработок, в настоящее время, именно компетентностный подход к подготовке специалистов разного профиля является основным.

Например, определены требования к результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки «Гостиничное дело». Овладение общекультурными компетенциями позволит выпускнику, сформировать собственную мировоззренческую позицию, приобрести способность к коммуникациям в устной и письменной формах, на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и овладеть другими знаниями, умениями и навыками, необходимыми в профессиональной деятельности. Особое место в подготовке специалистов высшей квалификации занимают общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Например, профессиональная подготовка оценивается по критерию — способности решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры, способностью организовать работу исполнителей. Профессиональные компетенции, во главу угла, ставят готовность специалиста овладеть современными технологиями гостиничной деятельности, уметь применить их на практике, способностью заниматься проектной деятельностью в предоставлении гостиничных услуг и так далее. Использование компетентностного подхода при обучении студентов заключается в сочетании традиционных форм (лекции, семинары) с современными активными методами обучения (мастер-классы, презентации проектов, тестирование, использование интерактивных технологий).

Таким образом, на наш взгляд, современными подходами в подготовке специалистов сферы услуг, является гуманитаризация образования и оценка уровня профессионализма через формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Орехин П., Комарова А. Сфера услуг расширилась до максимума // Газета.ru. — 30.12.2016. [Электронный ресурс] Режим доступа www.gazeta.ru
2. Гончаров В.В. В поисках совершенствования управления: руководство для высшего управленческого персонала. — М.: МП "Сувенир", 2013
3. Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: Концептуальные подходы, разработки и апробация: монография / составит. И науч.ред. проф. В.И.Попова; Мин-во образования и науки Рос.Федерации; Оренб.го.пед.ун-т — 2-е изд. Переработ. И доп. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013
4. Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Концепции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах // Высшее образование в России. — 2015.- № 1.

Юрченко Е.С.

МЕДИАКРИТИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Юрченко Е.С. — канд., ист. наук, доцент кафедры «Отечественной и всеобщей истории», e-mail: y-k22@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье рассматриваются методы применения медиакритики в преподавании истории международных отношений как фактор повышения эффективности образовательного процесса и формирования компетентной медиакультуры обучающихся.

Ключевые слова: история международных отношений, медиакритика, медиакультура, стереотип.

This article describes the media critic methods in international history teaching as a way to increase effectiveness of learning process and to generate student's competent media culture.

Key words: media critic methods, international history media culture, stereotype,

Преподавание истории международных отношений, в особенности тех ее аспектов, которые связаны с историей взаимодействия России с другими государствами, объективно нуждается в деидеологизации и построении качественно-новой парадигмы образовательного процесса с учетом наиболее актуальных тенденций современной науки. Формирование политического реализма у нового поколения специалистов в области международных отношений, политологов и историков стало важной задачей современного гуманитарного знания. Стремительно меняющаяся среда требует подготовки профессионалов с гибким

мышлением, способных анализировать факторы, определяющие эффективность реализации национальных интересов страны, сохраняя при этом базовые составляющие историко-культурной и национальной самоидентификации. В условиях динамичного развития информационной культуры, частью которой является культура медийная, медиа оказывают возрастающее влияние на все процессы в обществе. Они становятся проводниками стереотипных установок, влияющих на восприятие и оценку действительности, зачастую не только отражая особенности мышления носителей разных ценностных систем, но и транслируя эти системы в глобальном информационном поле.

Автор понятия «социальный стереотип» В. Липпман полагал, что они доминируют в массовом сознании. Его метод стереотипизации стал неотъемлемой частью пропагандистской деятельности. По мнению Липпмана «между человеком и его средой располагается некая псевдосреда. Поведение человека является реакцией именно на эту псевдосреду» [1]. Это достаточно легко продемонстрировать аудитории в рамках вводного занятия по истории международных отношений. Учащиеся должны проиллюстрировать на конкретных примерах влияние стереотипов на восприятие друг друга представителями разных культур.

В большинстве случаев, примером стереотипов в международных отношениях для обучающихся служат стандартные шаблоны в проекции «мы в глазах других». Данные шаблоны носят негативный характер, но воспринимаются как объективное отражение восприятия реальности членами иной социокультурной среды. На вопрос о том, что послужило источником для подобного представления об отношении представителей других наций к России и россиянам аудитория с готовностью приводит примеры медийных продуктов западного происхождения, транслировавшихся на российском телевидении. Участники опроса не связывают собственные выводы ни с наличием у них самих стереотипов восприятия, ни с информационным наполнением российского медийного пространства.

Это особенно наглядно проявляется в рамках изучения истории российско-американских отношений. Задание на создание подборки визуальных образов и соответствующих им тегов, отражающих персональное восприятие участниками образовательного процесса ключевых элементов иной (американской) среды, наглядно демонстрирует самим участникам наличие у них стереотипов восприятия образа «другого». В большинстве своем учащиеся демонстрируют тенденциозную подборку визуальных образов и определений с выраженной негативной окраской. Характерно, что в рамках эксперимента участникам всегда предлагается самим определить сферу социокультурной среды, характерные черты которой они хотели бы

отразить: политика, культура, социальные отношения и т.д. При этом даже те из учащихся, кто выбирает искусство и межличностные отношения выделяют только отрицательные характеристики американского общества. Проведение подобного занятия в начале курса изучения истории российско-американских отношений является залогом более объективной оценки учащимися роли стереотипов во внешнеполитическом мышлении представителей разных культур.

Предшествующий опыт, историческая практика, ментальные установки создают базовые элементы восприятия реальности, изменение которых требует интеллектуальной и психо-эмоциональной корректировки. Для осознания этого факта обучающимся предлагается изменить вектор восприятия и целенаправленно отразить посредством аудио-визуального ряда лишь положительные стороны американской действительности, сформировав позитивный образ «другого». В подавляющем случае участникам справиться с этим заданием не удастся. Созданные ими визуальные ряды воспроизводят интеллектуально-формализованную характеристику отдельных элементов социокультурной среды. Молодые люди, чье представление об американском образе жизни, ценностях, деятельности сформировано современной медиа средой, не готовы преодолеть негативное восприятие американского общества. При этом оценка, которую демонстрируют учащиеся, осуществляется ими через призму внешнеполитического «антиамериканизма». В созданных ими медиатекстах преобладают визуальные образы, отображающие именно внешнеполитические действия американского государства.

На данном этапе оценка участниками образовательного процесса уровня влияния стереотипов на восприятие иной социокультурной среды позволяет включать в программу дальнейшего обучения элементы медиакритики. Медиакритика как базовый инструмент медиаобразования позволяет не только идентифицировать основные компоненты медиакультуры, их ценностное и утилитарное наполнение, но и сформировать критическое компетентное отношение к содержанию современного медиапространства, умению не только интерпретировать чужие, но и создавать собственные сообщения [2]. Широкие возможности медиакритики в процессе обучения с использованием аудиовизуальных средств позволяют акцентировать внимание обучающихся на функциях медиа во внутри и внешнеполитических процессах. Проанализировать характер их воздействия на изменение интерпретационных кодов наиболее влиятельных акторов системы международных отношений.

Анализ экранизации художественных произведений позволяет выявить особенности структуры медиатекста, произведенного в разных социально-культурных условиях. Это способствует

герменевтическому пониманию содержания медиатекста. На первом этапе аудитории предлагается проанализировать фильмы, являющиеся на их взгляд наиболее типичным воплощением на экране особенностей мировосприятия представителей той или иной культуры. В качестве методического основания для такого занятия наиболее эффективным представляется применение методики, предложенной А. Фроловым. Сам автор подчеркивает особую роль анализа медиатекстов в формировании «аналитического мышления и медиакомпетентности аудитории» [3, с.82].

Детальное исследование исторического контекста и структуры медиатекста становится связующим звеном в процессе постижения всех факторов, определяющих характер восприятия действительности носителями различных интерпретационных кодов. Сравнительный анализ экранизации одного и того же художественного произведения носителями конфликтующих систем иллюстрирует визуальное отображение ментальных различий, и их семиотическое выражение. Подобная практика также позволяет актуализировать значение междисциплинарного синтеза в современных научных исследованиях. Комплексный анализ открывает путь к пониманию культурологического, философского, исторического и психологического наполнения медиатекстов как отражение сложной и многофункциональной системы взаимодействия в современном обществе.

На следующем этапе в качестве самостоятельного задания студентам предлагается проанализировать российские и американские аналитические программы, посвященные российско-американским отношениям. Учащиеся должны выделить наиболее часто встречающиеся визуальные, тематические блоки. В каждом из блоков зафиксировать базовые понятия, определив их смысловое и эмоциональное наполнение в контексте всего медиапродукта. Результаты своего исследования участники представляют в виде «облака слов». Обязательным условием выполнения задания является развернутый комментарий, в котором обучающиеся объясняют выбор тех или иных визуальных характеристик тэга для отражения результатов.

Внедрение в систему подготовки специалистов педагогического профиля компонентов медиаобразования существенно расширяет представление будущих педагогов о возможностях образовательной среды. Визуализация как способ невербальной коммуникации является одним из эффективных инструментов содействия личностному росту. Помимо поэтапного формирования навы-

ков критического анализа, умения оценивать степень влияния информационных систем на восприятие реальности, важным следствием включения элементов медиакритики в процесс обучения является возможность творческого выражения. На данном этапе студенты, уже получившие представление о роли медиа в международных отношениях, методах «мягкого влияния» и степени воздействия ментальных различий и культурного контекста на структуру медиaprостранства могут создать собственный медиатекст. Визуальное воплощение собственной интерпретации актуальных проблем международных отношений. В рамках выполнения данного задания учащиеся должны подчеркнуть специфику выбранного языка медиатекста, а также проанализировать какие экономические, социокультурные, исторические и технические факторы повлияли на его структуру.

Умение критически анализировать наполнение информационного пространства, определять факторы, влияющие на ключевые компоненты медиатекстов и их воздействие на общество в современных условиях необходимо не только будущим специалистам в области PR, искусства или социальных отношений. В истории международных отношений, неотъемлемой составляющей которых в XXI веке стали информационные войны и фактор «мягкого влияния», способность адекватно оценивать наполнение глобального информационного поля, ориентироваться в нем и выстраивать собственную независимую позицию по отношению к доминирующей среде, является залогом эффективной самореализации в информационном обществе. Высокий уровень медиакультуры — это не только необходимая составляющая историко-культурной самоидентификации, но и обязательное условие развития межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Липпман У. Общественное мнение [Электронный ресурс] — М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. Режим доступа: <https://www.libfox.ru/543452-uolter-lippman-obshchestvennoe-mnenie.html>
2. Фролов А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
3. Федоров А. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. — М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2012.

Совершенствование
образовательных технологий.
Информационное обеспечение
образовательного процесса

Агапова Е. Г., Лян Ю. Г., Попова Т. М.

**ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ
«ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

Агапова Е. Г. — канд. физ.-матем. наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная математика», e-mail: 000614@pnu.edu.ru; Лян Ю. Г. — магистрант кафедры «Прикладная математика», e-mail: 007567@pnu.edu.ru; Попова Т. М. — канд. физ.-матем. наук, доцент, доцент кафедры «Прикладная математика», e-mail: 000511@pnu.edu.ru, (ТОГУ)

В статье рассматриваются целесообразность использования автоматизации расписания занятий по отдельно взятой дисциплине высшего учебного заведения.

Ключевые слова: оптимальное решение, проблема расписания, физическая культура.

The article examines the expediency of using the automation of the schedule of classes for a separately taken discipline of a higher educational institution.

Key words: the optimal solution, the problem of the timetable, physical culture.

В современных условиях развития высшего образования становится очевидной необходимость использования автоматизированных средств планирования и составления расписания учебных занятий. Процесс составления расписания основан на анализе значительного количества информации и требует значительных трудозатрат. Эффективное управление ресурсами является сложной и одной из первоочередных задач, стоящих перед вузами в процессе предоставления образовательных услуг. Вместе с тем, эффективное управление деятельностью организации в современной динамичной внешней и внутренней среде невозможно без информационной поддержки.

В настоящее время в вузах разрабатывают самостоятельно программы составления расписания учебных занятий. Наряду с этими программами существуют коммерческие программы, такие как разработки компаний 1С, «Галактика», «Ректор».

Расписание в вузе составляется на основе учебных планов, наличия материально-технической базы, количества групп и штатного расписания.

При этом учитывается шесть атрибутов:

1. группа, в которой проводятся занятия;
2. преподаватель, который проводит занятия;
3. количество часов на изучение предмета;
4. предмет, по которому проводится занятие;
5. аудитория;
6. календарное время проведения занятия.

Рассмотрим расписание занятий по физической культуре в Тихоокеанском государственном университете (ТОГУ, г. Хабаровск). В настоящее время занятие по физической культуре вписывается в общее расписание занятий, как дисциплина учебного плана для каждой группы первого, второго и третьего курсов.

При этом перечисленные атрибуты расписания принимают конкретные значения:

- атрибут «группа» — группы первого, второго и третьего курсов;
- атрибут «преподаватель» — двадцать два преподавателя кафедры «Физическая культура и спорт»;
- атрибут «количество часов» — 4 часа в неделю, что соответствует учебному плану;
- атрибут «предмет» — «Физическая культура»;
- атрибут «аудитория» — восемнадцать различных наименований материально-технической базы кафедры физической культуры и спорта ТОГУ — аудитории, игровые залы, спортивные площадки и т.д.;
- атрибут «календарное время» — осень, зима, весна, лето.

Таким образом, при составлении расписания занятий по физической культуре требуется учитывать четыре атрибута вместо шести.

Итак, рассмотрим расписание по физической культуре для студентов первого, второго и третьего курсов ТОГУ. На первом курсе ТОГУ обучается 1063 студента, на втором — 1079 студентов и на третьем курсе — 861 студент. Разобьем студентов на группы по двадцать обучающихся, в результате получим сто пятьдесят одну группу. Вот это количество групп требуется распределить по дням недели, парам занятий, аудиториям и преподавателям.

Материально-техническая база кафедры физической культуры и спорта ТОГУ состоит из десяти игровых залов, двух лыжных баз, шести спортивных площадок и бассейна (всего 18 «ауд.»). На кафедре работают двадцать два преподавателя. При таких условиях все 3003 студентов можно распределить равномерно в течение недели. А именно, по три пары на шесть дней недели, то есть на одной паре занятия будут вестись в восьми группах, численностью в сто шестьдесят студентов. Таким образом, на одной паре требуется восемь разных аудиторий и восемь преподавателей, что соответствует нашим данным.

Итак, всех студентов первого, второго и третьего курсов разделили по двадцать обучающихся, распределили по восемь групп на каждую пару дня недели (восемнадцать групп) — получили расписание.

Но при разбиении на группы по двадцать обучающихся требуется учитывать пол, состояние здоровья, физическое развитие, физическую под-

готовленность и интерес студента. А это дополнительные пять атрибутов для составления расписания.

Кроме того, на занятии по физической культуре студенты могут быть из разных учебных групп. Потому что, учебные группы могут быть различаться по количеству и по составу (юноши и девушки). Вот эти характеристики требуется вводить дополнительным атрибутом при автоматическом составлении расписания. Кроме того, объединение на занятии по физической культуре студентов из разных факультетов или разных курсов влияет на общее расписание по университету. Этого можно избежать, если сразу зафиксировать распределение либо по факультетам, либо курсам.

В ТОГУ занятия по физической культуре распределены по курсам. Для студентов первого курса занятия проходят в понедельник и в четверг, у студентов второго курса занятия по физической культуре проходят во вторник и в пятницу, у третьего курса (осенний семестр) — в среду и в субботу.

Как видно, для составления электронного расписания требуется прописать все вышеперечисленные ограничения. А стоит ли электронное расписание таких затрат?

Традиционно в ручном режиме расписание занятий по физической культуре в ТОГУ выглядит следующим образом. Как выше было описано, занятия по физической культуре распределяется по курсам в соответствии дня недели. Далее, распределение происходит по учебным парам: первая, вторая, третья и четвертая.

Например, в ТОГУ у студентов факультета компьютерных и фундаментальных наук первого курса это третья пара, у студентов юридического института первого курса это четвертая пара и т.д.

На кафедре «Физическая культура и спорт» расписание составляют в выделенные пары дней недели из общего расписания ТОГУ. Для полной загруженности аудиторного фонда и нагрузки преподавателей учитываются количественный контингент каждой учебной группы. То есть составителю расписания на кафедре требуется пофамильно сверить контингент в каждом институте (факультете) в соответствии с приказом об организации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях [1].

И при таком составлении расписания получается, что в понедельник (четверг) на второй паре занимаются 349 студентов, на третьей паре — 357 студентов и на четвертой паре — 357 студентов. Аналогичная картина в другие дни недели. Не всякая программа составит такое равномерное распределение с учетом требований для занятий по физической культуре.

Поэтому предпочтение при составлении расписания занятий по физической культуре отдается составлению расписания в традиционной форме в ручном режиме.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2013 №1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» [Электронный ресурс] // URL : http://www.pravoeducation.ru/obrazovanie1/obrazovanie_1539.htm — Дата обращения 27.03.2018.

Баклыская Л. Е.

УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА РЕАЛЬНОЙ ОСНОВЕ: ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ КОМПЛЕКС КАК ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ СРЕДОВОЙ СИТУАЦИИ

Баклыская Л. Е. — доц. кафедры «Дизайн архитектурной среды», email: lb2811@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается процесс архитектурно-дизайнерского проектирования детской игровой площадки для реальной среды. Целью исследования является определение всех этапов проекта от всестороннего анализа территории, предложенной для проектирования, до моделирования игрового комплекса. Исследование опирается на опыт подготовки дизайнеров архитектурной среды в Тихоокеанском государственном университете в рамках учебного модуля «Средовые факторы в дизайне».

Ключевые слова: жилая среда, средовые факторы, программа благоустройства, оборудование, детский игровой комплекс.

The article deals with the process of architectural and design design of a children's playground for a real environmental situation. The purpose of the study is to determine all stages of the project from a comprehensive analysis of the territory proposed for design, to the simulation of the game complex. The study is based on the experience of preparing designers of the architectural environment at the Pacific State University in the framework of the training module "Environmental factors in design".

Key words: living environment, environmental factors, improvement, equipment, children's play complex.

В зависимости от местоположения игровых площадок они выполняют определенные функции и имеют различный состав и пространственную структуру. Кроме того, на функционально-композиционное качество влияет количество детей, для

которых предназначена площадка. Площадка перед домом, как правило, небольшая, в основном предназначена для детей от трех до десяти лет и обеспечивает короткое пребывание детей на свежем воздухе. Такие площадки вмещают небольшое число детей и могут сосуществовать с ландшафтным пространством. Независимо от размера, наполняемости и расположения, детские игровые площадки должны быть разработаны не только для выполнения роли тренажера для физических упражнений, но и для выполнения семантических, коммуникационных, информационных и других нагрузок. Кроме того, детская площадка должна гармонично дополнять и диверсифицировать городскую среду, создавать оригинальный и интересный образ.

Целью курсовой работы, выполняемой в рамках учебного модуля «Средовые факторы в дизайне» является всесторонний анализ предложенной реальной ситуации, выбор конкретного места для размещения игрового комплекса и разработка его объемно-пространственной структуры.

1. Анализ ситуации. Территорией для проектирования является дворовое пространство в Центральном районе города Хабаровска в границах улиц Истомина, Серышева и Комсомольская. Предпроектный этап работы предполагает анализ существующего функционального зонирования, транспортного и пешеходного движения; визуальный анализ дворового пространства с выявлением доминанты, акцентов и определением фона; анализ природных факторов — рельефа, зеленых насаждений, инсоляции и ветрового режима.

Территория двора имеет значительный перепад рельефа с понижением в направлении с северо-востока к юго-западу. Участок с детской площадкой находится на заметном возвышении, в западной части организована подпорная стена. Наблюдается значительный перепад высот и в южной части участка. Зеленые насаждения расположены у визуальных границ участка в хаотичном порядке, местами деревья встречаются и в зоне детской площадки; на участке преобладают вязы (в большом количестве), но также присутствуют и березы; подавляющая часть деревьев находится в удовлетворительном состоянии.

Достоинствами территории являются ее большая площадь, обильное озеленение деревьями по границам участка; защищенность территории от ветра; достаточное количество освещенных и затененных участков; наличие подъездов для машин и возможность свободного перемещения пешеходов по территории. При этом выявлены проблемы территории, а именно: осязаемый уклон участка, особенно на юге и юго-западе; нерациональное и нечеткое функциональное зонирование, отсутствие рекреационной зоны и соответствующего оборудования (скамеек и навесов) в надлежащем количестве; некачественное покрытие (асфальт впер-

мешку с песком и утрамбованной почвой); отсутствие озеленения среднего и нижнего яруса (кустарников, клумбовых и садовых растений, газонов); неоднородное распределение оборудования детской площадки по территории.

2. Дизайн-программа. В результате анализа территории разработан план конкретных мероприятий, направленных на улучшение функционального, планировочного и художественно-эстетического состояния среды дворового пространства. Он включает, во-первых, организацию вертикальной планировки, чтобы выровнять рельеф участка. Следующим шагом является изменение существующего функционального зонирования путем выделения следующих зон двора: зона детской площадки; зона спортивной площадки; рекреационная зона. Для каждой зоны должно быть устроено однородное покрытие с учетом мощения пешеходных дорожек для сквозных проходов по территории и разработано декоративное озеленение с использованием кустарников, цветов и трав, обеспечивающая ярусность первых и вторых планов. Завершается проект установкой соответствующего для каждой зоны общего и специализированного оборудования и устройством функционального и декоративного освещения.

3. Эскизирование. *За анализом проектной ситуации, выбором стратегии развития проекта и метода его исполнения следует процесс художественного эскизирования. Результатом этой деятельности являются идеи, мысли проектировщика, воплощенные различными художественными средствами, самыми распространёнными из которых являются графический эскиз. Эскиз — предварительный набросок, фиксирующий замысел художественного произведения, сооружения, механизма или отдельной его части. Эскиз — быстро выполненный свободный рисунок, не предполагаемый как готовая работа, часто состоит из множества перекрывающихся линий. Он может быть исполнен в различной технике [1]. Эскизирование начинается со спонтанных набросков, в результате выполнения которых может получиться более интересное решение, чем если делать это осознанно, задумываясь о правилах и догмах, что подсознательно ограничивают творческий потенциал. Это не отменяет важность знания правил композиции, взаимодействия средств выразительности, уже существующих примеров решения подобной задачи. Но для того, чтобы перейти к следующему этапу, необходимо произвести согласование с заказчиком (в учебном процессе его заменяет консультация с руководителем). Из представленных вариантов будущего проекта он выбирает наиболее перспективную для развития идею и передает ее проектировщику для проведения непосредственной разработки проекта.*

4. Этап разработки. Процесс проектирования может быть осуществлен двумя путями. Один из

них предполагает ручную подачу, а второй проходит с использованием современных технологий, т.е. компьютерной подачи. Ручная подача во многом проигрывает компьютерной, главными показателями являются скорость и точность исполнения. Тем не менее, в учебном процессе ручная подача архитектурно-дизайнерских проектов активно используется и по сей день. Студенческие проекты выполняются именно таким способом, для того чтобы развивать творческие способности будущих архитекторов и дизайнеров. Изучение разных способов подачи, изображения идеи в творческом процессе происходит при освоении учебных модулей, в частности, истории искусств, рисунка, живописи, в частном пространственного моделирования. Эти дисциплины помогают превращать абстрактный образ в реальность, учат реализовывать мысль, облекать ее в форму, доступную для других людей. Работая над каким-либо объектом, дизайнер придает ему определенный вид, тем самым формируя визуальный образ данного предмета. Насколько точно найдены его отличительные признаки, настолько информативным будет данный образ. Информационная ценность образа в дизайн-проектировании выражается в степени полноты (наполнение предмета теми качествами, которые легко отличают его от других подобных предметов). Компьютерная подача и механические расчеты значительно упрощают работу проектировщика. С появлением компьютера процесс проектирования принципиально не изменился, изменились только пути достижения целей. Существует множество графических программ, в которых можно осуществлять проектную деятельность. Процесс моделирования у проектировщика занимает самый большой промежуток времени. Графические программы требуют много ресурсов для того, чтобы результат проектирования был максимально реалистичным. Само проектирование, независимо от способа подачи, регламентируется правилами и нормами. Это является причиной неких рамок при разработке. Но большинство ограничений, связанных с проектированием, обуславливаются техническим заданием, возможностями заказчика, и это делает процесс проектирования того или иного объекта уникальным.

5. Презентационный этап, или защита проекта. Для того чтобы представить проект заказчику, проектировщику необходимо оформить чертежи согласно общепринятым нормам. Существует множество программ для визуализации, или как ее еще называют, рендеринг — термин в компьютерной графике, обозначающий процесс механического создания изображения по модели с помощью той или иной графической программы [1]. Проектировщик самостоятельно выбирает программу для рендеринга, которая будет оптимально отвечать его требованиям к результату, и техническим характеристикам компьютера, на котором будет осуществляться этот процесс.

Самой известной программой для моделирования и визуализации является 3Ds Max. Так же используют такие программы как AutoCAD, ArchiCad, Artlantis, Revit и прочие. В последнее время в качестве представления материала используются видеоролики, разработанные, как правило, в программе Lumion.

Таким образом, процесс учебного проектирования, включающий в себя большое количество методов и стратегий, служит моделью будущей профессиональной деятельности дизайнера архитектурной среды.

В качестве иллюстраций к статье использованы курсовые работы студентов направления бакалавриата «Дизайн архитектурной среды» Тихоокеанского государственного университета, выполненные в рамках учебного модуля «Средовые факторы в дизайне».

Библиографический список

1. Проектирование//https://wikipedia.ru.wikipedia.org/wiki/Проектирование#CI/TEREFISO_247652010 (дата обращения: 20.03.2018).
2. Процесс художественного проектирования. Стратегия и тактика в дизайн-проекте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lektsiopedia.org/lek-23600.html>. (дата обращения: 20.03.2018)
3. Процесс// wikipedia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Процесс> (дата обращения: 20.03.2018).
4. Сидоров А.И. Основные принципы проектирования и конструирования машин. — М., «Макиз», 1929 г. 210 с.

Бычкова Г.С.

ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бычкова Г.С. — канд. биол. наук, доцент кафедры «Биологии, экологии и химии», e-mail: bichkova-gala47@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются возможности использования преподавателями-предметниками компьютерных технологий в процессе обучения и их влияние на рост профессиональной компетентности и повышение качества образования.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронные образовательные ресурсы (ЭОР), ИКТ-компетенции.

The article examines the possibilities of using computer technologies by subject teachers in the

learning process and their influence on the growth of professional competence and the improvement of the quality of education.

Key words: Information and communication technologies (ICT), electronic educational resources (EER), ICT-competences.

Развитие в современном обществе новых технологий информационного обмена определило необходимость модернизации всех сфер деятельности. Российская система образования развивается в соответствии с мировыми тенденциями информационного обновления сферы образовательных услуг. Информационные компьютерные технологии способны обеспечить новое качество образования, соответствующее требованиям современного информационного общества. Уровень выполнения поставленных задач определяется выполнением преподавателем профессиональных функций. Одной из составляющих профессиональных компетенций преподавателя-предметника ВУЗа являются компетентности ИКТ, в которые входят: базовая ИКТ-компетентность и предметно-ориентированная. Базовая ИКТ-компетентность — инвариант знаний, умений и опыта, необходимый учителю-предметнику для решения образовательных задач, прежде всего, средствами информационно-коммуникационных технологий общего назначения. Предметно-ориентированная ИКТ-компетентность предполагает освоение специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию того или иного учебного предмета, формирование готовности к их внедрению в образовательную деятельность. Таким образом, ИКТ-компетентность — это способность педагога решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [1, с. 43].

В учебном процессе используются следующие типы электронных образовательных ресурсов: иллюстрации, фотографии, плакаты, презентации, схемы с текстовым сопровождением, интерактивные таблицы, учебные словари [2, с. 50]. Аудиторная работа с использованием электронных образовательных ресурсов представляет собой форму продуктивной в учебном отношении деятельности студентов, выполняющих определенные действия: со справочными средствами ИКТ, интерактивными таблицами, учебными словарями. При выполнении заданий аудиторной работы студенты осуществляют: поиск необходимой информации в сети Интернет, что способствует активизации самостоятельной деятельности обучаемых. Сеть Интернет даёт возможность получить любую необходимую для участников образовательного процесса информацию. Интернет ресурсы используются: для включения новых данных в содержание занятий, планируемых преподавателем, интегриру-

ются в рабочие программы обучения. Использование информации рабочих программ может помочь студентам при самостоятельном изучении в процессе ликвидации пробелов в знаниях, умениях. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе выполнения проектов по тематикам самостоятельных работ помогает разнообразить занятия, реализовать комплексный подход в обучении, повышать мотивацию к изучению предмета. Реализация проектов с помощью программного обеспечения: Excel, Power Point, Publisher, Photo Editor, текстового процессора Word разнообразит работу, способствует повышению эффективности повышения усвоения знаний и удовлетворяют потребности в более глубоком усвоении учебного материала по конкретному предмету. Результатом активного использования электронных образовательных ресурсов является более рациональное использование учебного времени, что делает необходимым перестройку учебного процесса. Весь понятийный материал в процессе чтения лекций озвучивается лектором, а также представляется в виде звуковых или мультимедийных вставок. ЭОР способствует более эффективному и быстрому механизму запоминания благодаря одновременной активации различных видов памяти: зрительной, слуховой, моторной. Краткое, конспективное содержание текста лекции, выведенное на слайды доступно учащимся. Последнее даёт возможность каждому студенту создать свой опорный конспект лекции, который содержит в итоге понятийный аппарат, краткое изложение обсуждаемых вопросов, выводы. Такой краткий конспект может служить навигатором, содержащим ключевые слова для поиска необходимой дополнительной информации по теме в сети Интернет, а также при выполнении заданий для самостоятельного, более глубокого изучения отдельных вопросов. Традиционная лекция, как форма введения новой информации в современных условиях теряет свое значение. С использованием ЭОР она может быть проведена, как с ведущей ролью учителя, либо полностью с использованием ЭОР и самостоятельной деятельности учащихся. Получение студентами новой информации в этом случае происходит в основном в процессе самостоятельной деятельности, основанной на использовании ЭОР, Интернета и других информационных ресурсов: книг, словарей, энциклопедий и т. д. Так, в курсе «Экология», занятие «Знакомство с экологической литературой» проводится в форме презентации журналов и литературных источников по экологии. Вместо вводной лекции «Исторические этапы становления экологии» проводится конференция, на которой студенты выступают с докладами, сопровождающимися презентациями. Схема проведения такой интерактивной лекции дублирует схему традиционной лекции — введение нового материала, но материал к лекции

готовят студенты, докладывают его в сопровождении презентаций, готовят задания для аудитории, контрольные вопросы, проверяют и подводят итоги работы каждого студента на занятии. Работа преподавателя заключается в том, чтобы определить темы докладов, сформулировать цели, определить необходимый для проведения занятий материал, координировать самостоятельную работу, как по подготовке к занятию, так и при его проведении. В процессе подготовки докладов студенты используют различные по знаковой природе цифровые образовательные ресурсы: текстовые, числовые, звуковые, графические, шрифтовые, демонстрационные.

В современной педагогической психологии важнейшими и наиболее эффективными способами обучения и познания мира являются зрение, слух, абстрактное мышление. Именно на этих важнейших моделях восприятия информации построена наглядность обучения. Использование ИКТ позволяет собрать максимум различных видов наглядности: аудио-, фото-, видео-. Их разнообразие, возможность включения собственных материалов активизирует и оживляет эмоционально восприятие и обеспечивает интерактивность занятия. Просмотр, одновременное прослушивание учебного материала, написание конспекта, навигация по элементам контента, ответы на контрольные вопросы по ходу занятия повышают эффективность и уровень усвоения материала.

Построение содержания курсов с использованием ЭОР открывает возможности последовательного, опережающего, повторяющего преподавания или самообучения. Система ссылок позволяет обращение к источникам информации, как к вопросам по изучаемой теме, так и к последующей теме. Лекции и практические задания на цифровых носителях доступны для восприятия и позволяют осуществлять обучение, как с помощью преподавателя, так и самостоятельно. Так, например, созданное автором учебное пособие на электронном носителе по дисциплине «Социальная экология» включает: презентации лекций, практические задания, контрольные задания, справочную информацию и позволяет самостоятельно изучать, как отдельные темы, так и полностью весь курс.

В условиях использования ЭОР создаются реальные возможности организации полноценного проблемного семинара, учитывающего подготовку учащегося на основании изучения различных источников, устного доклада, оформление работы в виде реферата, демонстрации презентации и возможности развернуть дискуссию по проблеме. Такие занятия предполагают обобщение и систематизацию уже изученного материала. Необходимым является его переосмысление в зависимости от вынесенных для обсуждения вопросов. Подготовка к семинару включает повторение студентами учебных материалов, обращение к ресур-

сам Интернета. Преподаватель представляет студентам список основных литературных источников, примерные вопросы для дискуссии, ключевые термины, контрольные вопросы. При этом инициатива студентов не ограничивается, предоставляется возможность самостоятельно дополнить информационные ресурсы, добавить проблемные вопросы для дискуссии. Оценка активности каждого студента в дискуссии, ответов на контрольные вопросы, осуществляется студентами, принимавшими участие в подготовке к занятию. Так, в дисциплине «Учение о биосфере» в теме «Живое вещество биосферы» автором проводится проблемный семинар «Возможность существования жизни за пределами Земли». Семинарское занятие проводится в форме активной дискуссии представителей планет солнечной системы и за её пределами.

ЭОР и ИКТ могут являться основой проектной деятельности студентов. Умение осуществлять деятельность по выполнению учебного проекта, разрабатываемого студентами при выполнении самостоятельных итоговых заданий по экологическим и биологическим дисциплинам, является интегрированным умением. При подготовке проектов студенты демонстрируют следующие умения: планирование деятельности; формулирование целей и задач, гипотезы, поиск и анализ информации, её отбор, умение осуществлять самоанализ и рефлексию, оформление результатов собственной деятельности в виде реферата, презентации, доклада. ЭОР и ИКТ являются основой для такой творческой деятельности. Студентами осуществляется самостоятельный выбор необходимых типов, форм ЭОР и ИКТ или их фрагментов.

Таким образом, использование в образовательном процессе в высшей школе электронных образовательных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий делают возможным более полно реализовать принципы дифференцированного и индивидуального подхода в обучении, способствует саморазвитию личности в процессе собственной деятельности, глубокому усвоению знаний изучаемых предметов. Компьютерные технологии можно применить практически на любом предмете. Использование ЭОР в учебном процессе — важный результат инновационной работы в ВУЗе, обеспечивающий повышение уровня и качества образования, способствует формированию профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. — М.: Академия, 2000. — С. 43-45.
2. Титов Е.В. Методика применения информационных технологий в обучении биологии/ Е. В. Титов, Л. В. Морозова. — М.: Академия, 2010. -176 с.

Глатоленкова Е. В.

**ОПЫТ ВОВЛЕЧЕННОГО УЧЕБНОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА
АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ**

Глатоленкова Е.В. — ст. преподаватель кафедры «Дизайн архитектурной среды» ТОГУ, г. Хабаровск, e-mail: 008703@pnu.edu.ru

В статье дается краткий обзор мероприятий, организаторами и участниками которых стали представители и студенты кафедры дизайна архитектурной среды института архитектуры и дизайна ТОГУ. В частности, рассматриваются работы, выполненные в рамках курсового и дипломного проектирования на профиле «Проектирование городской среды» за последние два года; анализируется опыт участия в одном из проектов по благоустройству в поселениях Хабаровского края.

Ключевые слова: вовлеченное проектирование, дизайн городской среды, практическая деятельность студентов.

The article gives a brief overview of the events of the Institute of Architecture and Design of the Pacific National University. The Urban Design graduation work for the last two years is considered; the experience of participation in one of the projects on improvement in the settlements of the Khabarovsk Krai is analyzed.

Keywords: involved design, urban design, practical activities of students.

Проектирование для города — кратко о профиле дизайна архитектурной среды. С 2011 г. кафедрой «ДАС» ведется набор абитуриентов по новому профилю обучения — проектирование городской среды. Деление на профили происходит не сразу, а с третьего курса, и уже первые профилирующие дисциплины, — проектирование торговой среды и организация торгового пространства, — вызывают большой интерес у студентов, которые впервые сталкиваются с разработкой проектов экстерьерных пространств. В дальнейшей работе курсовые проекты, выполненные на 3-м — 5-м курсах, регулярно становятся объектами пристального внимания городской общественности. В 2015 году в отделении КГАУК «КНОТОК» в рамках летней декады активности факультета архитектуры и дизайна состоялась первая выставка проектов студентов-дизайнеров городской среды, посвященных туристическим объектам. Один из проектов — «Элемент экстерьера туристического объекта — набережная на слиянии рек Анюй и Гобили» студентки Полины Гладун привлек внимание заведующей отделом традиционной культуры

«КНОТОК» Надежды Ефимовны Кимонко; Полине было предложено поучаствовать в создании проекта парка аборигенных народов Приамурья. Сотрудничество студентки с общественными организациями продолжалось, и в 2017 г. ею была выполнена дипломная работа, посвященная сохранению социально-культурного пространства коренных малочисленных народов Дальнего Востока на тему «Этнокультурный центр в Северном районе Хабаровска».

2. Первые выпускники профиля. Первый выпуск групп бакалавров дизайна городской среды состоялся в 2016 г. Как правило, у выпускников архитектурных специальностей нет проблем с выбором тем, поскольку каждый о дипломе мечтает и вынашивает идеи задолго до последнего учебного семестра.

Далее дается краткий обзор тем выпускных квалификационных работ профиля за последние два года. Все работы, представленные на защиты, предлагали различные варианты благоустройства среды в дальневосточных поселениях.

В 2016 г. из 15 работ 9 было посвящено благоустройству общественных территорий Хабаровска, 5 — городам и поселкам Дальнего Востока, 1 проект участка индивидуального жилого дома выполнялся с учетом требований работодателя. Среди проектов были и реконструкция парка в Чегдомыне, и дизайн среды гостиницы Интурист в Хабаровске. Два проекта выполнялись в качестве эскизных решений по реальным заказам: проект благоустройства территории санатория во Владивостоке Екатерины Макаровой и дизайн среды базы отдыха в Приморье Элины Конфедератовой, выполненные под руководством доцента А. П. Ивановой. Многие студенты на последнем курсе уже работают по специальности, и часто тема дипломного проекта выбирается с учетом направлений, заявленных заказчиком. Такие работы не оставляют равнодушными членов комиссии, поскольку их отличает более детальная проработка технической части; подобная практика была и ранее, но в случае с городской средой, предлагаемые выпускниками решения находят большой отклик у аудитории, ведь речь идет о всем знакомых местах.

В 2017 г. из 21 работы 17 были посвящены Хабаровску и его окрестностям — это, в том числе, экспозиционное пространство на ул. Павленко, дизайн среды школы «Ор-Авнер», сквер «Узы дружбы» на ул. Синельникова. Четыре проекта затрагивали благоустройство в городах Белогорске, Владивостоке, Находке, Свободном. Работы вызвали большой интерес как у членов ГЭК, так и у зрительской аудитории, пришедшей на защиту: как, например, проект «Торгово-выставочное пространство питомника Шуранова» Екатерины Шабан был высоко оценен присутствовавшей на защите Шурановой Еленой Николаевной, родствен-

ницей известного садовода и сотрудницей кафедры «Начертательная геометрия и машинная графика» ТОГУ.

Актуальность тем проектов выпускников профиля проектирование городской среды высоко оценили члены государственной экзаменационной комиссии — заслуженные архитекторы России, представители администрации Хабаровска и владельцы частных дизайнерских бюро. В 2018 г. преподавателями выпускных групп было принято решение использовать в качестве объекта проектирования участки, определенные Правительством в рамках проекта «Комфортная городская среда» — это 107 территорий приоритетного развития в разных районах Хабаровска.

3. Волонтерские проекты студентов. В начале сентября 2017 г. к коллективу кафедры Дизайн архитектурной среды обратились представители некоммерческой организации Точка Роста с предложением поучаствовать студентам в качестве волонтеров в проекте Школа активных граждан «Арт-сообщество». Цель проекта — вовлечение граждан поселений Хабаровского края в процесс развития территорий и проектирования открытых общественных пространств; направлен на поддержку федерального проекта «Формирование комфортной городской среды» [3]. Были затронуты благоустройство среды в городе Вяземском, поселках Хор, Тополево, Солнечном.

Семинары по обсуждению эскизного проекта благоустройства территорий прошли в два этапа. На первом семинаре были организованы встреча экспертов с жителями поселений и местной администрацией, выслушаны мнения о состоянии городской среды, проведен экспресс-воркшоп, участниками которого стали сами жители. В каждом поселке было отобрано по 3-4 территории, сделаны предложения по благоустройству (рис. 3). Для дальнейшей работы студенты четвертого курса института архитектуры и дизайна выбрали 8 территорий: 2 — в г. Вяземском, 2 — в п. Хоре, 2 — в п. Солнечном, 2 — в п. Тополево. В течение полутора месяцев после первых семинаров студенты готовили проекты благоустройства, старались учесть как пожелания «заказчиков», так и воплотить собственное видение дальнейшего развития территорий и предметно-пространственного наполнения среды.

В ноябре состоялся второй этап мероприятия. Во всех поселениях студенты презентовали свои проекты (рис. 4). В Вяземском — Центральная площадь и парк железнодорожников, в п. Хоре — парк Дома культуры и проект благоустройства набережной, дизайн скейт-парка и центральной площади в п. Тополево, сквер и парк в п. Солнечном. Все представленные дизайн-проекты вызвали у жителей положительные эмоции. После работы в группах, участники семинара высказали свои мнения и пожелания по некоторой доработке проектов. Все проекты было принято выдвинуть на

конкурс для включения в муниципальные программы "Формирование комфортной городской среды"[2].

4. Результаты работы с общественными организациями. Помимо проектных семинаров НКО «Точка Роста» проводились серии мероприятий с участием инициативных граждан-представителей администраций городских и сельских поселений Хабаровского края, специалистов сферы жилищно-коммунального хозяйства и консультантов-экспертов, в числе которых были и доценты института архитектуры и дизайна А. П. Иванова и Ю. В. Охотникова. На семинарах участники знакомились с лучшими практиками благоустройства, реализованными на территории Хабаровского края и обсуждали приоритетные направления в улучшении внешнего облика поселений. Особое место на указанных семинарах занимали работы студентов профиля «Проектирование городской среды», выполненные как в рамках волонтерского проекта, так и ранее. Проекты бурно обсуждались участниками. Со стороны администраций поселений выносились предложения представителям кафедры и студентам о сотрудничестве, в частности, в селах Алонка, Дормидонтовка давно вынашиваются идеи по благоустройству, однако, для воплощения идей в реальность необходимо выполнение проектов на более высоком профессиональном уровне. Возможно, опыт сотрудничества поможет в дальнейшем, направлять студентов на производственную практику в администрациях поселков.

Нельзя не упомянуть и отзывы студентов об их участии в семинарах и выполнении проектов в реальных условиях. Так студентка группы Г(б)-41 Татьяна Барсукова отмечает: «Было очень поучительно поработать с людьми, жителями поселков». Ее одноклассник Максим Олеников добавляет: «Хорошо, что в лице заказчика был не один человек или семья, а целое поселение, это позволило выслушать разные, порой противоречивые, мнения, помогло в принятии решений». Все студенты отмечают положительный эффект от участия в мероприятии и выражают некоторое сожаление, что такая возможность выпала только на четвертом курсе, а не раньше.

Как преподаватель дисциплин на профиле проектирования городской среды, не могу не отметить, насколько важным оказался опыт вовлечения студентов в проектную работу по благоустройству реальных территорий в поселениях осенью 2017 г.. Впечатление от общения с жителями и представителями администрации на первом семинаре вызвали стрессовую ситуацию в группе. Но в дальнейшем, сознание ответственности за выполняемую работу, мотивировали на быстрое решение поставленных задач. Срок сдачи курсового проекта стал осязаемым. Необходимость, помимо самого выполнения проекта, еще его защитить перед заинтересованными лицами,

привнесло в проектную деятельность студентов новые смыслы, придало значение их решениям и прибавило уверенности в работе.

Заключение. В статье рассматривается опыт привлечения студентов кафедры «Дизайн архитектурной среды» к проектной деятельности в рамках курсового и дипломного проектирования с учетом требований реального заказа. Выявляются плюсы и минусы подобной работы.

Планируется, что сотрудничество общественных организаций и будущих дизайнеров продолжится. Опыт, полученный в ходе первых проведенных мероприятий, выявил недочеты в организации процесса, которые намерены устранить в будущем. Например, было выражено намерение о расширении круга привлекаемых в качестве волонтеров специалистов, в том числе, смежных специальностей. Это способствовало бы всестороннему знакомству студентов не только с реалиями проектирования, но и на практике дало бы представления о специальностях строительного и экономического профилей, подготовило бы их к производственной (преддипломной) практике в архитектурных и дизайнерских бюро, позволило бы более осознанно подойти к выбору темы дипломного проектирования [1].

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 07.03.03 Дизайн архитектурной среды [Электронный ресурс]: Приказ от 8 июня 2017 года N 510 — Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj7prfv0ILaAhUTyaYKHSTMBqEQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.osu.ru%2Fdocs%2Ffgos%2Fvo3%2B%2B%2F07.03.03_Diz_arh.doc&usq=AOvVaw00B50CmlZXO4J1T6AAPz2p
2. Отчёты о проведённых мероприятиях — Школа активных граждан — «Точка РОСТА» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://анкпо-роста.пф/projects/otchyoty-i-oprovedyonnyih-meropriyatiyah-po-realizatsii-proekta-shkola-aktivnyih-grazhdan-art-soobshhestvo/>
3. Приоритетный проект «Формирование комфортной городской среды и ЖКХ» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gorodsreda.ru/>

Губарь С.А.

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Губарь С.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Двигатели внутреннего сгорания», e-mail: gsa1953@mail.ru (ТОГУ).

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием обучающимися элементов систем автоматизированного проектирования при изучении основ конструкторской деятельности. Излагаются попытки рационально сочетать изучение основ проектирования и использование компьютерных технологий в рамках курса «Детали машин и основы конструирования».

Ключевые слова: основы проектирования, системы автоматизированного проектирования, рациональное сочетание, курсовое проектирование.

The article deals with the issues related to the use of learning elements of computer-aided design systems in the study of the basics of design activity. Attempts are made to optimally combine the study of the basics of design and the use of computer technology in the course "machine Parts and basics of design."

Key words: fundamentals of design, computer-aided design, rational combination, course design.

Современное проектирование в любой области немислимо без широкого использования компьютерных технологий. Цифровые технологии не только облегчают, ускоряют и повышают качество проектных разработок, но и позволяют ставить и решать задачи иного, более высокого уровня. Применительно к техническим объектам современные системы автоматизированного проектирования (САПР) обеспечивают разработку всего комплекса конструкторской и технологической документации, включая автоматизацию инженерных расчётов и анализа (система САМ), разработку 3D моделей объектов и систему автоматизации разработки программ обработки деталей для станков с ЧПУ.

В вузах технической направленности уделяется большое внимание выработке навыков проектирования с использованием САПР. Существующие учебные планы многих направлений и специальностей ТОГУ предполагают изучение специальных дисциплин непосредственно направленных на освоение методов автоматизированного проектирования объектов конкретной отрасли. Так, будущие бакалавры в области двигателей внутреннего сгорания изучают САПР ДВС, специалисты в области проектирования технологических комплексов — компьютерную графику в

САПР, специалисты в области подъемно-транспортных, строительных, дорожных средств — системы автоматизированного проектирования ПТСДМ и др.

Освоение автоматизированного проектирования естественно предполагает, что обучающиеся подготовлены в области основ проектирования. Они должны быть способны оценить условия эксплуатации объектов проектирования, выяснить возможные причины отказов, сформулировать критерии работоспособности и расчёта. В процессе выполнения расчётов проектировщик должен иметь знания и опыт, чтобы проследить и оценить влияние различных факторов на окончательные параметры и технико-экономические показатели конструкции. Окончательный прообраз изделия оформляется в виде комплекта конструкторской документации: сборочные чертежи, спецификации, рабочие чертежи деталей. Их разработка требует знаний и навыков в области инженерной графики, знаний и умений использовать ЕСКД и иные нормативные документы.

Перечисленные требования по общеинженерной подготовке студенты приобретают в основном при изучении дисциплины "Детали машин и основы конструирования" или иных родственных дисциплин, завершающих общеинженерную подготовку.

Как и большинство технических дисциплин, "Детали машин и основы конструирования" включает теоретический курс, лабораторный практикум, практические занятия и курсовое проектирование. Каждый вид занятий формирует определённые знания и умения. С точки зрения подготовленности к освоению специальных дисциплин, изучающих технологии автоматизированного проектирования, наибольшую значимость имеет курсовое проектирование. В процессе выполнения курсового проекта обучающиеся решают реальную инженерную задачу, проходя все основные этапы проектирования, от осмысления технического задания, через многовариантность конструкторских решений, до разработки рабочей документации.

Дисциплины, изучающие основы проектирования, решают свои учебные задачи и имеют достаточно напряженные рабочие программы, которые не предполагают специальные занятия по подготовке к широкому использованию студентами прикладных программ и компьютерных технологий в учебном процессе. Однако, в настоящее время, проникающая во все сферы информатизация, обилие всевозможных гаджетов, неограниченный доступ к информации любого вида и быстрое получение результата делают малопривлекательным для молодых людей изучение основ в любой области знаний, включая проектирование механических систем. Безусловно, изучать проектирование как процесс, возможно, было бы даже более эффективным, используя различные математические модели процессов и объектов, но тогда мы

опять приходим к тому, что обучаемые должны иметь представление о разработке моделей и о самом процессе, с тем, чтобы эффективно им управлять. То есть, изучение основ должно предшествовать их приложению. Курс "Детали машин и основы конструирования" призван выработать у обучаемых базовые знания и умения, позволяющие проектировать типовые детали, узлы машин и механизмов.

Исключать полностью применение студентами цифровых технологий при выполнении различных заданий бессмысленно, и здесь главная задача, видимо, заключается в разумном сочетании собственной мыслительной деятельности по достижению результатов и использовании готовых решений, которые в изобилии предлагают браузеры интернета. Сегодня приходится сталкиваться с тем, что многие обучаемые теряют навыки устного счёта, не знают или не видят смысла в простейших математических формулах, тригонометрических функциях, испытывают трудности при применении элементарных физических законов, возникают проблемы при построении взаимосвязей известных явлений с целью получения нового для них результата. Будут ли такие обучаемые способны разрабатывать модели процессов и объектов, или осмысленно использовать существующие программные средства и автоматизированные системы проектирования — это большой вопрос. Видимо уместно ставить задачу о рациональном сочетании традиционных методов при изучении различных дисциплин, побуждающих обучаемых выстраивать логические связи и привлекать фундаментальные знания, и компьютерных технологий, мгновенно дающих необходимый результат. О необходимости оптимального сочетания "ручной" и компьютерной графики отмечается, в частности, в работе Л.И. Хмарова, и Е.А. Усманова [1, с. 61].

Исходя из рационального использования различных технологий при изучении основ проектирования, с целью сохранения навыков "ручной" работы, степень компьютеризации выполнения различного вида учебных заданий дифференцирована в зависимости от вида учебных занятий. Так, при выполнении лабораторных работ, где обучаемые должны закреплять и углублять соответствующие теоретические положения, устанавливать влияние различных факторов на исследуемые процессы, студентам не рекомендуется использовать текстовые и графические редакторы, готовые алгоритмы расчётов при выполнении и оформлении результатов работы.

Иные подходы могут быть при курсовом проектировании. Здесь, как уже отмечалось, воспроизводится реальный процесс проектирования. Проект включает расчётную и графическую части. При выполнении расчётов обосновываются принимаемые конструкторские решения, прослеживается влияние различных расчётных параметров на

характеристики изделия в целом, производятся необходимые согласования со стандартами. Попытки использовать при выполнении расчётной части пакеты прикладных программ (автоматизированные расчётные системы), в частности КОМПАС-SHAFT 3D, используемый для расчётов на контактную и изгибную прочность зубчатых передач, приводили к тому, что обучаемые при завершении проектирования не в состоянии были обосновать полученные расчётные результаты и принятые конструктивные решения. В результате было признано не целесообразным использование автоматизированных систем при выполнении расчётной части, как не отвечающих задачам учебного процесса при освоении основ проектирования.

При разработке графической части курсового проекта решаются несколько иные задачи. Здесь происходит воплощение рассчитанных параметров в графические образы. С точки зрения учебного процесса можно говорить в основном о применении знаний и навыков, полученных обучающимися при освоении инженерной графики, включая машинную графику, в реальном проектировании. Использование графических редакторов ускоряет процесс разработки чертежей и иной конструкторской документации, повышает интерес к работе, позволяет безболезненно исправлять ошибки и рассматривать различные варианты конструктивных решений. Важное значение имеет использование библиотек стандартных изделий. Для выполнения чертежей может быть использовано различное программное обеспечение. Учитывая, что разработке подлежат "плоские" чертежи, достаточно использовать относительно простой пакет 2D систем проектирования КОМПАС-График, однако основное применение получило широко распространённое мощное программное обеспечение **Компас-3D v16 (17) с встроенной системой КОМПАС-График. На освоение данного программного продукта в минимальном объёме без должного методического обеспечения, как показывает опыт, необходима неделя самостоятельной работы или 4 — 5 часов работы в аудитории. Это несколько сдерживает напряжённый график выполнения курсовой работы, но в целом результат следует считать положительным, и прежде всего потому, что освоение графического редактора оказывается полезным при изучении многих последующих дисциплин, даже для обучающихся тех направлений, у которых учебные планы не предполагают углублённое изучение САПР.**

Повысить эффективность применения компьютерных технологий, ускорить и облегчить процесс выполнения графической части работы способствует и разработанная на кафедре электронная база типовых элементов редукторов [2, с.161]. По аналогии с библиотекой стандартных элементов КОМПАСа, предлагаемая база позволяет легко

вставлять готовые узлы в разрабатываемую конструкцию. Достаточно лишь согласовать размеры элемента с размерами проектируемого редуктора. В базу включены узлы, вычерчивание которых не имеет принципиального значения для понимания конструкции редуктора, но требует значительных трудозатрат на их прорисовку. К таким элементам отнесены маслоуказатели, крышки смотровых люков с отдушиной, маслосливные отверстия с пробкой и т. п.

Понимая полезность освоения элементов САПР, при выполнении курсовых проектов и работ по деталям машин не ставится, в качестве обязательного, условие выполнение графической части с использованием компьютерных средств. Дело здесь не только в том, что кафедра не располагает соответствующим методическим обеспечением, так как компьютерное проектирование не входит в рабочие программы дисциплин кафедры. Проблема скорее заключается в том, что кафедра не может обеспечить обучаемым свободный доступ к вычислительной технике, а приобрести ноутбук может позволить себе не каждый. Беспокойство вызывает то, что за последние два года наблюдается снижение доли обучаемых, располагающих соответствующими техническими средствами. Серьёзные проблемы создаёт прикладное программное обеспечение. Стоимость современной системы КОМПАС-3D v17 с базовой лицензией и пакетом обновлений составляет около 70 тысяч рублей, её приобретение для индивидуального применения нереально. Использование, в лучшем случае, предлагаемых интернетом бесплатных демонстрационных версий различных графических редакторов с ограниченным сроком эксплуатации — крайне ненадёжно.

Решения этих проблем в рамках и кафедры и университета сегодня невозможно.

Библиографический список

1. Хмарова Л.И., Усманова Е.А. Применение компьютерных технологий при изучении графических дисциплин. // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2014, том 6, № 2. — Челябинск : Изд-во Южно-Уральский гос. ун-та, 2014.
2. Мироненко А. Д., Губарь С.А. Электронная база типовых элементов редукторов. // Материалы секционных заседаний 57-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ : в 2 т. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017.

Гуремина Н.В.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА
И УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Гуремина Н.В. — канд. геогр. наук, доцент, магистрант кафедры «Теория и методика профессионального образования», e-mail: innovman@yandex.ru (ДВФУ)

В статье обоснована необходимость развития творческих компетенций современного преподавателя высшей школы. Рассмотрена возможность развития творческих компетенций, показана их связь с информационно-коммуникативными компетенциями. В качестве примеров реализации творческих компетенций педагога приведены создание учебных курсов на платформе электронного обучения LMS Blackboard и мультимедийной квест-игры на базе сервисов Google.

Ключевые слова: творческие компетенции, субъекты образовательного процесса, информационные технологии, образовательный квест.

In the article, the necessity of creative competence development of higher school modern teacher aimed at improving his professional activities. The possibility of creative competences development in the information environment shows their relationship with information and communication competencies. Creating a training course on the LMS Blackboard e-learning platform and a multimedia quest game based on Google-services are given as examples.

Keywords: creative competences, educational process subjects, information technology, educational quest.

В условиях модернизации системы российского образования появляются новые технологии и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, в основе которых лежит их активизация и включение в совместную творческую деятельность. Наиболее востребованными становятся профессиональные, социально активные и конкурентоспособные педагоги, которые способны передать свои знания и опыт подрастающим поколениям. Профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному образованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт, задействовать всех участников образовательного процесса, реализовать их творческие способности, воплощать имеющиеся знания и навыки в практической деятельности. Компетентность педагога-практика проявляется в знаниях, осведомленности, авторитете в педагогической области.

Креативное образование наряду с методами активного обучения позволяет повысить эффективность обучения за счет новых форм представления информации, ее восприятия, обсуждения, анализа и осмысления, что обеспечивает эффективную организацию и последовательное осуществление эффективного образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности обучающихся, уверенности и мотивированности педагога [4, с. 84]. Данные технологии создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, оказывают большое влияние на подготовку студентов к профессиональной деятельности и развитие творческих способностей будущих специалистов.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования в связи с введением новых образовательных стандартов, поскольку информатизация образования привела к изменению требований к квалификации педагогического работника. В настоящее время в связи с ростом и популярностью методов активного обучения в практике высшего образования зачастую их рассматривают как современный инновационный тренд [2, с. 37].

Информационно-коммуникативная компетентность педагога неразрывно связана с его творческим потенциалом, которая проявляется в следующих способностях [1, с. 12-13]:

- владение приемами организации личного информационного пространства и графическим интерфейсом различных операционных систем;
- владение приемами подготовки методических материалов и рабочих документов в соответствии с предметной областью средствами ИКТ;
- владение базовыми сервисами и приемами работы в сети Интернет для их использования в образовательной деятельности.

В рамках исследования автором была определена взаимосвязь и взаиморесурсность творческих и информационно-коммуникативных компетенций современного преподавателя вуза (рис. 1).

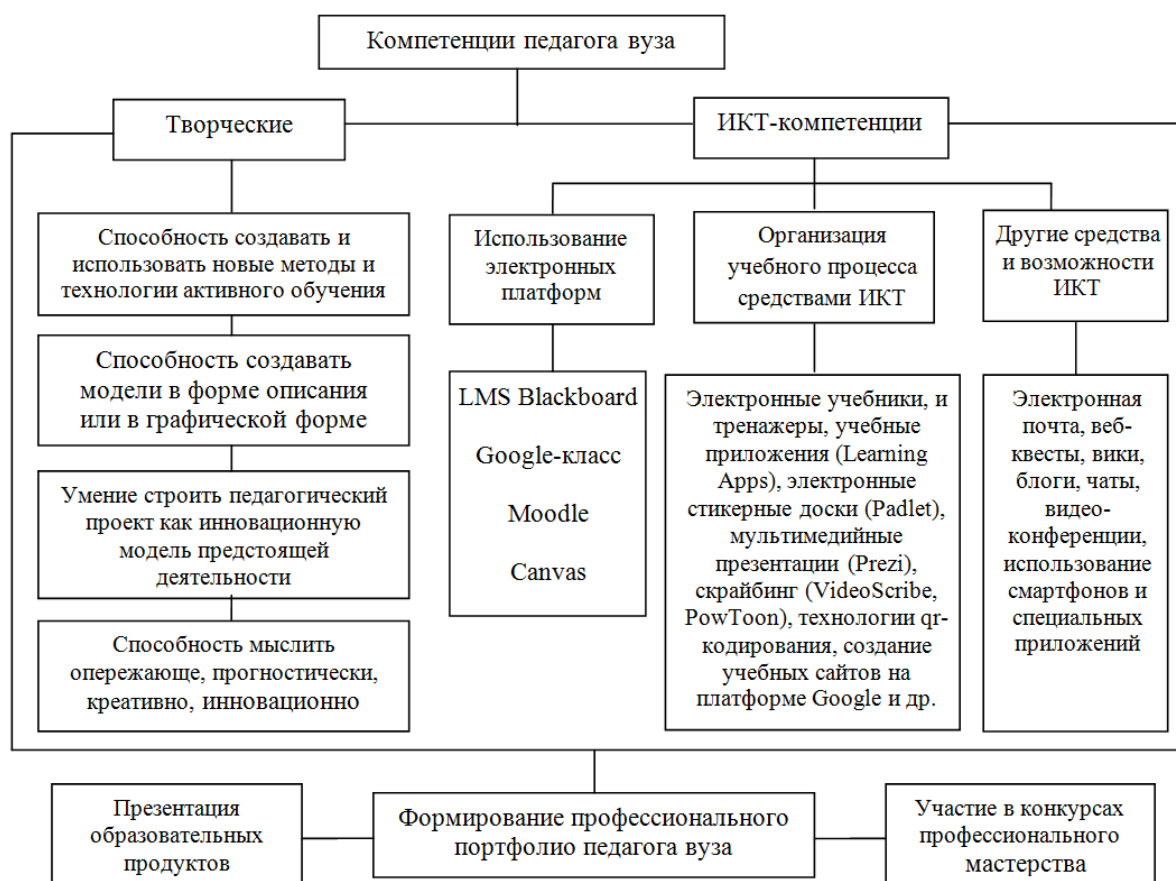


Рис. 1. Взаимосвязь творческих и ИКТ-компетенций современного преподавателя вуза

Работа в информационной образовательной среде стимулирует преподавателя вуза на развитие творческих компетенций, что способствует интенсификации процесса обучения, реализации идей развивающего обучения, совершенствованию форм и методов организации учебного процесса, обеспечивающих переход от механического усвоения учащимися фактических знаний к овладению ими умениями самостоятельно приобретать новые знания.

В качестве примера реализации творческих способностей преподавателя вуза в условиях информационной образовательной среды можно привести создание учебных курсов на платформе электронного обучения LMS Blackboard. Создавая мультимедийные курсы, преподаватель имеет возможность реализовать себя как программист, художник, дизайнер. Учебный курс на платформе электронного обучения представляет собой полноценный учебно-методический комплекс, включающий в себя необходимые базовые разделы и сервисы. Дизайн курса позволяет включать в учебных процесс интерактивные учебные приложения, созданные с помощью специального сервиса LearningApps — приложения Web 2.0 для поддержки и создания интерактивных учебных заданий [3, с. 310].

В рамках реализации технология смешанного обучения и работе в информационной образовательной среде очень актуальным становится использование и внедрение образовательных квестов и выполнение квест-проектов. Преимуществом квест-технологий использование активных методов обучения, при этом обучающиеся в процессе работы постигают реальные процессы, проживают конкретные ситуации. Квест-технология способна не только расширить кругозор обучающихся, но и позволяет активно применить на практике свои знания и умения.

В качестве примера автором был разработан образовательный квест «Мир инноваций не знает границ» [4].

Данный образовательный квест предназначен для студентов всех специальностей и направлений подготовки, изучающих дисциплину «Инновационный менеджмент» и способствует формированию информационно-коммуникативных компетенций учащихся. Он также может представлять интерес для всех, кто интересуется миром инноваций, открытий и изобретений. Образовательный квест представляет собой игру с навигацией по пяти станциям, на которых надо выполнять тематические задания. На одной из станций участникам будет предложено задание в виде расшифровки QR-кодов. Собирая кодовые слова, игроки

продвигаются от одной станции к другой и в результате находят ответы на ключевые вопросы игры.

Ресурс расположен по адресу: <https://sites.google.com/view/innovmir2018/>.

Данное исследование поддержано стипендиальной программой Оксфордского Российского Фонда (Oxford Russia Fund).

Библиографический список

1. Буренина В.И. «Креативная компетенция» и «творческий потенциал» педагога: сравнительный анализ терминов// Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 10-19.
2. Гуреева Н.В. Методы активного обучения как инновационный тренд российского профессионального образования// Международный журнал экспериментального образования. 2014. №11. С. 37.
3. Гуреева Н.В., Чмырь Ю.Ю. Исследование возможности внедрения информационных образовательных систем в учебном процессе (на примере Школы экономики и менеджмента ДВФУ) // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 307-314.
4. Образовательный квест «Мир инноваций не знает границ» [Электронный образовательный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://sites.google.com/view/innovmir2018/> (дата обращения 17.03.2018).

Животов В.А., Мишунина Л.Н., Карастелев Б.Я., Хамазина А. М., Якубовский Ю.В.

ОПЫТ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Животов В.А. — канд. техн. наук, профессор кафедры Строительных конструкций и материалов, e-mail: zhivotov.va@dvfu.ru; Мишунина Л.Н. — ст. преподаватель кафедры «Экономика предприятия», e-mail: 562937@mail.ru; Карастелев Б. Я. — д-р техн. наук, заслуженный работник высшей школы, профессор кафедры «Экономика предприятия», e-mail: kbj1946@mail.ru; Хамазина А.М. аспирант кафедры «Экономика предприятия», e-mail: am_khamazina@mail.ru; Якубовский Ю.В. д-р техн. наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры «Экономика предприятия», e-mail: yakubovskiy.yuv@dvfu.ru (ДВФУ)

В статье представлен образовательный проект реализации основных идей организации учебного процесса в формате проектирования при подготовке студентов экономического направления. Обосновывается перечень образовательных дисциплин учебного

плана и основные задачи, решаемые при выполнении проектной деятельности. Приводится перечень компетенций, сформированных у студентов по итогам проектной деятельности.

Ключевые слова: инжиниринг, экономическое образование, технологии обучения, учебно-практическая деятельность, сквозное проектирование, инжиниринг, жизненный цикл изделия, стартапы

The article presents an educational project for the implementation of the basic ideas of the educational process in the design format in the preparation of students of economic direction. The list of educational disciplines of the curriculum and the main tasks solved at structure of project activity is proved. Lists of competencies generated among the students according to the results of the project activities.

Keywords: engineering, economic education, learning technologies, educational and practical activities, end-to-end design, engineering, product lifecycle, startups.

Переход к компетентностному образованию, в том числе в высшей школе определили широкий и всесторонний интерес к проектированию, методам организации этой деятельности и поиску путей повышения её эффективности.

Зарубежный опыт обучения проектированию в основном рассматривает содержание и результаты обучения **инженерному проектированию**, которое определяет готовность специалистов к профессиональной деятельности в области техники и технологий. Тематика инженерной деятельности студентов в большинстве случаев связана с задачами разработки высокотехнологичного бизнеса.

В Школе экономики и менеджмента ДВФУ на протяжении ряда лет совместно с традиционным проектированием (написание курсовых и дипломных работ) активно внедряется проектный подход в преподавании ряда организационно-экономических дисциплин («Экономика и управление реинжинирингом», «Организация и экономика системы качества промышленного производства», «Бизнес-планирование инновационных проектов», «Логистика производственных систем», «Бизнес проектирование высокотехнологичных производственных систем»), а также в период летних практик.

В учебном процессе выполняются дисциплинарные и междисциплинарные проекты, которые ориентированы на интеграцию родственных дисциплин. Проекты, как правило, выполняются студенческой командой в достаточно сжатые сроки (один — два семестра), из-за чего студенты не имеют возможности глубоко погрузиться в содержание всех этапов жизненного цикла разрабатываемой идеи.

Для реализации образовательного процесса разработаны методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Инжиниринг производственных систем». Почему эта дисциплина выбрана за ключевую, стержневую по направлению «Экономика» (промышленность)?

Инжиниринг-сфера деятельности, связанная с проработкой вопросов создания объектов промышленности, инфраструктуры и пр., прежде всего в форме предоставления различных инженерно-консультационных услуг на коммерческой основе:

- предпроектное обследование проблемы;
- маркетинговые исследования;
- бизнес-планирование, технико-экономическое обоснование;
- разработка проектируемой системы;
- подготовка специалистов;
- пуско-наладочные работы и сертификация системы;
- сдача системы «под ключ»;
- последующее сервисное обслуживание системы, т. е. все этапы инновационного цикла.

В большинстве случаев инжиниринг определяется как обособленный в комплекс услуг по обеспечению следующих этапов:

- определение основополагающих целей бизнеса (финансовых и эмоциональных);
- определение и описание ограничений и возможностей (внешних и внутренних);
- определение и описание «заинтересованных лиц» бизнеса (клиентов, поставщиков, партнеров, госструктур и т.д.);
- определение и описание базовых структур бизнеса (целевых рынков, брендов, продуктов, бизнес-единиц и т.д.);
- описание бизнес-процессов и бизнес-проектов;
- описание показателей эффективности бизнеса и их значений;
- описание персонала компании;
- системы компании.

Целью проектных занятий является получение навыков проведения отдельных элементов инжиниринговой деятельности.

Достижение цели осуществляется через моделирование виртуальной производственной компании. Основными задачами работы этой компании является формирование у студентов целостного представления о работе производственной структуры от момента ее регистрации до получения устойчивых финансовых показателей в целом, закрепление навыков использования пакетов прикладных программ для реализации отдельных управленческих функций — планирования, маркетинговых исследований, управления финансами, управления логистикой, а также более глубокое изучение правового обеспечения предпринимательской деятельности.

Учебно-проектная работа в виртуальной компании организуется таким образом, чтобы решаемые задачи максимально соотносились с содержанием учебных дисциплин, изучаемых студентами параллельно. В отличие от традиционного образовательного процесса освоение учебной программы является здесь не только подготовкой к будущей деятельности, но и необходимым условием решения практических организационных и управленческих задач.

Работа в проектной команде в ходе проектирования высокотехнологической производственной системы выполняется студентами, как правило, по тематике, заказанной предпринимателями или администрацией территории. Акцент в этих работах делается на разработку оригинальных организационных и управленческих решений. Творческий подход и реализация в проектах инновационных технологий позволяет обеспечить высокий уровень новизны и актуальности предлагаемых проектных решений. Эти качества определяют возможность участия их в конкурсах студенческих проектов. Так проекты, разработанные студентами Школы экономики и менеджмента по заявкам предпринимательских структур и фондов, стали призерами конкурсов и основой для нескольких реальных стартапов:

- бизнес план создания частной авиационной компании «Z — АЭРО» — 2014 г. (по заявке индивидуального предпринимателя);
- проект завода по переработке ТБО в г. Партизанске — 2015 г.;
- проекты в области развития транспортной инфраструктуры г. Владивостока и транспортной логистики (экранопланы, электрический транспорт, морские прибрежные перевозки и пр.);
- проекты по развитию туристического бизнеса;
- проект «Малозэтажное жилищное строительство» на конкурс Агентства по развитию человеческого капитала «Дальневосточный гектар» — победитель конкурса;
- проект «Высокотехнологичное импортозамещающее производство полисахаридов (агара) из Дальневосточной анфельдии» — конкурс инновационных проектов Дальнего Востока — победитель конкурса; положительное заключение Фонда содействия инновациям СКОЛКОВО.

Фактические образовательные результаты, получаемые в результате проектной деятельности, выделенные в [1, с. 2], полностью достигнуты при реализации проектного обучения:

1) формирование навыков работы в команде: разработка идей проекта в команде; умение работать в группе; описание процессов, необходимых для эффективной работы в команде и описание роли работы в команде в процессе проектирования;

2) умение собирать и обрабатывать проектную информацию, содержащуюся в современной технической, экономической и нормативной литературе, профессиональных журналах, книгах;

3) умение определять и описывать проблемы и задачи в соответствии с содержанием проектной деятельности: осуществлять критический анализ исследуемой проблемы; разрабатывать рекомендации и предложения; способность генерировать альтернативные дизайн-проекты, потенциально удовлетворяющие разрешению проблемной ситуации.

4) способность использовать сформированные навыки проектирования в профессиональной деятельности: организационно-управленческом проектировании, разработке и управлении проектами, планировать и аргументировать содержание проекта, определять ограничения и критерии проекта, формировать расписание; описание, понимание и применение основных инструментов, используемых в технологии управления проектами.

5) умение оформлять и презентовать результаты проекта: формировать технический отчет о результатах проектной деятельности; представлять доклад по выполненной работе; делать профессиональные устные презентации, включая предварительные и критические замечания по проекту, финальные презентации.

При таком подходе в образовательной деятельности у студентов формируются следующие навыки: основы проектной деятельности; понимание полного жизненного цикла изделия и его этапов; творческая и продуктивная мотивация к практической работе; общее представление о процессе создания и эксплуатации технического изделия; индивидуальная и командная ответственность за результаты своей работы. Это позволяет выпускать специалистов в широком круге компетенции, что является одной из основных задач образования.

Библиографический список

1. Образовательная программа по проектному обучению в вузе Приложения Литература Малкова И. Ю. Компетентностный подход: организация и диагностика образовательного проектирования. Томск, изд-во ТГУ, 2006 год — <http://lib.exdat.com/docs/1002/index-32233-21.html>

Жукова Т. В., Мазманян В. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Жукова Т. В. — ст. преподаватель кафедры «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем», e-mail: 000521@pnu.edu.ru; Мазманян В. Г. — студент

группы ПО(б)-51, e-mail: 2015101170@pnu.edu.ru, (ТОГУ)

В статье рассматривается вопрос использования визуализации, как современного средства обучения, направленного на повышение эффективности учебного процесса. Описывается практика привлечения студентов к созданию учебных программ для ЭВМ, демонстрирующих стандартные алгоритмы обработки данных.

Ключевые слова: визуализация, алгоритмы обработки данных, абстрактные данные, активное обучение, проектирование визуальных образов.

The article considers the use of visualization as a modern means of teaching aimed at improving the effectiveness of the learning process. The practice of attracting students to the creation of educational computer programs demonstrating standard algorithms for data processing is described.

Key words: visualization, data processing algorithms, abstract data, active learning, visual design.

Современные подходы к обучению в высшей школе требуют от преподавателя внедрения в учебный процесс активных форм подачи информации. Используя различные мультимедийные средства, можно попытаться визуализировать объекты и их взаимодействие в изучаемой предметной области, что позволит сделать процесс обучения более понятным и интересным для студентов.

Такой способ воспроизведения учебного материала гораздо эффективнее традиционного текстового, поскольку мозг человека раскладывает текстовую информацию, полученную с помощью органов слуха и зрения, на ряд образов, на что уходит дополнительное время и умственные усилия. Из чего можно сделать вывод, что новая информация усваивается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти. Представление изучаемого материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий и способы действий [1].

В рамках дисциплины «Структуры и алгоритмы обработки данных» студенты второго курса направления «Программная инженерия» изучают множество алгоритмов, связанных с конкретной реализацией различных структур данных, а также методов сортировки и поиска информации. Чем сложнее алгоритм, тем труднее его записать в традиционных формах (словесной или графической) из-за его размеров.

Самым наглядным способом представления любого алгоритма является его визуализация. Под визуализацией будем понимать процесс представления абстрактных данных в виде изображений, символов, образов, которые динамически меняют

свое состояние в зависимости от операций, выполняемых над ними. Диапазон возможностей широкий: от простой анимации, реализованной с помощью программ для подготовки электронных презентаций, до полноценных программ, созданных при помощи специализированного программного обеспечения. В сети «Интернет» достаточно много опубликовано англоязычных ресурсов, посвященных визуализации алгоритмов [2].

Автор статьи внедряет методику активного обучения, вовлекая студентов в учебный процесс как соавторов методических материалов. При выполнении курсовой работы каждый из них разрабатывает программу с визуализацией того или иного алгоритма или понятия. Во время этой деятельности происходит знакомство с поставленной задачей, изучение основных этапов алгоритма обработки данных, проектирование визуальных образов с целью абстракции изучаемых данных и написание программы для ЭВМ. Кроме этого, появляется необходимость в получении и применении новых знаний, связанных с визуализацией учебной информации, с закономерностями ее восприятия, с дидактическими и методическими принципами ее представления [3]. Таким образом, в результате совместной работы преподавателя с обучающимся создается компьютерная программа, которая может быть использована в качестве методического сопровождения при реализации этой дисциплины.

Программа предоставляет пользователю возможность наглядно ознакомиться с принципами работы двух классических алгоритмов: шейкерной сортировки и сортировки Хоара (быстрой). В режиме просмотра пользователь наделен возможностью наблюдать визуализацию процесса сортировки. Для этого ему потребуется утвердить значения исходного массива и выбрать желаемый алгоритм сортировки. Исходные элементы могут быть, как изменены вручную, так и сгенерированы случайным образом. Помимо этого, пользователь может настроить величину задержки воспроизведения для замедления или ускорения процесса. Для алгоритма быстрой сортировки предусмотрено четыре способа выбора опорного элемента: левый, центральный, случайный и медиана из трех элементов.

Использование такого подхода положительно влияет на эффективность учебного процесса, поскольку он [4, с. 179]:

- стимулирует восприятие и осознание информации;
- повышает мотивацию обучающихся;
- развивает у обучающихся сознательный подход к собственной учебной деятельности;
- способствуют более прочному усвоению учебного материала;
- помогает улучшению качества обучения как в конкретной дисциплине, так на стыке

нескольких дисциплин.

Авторы считают, что по дисциплинам направления обучения «Программная инженерия», возможно создание мультимедийных учебных пособий с привлечением студентов, обладающих достаточными знаниями в области современных информационных технологий, включая программирование.

Библиографический список

1. Толстоброва Н.А. Онянов С.Н. Внедрение технологии визуализации профессиональных знаний при подготовке персонала на промышленных предприятиях // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. Режим доступа : <http://www.scienceducation.ru/ru/article/view?id=15445>
2. The Sound of Sorting — "Audibilization" and Visualization of Sorting Algorithms. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://panthema.net/2013/sound-of-sorting>
3. Зарипов С.Н. Использование мультимедиа в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/111-10312>
4. Жекибаева Б. А., Садыков К. И., Иманбетов А. Н. Научно-теоретические основы использования мультимедийных технологий в процессе обучения // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 11-2. Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=8369>

Жулидова Ю.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ»: ПЕРВЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Жулидова Ю.В. — старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий, e-mail: zhulidova_uv@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается первый опыт проведения курса, анализируется отношение студентов к содержанию курса и определяются перспективы для дальнейшего совершенствования организации данного курса.

Ключевые слова: организация курса, перспективы развития.

In article the first experience of carrying out a course is considered, the relation of students to the maintenance of a course is analyzed and prospects for further improvement of the organization of this course are defined.

Key words: organization of a course, prospect for the development.

Согласно ФГОС ВО и учебным планам все изучаемые дисциплины разбиты на обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную) и направлены на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1].

В частности, для студентов педагогического института ФГБОУ ВО ТОГУ на различных факультетах очной формы обучения по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» на 2 курсе по ряду дисциплин в вариативной части предусмотрено проведение распределения между курсами по выбору. Выбор курса проводился следующим образом: сначала для всех студентов преподавателями соответствующих кафедр проводилась презентация каждого курса, где преподаватели раскрывали содержание и специфику того или иного курса; затем студенты самостоятельно по своему желанию выбирали понравившийся им курс.

Так, например, по дисциплине «Информатика» 136 студентам было предложено сделать выбор между курсами, при этом распределение прошло следующим образом:

1. Информационные технологии в образовании — 30 студентов,
2. Информационные технологии в научных исследованиях — 36 студентов,
3. Информационные технологии в профессиональной деятельности — 18 студентов,
4. Информационно-образовательные ресурсы — 18 студентов,
5. Интернет-технологии в учебном процессе — 34 студента.

Как видно из проведенного распределения, курс «Информационные технологии в научных исследованиях» оказался одним из востребованных.

Цель курса «Информационные технологии в научных исследованиях» определила его содержание, которое было направлено на формирование следующих компетенций [1]:

- ОК-3: способностью анализировать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве,
- ОК-6: способностью к самоорганизации и самообразованию,
- ОК-7: способностью использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности,
- ПК-2: способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

Так как такая практика распределения студентов по курсам в педагогическом институте проходила впервые, то важно было узнать:

- насколько студенты часто используют различные информационные технологии в своей деятельности,
- насколько востребованным окажется данный курс,
- как пройдет освоение студентами содержания предложенного курса,
- потребуется ли корректировка содержания курса с учетом мнения самих студентов.

Для выявления отношения студентов к курсу по выбору «Информационные технологии в научных исследованиях» были опрошены студенты, выбравшие данный курс для изучения. Опрос проводился в виде анкетирования на последнем занятии.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал следующие результаты.

Студенты очень часто пользуются различными информационными технологиями, в частности, программами Microsoft Office, но лишь 10% опрошенных студентов владеют и другими прикладными пакетами, такими как Covel, MovMaker, Preezy, Adobe. Кроме этого, большинство опрошенных студентов пользуются и мобильными приложениями, как в повседневной жизни, так и в учебной деятельности; лишь около 7% опрошенных ответили отрицательно.

На вопрос «Узнали ли Вы из курса «Информационные технологии в научной деятельности» что-то новое?» были получены следующие ответы: 75% ответили, что уже имели опыт работы в некоторых программах, но после изучения курса они углубили и расширили свои знания; 25% не умели пользоваться некоторыми программами, для них многое было новым.

Затем студентов попросили указать, что именно было для них новым в пройденном курсе. Вот некоторые наиболее часто встречающиеся ответы:

- слияние различных документов,
- работа с редактором формул,
- работа с различными классификаторами (в частности УДК, ББК и другие),
- работа в новых программах, таких как Scilab, Maxima.

В конце анкеты студентов попросили указать, что им еще хотелось бы узнать в рамках курса и что бы они в нем поменяли. Несмотря на то, что все студенты написали, что в рамках курса ничего менять не надо, однако они хотели бы расширить свои знания в следующем:

- различные программы для статистической обработки данных,
- как создавать плакаты формата A1,
- как работать с антиплагиатом,
- больше узнать о различных возможностях программ Microsoft Office.

Таким образом, первый опыт проведения курса и анализ ответов студентов на вопросы анкеты позволяет сделать следующие выводы:

- во-первых, цель курса по выбору «Информационные технологии в научных исследованиях», направленная на формирование компетенций, была достигнута,
- во-вторых, студенты курсом были удовлетворены. Они узнали много нового и при этом планируют теперь не только применять полученные знания в своей учебной и научной деятельности, но и дальше расширять и углублять свои знания;
- в-третьих, несмотря на то, что цель курса была достигнута, содержание курса может быть изменено с учетом пожеланий и интересов студентов.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/file/docs/2016/02/62888.pdf#page=3> (дата обращения 17.03.2018)

Калита О.Н., Калита Г.А.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Калита О.Н. — ст. преподав. кафедры «Технология лесопользования и ландшафтного строительства»; Калита Г.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Технология лесопользования и ландшафтного строительства», e-mail: — g.kalita@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются вопросы преподавания технических дисциплин, связанные с необходимостью заинтересованности студентов в обучении и предложения по совершенствованию учебного процесса при разработке рабочих программ дисциплин с целью повышения качества подготовки специалиста.

Ключевые слова: техническая дисциплина, студент, выпускная квалификационная работа, заинтересованность, самостоятельная работа.

The article deals with the issues of teaching technical disciplines related to the need for students' interest in learning and suggestions for improving the educational process in the development of work programs of disciplines in order to improve the quality of training.

Keywords: technical discipline, student, final qualifying work, interest, independent work.

Продолжающаяся реформа высшей школы по-прежнему не оставляет надежды на появление в обозримом будущем специалистов высокого

класса, которые способны решать производственные вопросы различной степени сложности не только сразу после окончания вуза, но и в течении последующих лет работы на предприятии. По мнению Владимирова А.И., недофинансирование в последние годы инженерных программ негативно сказалось на качестве обучения, а исходя из этого и на уровне подготовки инженерных кадров в высшей технической школе [1, с. 4]. Переход на четырехлетнее образование, которое получает большинство выпускников вузов привело к снижению уровня знаний студентами специальных дисциплин, так необходимых для дальнейшего интегрирования в производственный процесс. Стремление расставить все точки над тандемом студент – преподаватель с позиции оптимизации финансовых затрат привело к сокращению общего количества часов, выделяемых на изучение дисциплины. Причем, под сокращение попали в основном специальные дисциплины необходимые для всестороннего понимания и решения задач, которые придется решать будущему выпускнику. Добавляются новые общеобразовательные дисциплины (например, Русский язык и культура речи), что также приводит к уменьшению часов для изучения специальных дисциплин.

Из всего вышеперечисленного напрашивается вопрос, каким образом попытаться дать выпускнику знания, которые будут позиционировать его на рынке труда как грамотного специалиста.

Хотелось бы остановиться на некоторых моментах, затрудняющих преподавателю не только дать студенту полную информацию о предмете, но и сформировать определенные умения и навыки.

Как уже упоминалось — это уменьшение часов на изучение дисциплины. Второе — замена лабораторных работ — практическими. Уменьшение аудиторных часов. И главное — почти полное отсутствие курсовых проектов. За все время обучения студент выполняет в лучшем случае два — три проекта. Это причина того, при защите выпускной квалификационной работы студент теряется, не может полно и грамотно ответить на задаваемые вопросы, и в результате даже за хорошо выполненную работу получает низкую оценку членов комиссии. Существующая в настоящее время процедура защиты выпускных квалификационных работ не предусматривает возможности у членов комиссии предварительно ознакомиться в защищаемыми работами. После озвучивания секретарем темы выпускной квалификационной работы пояснительная записка предоставляется членам комиссии, которые по очереди начинают знакомиться (просматривать) ее, потому что времени на внимательное ознакомление нет, так как в это время дипломник делает доклад, а в очереди другие члены комиссии, желающие ознакомиться с работой. Поэтому объективно оценить работу достаточно сложно. В результате и доклад не услышан и работа недостаточно понята, а вопросы

членов комиссии носят общий характер, иногда даже не по теме защищаемой работы.

Еще одним негативным фактором является то, что по ряду причин, почти все выпускные квалификационные работы защищаются без наличия рецензии. Нежелание специалистов рецензировать работы выпускников на бесплатной основе привело к снижению заинтересованности большинства студентов в высоком качестве выполнения выпускной квалификационной работы и возможности членов аттестационной комиссии по достоинству оценить работу. Отзыв руководителя как правило носит субъективный характер и довольно часто не дает объективной оценки выпускной квалификационной работы.

Таким образом в условиях сложившегося дефицита академических часов, выделяемых учебным планом на подготовку специалиста необходимо организовать подготовку таким образом, чтобы за обучаемый период выработать у студентов не только самостоятельное мышление, но и умение выражать свои мысли и доводы грамотно, используя соответствующую профилю терминологию.

Основополагающим в процессе обучения является заинтересованность самих студентов в конечном результате. Никакие современные методики и обучающие технологии не дадут положительного результата, если у студента нет заинтересованности в достижении цели. Особенно это относится к студентам, поступившим в вуз по остаточному принципу. Обучаясь специальности, на которую абитуриент поступил без особого желания, только чтобы где-то учиться, они не проявляют инициативы при выполнении индивидуальных заданий, заменяя их материалом, собранным в интернете, не перерабатывая, не изучая и даже иногда не читая его. Или как сейчас модно (особенно у тех, кто может оплатить готовые работы) заказать их у фирм, занимающихся выполнением различных заданий для студентов. Особенно это характерно для заочного обучения. Несмотря на то, что это работающие люди, они обучаются на любой специальности, лишь бы был диплом. Имеющаяся в стране тенденция получить любое высшее образование для дальнейшего трудоустройства продолжает существовать и никакие законы о соответствии образования занимаемой должности не будут работать, пока экономическая ситуация в стране не изменится к лучшему. С такими студентами трудно работать, и никто не считает психологическую нагрузку преподавателя от таких студентов. Поэтому, прежде чем начинать изучение предмета, необходимо найти ту ниточку, потянув за которую можно заинтересовать студентов и получить желаемый результат. Причем придется это делать для каждого студента индивидуально. Все это достаточно сложно при сложившейся системе образования.

И конечно же, чем выше профессионализм преподавателя, тем заметнее результат. Приступая к составлению рабочей программы дисциплины, придется хорошо продумать и пересмотреть существующую практику подачи материала для изучения студентами.

Сложившаяся методика преподавания в условиях дефицита времени отведенного на изучение материала должна быть обязательно откорректирована. И особое место должно быть отведено использованию информационных технологий. Когда каждый студент в любой момент может получить любую информацию нет необходимости в зубрежке. Главное получить основные понятия, овладеть необходимыми методиками и обязательно уделить внимание применяемой терминологии.

По существующим Федеральным государственным образовательным стандартам [1, с. 21] необходимо сформировать у студента компетенции, которые в будущем будут определять его способность решать производственные задачи различной сложности. Выбор компетенций и их количество, сейчас, разработчик программы выбирает самостоятельно, что в определенной мере позволяет ему принимать их, соизмеряя с количеством часов, выделенных на изучение дисциплины. И этот выбор не всегда в пользу качественной подготовки специалиста. Большое число компетенций на предмет создает дополнительную нагрузку на студента. Попытка усвоить большой объем информации приводит к излишней загруженности и не дает желаемого результата при проверке знаний. Уменьшение числа компетенций приводит к пробелам в изучении дисциплины, что естественно отразится в будущем при работе на производстве.

Из всего вышесказанного можно сделать предположение, что преподаватель, составляя рабочую программу дисциплины, должен ориентироваться на заинтересованного студента, причем заинтересовать его предстоит ему самому. Учитывая прагматизм нынешней молодежи сделать это будет очень непросто. Если средняя заработная плата в будущей специальности по какой-то причине не устраивает студента, то никакие ухищрения не заставят его проявить интерес к предмету. Ему нужен только диплом. И с этой сложившейся ситуацией очень сложно бороться. Но тем не менее нужно надеяться, что интерес все-таки появится пусть даже и не у всех и на последнем курсе. Поэтому следующим шагом в обучении — это хорошо продуманная рабочая программа дисциплины с последовательной подачей материала от простого к сложному с хорошо проверенными методиками.

Одно из направлений, которое нужно переосмыслить — это лекционный курс. Принятая практика, когда преподаватель стоит у доски и рассказывает материал похоже не дает желаемого эффекта. Большинство студентов в это время занимаются своими делами и только делают вид что

слушают. Конспекты лекций, которые были обязательными в недалеком прошлом теряют свою актуальность. Плюрализм мнений имеет место быть и в технических дисциплинах и анализ разных взглядов на решение обсуждаемой проблемы качественно отразится на ее восприятии и усвоении студентами.

Поэтому, при изложении лекционного курса предлагается не объявлять тему лекции на каждом проводимом занятии, а на предыдущем лекционном занятии давать либо тему лекции, либо материал близкий к ее содержанию для изучения в часы самостоятельной работы. А еще лучше сразу на первом занятии ознакомить группу с программой изучения дисциплины и поэтапным ее прохождением, с кратким обзором основной и дополнительной литературы и рекомендациями по ее изучению. Для заинтересованных студентов это будет руководство к действию, при котором они могут проявлять самостоятельность в изучении разделов дисциплины.

Следующее — это лабораторные занятия. Отсутствие достаточного финансирования привело к тому, что лабораторный фонд находится в плачевном состоянии. Стенды и установки устарели как физически, так и морально, что также не повышает интерес к изучаемому предмету. Наметившаяся тенденция к переводу лабораторных занятий в практические не способствует закреплению необходимых компетенций при изучении дисциплины. Выход видится в использовании компьютерных технологий. Имеется достаточно сайтов, на которых можно найти видеоматериалы с компьютерным моделированием изучаемых процессов, что в совокупности позволяет получить более полное и понятное представление об изучаемом предмете. Еще одно не совсем правильное решение — это когда при проведении лабораторных работ на промышленном оборудовании студенты являются зрителями, а всю работу выполняет лаборант. Студенты только записывают показатели и убирают станок. Это обусловлено опасением, что студенты могут что-то сломать и возможностью получения травмы при работе на станке. Но эти опасения можно свести к нулю, грамотной подготовкой к выполнению лабораторной работы, ознакомлением с правилами эксплуатации станка и правилами техники безопасности при работе на станке. Опыт преподавания технических дисциплин показывает, что такой способ проведения лабораторных работ проявляет у студентов неподдельный интерес и желание самому поучаствовать в работе.

Практические работы менее интересны, но их нужно также постараться связать с практической деятельностью, чтобы это были не просто формулы, а за ними студенты представляли реальные процессы, которые им предстоит осваивать. При этом желательно использовать современные методики расчетов используя существующее программные продукты и компьютерные технологии.

Самостоятельная работа — это время для выполнения студентами дополнительных заданий, подготовка к лабораторным и практическим занятиям, лекциям и выполнение других заданий по предмету. Но это не должно быть механическим переписыванием методичек с подставлением в формулы своих значений, как это часто встречается. Именно здесь есть большие возможности для творческой работы и это надо обязательно использовать при выдаче задания на ее выполнение. Самым лучшим вариантом будет выдача индивидуальных заданий на весь период изучения предмета. Это позволит студенту понимать и искать пути решения двигаясь от общего к частному. А после решения частных задач видеть готовое решение основной задачи. Причем решением частных задач можно заниматься на практических занятиях, когда каждый студент выполняет свою работу, которая связана с общей тематикой занятия. Такая форма проведения занятия формирует у студентов способность работать в команде, когда поставленная проблема требует обсуждения, анализа предложенных вариантов выбора окончательного решения и при этом каждый студент решает часть своего задания выданного вначале изучения предмета. Затем работа может быть оформлена окончательно в виде индивидуального задания на актуальную тему. Это будет способствовать вовлечению студентов в научно-исследовательскую работу, возможность участвовать в научных студенческих конференциях, конкурсах. На старших курсах, когда у студентов появляется более полное представление о будущей специальности, задание желательно выдавать, учитывая интересы каждого студента. То есть направление и тематика работы выбирается самостоятельно, согласовывается с преподавателем и только потом оформляется в виде задания. Обязательным условием при этом является соответствие выполняемого задания изучаемой дисциплины. Такая методика проведения занятий требует от преподавателя высокого профессионализма и большого напряжения. Но по-видимому это возможно один из немногих вариантов способных заинтересовать студента и вовлечь его в изучение предмета.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод о том, что основной акцент при преподавании технических дисциплин в высшей школе необходимо ставить на заинтересованности студентов к восприятию предмета и тщательной проработке методики подачи материала при разработке рабочей программы дисциплины.

Библиографический список

1. Владимиров А.И. Об инженерно-техническом образовании. —М.: ООО «Издательский дом Недра», 2011. — 81 с.

Каминский А.В.

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН
КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Каминский А.В. — канд. ф-м. наук, доц. кафедры «Автоматика и системотехника», e-mail: Ak13636@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается вопрос использования компьютерного тестирования как элемента системы мониторинга качества образовательного процесса.

Ключевые слова: компьютерное тестирование, интернет-экзамен, педагогический анализ

The article examines the use of computer testing as an element of the quality monitoring system of the educational process.

Key words: Computer testing, internet exam, pedagogical analysis

Преобразования, происходящие в системе высшего и среднего профессионального образования, приводят к возрастанию роли Интернет-тестирования. Широкое распространение интернет-тестирование получило в форме проведения Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО).

Процедура ФЭПО проводится в образовательных организациях с 2005 года. Впервые Тихоокеанский госуниверситет принял участие в проведении тестирования в ФЭПО-5 (май — июнь 2007 г.). В начальный период времени организация, проведение и анализ первичных результатов осуществлялись силами Национального аккредитационного агентства в сфере образования (Росаккредагентство). К моменту прохождения вузом государственной аккредитации 2008 года были получены положительные результаты участия университета в трех этапах Федерального интернет-экзамена, что позволило зачесть их в качестве результатов аккредитационного тестирования.

В 2009 г. в связи со сменой устава компьютерное тестирование было исключено из перечня направлений деятельности Росаккредагентства. После анализа рынка услуг по внешней независимой оценке уровня учебных достижений обучающихся был сделан выбор в пользу ООО «Научно-исследовательский институт мониторинга качества образования» (НИИ МКО), г. Йошкар-Ола. Руководителем организации является д.т.н. проф. Наводнов В. Г.

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования является первым и основным проектом НИИ МКО. ФЭПО проводится два раза в течение учебного года, по окончании осеннего и весеннего семестров обучения. По-

мимо Федерального интернет-экзамена в последнее время институтом мониторинга качества образования разработаны и активно внедряются ряд новых образовательных проектов, в некоторых из которых ТОГУ также принимает активное участие. Среди них: «Диагностическое интернет-тестирование студентов первого курса» и «Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата». Первый из них предназначен для оценки уровня подготовки первокурсников по предметам школьного курса, в рамках второго осуществляется внешняя независимая оценка уровня обученности студентов-выпускников бакалавриата.

Проект ФЭПО является одним из самых массовых проектов НИИ МКО. Максимальное количество вузов-участников достигает нескольких сотен. В последние годы происходит некоторое снижение количества участников проекта, обусловленное, возможно, экономическими причинами. География проекта достаточно обширна, участниками интернет-экзамена являются образовательные учреждения из более чем 70 регионов РФ. Тестирование осуществляется по дисциплинам трех циклов: социально-гуманитарного и экономического, естественно-научного, общепрофессионального. Разработка педагогических измерительных материалов осуществляется на основе компетентностного подхода в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) третьего поколения. Структурно каждое тестовое задание представляет собой совокупность трех взаимосвязанных блоков.

Первый блок — задания *на уровне «знать»*, в которых очевиден способ решения, усвоенный студентом при изучении дисциплины. Задания этого блока выявляют в основном знаниевый компонент по дисциплине и оцениваются по бинарной шкале «правильно-неправильно».

Второй блок — задания *на уровне «знать» и «уметь»*, в которых нет явного указания на способ выполнения, и студент для их решения самостоятельно выбирает один из изученных способов. Задания данного блока позволяют оценить не только знания по дисциплине, но и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач.

Третий блок — задания *на уровне «знать», «уметь», «владеть»*. Он представлен кейс-заданиями, содержание которых предполагает использование комплекса умений и навыков, для того чтобы студент мог самостоятельно сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы и привлекая знания из разных дисциплин. Кейс-задание представляет собой учебное задание, состоящее из описания реальной практической ситуации и совокупности сформулированных к ней вопросов. Выполнение студентом кейс-задания требует решения поставленной проблемы (ситуации) в целом и проявления умения анализиро-

вать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и методы их решения.

Решение студентами подобного рода нестандартных практико-ориентированных заданий свидетельствует о степени влияния процесса изучения дисциплины на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Оценка результатов обученности осуществляется на основе уровневой модели, в основу которой положена методология В.П. Беспалько. Модель оценки включает в себя четыре уровня, причем положительному результату тестирования соответствуют уровни обученности от второго и выше. Для направления подготовки критерием соответствия требованиям ФГОС является следующий: не менее 60% студентов демонстрируют уровень обученности не ниже второго. Тестирование осуществляется в on-line режиме [1]. Непосредственно по окончании сеанса тестирования формируется рейтинг-лист с первичными результатами тестирования. В рейтинг-листе по итогам тестирования для каждого обучающегося установлен индивидуальный уровень обученности. Это дает возможность оперативного учета результатов тестирования при проведении итогового контроля успеваемости (зачет, экзамен). Здесь следует отметить, что результаты, полученные в ходе тестирования, носят рекомендательный характер и решение о том, в какой степени их учитывать, остается, безусловно, за преподавателем. По завершении соответствующего этапа Федерального интернет-экзамена формируется информационно-аналитическая карта как в целом для образовательной организации, так и для отдельных дисциплин и направлений подготовки. Она позволяет осуществить педагогический анализ результатов тестирования студентов для последующего его использования на различных уровнях управления учебным процессом в образовательной организации.

Для подготовки к проведению Федерального интернет-экзамена НИИ МКО предлагается проект «Интернет-тренажеры в сфере образования». Участие в этом проекте дает обучающимся осуществлять самостоятельную подготовку к сдаче экзамена в режимах «Обучение» и «Самоконтроль» используя систему личных кабинетов. Помимо этого, сами преподаватели через свои личные кабинеты имеют возможность контроля подготовки студентов к сдаче интернет-экзамена или проводить компьютерное тестирование как отдельных студентов, так и учебных групп вне рамок Федерального интернет-экзамена (режим «Текущий контроль»). Для этого могут использоваться наборы тестовых заданий, предоставляемые НИИ МКО, но также предоставляется возможность разработки собственного фонда оценочных средств с использованием программного модуля «Тест-конструктор».

Количественные и качественные показатели участия Тихоокеанского госуниверситета в Федеральном интернет-экзамене остаются достаточно стабильными на протяжении последних лет. Участие в интернет-экзамене принимают студенты первого, второго и, в несколько меньшей степени, третьего курсов. Общее количество участвующих в тестировании студентов превышает полторы тысячи человек. количество сеансов тестирования — до 160 по более чем сорока дисциплинам. Процент обучающихся, продемонстрировавших по итогам тестирования уровень обученности не ниже второго, в целом по вузу превышает 90%. Например, согласно результатам завершившегося в январе текущего года этапа ФЭПО-25, положительный результат получен 93% студентов от общего числа принявших участие в тестировании. Также высок уровень явки студентов на тестирование (свыше 90 %). С учетом того, что участие в интернет-экзамене является добровольным, высокий уровень явки свидетельствует о заинтересованности студентов в участии в тестировании. Привлекательным моментом здесь может являться независимость оценки студента от субъективного мнения преподавателя. Также важное значение может иметь то, что, учитывая современную распространенность компьютерной техники, такой способ сдачи экзамена может быть более комфортным для некоторых студентов, чем непосредственно преподавателю.

Значимость участия для вуза в проекте ФЭПО определяется в первую очередь тем, что этот проект является одним из немногих инструментов внешней независимой оценки качества обучения в образовательной организации. В соответствии с [2, гл. 12, ст. 89, п. 2] управление системой образования включает проведение мониторинга в системе образования, независимую оценку качества образования, общественную и общественно-профессиональную аккредитацию. В соответствии с решением Национального аккредитационного совета от 30.09.2013 г., «результаты ФЭПО учитываются при процедуре профессионально-общественной аккредитации» [3].

С точки зрения внутривузовского контроля качества образования, предоставляемый информационно-аналитический отчет дает возможность определить разделы дисциплин, уровень освоения которых недостаточно высок и соответствующим образом корректировать учебный процесс. Основной проблемой компьютерного тестирования как формы контроля успеваемости является повышение степени объективности полученных результатов. Одним из путей решения этой задачи может являться повышение эффективности внешнего контроля над самостоятельностью работы студента в процессе тестирования. В этой связи может использоваться видеонаблюдение, как это уже происходит при проведении ФИЭБ. С другой стороны, разработчики проекта ведут работу в этом

направлении, в частности, отслеживается подозрительная активность студента при тестировании с разных IP-адресов. В целом, непрерывный процесс совершенствования процедуры Федерального интернет-экзамена позволяет рассматривать его как эффективное средство мониторинга уровня учебных достижений обучающихся.

Библиографический список

1. Единый портал Интернет-тестирования в сфере образования. — режим доступа: <http://www.i-exam.ru>.
2. Федеральный закон от 26 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
3. Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации. Режим доступа: www.url: http://www.ncpa.ru.

Карпова И.В.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА КУРСА «ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ГЛАВЫ АЛГЕБРЫ»

Карпова И.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Математика и информационные технологии» (ТОГУ)

В статье обосновывается необходимость организации самостоятельной работы студентов по освоению теоретического материала курса. Представляются методические материалы, позволяющие студентам самостоятельно систематизировать лекционные материалы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная учебная деятельность, методическое обеспечение.

The article substantiates the necessity of organizing students' independent work on mastering the theoretical material of the course. Methodical materials are presented, which allow students to systematize lecture materials independently.

Key words: independent work, independent educational activity, methodical support.

На современном этапе развития общества и образования одной из важнейших задач высшей школы является формирование у студентов готовности к активной творческой самостоятельной деятельности по освоению знаний как в процессе учебы в вузе, так и в процессе дальнейшего профессионального развития.

В соответствии с новыми требованиями, предъявляемыми обществом и государством к

подготовке специалистов различных направлений, учебный процесс в вузе должен быть организован так, чтобы студент не пассивно потреблял знания, которые ему предлагает преподаватель в форме информации, а стал активным субъектом в системе «обучающий — обучаемый». В таком контексте самостоятельная работа студентов является основой учебного процесса.

Следует отметить, что проблема организации самостоятельной деятельности обучаемого и ее роль в его личностном развитии является обсуждаемой на протяжении всего исторического периода развития образования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, о разнообразии трактовок сущности феномена «самостоятельная работа студентов». При этом можно выделить несколько подходов:

- самостоятельная работа как вид деятельности (О.В. Акулова, Л.Г. Вяткин, И.А. Зимняя, В.А. Козаков, Л.К. Наумова и др.);
- самостоятельная работа как форма обучения (М.И. Моро, И.Э. Унт и др.);
- самостоятельная работа как средство обучения (М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый и др.).

Для нас наиболее близкой является трактовка самостоятельной работы студента как вида учебной деятельности. И.А. Зимняя отмечает, что самостоятельная учебная работа должна быть осознана обучающимся как внутренне мотивированная и свободная по выбору деятельность. При этом, предполагается, выполнение обучающимся следующих действий:

- осознание цели своей деятельности;
- принятие учебной задачи;
- придание учебной задаче личностного смысла;
- подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости;
- самоорганизация в распределении учебных действий во времени;
- самоконтроль в выполнении учебных действий [1, с.114 — 115].

Далее И.А. Зимняя подчеркивает, что самостоятельная деятельность обучаемого не может быть продуктивной, если не организовать правильно учебную деятельность в аудитории. Только правильно организованное взаимодействие в системе «обучающий — обучаемый» на аудиторных занятиях может мотивировать студента к самостоятельному расширению, углублению и продолжению учебной работы в свободное время. В этих условиях преподавателю необходимо не только четкое осуществление своего плана учебных действий, но и осознанное формирование у обучающихся схемы освоения учебного материала в ходе решения новых учебных задач.

Таким образом, самостоятельная учебная деятельность требует как от преподавателя, так и от

студента достаточно высокого уровня самосознания, развития рефлексивных способностей, самодисциплины, ответственности. Все это в конечном счете, ведет к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию всех участников учебного взаимодействия.

Наряду с подходами, представленными выше, анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить два аспекта самостоятельной работы студента в образовательном процессе вуза:

- социально значимый аспект: главная задача вуза — научить будущего специалиста постоянно пополнять свои знания, привить вкус к непрерывному самообразованию;
- психолого-дидактический аспект: мыслительная деятельность индивидуальна, она нуждается в активном самостимулировании и постоянном самопобуждении, приобретает ценностный смысл при высоком интересе к объекту познания и при условии прозрачности цели и ее субъективной значимости.

Все выше сказанное позволяет сформулировать наш собственный взгляд на феномен «самостоятельная работа студента». Мы рассматриваем самостоятельную работу студента как

- вид познавательной деятельности, при котором проявляются активность и независимость личности, инициатива, ответственность, способность действовать без посторонней помощи и руководства;
- процесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности;
- сформированный элемент индивидуального опыта.

Такое понимание феномена «самостоятельная работа студента» способствует, с одной стороны, эффективному усвоению студентами знаний и овладению ими способами деятельности, входящими в содержание обучения по учебному предмету, с другой стороны, удовлетворению потребности студентов в постоянном самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала, что, в конечном итоге способствует процессу их саморазвития.

В связи с этим, самостоятельную работу студента можно рассматривать, как деятельность по самообразованию, а это качественно новый уровень взаимодействия в системе «преподаватель —

студент», когда доминирует учение, а не преподавание. Это требует от преподавателя внедрения активных методов обучения на лекциях, практических занятиях, а также разработку методического обеспечения самостоятельной внеаудиторной работы студента.

Основной формой аудиторной учебной работы в университете является лекция. Анализ современных исследований позволил выделить основные функции, которые должна выполнять лекция по математике:

- информационную;
- мотивационную (стимулирует интерес к науке, убеждение в теоретической и практической значимости изучаемого предмета, развитие познавательных потребностей обучающихся);
- организационно-ориентационную (ориентация в научных источниках, рекомендации по организации самостоятельной работы);
- профессионально-воспитывающую;
- методологическую (формирует образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза);
- оценочную и развивающую (формирование умений, чувств, отношений, оценок).

Для успешного освоения теоретического материала, представленного на лекции студенту недостаточно просто прослушать лекцию. Как бы внимательно студент не слушал лекцию, большая часть информации вскоре после восприятия будет забыта.

Прослушанный материал лекции студент должен проработать. Только многократная, планомерная и целенаправленная обработка лекционного материала обеспечивает его надежное закрепление, понимание и дальнейшее использование при решении практических задач.

Для организации самостоятельной работы студентов по изучению дисциплины «Дополнительные главы алгебры» нами разработаны схемы планов-конспектов лекций. После того, как прочитаны лекции по определенной теме студентам предлагается самостоятельно систематизировать теоретический материал и привести соответствующие примеры. Далее представлен план-конспект раздела «Группы».

План-конспект раздела «Группы»

1. Различные определения группы

2. Простейшие классификации групп. Примеры

Основание классификации	Классы групп и их характеристические свойства	Примеры

Дополнительное свойство групповой операции		
Число элементов в основном множестве группы		
Вид групповой операции		
3. Определение порядка группы		
4. Простейшие свойства группы		

5. Подгруппы

Определение подгруппы	Свойства подгруппы	Примеры
		1.
		2.
		3.

6. Отношения сравнения элементов группы по подгруппе

Вид	Аддитивная запись	Мультипликативная запись
Отношение ρ		
Отношение σ		

7. Смежные классы (левые и правые) группы по подгруппе в случае мультипликативной и аддитивной записи

Вид	Аддитивная запись	Мультипликативная запись
Левый		
Правый		

8. Свойства смежных классов группы по подгруппе

1.
6.
7.
8.
9.
9. Индексом группы называется _____

10. Теорема Лагранжа:

11. Нормальные делители группы по подгруппе

Определение		
Критерий в случае аддитивной записи		Примеры
Критерий в случае мультипликативной записи		Примеры

12. Фактор группа

Определение	Примеры

Работая по этой схеме, студент еще раз анализирует представленный в нескольких лекциях теоретический материал, систематизирует его и кон-

спектирует в той форме, которой удобно пользоваться на практических занятиях при решении задач. Кроме того, при составлении конспекта сту-

дентам рекомендуется пользоваться не только лекциями, но и учебной и научной литературой. Таким образом, при такой организации работы над лекционными материалами студенты получают навыки работы с математическим текстом, учебными и научными материалами, а также приобретают опыт самостоятельной математической исследовательской деятельности.

В заключение следует отметить, что значимость самостоятельной работы студента выходит далеко за рамки изучения отдельного предмета. Она способствует формированию навыков самостоятельной работы вообще в учебной, научной, профессиональной деятельности. Способствует формированию способности принимать на себя ответственность, самостоятельно находить конструктивные решения проблемы.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебник / И.А. Зимняя. — Изд. 2-е, доп., испр., перераб. — Москва : Логос, 2009. — 384 с.

Катин В.Д., Нестеров В.И., Шевцов М.Н.

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ГОРЕНИЯ И ВЗРЫВА» В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

Катин В.Д. — д.т.н., проф. кафедры «Техносферная безопасность» (ДВГУ ПС), д.т.н., проф. кафедры «Инженерные системы и техносферная безопасность» (ТОГУ); Нестеров В.И. — канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры «Инженерные системы и техносферная безопасность», e-mail:vinestor@mail.ru; Шевцов М.Н. — д.т.н., проф. кафедры «Инженерные системы и техносферная безопасность», e-mail:shevtsov@mail.khstu.ru (ТОГУ).

В статье рассматриваются вопросы, связанные как с преподаванием курса горения и взрыва, так и освоением этого курса студентами с учетом экологических проблем, которые возникают при горении.

Ключевые слова: горение, экология, среда обитания.

The article deals with issues related to teaching the course of combustion and explosion, as well as the development of this course by students, taking into account the environmental problems that arise during combustion.

Key words: combustion, ecology, habitat.

Учебная дисциплина «Теория горения и взрыва» является одной из важнейших общепро-

фессиональных дисциплин для подготовки специалистов в области защиты в чрезвычайных ситуациях и пожарной безопасности.

Горение считается первым сложным техническим процессом, освоенным человечеством. В истории прогресса техники процесс горения занимал и продолжает занимать очень важное место, являясь основой современной теплоэнергетики, большинства технологических производств, транспорта и быта. Нельзя не отметить, что основы практической теории распространения пламени и в целом горения еще не в полной мере касались экологических аспектов, т.е. не рассматривались в полном объеме вопросы образования загрязняющих веществ в пламени и тем более негативного их влияния на окружающую среду. Подобное отставание в изучении горения можно объяснить, прежде всего, его сложностью. По замечанию акад. Н.Н. Семенова, хотя человечество практически использует горение, огонь в течение многих десятков тысяч лет, а электроэнергию — лишь немногим более одного столетия, законы, определяющие движение электрического тока изучены более глубоко, чем законы, определяющие горение. Сложность процесса горения объясняется протеканием мгновенных химических цепных реакций одновременно с сопутствующими процессами аэродинамики, диффузии тепло- и массообмена.

Необходимость более глубокого понимания процесса горения, а также приобретение практических навыков расчетов горения на разных его стадиях требует детального изучения дисциплины теории горения и взрыва студентами различных специальностей, включая технические и теплоэнергетические. Учебный курс теории горения и взрыва в значительной степени синтезирует сведения основных физико-химических и теплотехнических дисциплин, учит студентов последовательно и глубокому анализу весьма сложных явлений, включая непосредственно реакции горения различных углеводородных газов с анализом их цепного механизма, а также рассмотрение факторов, влияющих на эмиссию загрязняющих веществ при горении и различных методов сжигания газов на полноту горения с оценкой их экологической эффективности.

В связи с этим отметим, что несмотря на довольно обширную научную и учебно-методическую литературу по вопросам горения, до сих пор недостаточно учебников и учебных пособий, в которых студенты могли бы в полной мере отыскать необходимый материал по экологическим проблемам, связанным с горением, а именно по вопросам образования вредных веществ в пламени и методам их подавления при горении.

Учитывая данное обстоятельство, авторами настоящей работы сделана попытка восполнить продел путем издания учебного пособия «Основы теории горения газов», разработанного в полном соответствии с учебной программой дисциплины

«Теория горения и взрыва», изучаемая студентами очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Защита в чрезвычайных ситуациях» [1]. Преподавание курса «Теория горения и взрыва» с использованием учебного пособия позволяет рассматривать экологические аспекты практически в каждой лекции. Более того, авторами целенаправленно задумано, что почти каждая лекция при чтении дисциплины может и должна сопровождаться обсуждением экологических проблем или вопросов в той или иной мере. Например, при изучении реакции горения углеводородных газов обязательно обсуждаются сопутствующие вопросы эмиссии загрязняющих веществ (оксида углерода, оксидов азота, канцерогенных углеводородов) [2]. Далее во второй части курса лекций продолжено рассмотрение вопросов сжигания газов и полноты их горения при различных методах сжигания, представлены современные механизмы образования загрязняющих веществ при горении, а также обсуждены всевозможные способы подавления вредных веществ непосредственно в пламени, исключая дорогостоящую очистку дымовых газов от загрязняющих ингредиентов.

Практические занятия по курсу «Теория горения и взрыва» также включают в себя решение задач или упражнений с элементами расчетных исследований, связанных с экологическими вопросами. Например, при закреплении знаний теоретических основ реакции горения студенты выполняют самостоятельные расчеты количеств образующихся при сжигании газов вредных веществ работы при их полном и неполном горении.

Важным компонентом преподавания курса «Теория горения и взрыва» является организация самостоятельной работы студентов.

Для закрепления изученного лекционного материала по данной дисциплине каждым студентом выполняется и защищается в установленном порядке расчетно-графическая работа. При этом тема самостоятельной работы связана не только с вопросами горения и взрыва, но и с негативными последствиями процесса сжигания с экологической точки зрения. Каждый студент в своей расчетной работе дает экологическую оценку того или иного метода горения и разрабатывает технические решения по предотвращению загрязнения окружающей природной среды при сжигании различных видов топлива. Кроме того, по заданию преподавателя студентам предлагаются многовариантные задачи экологической направленности, т.е. по расчетному определению экономического ущерба, причиняемого народному хозяйству загрязнением окружающей среды. Вместе с тем они производят оценку получаемого экономического эффекта от ожидаемого внедрения малоотходной технологии сжигания того или иного вида топлива. При устной защите своей работы каждый студент получает навыки самостоятельного принятия решения

в области рационального горения, подтверждая оптимальный вариант сжигания топлива проведенными расчетами, а также обоснованной эколого-экономической оценкой. Таким образом, практические занятия и выполнение самостоятельной работы студентами, несомненно, помогают им в освоении теоретических знаний сложной фундаментальной науки о горении и повышают экологическую грамотность и расширяют кругозор студентов в решении важных проблем подавления образования вредных веществ в пламени и предотвращения загрязнения среды обитания человека.

Нельзя не отметить, что каждый студент в процессе обучения может самостоятельно проверить уровень знаний по курсу «Теория горения и взрыва» по тестовым заданиям, которые даны в приложении к учебному пособию по данной дисциплине.

В настоящее время авторы на основании опыта преподавания дисциплины по горению и взрыву обобщают результаты использования экологических аспектов во все виды аудиторных и внеаудиторных занятий. Следовательно, преподавание экологических аспектов учебной дисциплины «Теория горения и взрыва» реально является неотъемлемым звеном непрерывной экологической подготовки студентов и способствует формированию нового экологического мышления, воспитанию у будущих специалистов ответственности в своей предстоящей производственной или научной деятельности.

Библиографический список

1. Катин В.Д., Нестеров В.И., Шевцов М.Н. Основы теории горения газов: учебное пособие. — Хабаровск: Изд-во ФГБОУ ВО «ТОГУ», 2017. — 130с.
2. Образование и разложение загрязняющих веществ в пламени/Под ред. Р.А. Чигира. — М.: Мир, 1991. — 407с.

Кислова И.И., Роншина Е.С., Стегостенко Ю.Б.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ. ВЫЗОВЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Кислова И.И. – к.т.н, доц. кафедры «Высшая математика», начальник Центра координации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, e-mail: Kislava@msun.ru; Роншина Е.С. — ст. преп. кафедры «Эксплуатация перегрузочной техники и основ проектирования машин», зам. начальника Центра координации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, e-mail: Ronshina@msun.ru; Стегостенко Ю.Б. — к.ф.-м.н, доц. кафедры «Высшая математика»,

вед. спец. Центра координации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, e-mail: Stegostenko@msun.ru (МГУ им. адм. Г.И. Невельского, Владивосток)

Реализация программы «Цифровая экономика РФ» требует совершенствования системы образования. Существующий на рынке труда спрос на квалифицированных специалистов со знанием цифровых технологий может быть удовлетворён благодаря качеству подготовки.

Ключевые слова: цифровизация, обучение, качество, управление образованием.

The implementation of the program "Digital Economy of the Russian Federation" requires the improvement of the education system. The demand for qualified professionals with knowledge of digital technologies existing on the labor market can be satisfied thanks to the quality of the training.

Keywords: digitalization, education, quality, education management.

Транспорт — часть экономики любого независимого государства. Цифровизация экономики — качественный скачок в её развитии. В основе цифровизации лежат данные в цифровом виде, которые являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности, в том числе в образовании.

Из пяти базовых направлений программы «Цифровая экономика Российской Федерации» наиболее важные направления с нашей точки зрения — это кадры и информационная инфраструктура. В образовательном учреждении они являются локомотивом для трёх остальных: нормативное регулирование, образование, формирование исследовательских компетенций и технических заданий и информационная безопасность [1].

За последние 10-15 лет изменения в законодательстве по образованию так или иначе продвигали нынешнюю идею цифровизации: начиная с подготовки к сдаче ЕГЭ, хранения его результатов и доступа к ним, создания федеральных баз школьных аттестатов, дипломов о различных уровнях образования, подачи документов на поступление, отслеживания процедуры поступления абитуриентами... Список можно продолжить, если вспомнить требования ФГОСов и структур, осуществляющих надзор за деятельностью образовательных учреждений. Ответы в срок на их требования и запросы возможны только при условии хранения всей информации, сопровождающей учебный процесс, в упорядоченных и управляемых массивах данных — базах данных. Очевидно, что цифровизация в образовании идёт давно. Но если раньше это была просто *современная* форма хранения и

обработки информации, то сейчас она стала *необходимой* формой деятельности всех структурных подразделений вуза.

Количество изменений в способе хранения информации перешло в новое качество. А всеобщая доступность данных (благодаря Интернету) сделала "лишними" множество посредников в доступе к информации. Какие вызовы образованию последовали при этом?

1) Почти весь кадровый состав преподавателей и сотрудников должен быть обучен навыкам работы с компьютерной техникой в локальной и глобальной сети, пользовательскими программными продуктами для работы по созданию новых учебно-методических и научных материалов, а также новым способам общения со студентами в процессе обучения.

2) Приобретение оборудования для реализации этой деятельности: сетевое оборудование, серверы, компьютеры, периферийное оборудование, а также его сопровождение и ремонт.

3) Приобретение лицензированных программных продуктов как для учебного процесса, так и для создания и управления базами данных, приём на работу соответствующего персонала.

Вышеперечисленные шаги направлены на развитие цифровизации образования «вширь». Выполнена первая итерация процесса. Теперь появилась популярная (в хорошем смысле) вывеска к тому, что уже давно работает в образовании — цифроманика. Сейчас настал момент сделать *качественный скачок «вглубь»*: изменить две важнейшие составляющие — как учить? и чему учить?

Эта вторая итерация становится возможной только при условии выполнения первой, когда информация об обучающихся, преподавателях, изучаемых дисциплинах, распределении нагрузки, учебных материалах, о ходе и результатах обучения оцифрована, хранится в упорядоченном виде и регулярно актуализируется. В университете за прошедшие годы разработаны, актуализируются и активно используются соответствующие базы данных при формировании нагрузки, учёте контингента и преподавательского состава, осуществляется контроль за ходом и результатами обучения. Есть опыт создания и успешной пятилетней эксплуатации собственной LMS (Learning Management System) — системы управления учебными ресурсами — СУУР.

Как учить?

После завершения этапа получения базовой цифровой грамотности преподавательскому составу необходимо переходить к формированию практических знаний и навыков работы с современными информационными ресурсами и средствами с использованием современных систем управления обучением. С осени 2016 года в университете внедряется система электронного обучения КУРС на платформе Moodle для использования при организации самостоятельной работы

обучающихся по программам среднего и различных уровней высшего образования. На сегодняшний день в системе зарегистрировано свыше 3500 пользователей.

Каждый преподаватель университета имеет возможность создавать собственный электронный учебный курс. За прошедшее время каждый четвертый преподаватель прошёл обучение без отрыва от производства на курсах повышения квалификации по созданию учебных курсов в электронной среде. Каждый раз обучение проходило в течение одного семестра, и на выпуске преподавателем был подготовлен собственный учебный курс. Следующим шагом будет овладение новой технологией обучения с целью повышения качества обучения. Современные возможности интернет-технологий в области обучения постоянно расширяются и нуждаются в постоянном изучении.

Чему учить?

Образовательные программы ежегодно обновляются в части дисциплин, в которых происходят изменения. Цифровизация экономики может стать мотивом внесения изменений в каждую дисциплину, переосмысления её места в подготовке специалиста, обладающего современными востребованными знаниями на рынке труда в обществе с цифровой экономикой. Для обеспечения реализации подготовки по такой изменённой дисциплине, будь то естественнонаучная дисциплина, общественная или специальная, потребуется доступ к современным профессиональным информационным базам, программным продуктам, оборудованию. Это дополнительные расходы, но качество знаний при такой возможности — выше. Интересы образовательного учреждения по подготовке современных грамотных специалистов полностью совпадают с интересом работодателя, желающего получить грамотного специалиста, обладающего знаниями и ориентирующегося в цифровой экономике. Поэтому возникает необходимость поиска инструментов финансового взаимодействия с работодателями.

Реализация программы "Цифровая экономика Российской Федерации" требует совершенствования системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами. Именно поэтому, она вместе со всеми заинтересованными сторонами стремится к цифровой стратегии обучения

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 N 1632-р. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Крупина Т. С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ПО ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРОВ

Крупина Т.С. — канд. хим. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия» ТОГУ, e-mail: krutv@mail.ru

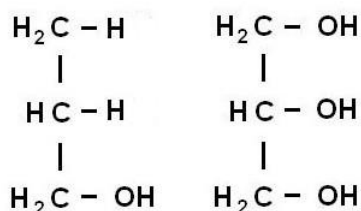
В данной статье основное внимание уделено использованию сравнительного метода обучения химии, пользуясь которым, студент получает информацию, позволяющую воспринимать наблюдаемое многократно и в самых разнообразных условиях.

Ключевые слова: сравнительный метод обучения, профессиональная подготовка, развитие индивидуальных способностей.

In the paper the main attention is devoted to comparative methods for chemistry training due to the students are able to obtain the information for the reproduction in the different conditions.

Key words: comparative method, the professional preparations, the development of the individual ability.

В преподавании химии в вузе постоянно возникает проблема выбора методов обучения. Это связано с возрастанием объёма научных знаний, требованиями высокого уровня обучения и многостороннего развития личности в соответствии с потребностями общества. Возрастание объёма и сложности научных знаний требует, чтобы фундаментальная подготовка студентов была на достаточно высоком уровне и осуществлялась в соответствии с потребностями общества, чтобы многостороннее развитие личности сочеталось с максимальным развитием её индивидуальных способностей и наклонностей. Обучение химии должно быть направлено на обеспечение эффективности усвоения знаний, развитие аналитических способностей и практических умений. Необходимым условием достижения этих целей является выбор форм организации учебной деятельности студентов. Для её осуществления требуется высокая интенсивность деятельности преподавателя и студента на всех этапах учебных занятий: на этапе подготовки — постановки задач, на этапе изучения темы и её обсуждения — коррекции, сравнения, обобщения, оценки [1, с. 25]. Анализ методов, используемых при обучении химии, начинается со сравнения, как наиболее простого по своей логической форме и более распространённого в практике преподавания химии. Сравнительный метод обучения, как и метод наблюдения, является одним из простейших познавательных методов, используемых в преподавании химии. Для того чтобы быть плодотворными, эти методы должны



На основе этого сравнения студенты могут предположить, что глицерин, как и пропиловый спирт должен реагировать с металлическим натрием. Результаты опыта подтверждают правильность выводов студентов, полученных на основе сравнения строения молекул.

Сравнивая количество гидроксильных групп, содержащихся в молекулах пропилового спирта и глицерина, студенты приходят к выводу о том, что увеличение количества гидроксильных групп в глицерине должно изменить его свойства. Опыт с гидроокисью меди подтверждает это предположение. В случае глицерина в растворе образуются глицераты меди, имеющие синий цвет. Пропиловый спирт, являясь одноатомным спиртом, такую реакцию не даёт.

При изучении органической химии можно использовать и более сложные задания для сравнения свойств по многим признакам. Так, при изучении крахмала и целлюлозы можно проводить сравнение по следующим признакам:

- молекулярная формула,
- структурное звено,
- средняя молекулярная масса,
- структура макромолекулы,
- физические и химические свойства.

Студенты изучают учебную литературу, рассматривают образцы веществ, проводят опыты и анализируют результаты. При анализе отмечают, что у крахмала и целлюлозы одинаковая молекулярная формула $(\text{C}_6\text{H}_{10}\text{O}_5)_n$, одинаковые структурные звенья веществ $(-\text{C}_6\text{H}_{10}\text{O}_5-)$. Мало отличается и средняя молекулярная масса, составляющая от нескольких сотен тысяч до миллиона (крахмал) и несколько миллионов (целлюлоза). Структура макромолекулы крахмала содержит линейные (~20%) и разветвлённые (~80%) цепи, целлюлозы — только линейные. Сравнивают физические свойства. Знакомятся с химическими свойствами. Отмечают, что йод с крахмалом даёт синее окрашивание. Узнают, что при термическом разложении целлюлозы можно получить метанол (CH_3OH) , уксусную кислоту (CH_3COOH) , ацетон, древесный уголь, воду. При этерификации образуется диацетат целлюлозы $([\text{C}_6\text{H}_7\text{O}_2(\text{OCOCH}_3)_2\text{OH}]_n)$. При гидролизе крахмала и целлюлозы процесс идёт по одинаковому уравнению реакции $(\text{C}_6\text{H}_{10}\text{O}_5)_n + n\text{H}_2\text{O} \rightarrow n\text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6$. Все наблюдения полезно оформить в виде таблицы. Дополнительно следует обсудить

значение гидролиза для усвоения углеводов организмами и возможность получения из целлюлозы искусственных волокон.

В ходе изучения материала программы порой возникают такие ситуации, когда необходимо в качестве эталона выбрать сведения и знания, из полученных ранее. Так, например, давая новую трактовку понятиям «кислота» и «основание» с позиций протолитической теории, преподаватель сравнивает новые определения с ранее изученными, полученными на основе атомно-молекулярной теории. Он противопоставляет их и показывает более высокий научный уровень протолитической теории. Подобное сравнение в преподавании химии встречается довольно часто. Оно показывает черты нового и недостаточность полученных ранее знаний [4, с. 178].

Рассмотренный выше подход к проведению занятий требует вдумчивого отношения преподавателя к подготовке занятий, а порой значительных трудовых затрат и усилий при постановке и проведении учебных экспериментов. Но включение студентов в различные практические виды деятельности является наиболее эффективным способом повышения качества обучения. В сочетании с другими методами обучения и организационными формами проведения занятий метод сравнения позволяет интенсифицировать учебный процесс при изучении химии и улучшить качество подготовки студентов по программе бакалавров.

Библиографический список

1. Осинковский И.Н. Становление научной школы // Университет в условиях реформирования Российского общества. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2005. С. 173 — 186.
2. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе М.: Знание, 1989. 80 с.
3. Стриханов М.И. Высшая школа и вузовская наука. Тверь: Изд-во «ГЕРС», 2004. С. 23 — 38.
4. Кузнецова И.Е. Педагогические технологии в предметном обучении. СПб.: Образование. 1995. 203 с.

Логинова В.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ФРЕЙМОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

Логинова В.А. — канд. экон. наук, доц. кафедры «Экономика и менеджмент» ТОГУ, e-mail: 000234@pnu.edu.ru.

В статье рассматривается понятие фрейм-модельной технологии в педагогике, этапы создания фрейм-модельной опоры, технология использования фрейм-модельных опор; этапизация

проведения занятий с использованием фреймов.

Ключевые слова: фреймовая технология, фреймовая опора, этапы, процедура занятия

The article deals with the concept of frames technology in pedagogy, stages of frame creation, technology of using frame supports, step-by-step training sessions using frames

Key words: frame technology, frame support, stages, training procedure.

Классическая схема вузовских занятий проводится в виде лекций, практических занятий, семинаров, как правило, по схеме: опрос — изложение нового материала — закрепление. Семинары проходят в традиционном варианте методом малых групп и других; опрос проводится в виде тестов, экспресс-опросов и т. п., на практические занятия закрепляется теоретический материал отдельных тем дисциплины.

Учитывая, что человек усваивает около 10% информации, когда только слушает, когда слушает и смотрит — около 50%, а когда принимает участие в анализе материала сам — около 90% информации [1], необходимо в образовательном процессе применять проблемно-развивающее обучение, в том числе фреймовые технологии.

Изучение структурированного определенным образом в специально организованной последовательности учебного материала понимается исследователями как фреймовая технология, основным признаком которой является прирост объемов изучаемых знаний без существенного увеличения времени обучения [4].

Как отмечают специалисты [1,4], схема обучения на основе фреймовой технологии позволяет обучение преобразовать в самообучение, развивать у обучающихся способность выделять ключевые знания из потока специальной информации; оценивать, сопоставлять, находить взаимосвязи и структурировать полученную информацию; активизировать в процессе изучения нового материала мышление обучающихся, делать их активными участниками приобретения знаний, умений и навыков, а также побуждать к самостоятельному добыванию знаний.

Фреймовая технология позволяет успешно реализовать выполнение следующих задач обработки учебного материала [4]: проанализировать и структурировать учебный материал; выделять основные положения; установить связи между отдельными элементами; визуализировать информацию; трансформировать вербальную информацию в невербальную, что позволяет уменьшить затраты времени на представление и усвоение информации, определить последовательность учебных действий.

Использование фреймов происходит на различных этапах образовательной деятельности и

осуществляется как преподавателем, так и обучающимся (обучающимися), т.е. разными субъектами учебной коммуникации.

Основной проблемой в использовании фреймовой технологии является формирование фреймовой опоры. Р. В. Гурина, Е.Е Соколова и другие [2, 3, 5] выделяют следующие этапы создания фреймовой опоры:

1. Постановка цели: преподавателем задается цель конструирования фреймовой схемы для использования ее при изучении отдельных тем или разделов дисциплины.
2. Проведение структурирования предлагаемого для изучения материала: содержание каждой темы представляется в виде элементов знаний, к которым относятся научные понятия, классификации, принципы, факторы, показатели, достоинства и недостатки действий и т.п.
3. Выделение стереотипной (обобщенной) информации о заданных элементах знаний. Рассматривается последовательно совокупность понятий, классификаций и т.п. С применением метода индукции затем выделяется обобщенная стереотипная информация об этих параметрах темы. Например, для экономических дисциплин стереотипное представление классификационных признаков, стереотипная форма записи показателей, стереотипность графического представления функциональных зависимостей, отраженных в экономических законах.
4. Проведение анализа полученной обучающимися информации: выделяются главные и второстепенные стереотипные признаки понятий, показателей, классификаций. Если необходимо, то проводится классификация (разделение на виды) полученной информации по главным признакам.
5. Разработка структуры фреймовой схемы на основе выделенных ключевых общих признаков. Принцип построения каркаса задается правилом построения классификации, математической формой записи показателя и т.п.

Технология использования фреймовых опор в образовательном процессе может быть представлена следующим образом [2, 4]:

Во-первых, объявление темы и цели занятия. Преподаватель, который является на данном этапе активным субъектом учебной коммуникации, определяет основные понятия темы, ставит задачи учебной деятельности перед аудиторией. Обучающиеся анализируют фреймы предложенного блока: сопоставляют их с имеющимися сведениями, выделяют известные им и новые понятия, делают предложения о наполнении незаполненных фреймов.

Данный этап позволяет реализовать принципы признанного активным методом организации проблемного обучения, позволяющий преподавателю

избегать готовых определений, понятий и формировать у обучающихся навыки самостоятельности мышления, обобщения на основе реализации творческих заданий.

Во-вторых, основная часть образовательного процесса, которая реализуется в презентации нового материала. Как преподаватель, так и обучающиеся являются активными субъектами учебной коммуникации. Преподаватель раскрывает содержание каждого фрейма, указывает связи между элементами фреймового блока. Обучающимся предлагается наполнить конкретным содержанием незаполненные (свободные) фреймы и изложить результаты своих исследований. При этом активизируется и остальная аудитория, которой предлагается дополнить или откорректировать выступление коллеги.

На данном этапе у обучающихся происходит конкретизация содержания каждого фрейма, достигается адекватность его восприятия, что способствует успешному процессу, как запоминания информации, так и формирования навыков ее анализа. Интенсификация обучения происходит за счет снижения затрат времени на освоение знаний, формирование навыков и умений в результате одновременного их осуществления.

В-третьих, закрепление изученного материала: преподавателем предлагается обучающимся обосновать наличие связи между двумя или группой фреймов, что делает преподавателя и обучающихся активными субъектами учебной коммуникации. Инструментом активной деятельности обучающихся является уже навык установления связей между понятиями, установление связей между фреймами, не включенными в представленный в начале занятия фреймовый блок.

Данный тип заданий формирует у обучающихся понятие об универсальности метода фреймового представления информации, что может быть использовано обучающимися при изучении других дисциплин. Преподаватель, выбирая определенные темы для анализа, акцентирует внимание обучающихся именно на этих темах, мотивирует обучающихся на их изучение, в конечном итоге стимулирует интерес к процессу научного исследования.

В заключение — формирование заданий для самостоятельной работы. Схема задания может выглядеть следующим образом:

1. Необходимо рассмотреть предложенный фреймовый блок. Например, «Базисные условия поставки в международной торговле»:

1.1. Выделить один из предложенных фреймов («Структура ИНКОТЕРМС-2010»):

1.1.1. Построить для выбранного фрейма самостоятельную сеть

1.1.2. Обозначить для этого фрейма связи

1.1.3. Подготовить презентацию о выполненном задании

1.2. Выделить один из предложенных фреймов («Условие поставки FAS»):

1.2.1. Описать содержание фрейма в виде текста

1.2.2. Подготовить презентацию о выполненном задании.

На заключительном этапе занятия обучающиеся демонстрируют результаты выполненного задания в виде презентаций, коротких сообщений, разработанных самостоятельно вариантов фреймов или фреймовых блоков, что делает обучающихся активными субъектами учебной коммуникации.

Все вышесказанное позволяет представить процедуру занятия с использованием фреймовых технологий в виде следующих основных этапов:

1) обучающимся предлагается определенная схема;

2) обучающимися проводится самостоятельная работа с предложенным текстом, ведется поиск необходимой информации;

3) обучающиеся заполняют слоты;

4) проводится анализ проделанной работы, оценка, сопоставление найденной информации;

5) через символику происходит передача смысла заполненного слота.

Использование метода фреймового представления знаний можно квалифицировать как интенсивную технологию, позволяющую увеличить объем изучаемого материала без существенного увеличения учебного времени; формировать навыки установления причинно-следственных, ассоциативных связей между понятиями, событиями, элементами системы; акцентировать внимание обучающихся на основных понятиях рассматриваемой темы; визуализировать структурированный учебный материал; оперировать новым инструментом анализа — фреймовым.

Фреймовая форма проведения занятия существенно повышает мотивацию обучения, эффективность и продуктивность учебной деятельности; обеспечивает работу всей группы, позволяет обучающимся развить познавательную активность, формирует творческие способности и самостоятельное мышление; учит пониманию проблем, решению их научными методами, которые обучающийся осваивает и изучает вместе с преподавателем.

Таким образом, использование фреймовых технологий, относящихся к интенсивным технологиям обучения, направлено на формирование самостоятельного мышления студентов.

Библиографический список

1. Буртовая Н. Б. Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. — 2010. — № 5. — С. 142–148.

2. Гурина Р. В. Методика конструирования фреймовых схем-опор // Образовательные технологии. — 2013. — №1. — С. 79-82.
3. Гурина, Р. В. Сайт профессора Гуриной [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.gurinarv.ulsu.ru/index.php/2011-01-16-14-33-30.html>
4. Теоретические основы и реализация фреймового подхода в обучении / Е. Е. Соколова, С.И. Федорова ; под ред. Е.Е. Соколовой. — Ульяновск : УлГУ, 2008. — 200 с.
5. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания [Текст] / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : 1988. — Вып. XXIII.

Лукашева Н.В., Карпова И.Н.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ БИБЛИОТЕКИ В ПОМОЩЬ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТОГУ

Лукашева Н.В. — зав. отделом библиотеки ТОГУ, e-mail: 004112@pnu.edu.ru; Карпова И.Н. — зам. директора библиотеки, e-mail: Karпова@pnu.edu.ru

В статье дана характеристика современного состояния информационно-библиотечного обслуживания, электронных ресурсов и сервисов библиотеки Тихоокеанского государственного университета.

Ключевые слова: электронные ресурсы, электронная библиотека, университет, информационно-образовательная среда вуза

The article describes the current state of information and library service, digital resources and services of the library of the Pacific State University.

Key words: digital resources, digital library, university, information and educational environment of the university.

Особенность развития и деятельность вузовской библиотеки определена меняющейся средой вуза. В настоящее время наблюдается тенденция формирования единого информационно-образовательного пространства вуза, которое подразумевает объединение всех доступных информационных ресурсов для предоставления нужной информации, организацию и обеспечение информационной поддержки образовательных и научно-исследовательских процессов, активизацию взаимосвязи учебного процесса, обеспечение информационных контактов между вузами через библиотеку. [5, с. 42]

В университете эта среда включает следующие составляющие:

- учебно-методические комплексы;
- электронные ресурсы подразделений, кафедр, лабораторий;

- электронную библиотеку вуза;
- удаленные электронные ресурсы и др. [1, с. 55]

На сегодняшний день библиотека ТОГУ имеет сетевые удаленные ресурсы: электронные библиотечные системы, коллекции журналов российских и зарубежных издательств, патентные и правовые базы данных, информационно-новостные системы. Их приобретение поставило перед пользователями проблему освоения абсолютно разных поисковых web-интерфейсов, а перед библиотекой — задачи:

- дать самую полную информацию пользователю о приобретенных электронных ресурсах;
- организовать поиск приобретенных документов в знакомом поисковом интерфейсе;
- максимально облегчить доступ пользователей к этим электронным документам;
- получить статистику использования.

Процесс информационно-библиотечного обслуживания в библиотеке университета осуществляется путем интеграции документного библиотечного фонда с электронными ресурсами при тесном взаимодействии внутреннего информационно-библиотечного ресурса с внешними ресурсами, что значительно повышает уровень доступности информации. Доступ к электронным сервисам библиотеки осуществляется через раздел «Библиотека» на информационно-образовательном портале университета, по адресу <http://pnu.edu.ru/library>. Для читателей, находящихся, как в библиотеке, так и для удаленных пользователей доступен электронный каталог библиотеки ТОГУ. В данный момент в электронном каталоге представлены восемь публичных баз данных, которые содержат более 1 млн. 700 тыс. записей.

Справочно-поисковый аппарат для электронного каталога с функцией полнотекстового поиска служит единой точкой доступа к электронным ресурсам библиотеки, которая позволяет консолидировать в одном месте информацию из различных источников: фонд библиотеки на традиционных носителях, электронные документы собственной генерации, приобретаемые электронно-библиотечные системы (ЭБС). [2, с. 38].

В электронном каталоге отражены библиографические записи пяти закупаемых ЭБС: znanium.com издательства «ИНФРА-М», "Лань", «Университетская библиотека online», IPRbooks, «РУКОНТ». Обновление записей происходит ежеквартально.

Реализована услуга «Электронный заказ литературы» позволяющая произвести заказ необходимого издания на традиционных носителях информации без заполнения бумажного требования. Информация о сделанном заказе уже находится в ответственном пункте выдачи [2, с. 38].

За 2017 г. было зафиксировано свыше 67 тыс. обращений к сетевым локальным документам собственной генерации. По всем электронным документам собственной генерации реализована функция полнотекстового поиска. Создана версия для слабовидящих. В открытом доступе на сегодняшний день находится около 7 тыс. электронных документов собственной генерации.

Справочно-поисковый аппарат включает три раздела:

- электронный каталог;
- книгообеспеченность;
- электронный архив ВКР.

В разделе **«Книгообеспеченность»** для преподавателя доступен расчет книгообеспеченности по читаемой дисциплине, также реализован расчет книгообеспеченности по направлению подготовки. Каждый обучающийся может ознакомиться со списком рекомендованной литературы по изучаемой дисциплине. На основе получаемой информации от преподавателей библиотека ведет работу по созданию картотеки обеспеченности дисциплин, что позволит в конечном итоге создать картотеку обеспеченности УГСН, реализуемых в университете.

Начиная с 2014 г. создан и ежегодно пополняется раздел **«Электронный архив ВКР»**, в котором размещаются выпускные квалификационные работы (ВКР) выпускников ТОГУ. Для просмотра доступно библиографическое описание около 6 тыс. полнотекстовых выпускных квалификационных работ.

Сетевые удаленные электронные информационные ресурсы включают в себя все электронные ресурсы, приобретаемые университетом, а также предоставляемые в тестовом и бесплатном режиме. Это отечественные и иностранные учебные и научные ресурсы, электронно-библиотечные системы, периодические издания, правовые, патентные и нормативно-технические материалы.

Библиотека совместно с Управлением научно-исследовательских работ приняла участие в открытом конкурсе на право получения лицензионного доступа к базам данных международных индексов научного цитирования Web of Science и Scopus, организованном ГПНТБ России при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках выполнения работ по теме: «Поддержка и расширение системы обеспечения новыми информационными технологиями участников федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы». По итогам конкурса университет в 2017 г. получал бесплатный доступ к информационно-аналитическому ресурсу издательства **Elsevier Scopus**, к БД диссертаций ProQuest и патентной БД Questel. В 2017 г. в рамках национальной подписки российских научных и образовательных

организаций, зарегистрированных в ФСМНО (Федеральная система мониторинга результативности деятельности научных организаций, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы) университет получил доступ к базе данных международных индексов научного цитирования **Web of Science**. В подарок от Корпоративного университета Сбербанка России университет получил доступ к коллекции бизнес литературы **Электронной библиотеки Сбербанка**.

По договору о сотрудничестве с **Национальной электронной библиотекой** ТОГУ доступны более 1500000 электронных изданий от книжных памятников истории и культуры, до новейших авторов произведений.

Среди справочных и периодических изданий продолжает увеличиваться спрос пользователей на периодические издания в научной электронной библиотеке **Elibrary**. Это можно объяснить отсутствием подписки на традиционные периодические издания и активной работой сотрудников библиотеки по продвижению электронных периодических изданий в пользовательскую среду, а также наличием большого числа в базе данных бесплатных журналов и более рациональным информированием на портале.

Активно ведет свою работу Центр поддержки технологий и инноваций библиотеки. Основной задачей Центра является обеспечение доступа пользователей к патентной, нормативно-технической и правовой информации по вопросам создания, защиты и использования интеллектуальной собственности. Вся деятельность Центра по информационному сопровождению НИР и инновационной деятельности координируется с отделом интеллектуальной собственности университета. Вводится активная работа со студентами и профессорско-преподавательского состава по использованию патентных и нормативных технических баз данных.

Кроме того, библиотеке постоянно предлагаются для тестирования кратковременные (тестовые) доступы к ресурсам, например, в течение 2017 г. предлагались кратковременные доступы к 9 ресурсам:

- БД «Oxford Handbooks Online», «Oxford Bibliographies» — Подписное агентство «КОНЭК» (Россия)
- БД компании China National Knowledge Infrastructure — компания CNKI (Китай)
- БД OECD iLibrary, UN iLibrary — Подписное агентство «КОНЭК» (Россия)
- Электронная библиотека Grebennikov — Издательский дом «Гребенников» (Россия)
- БД для архитекторов Detail Inspiration — компания DETAIL Business Information (Германия)
- ЭБС издательства «Проспект» — издательство «Проспект» (Россия)

- БД Континент — ООО «АПИ «КОНТИ-НЕНТ» (Россия)

Библиотека также предоставляет доступ к свободно распространяемым научно-образовательным ресурсам, ссылки на которые даны на странице библиотеки в разделе «Электронные ресурсы»: «Полнотекстовые БД и ЭБС» и «Ресурсы Интернет свободного доступа». Постоянно осуществляется их отбор и каталогизация с учетом содержания учебных дисциплин и научных направлений университета. В этом процессе участвуют библиотекари-консультанты, которые достаточно хорошо знают тематику информационных запросов пользователей.

Библиотека ТОГУ постоянно работает над развитием информационной ресурсной среды для поддержки учебного и научного процессов университета, предоставляет пользователям разнообразные библиотечно-информационные сервисы и услуги, следуя принципам их открытости и доступности. С целью транслирования своих возможностей и ресурсной базы перед пользователями в деятельности библиотеки реализуется целый комплекс мероприятий: дни информации, библиотечно-библиографические занятия, информационные рассылки, виртуальные и печатные рекламные акции.

Ежегодное проведение социологических исследований позволяет постоянно оценивать соответствие предлагаемых услуг ожиданиям пользователей, изучать информационные запросы, на их основе на должном уровне заниматься информационно-ресурсным обеспечением библиотеки.

Подводя итоги вышесказанному, можно констатировать, что библиотека ТОГУ стремится не отставать от инновационных процессов своей сферы, усваивать лучший опыт, расширять круг пользователей, чтобы быть конкурентоспособной в современном информационном поле.

Библиографический список

1. Бурзунова А. Н. Электронные ресурсы удаленного доступа и их использование в НБ БГУЭП // Библиотеки вузов Урала: проблемы и опыт работы : научно-практический сборник. — Екатеринбург : УрФУ, 2012. — С. 73-78.
2. Гендина Н. И. Образовательная функция библиотеки и формирование информационной культуры личности // Библиотечно-информационные ресурсы в научно-образовательном комплексе территории : сборник научных трудов. — Новосибирск : ГПНТБ СО РАН, 2001. — С. 44-50.
3. Кудряшова В. С., Кормакова С. В. Информационная поддержка учебной и научной деятельности вуза // Динамика систем, механизмов и машин. — 2014. — № 5. — С. 55-57.
4. Нильга В. В. Электронная библиотека ТОГУ: формирование и перспективы развития // Современные тенденции развития библиотечно-информационных технологий : материалы шестой научно-практической конференции, Хабаровск, 12-15 октября 2015 г. — Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2015. — С. 36-41.
5. Опекунова Е.Н. Параметры оценки деятельности вузовской библиотеки в контексте изменений ее задач // Библиосфера. — 2017. — № 1. — С. 38-45.

Майорова Л.П.

ЛИНИИ ВРЕМЕНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 18.03.02

Майорова Л.П. – докт. хим. наук, заведующая кафедрой «Экология, ресурсопользование и безопасность жизнедеятельности», e-mail: 000318@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье приведен краткий анализ сервисов для создания линий времени и рассмотрены варианты использования их в учебном процессе при подготовке студентов экологического направления.

Ключевые слова: визуализация, линия времени, сервисы, использование, учебный процесс

The article presents a brief analysis of the services to create time lines and discusses options for their use in the educational process in the training of students of environmental direction.

Key words: visualization, time line, services, use, learning process

Ускоряющиеся темпы научно-технического прогресса и информатизация общества требуют новых подходов в обучении и подготовке кадров. В большом арсенале современных активных и интерактивных образовательных технологий существенное место занимают методы визуализации, под которыми понимают «всякий способ обеспечения наблюдаемости реальности, а под результатом визуализации или визуальной моделью – любую зрительно воспринимаемую конструкцию, имитирующую сущность объекта познания» [1, с. 1].

Визуализация помогает правильно организовывать и анализировать информацию, связывать ее в целостную картину, развивает критическое мышление. В работе [2] в виде периодической таблицы представлено более 100 различных методов визуализации. Наиболее широко в образовательном процессе используются следующие техники визуализации [3]: интеллект-карта (ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind map), скрайбинг (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки),

инфографика, таймлайн (от англ. timeline – букв. «линия времени»).

Линия времени (лента времени) – это временная шкала, прямой отрезок, на который в хронологической последовательности наносятся события [3]. Область применения линий (лент) времени достаточно разнообразна: исторические события, биографии выдающихся людей и «биографии»

предметов, объектов, населенных пунктов, ленты достижений, отчеты, биологические, физические, химические процессы, виртуальные выставки, библиография и др. [4]. Сервисы по созданию лент времени позволяют добавлять к линейке событий аудио, видео, картинки, текст и ссылки. Обзор некоторых популярных сервисов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Сервисы для создания линий (лент) времени

Сервис TimeRime (www.tim-erime.com)	Веб-приложение, позволяющее пользователям просматривать, создавать, обмениваться и сравнить интерактивные шкалы времени
Сервис Timetoast (http://www.timetoast.com)	Достаточно прост в освоении. Позволяет размещать в хронологическом порядке дату, описание, ссылку, а также добавлять изображение, видеоролики и файлы
Timeline из коллекции Classtools (www.classtools.com).	Timeline автоматически вычисляет 8 промежуточных дат, которые невозможно самостоятельно корректировать. Фото можно размещать только в качестве фона.
Dipity (www.dipity.com)	Один из самых популярных сервисов для создания хроник. Обеспечивает возможность организации совместной работы над одной лентой времени. Представление материалов в различном виде: лента времени, книга-презентация, список событий, карта с метками мест-событий.
Сервис timetoast.com	Достаточно прост в освоении. Позволяет размещать в хронологическом порядке дату, описание, ссылку, а также добавлять изображение, видеоролики и файлы.
Сервис Time Toast	Создание хроник, обладает простейшим интерфейсом и лёгкой интеграцией с Facebook.
«Четырёхмерное повествование» Meograph	Позволяют создавать мультимедийное повествование на основе комбинации новостей, историй, фотоотчётов из путешествий, картинок, видео, аудиофайлов, гиперссылок, карт Google и многого другого.
Сервис Capzles Social Storytelling	позволяет интегрировать информацию из множества различных источников (видео, аудио, фото, текстовые и т.д.) в один создаваемый файл
Сервис myHistro	Русифицирован, обладает всеми возможностями для создания интерактивной информативной хроники и интерактивной картографии
Сервис Tiki-Toki	Обеспечивает создание красивых интерактивных хроник с использованием технологии 3D
Сервис Ourstory.	Достаточно прост в использовании. В шкалу времени можно добавлять изображения и видео. Пользователь может выбирать дизайн оформления для своей истории
Сервис Capzles	Есть возможность создания линий времени определенной направленности, добавления собственных фотографий, видео, музыки, блогов и документов.

Кроме веб-сервисов для создания линий (лент) времени могут использоваться:

- ОСЗ Хронолайнер. Обеспечивает широкие возможности создания линий времени, добавления изображения, текстов, аудио- и

видеофрагментов в самых разнообразных форматах, имеет гибкие настройки, позволяет выводить на экран (и в дальнейшем на печать) несколько синхронизированных Линий Времени одновременно, что создает

возможности для аналитической работы по сравнению, упорядочиванию, соотнесению самых разнообразных коллекций фактов [5, с. 7-8].

- iSpring Suite 8 – это эффективный инструмент для создания мультимедийного, интерактивного контента, который может использоваться на персональных компьютерах и мобильных устройствах. Позволяет очень просто создавать ленты времени, включать рисунки, клипы, аудио- и видео файлы, сохранять результаты в сети Интернет, системе дистанционного образования или в виде файлов, запускаемых на любом персональном компьютере. Именно этот инструмент для создания электронных курсов был использован автором статьи.

Создание линий (лент времени) велось по следующим направлениям:

- Хроника крупнейших природных и техногенных катастроф (может использоваться в курсах «Экология», «Оценка воздействия на среду и экологическая экспертиза») (рис. 1). В окне события можно отражать текстовую информацию, приводить статистические данные, фотографии, рисунки, видео. Переход между событиями осуществляется кликом на шкале событий. В качестве вариантов в созданной хронике рассматриваются крупнейшие катастрофы по годам их возникновения. Шкалу событий можно настроить так, чтобы проследить развитие какой-либо катастрофы во времени (авария с разливом нефти в Мексиканском заливе или авария на Фукусиме).

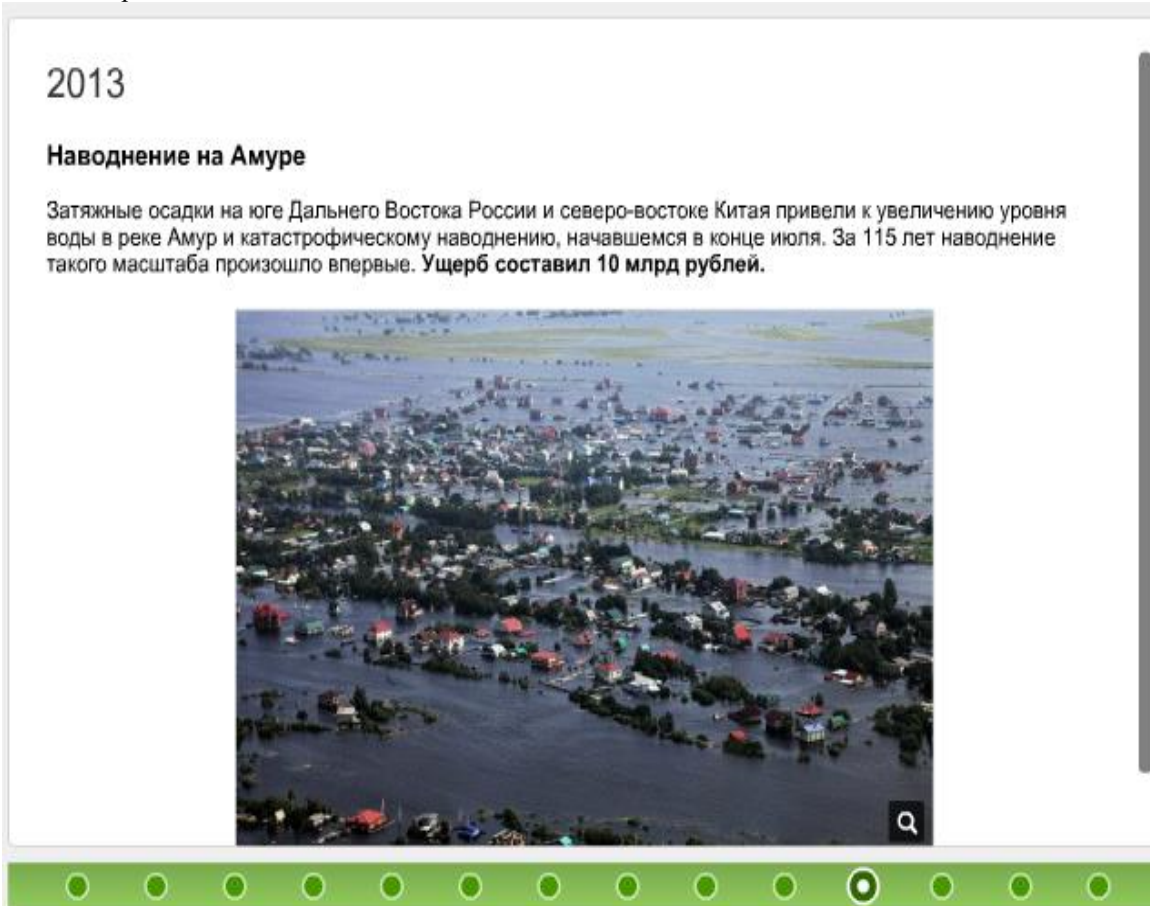


Рис. 1. Лента времени «Крупнейшие природные катастрофы»

Такие линии (ленты) времени можно эффективно использовать в лекционных презентациях «История экологии», где, наряду с характеристикой основных этапов становления экологии как науки, можно показать фотографии крупнейших ученых, общий вид их книг, привести краткие сведения из биографии. Хорошо вписываются ленты времени в курс «Оценка воздействия на среду и экологическая экспертиза» при рассмотрении истории становления ОВОС в России и за рубежом,

характеристике этапов ОВОС, последовательности проведения исследований на втором этапе ОВОС, стадий экологической экспертизы.

- Демонстрация изменений объекта при проведении экспериментальных исследований. На ленте времени в хронологической последовательности отражаются изменения физического состояния объекта и приводятся соответствующие комментарии. Линии времени могут хорошо дополнять виртуальные

лабораторные работы по дисциплине «Экологический мониторинг», разработанные Матвеевко Т.И., где могут демонстрироваться изменения растений-индикаторов под действием кислот, щелочей, солей.

- Хроника развития оборудования для очистки выбросов и сточных вод с основными эксплуатационными данными и общим видом оборудования.

Представляет интерес использование линий времени в анализе жизненного цикла продукции, при визуализации прогнозируемых изменений в природной среде в результате антропогенного воздействия и др.

Разработка линий (лент) времени является одним из практических заданий магистрантов направления 18.04.02 по курсу «Компьютерные технологии в науке и образовании».

Таким образом, визуализация учебного материала посредством включения лент времени в презентации к лекционным курсам позволяет активизировать работу студентов, повысить их активность в обсуждении представленных материалов.

Библиографический список

1. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://econf.rae.ru/pdf/2010/03/7fe1f8abaa.pdf>
2. Ralph Lengler, Martin J. Eppler. Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.pdf
3. Сорока О.Г., Васильева И.Н. Визуализация учебной информации. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/10693/1/Soroka_PS_12_2015.pdf
4. Примеры использования лент времени в образовательном процессе. . [Электронный ресурс] Режим доступа: http://iso-mz.blogspot.ru/2012/04/blog-post_18.html
5. Якушкин П. А. Методические рекомендации по использованию Хронологических Линий и Программного комплекса «ОС3 Хронолайнер 1.0» в учебном процессе. — М.: «ОС3», 2008.

Майорова Л.П., Черенцова А.А.

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ДИСЦИПЛИН БЕЗ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА

Майорова Л.П. — докт. хим. наук, завкафедрой «Экология, ресурсопользование и безопасность жизнедеятельности», e-mail: 000318@pnu.edu.ru; Черенцова А.А. — канд. биол. наук, доц. кафедры «Экология, ресурсопользование и безопасность

жизнедеятельности», e-mail: 006518@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются возможности формирования различных уровней освоения компетенций по дисциплинам, по которым предусмотрены только практические занятия, и структура оценочных средств.

Ключевые слова: учебный курс, освоение, оценочные средства, компетенции, контроль знаний.

The article discusses the possibility of forming different levels of competence development for training courses, which provide only practical training, and the structure of the assessment tools.

Key words: training course, self-realization, self-education, individualization, personal skills.

Фонд оценочных средств (ФОС) — обязательная составная часть рабочей программы дисциплины (РПД). Цель разработки — контроль освоения компетенций на уровнях «знать», «уметь и владеть». Требования к структуре ФОС приведены в прил. 1 к приказу ректора университета № 001/243 от 10.06.2015 г. [1]. Собственно, структура ФОС может быть представлена следующей схемой (рис. 1).

В учебном плане направления 18.04.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии» (магистратура) по дисциплинам «Компьютерные технологии в науке и образовании» и «Методология и основы научных исследований» лекционные занятия отсутствуют. Предусмотрены только практические занятия и в качестве промежуточного контроля — экзамен. Следовательно, функция обеспечения освоения компетенций на уровне «знать» полностью переносится на практические занятия. Достигнуть этого можно:

1. Короткими «вводными» к практическому занятию, акцентирующими внимание на тех «знаниях», которые необходимы для успешного выполнения практического задания.
2. Разработкой презентаций к каждому практическому занятию, в которых дается краткое теоретическое обоснование, алгоритм выполнения задания, примеры. По курсу «Компьютерные технологии в науке и образовании» разработаны презентации:
 - Оформление документов (стили, автооглавление, ссылки, оформление литературных источников).

- Ресурсы Excel в научных исследованиях, обработке и представлении экспериментальных данных.
- Графические редакторы и отдельно «Visio».
- Педагогические тесты: виды, требования, правила составления.

- Программное обеспечение для создания тестов.
- iSprings в учебном процессе.
- Создание электронных учебников.

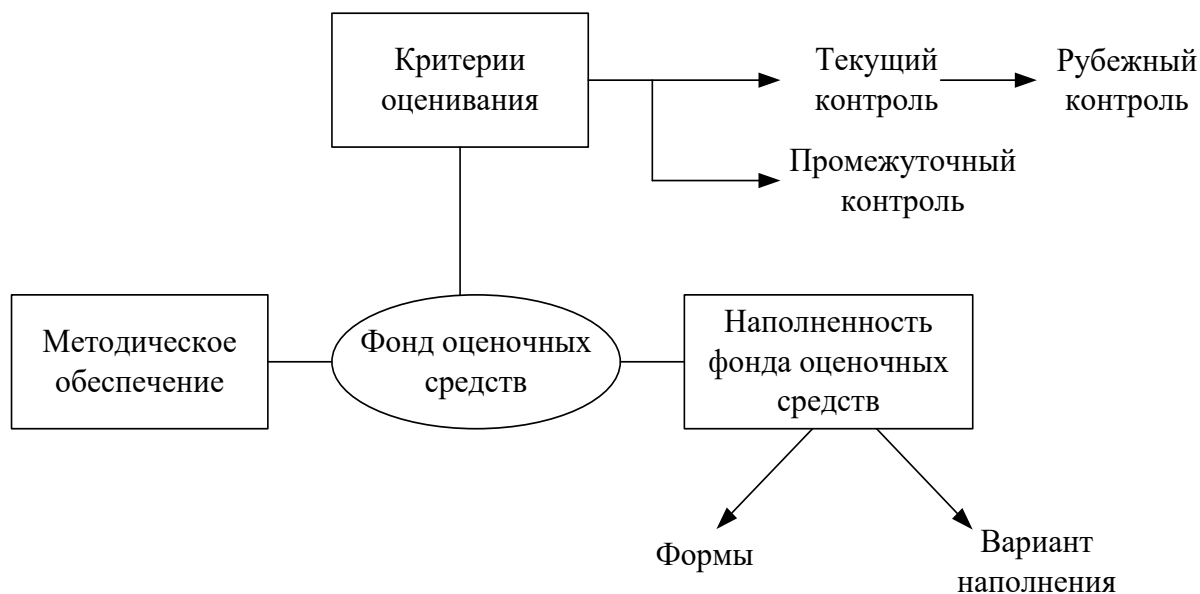


Рис. 1. Структура ФОС

3. Формированием списка литературы свободного доступа по конкретным вопросам (или извлечений из литературных источников), позволяющих глубже понять теоретические основы практического занятия.
4. Рекомендациями записей вебинаров Университетской библиотеки онлайн. Например:
5. Фэн-шуй для ВКР. Работа с текстом: форматирование и оформление.
6. Фэн-шуй для ВКР. Списки источников и ссылки
7. Программирование образовательной среды.
8. 10 проблем компьютерного тестирования знаний и их решение.

На вебинаре «10 проблем компьютерного тестирования знаний и их решение» Тихомиров Ю. В., профессор кафедры физики МГТУГА, отмечал, что оптимальным является применение тестов с конструируемым ответом, позволяющих контролировать уровни освоения «знания», «понимание», «умение применить». Возможность конструирования ответа и создавать еще 10 типов вопросов позволяет сервис iSpring QuizMaker 8.7.

Для текущего контроля на уровне «знаний» предусмотрены тесты, которые магистранты составляют при выполнении задания «Разработка педагогических тестов». В данном случае совмещаются функции проверки знаний, экспертизы теста, активного группового обсуждения качества вопросов тестов и формировании предложений по их совершенствованию. Фактически тестирование идет в два этапа:

- по завершении темы по тестам, разработанным выпускниками предыдущих лет;
- как апробация разработанных одгруппниками тестов.

Для дисциплины «Методология и основы научных исследований», где первая тема посвящена основным терминам и инструментам исследовательской деятельности в приложении к теме ВКР, а остальные — рассмотрению различных аспектов научных исследований в соответствии с темой ВКР, для контроля сформированности компетенции по уровню «знать» по первой теме можно использовать тест, по остальным заданиям — устное собеседование, совмещенное с контролем правильности выполнения задания и обсуждением типовых ошибок (рис. 2).



Рис. 2. Оценочные средства дисциплины «Методология и основы научных исследований»

Таким образом, для обеспечения освоения компетенций на дисциплинах, по которым предусмотрены только практические занятия, необходимо проводить короткие «вводные лекции» к практическим занятиям для успешного их выполнения, разрабатывать иллюстрационный материал, использовать интерактивные формы проведения занятий. Для контроля «знаний» предусмотрены тестовые задания и устное собеседование, совмещенное с контролем правильности выполнения задания и обсуждением типовых ошибок.

Малыхина О. А.

ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ XVII–XVIII ВВ. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Малыхина О.А. — кан. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: malolga15@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются дидактические аспекты организации и проведения курса «История математики XVII–XVIII вв.» для студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили обучения «Математика» и «Информатика»).

Ключевые слова: история математики XVII–XVIII вв., студент; цели и содержание дисциплины, модуль, формируемые компетенции.

The article deals with the didactic aspects of the organization and conduct of the course «History of mathematics XVII–XVIII cc.» for students of

the direction of preparation 44.03.05 «Pedagogical education» (profiles of training «Mathematics» and «Informatics»).

Keywords: history of mathematics XVII–XVIII cc., student; the purposes and content of discipline, the module, the formed competences.

Курс «История математики XVII–XVIII вв.» предназначен для студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями обучения «Математика» и «Информатика»; имеет общий объём 3 зачётные единицы — 108 часов, из которых 54 отводится на аудиторную и 54 на самостоятельную работу.

Дисциплина «История математики XVII–XVIII вв.» (Б1.В. ДВ.5.1) относится к вариативной части дисциплин по выбору, изучается на 5 курсе в десятом семестре; по итогам изучения дисциплины студентам выставляется зачёт.

Целями указанной дисциплины являются:

- формирование у студентов: историко-методологических знаний, относящихся к указанным историческим периодам математики;
- понимание роли наиболее выдающихся ученых в развитии математики и в возникновении новых научных направлений в XVII–XVIII вв.

Для изучения данной дисциплины необходимы знания, умения, способы деятельности, сформированные в ходе изучения математических дисциплин: дискретная математика, математический анализ, алгебра, геометрия, теория чисел, числовые системы, соответствующих образовательным программам.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- готовность к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе (компетенция ОК-7 формируется частично);
- владение основными положениями классических разделов математической науки и методики математики, системой основных математических структур и аксиоматическим методом (компетенция СК-1 формируется частично);
- владение культурой математического мышления, логической и алгоритмической культурой, способен понимать общую структуру математического знания, взаимосвязь между различными математическими дисциплинами, реализовывать основные методы математических рассуждений (СК-2) (компетенция формируется частично);
- знать: универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость в различных областях человеческой деятельности, роль и место математики в системе наук, значение математической науки для решения задач, возникающих в теории (СК-3).

Разделы дисциплины, количество часов, отведённых учебным планом на их изучение с разбивкой по видам учебной работы, формы текущего контроля представлены в табл. 1.

Краткое содержание дисциплины «История математики XVII–XVIII вв.», разбитое на 2 модуля, соответствующим разделам курса, сформулировано в табл. 2.

Что касается учебно-методического и информационного обеспечения дисциплины, то в этом вопросе существуют некоторые трудности, т.к. студентам приходится работать не только с современными изданиями, описываемые указанный период математики, но и с учебными и хрестоматийными

источниками, изданными в прошлом веке (табл. 3).

Дисциплина «История математики XVII–XVIII вв.» изучается один семестр, видом итогового контроля является зачёт. «Зачтено» ставится только в том случае, если студент набрал от 55 до 100 баллов и прошёл итоговый контроль № 5 в полном объёме.

В табл. 4 указаны перечень всех видов деятельности и максимальное количество баллов, выставляемые за них.

По результатам работы в семестре студент может получить автоматически «зачтено». Студент, не получивший автоматического зачёта, обязан пройти дополнительное тестирование. Максимальное число баллов за тестирование — 20.

Описанная модульно-балльная система обучения прошла апробацию в 2015–2016, 2017–2018 учебных годах на факультет естественных наук, математики, физики и информационных технологий (ФЕНМИТ) Педагогического института Тихоокеанского государственного университета.

Рассмотренные дидактические аспекты дают ясное представление о целях, содержании модулей обучения, формируемых компетенциях, позволяют увидеть этапы контроля и систему модульно-балльной оценки знаний студентов по дисциплине «История математики XVII–XVIII вв.».

Данная дисциплина относится к вариативной части дисциплин по выбору (Б1.В. ДВ.5.1). Также к вариативной части дисциплин по выбору принадлежит разработанный нами для студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили обучения «Математика» и «Информатика»), курс «История античной математики» [1, с. 34–37].

Кроме этих двух курсов по выбору у студентов нет возможности изучать историю математики, которая бы охватывала все периоды её развития. Дисциплина «История математики» учебным планом для студентов вышеуказанного направления не предусмотрена.

Таблица 1

Общие сведения по разделам курса «История математики XVII–XVIII вв.»

№	Раздел дисциплины	Семестр	Количество часов на различные виды учебной работы			Формы текущего контроля
			Лекции и	Семинар . занятия	Сам. Работа	
1.	Развитие математики в XVII веке	10	6	12	20	Работа на семинарских занятиях
2.	Развитие математики в XVIII веке	10	12	24	34	Работа на семинарских занятиях; реферат

Таблица 2

Основное содержание модулей обучения курса «История математики XVII–XVIII вв.»		
№	Название модуля	Содержание модуля
1.	Развитие математики в XVII веке	<p>Общая характеристика математики в XVII веке: научная революция Нового времени; третий период развития математики — период переменных величин.</p> <p>Начало формирования аналитической геометрии (в трудах Р. Декарта и П. Ферма), учения о перспективе и проективной геометрии (в сочинениях Ж. Дезарга и Б. Паскаля).</p> <p>Особенности математики XVII века в различных её областях: арифметике, алгебре, теории чисел, вспомогательных средствах вычислений (таблицы С. Стевина, И. Бюрги, Дж. Непера, Г Бригга, А Влакка; логарифмическая шкала Э. Гюнкера; машина В. Шиккарда), теории вероятностей (открытие Я. Бернулли простейшей формы закона больших чисел) и комбинаторике.</p> <p>Инфинитезимальные методы. Создание исчисления бесконечно малых (Кеплер, Галлилей, Кавальере, Торричелли, Паскаль, Валлис, Роберваль, Ферма, Декарт, Барроу и др.), основ дифференциального и интегрального исчисления в работах И. Ньютона и Г. В. Лейбница.</p>
2.	Развитие математики в XVIII веке	<p>Характеристика периода: условия и особенности развития математики в XVIII веке.</p> <p>Развитие математики в России, создание Петербургской академии наук (научная деятельность Л. Эйлера и его учеников).</p> <p>Преобразование основ анализа бесконечно малых (в трудах И. Бернулли, Л. Эйлера, Д. Бернулли, Ж. Даламбера, Ж. Л. Лагранжа и др.). Развитие аппарата математического анализа; создание вариационного исчисления (Л. Эйлер, Ж. Л. Лагранж и др.).</p> <p>Развитие геометрии в XVIII веке (И. Ньютон, Дж. Стирлинг, К. Маклорен, Ф Николь, П. Л. Мопертюи, Брекенридж, А. К. Клеро, Л. Эйлер, Г. Монж и др.); создание предпосылок современной алгебры (И. Ньютон, К. Маклорен, Л. Эйлер, Ж. Даламбер, К. Вессель, Ж.Л. Лагранж, П-С. Лаплас, П. Руффини и др.); формирование теории чисел в трудах Л. Эйлера, П.Ферма, А.-М. Лежандра и др.</p> <p>Методы теории вероятностей и комбинаторного анализа в работах А. Муавра, Д. Бернулли, Л. Эйлера, Т. Симпсона, Ж.А. Кондорсе и др.</p>

Таблица 3

Основное учебно-методическое обеспечение курса «История математики XVII–XVIII вв.»			
№	Автор	Название	Место издания, издательство, год издания
1.	Беляев Е. А., Перминов В. Я.	Философские и методологические проблемы математики	М., МГУ, 1981
2.	Бурова Н. А.	История математики: Учебное пособие	Новосибирск, 1999
3.	Вейль Г.	О философии математики	М.–Л.; Гостехиздат, 1934
4.	Вилейтнер Г.	История математики от Декарта до середины XIX столетия. Пер. с нем. под ред А. П. Юшкевича	М., Наука, 1966

№	Автор	Название	Место издания, издательство, год издания
5.	Гнеденко Б. В.	О математике	М.: Эдиториал УРСС, 2000
6.	Депман И. Я.	История арифметики	М.: Просвещение, 1965
7.	Колмогоров А. Н.	Математика в ее историческом развитии / Под ред. В. А. Успенского	М. Наука, 1991
8.	Марков С. Н.	Курс истории математики: учебное пособие	Иркутск: Изд.-во Иркут. ун-та, 1995
9.	Рыбников К. А.	История математики (Ч. II)	М.: МГУ, 1963
10.	Цейтен Г. Г.	История математики в XVI–XVII веках	М. — Л.: Гостехиздат, 1938
11.	Юшкевич А. П.	Математика XVII столетия / Под ред. А. П. Юшкевича	М.: Наука, 1970
12.	Юшкевич А. П.	Математика XVIII столетия / Под ред. А. П. Юшкевича	М.: Наука, 1972
13.	Юшкевич А. П.	Хрестоматия по истории математики. Арифметика и алгебра. Теория чисел. Геометрия: Пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов. / Под. ред. А. П. Юшкевича	М.: Просвещение, 1976
14.	Юшкевич А. П.	Хрестоматия по истории математики. Математический анализ. Теория вероятностей: пособие для студентов пед. ин-тов. / Под. ред А. П. Юшкевича	М.: Просвещение, 1977.

Таблица 4

Балльная оценка видов деятельности студентов

№	Виды деятельности	Максимальные баллы
6.	Посещение лекционных занятий: каждое занятие 1 балла	9
9.	Работа на семинарских занятиях: каждое занятие 2 балла	36
10.	Выполнение домашних заданий по лекционному материалу	10
11.	Дополнительные виды деятельности (подготовка дополнительных математических сообщений, исторических комментариев)	15
12.	Подготовка и защита реферата	30
13.	Итого	100

Данные два курса являются приоритетными для изучения истории математики, но нам видится необходимость во введении в учебный план нового курса по выбору: «История отечественной математики», с целью повышения гуманизации и гуманитаризации математического образования российских студентов.

Библиографический список

1. Малыхина О.А. История античной математики: дидактические аспекты // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апр. 2017 г.: в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 2 т. — С. 34–37.

Малышева О.А., Трофимович П.Н.

О РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЙ «ЭЛЕКТРО- И ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКА» С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Малышева О.А. — канд. техн. наук, доц., заведующий кафедрой «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: zavkaf@festu.khv.ru; Трофимович П.Н. — старший преподаватель кафедры «Электротехника, электроника и электромеханика», e-mail: eteem3@festu.khv.ru (ДВГУПС)

В статье рассматриваются вопросы разработки образовательных программ для направлений группы 13.00.00 "Электро- и теплоэнергетика" с учетом профессиональных стандартов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, основная профессиональная образовательная программа, федеральный государственный образовательный стандарт, компетенция, общая трудовая функция.

This article describes the development of educational programs for the areas of the group 13.00.00 "Electrical and thermal power engineering" taking into account professional standards.

Key words: professional standard, basic professional educational program, Federal state educational standard, competence, general labor function.

Задача актуализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и образовательных программ с учетом профессиональных стандартов была сформулирована в поручениях Президента РФ в итоге совещания по вопросам разработки профессиональных стандартов, состоявшегося 9.12.2013 г. Профессиональные стандарты содержат требования работодателей к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям работников. Это позволяет образовательным организациям вести подготовку студентов с опорой на запросы работодателей и тем самым связывать интересы рынка труда и образовательных организаций. Согласно ч.7 ст. 11 ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» формирование требований ФГОС профессионального образования к результатам освоения ОПОП в части профессиональных компетенций осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) [1].

В настоящее время образовательные организации активно включились в работу по актуализации основных профессиональных образовательных

программ (ОПОП) с учетом требований профессиональных стандартов. Согласно «Методических рекомендаций по разработке ОПОП и ДПП с учетом соответствующих профессиональных стандартов» (далее Методические рекомендации) закреплено «использование профессиональных стандартов как обязательное условие разработки программ (модулей, частей программ), обеспечивающих готовность к выполнению того или иного вида (видов) профессиональной деятельности» [2].

Опустив описание *первого шага* Методических рекомендаций о создании рабочей группы по разработке ОПОП с участием работодателей, перейдем ко *второму шагу*, определяющему выбор профессионального стандарта (стандартов) из числа утвержденных и имеющих в Национальном реестре профессиональных стандартов и рекомендованных письмом Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки от 06.02.2015 г. № 05/268, так же уже в проектах ФГОС высшего образования с учетом профессиональных стандартов (3++) по направлениям 13.03.02 и 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника» группы 13.00.00 «Электро- и теплоэнергетика» приводятся области профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программы бакалавриата или магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность:

01 Образование и наука (в сфере профессионального обучения и образования, в сфере научных исследований);

16 Строительство и ЖКХ (в сфере проектирования и эксплуатации объектов электроэнергетики);

17 Транспорт (в сфере проектирования и эксплуатации электротехнического оборудования электрического транспорта);

19 Добыча, переработка, транспортировка нефти и газа (в сфере эксплуатации газотранспортного оборудования и газораспределительных станций);

20 Электроэнергетика, включая сферу электротехники;

24 Атомная промышленность (в сфере проектирования и эксплуатации объектов электроэнергетики, технического обслуживания и ремонта электромеханического оборудования);

27 Металлургическое производство (в сфере эксплуатации электротехнического оборудования);

40 Сквозные виды профессиональной деятельности в промышленности, в которых определены порядка 20 профессиональных стандартов.

Так как стояла задача выбрать из всех стандартов наиболее созвучные и синонимичные стандарты (общие трудовые функции) с профилем бакалавриата «Электропривод и автоматика», а для продолжения обучения в магистратуре и содержащий шестой и седьмой уровни квалификации, то

выбор был сделан в пользу профессионального стандарта «Работник по эксплуатации оборудования технологической автоматики и возбуждения гидроэлектростанции/гидроаккумулирующей электростанции», утвержденный приказом Минтруда России от 25.12.2014 №1121н, зарегистрированного в Минюсте России 26.01.2015 №35708. В нем описаны 2 обобщенные трудовые функции для уровня бакалавриата:

А — Эксплуатация оборудования технологической автоматики и возбуждения автоматики;

В — Решение производственно-технических задач по сопровождению эксплуатации, техниче-

скому обслуживанию и техническому перевооружению и реконструкции оборудования технологической автоматики и возбуждения автоматики [3].

Третий шаг разработки ОПОП предусматривает сопоставление требований образовательного и профессионального стандартов. Чтобы определить основные виды профессиональной деятельности, к которым готовится бакалавр исходя из потребностей рынка труда, нужно соотнести профессиональные задачи по каждому виду деятельности ФГОС [4] с трудовыми функциями по всем обобщенным трудовым функциям из профессионального стандарта (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие обобщенных трудовых функций профессионального стандарта и видов профессиональной деятельности ФГОС

Обобщенные трудовые функции	Виды профессиональной деятельности
Эксплуатация оборудования технологической автоматики и возбуждения автоматики	Сервисно-эксплуатационная деятельность
Решение производственно-технических задач по сопровождению эксплуатации, техническому обслуживанию, техническому перевооружению и реконструкции оборудования технологической автоматики и возбуждения автоматики	Сервисно-эксплуатационная деятельность Производственно-технологическая деятельность

Таким образом, необходимо выбирать сервисно-эксплуатационную и производственно-технологическую виды деятельности в качестве основных для дальнейшей актуализации ОПОП по направлению подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» профиля «Электропривод и автоматика», что в соответствии с п. 4.3 [4] придает образовательной программе практико-ориентированный (прикладной) вид профессиональной деятельности и предполагает разработку программы прикладного, а не академического бакалавриата как ранее.

Четвертый и пятый шаги заключаются в формировании результатов освоения программы с учетом профессионального стандарта и разработке процедур и средств оценки результатов ее освоения. Перечень результатов освоения образовательной программы представляет набор общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, соответствующих реализуемым видам профессиональной деятельности. По выделенным нами видам профессиональной деятельности предполагается 10 компетенций (ПК 5-10, 14-17). Далее следует подбор к компетенциям дисциплин и видов практик с составлением рабочих программ дисциплин, программ практик, государственной итоговой аттестации и фондов оценочных средств результатов обучения.

Этот шаг является наиболее трудоемким, поскольку требует разработки фондов оценочных средств сначала по дисциплине для проверки

уровня усвоения ее содержания, способности применять эти знания, а также умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях. То есть уровень сформированности компетенции можно оценить, смоделировав эту профессиональную ситуацию, что в рамках одной учебной дисциплины не всегда возможно. Поэтому необходимо формировать фонд оценочных средств по ОПОП в целом для проведения государственной итоговой аттестации, позволяющих определить уровень сформированности компетенций. Такой фонд должен составлять набор проблемных профессиональных ситуаций, так называемых кейсов, предполагающих анализ определенной профессиональной задачи и принятие определенного решения. Материалы для создания кейсов нужно получать путем сбора соответствующей информации непосредственно в компаниях, либо из открытых источников, что требует очень тесного взаимодействия образовательной организации с потенциальными работодателями.

Шестой шаг разработки ОПОП заключается в формировании структуры и содержания программы, путем соотнесения содержания профессиональных компетенций ФГОС и трудовых функций профессионального стандарта, тогда и формируется компетентностная модель выпускника и перечень дисциплин для ее формирования в процессе обучения бакалавра.

Седьмой шаг предполагает разработку учебного плана и календарного учебного графика, которые будут представлены на сайте университета.

Восьмым и заключительным *шагом* является оценка разработанной ОПОП всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, внедрение профессиональных стандартов в образовательные программы поможет повысить востребованность выпускников на рынке труда и решит проблему несоответствия профессиональных навыков выпускников и требованиями работодателей, но на данный момент требует значительных затрат времени на переработку большого объема профессиональных стандартов с целью выяснения соответствия трудовых функций профессиональных стандартов и профессиональных задач, прописанных во ФГОС. Во многих случаях ОПОП претерпевает полное изменение в связи с изменением направленности с академической на прикладную, что подразумевает полное изменение содержания образовательной программы, а точнее разработку новой.

Библиографический список

1. ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Письмо Минобрнауки от 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн «Методические рекомендации по разработке ОПОП и ДПП с учетом соответствующих профессиональных стандартов».
3. Профессиональный стандарт «Работник по эксплуатации оборудования технологической автоматики и возбуждения гидроэлектростанции/гидроаккумулирующей электростанции», утвержденный приказом Минтруда России от 25.12.2014 №1121н, зарегистрирован Министерством юстиции России 26.01.2015 №35708.
4. ФГОС ВО по направлению подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника (бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.09.2015 г. № 955. Зарегистрировано в Минюсте России 25 сентября 2015 г. № 39014.

Пагубко А.Б.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

Пагубко А.Б. — канд. физ.-мат. наук, доц. кафедры «Физика», e-mail: 005981@pnu.edu.ru (ТОГУ).

В статье рассмотрен опыт внедрения в физический лабораторный практикум элемен-

тов создания проблемных ситуаций, графического или реального моделирования дополнительных условий эксперимента в процессе защиты результатов опытов студентом. Применение данного подхода позволяет добиваться неформального понимания материала и несколько расширяет рамки учебного эксперимента. В качестве дополнительных приборов или иных технических устройств можно использовать элементы старого лабораторного и иного оборудования.

Ключевые слова: лабораторный практикум, учебный эксперимент, лабораторная работа, проблемное обучение, компетенции, подготовка учителя физики.

The article describes the experience of introduction of elements of creating problem situations, graphical or real simulation of additional experimental conditions in the process of protecting the results of experiments by a student into a physical laboratory practicum. The application of this approach allows to achieve an informal understanding of the material and slightly expands the scope of the educational experiment. Elements of old laboratory and other equipment can be used as additional devices or other technical devices.

Key words: laboratory practical work, educational experiment, laboratory work, problem training, competences, preparation of the teacher of physics.

Обязательным требованием при подготовке учителя физики является развитие у студентов, будущих учителей, умений доходчиво объяснять обучающимся сложные вопросы учебной дисциплины «Физика», уметь решать физические задачи различной степени сложности. В школьном образовательном стандарте [1, с.18] также подчеркивается важность овладения обучающимися основ естественных наук и формирования следующих компетенций:

- владение основными методами научного познания, используемыми в физике: наблюдение, описание, измерение, эксперимент; умения обрабатывать результаты измерений, обнаруживать зависимость между физическими величинами, объяснять полученные результаты и делать выводы;
- сформированность умения решать физические задачи;
- сформированность умения применять полученные знания для объяснения условий протекания физических явлений в природе и для принятия практических решений в повседневной жизни.

Большую роль в подготовке учителя физики играет лабораторный практикум. Лабораторные

исследования способствуют неформальному усвоению теоретического материала.

Однако, переход на стандарты ФГОС ВПО, а затем ВО, именуемые часто как стандарты третьего поколения (3 и 3+) [2], усилив психолого-педагогическую составляющую образовательной программы, привел к уменьшению объема часов на изучение профильных дисциплин, в частности такой дисциплины как «Физика». В некоторых разделах уменьшение составило до трети объема часов.

Таким образом, встала задача найти пути создания оптимальных возможностей освоения студентами образовательной программы по физике.

Основной упор был сделан на совершенствование методики проведения лабораторных работ, где в полной мере возможно применить индивидуальный подход к обучению. Нельзя сказать, что этот подход являлся чем-то абсолютно новым. Элементы такой методики эпизодически применялись и ранее.

Согласно общепринятому подходу в проведении лабораторного практикума построение хода, этапы выполнения лабораторной работы традиционно довольно жестко регламентируются. Причем экспериментальная лабораторная установка предварительно отлажена. Это позволяет студентам ознакомиться с практическим проявлением физических процессов, выявить физические закономерности «в чистом виде», оценкой погрешности измерений. Завершается лабораторная работа вынесенной на отдельное занятие защитой полученных результатов, их теоретическим обоснованием. Такой подход оправдан для применения в обучении студентов технических направлений подготовки, он экономит время и ресурсы.

При подготовке студента-педагога этого недостаточно, так как работа с обучающимися в школе требует досконального теоретического знания предмета, но и умения на практике показать физические явления и их закономерности. Конечно, в программе предусмотрены дисциплины, отвечающие за отработку навыков проведения физических опытов. Однако, плохо усвоенные знания и не в полной мере сформированные навыки работы с физическим оборудованием не способствуют достижению высокой квалификации как учителя физики. И если будущему инженеру достаточно общих представлений о проведении физического эксперимента, то будущему учителю физики необходимо уметь ставить опыты по всем разделам физики, которые должны быть представлены в программе предмета в средней школе. Поэтому простое сокращение количества выполняемых лабораторных работ неприемлемо.

Сохранить качество подготовки при обучении дисциплине «Физика», в частности, отступлением от жесткого регламента методических указаний. Не секрет, что у многих студентов возникает же-

лание выйти при проведении работы за предписанные рамки методических указаний. Как это скажется на результатах измерений? На ходе эксперимента? Повлияет ли на само физическое явление? Обычно преподавателями действия по «расширению» рамок лабораторной работы не приветствуются, и они правы. Однако, такие желания и действия студентов содержат положительный момент: проявление интереса к предмету, стремление к творчеству. Это необходимо использовать при совершенствовании лабораторного практикума по физике.

Варианты расширения лабораторных работ могут быть различными, но должно соблюдаться главное условие — без существенного увеличения времени на работу. Из опыта проведения лабораторного практикума по разделу физики «Оптика» можно предложить следующие варианты расширения лабораторных работ:

1. Специальные задания (задачи) или вопросы практической направленности.
2. Целенаправленное изменение условий или условия проведения эксперимента для выявления влияния этого на протекание физического явления.
3. Применение дополнительного оборудования и приспособлений для иллюстрации сформулированных выводов по результатам работы.

Задания могут быть представлены в двух формах: а) реального эксперимента (дополнительного качественного опыта); б) виртуального эксперимента (на компьютере или бумажном носителе). Предпочтение, конечно, должно быть отдано реальному эксперименту, так как логические рассуждения о физическом явлении могут привести и к неверным выводам или возникновению некой парадоксальной ситуации. Эти дополнительные задания выдаются студентам обычно вместе с темой новой лабораторной работы.

Задания формулируются преподавателем заранее и если для виртуального эксперимента создание банка задач не представляет сложности, то для реального эксперимента необходимо дополнительное оборудование. Довольно часто для этих целей подходят элементы оборудования старых научных установок или лабораторных работ, в некоторых случаях — части приборов бытового или общетехнического назначения.

Так, например, при изучении микроскопа в качестве задания рекомендуется построить ход лучей в микроскопе (это обычное задание практикума), а затем рассчитать его увеличение. Формальное использование стандартной формулы приводит к ошибке, что хорошо иллюстрируется отношением окончательной величины изображения предмета к исходному размеру предмета. Студенты часто забывают о сущности оптической длины тубуса микроскопа и расстояния наилучшего зрения, хотя это на лекции это разъясняется.

При изучении колец Ньютона основная часть работы проводится с применением стеклянных светофильтров, обычно окрашенных в красный и зеленый цвета, которые имеются в широком доступе. В качестве дополнительного задания (или в качестве иллюстрации условий получения интерференции от некогерентных источников) выполняют оценку числа темных колец при использовании интерференционного светофильтра зеленого цвета. тем самым, достигается лучшее понимание термина «диапазон пропускания светофильтра».

При изучении явления дифракции на примере дифракционной решетки наряду с использованием стандартной решетки из школьного практикума демонстрируется решетка, полученная голографическим способом с большим числом линий на миллиметр. Проводится качественная оценка дисперсии решеток и их разрешающих способностей изменением размеров щели, а также влияние размеров площади освещения.

Изменение условий проведения эксперимента не требуют привлечения больших ресурсов, кроме предварительного расположения лабораторного оборудования таким образом, чтобы имелась возможность обеспечить эти изменения. Примером может служить оценка влияния на качество наблюдаемой интерференционной картины, получаемой от бипризмы Френеля, изменения расстояния от источника до окулярного микрометра. Или замена бипризмы на призму с большими преломляющими углами. Эти действия способствуют лучшему усвоению требований, выполнение которых позволяет получать интерференцию от некогерентных источников.

В процессе изучения работы спектрографа можно рекомендовать провести: проверку влияния ширины входной щели на спектр исследуемого вещества, которым часто является ртутная лампа; наблюдение спектра свечения люминесцентной лампы и сравнение его со спектром ртути (дает наглядное представление о наличии этого опасного элемента в лампах дневного света); наблюдение спектра Солнца (установление наличия фраунгоферовых линий); наблюдения спектров от удаленных уличных фонарей, что является иллюстрацией применения спектральных приборов для изучения астрономических объектов.

Таким образом, интенсивность работы студентов на лабораторных занятиях увеличивается и роль самостоятельной подготовки возрастает. В конечном итоге интенсификация деятельности студентов и преподавателя должна привести к росту качества подготовки будущих учителей физики. Данный подход, однако, не отменяет опрос по общим вопросам теории соответствующих разделов дисциплины, которые отражены в лабораторной работе, но количество времени на это уделяется меньше.

Библиографический список

1. ФГОС среднего (полного) общего образования // Федеральный портал «Российское образование» — Режим доступа: <http://www.edu.ru/file/docs/2012/05/60641.pdf>
2. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс] / Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>

Римлянд В.И.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ БАКАЛАВРИАТА «ФИЗИКА»

Римлянд В.И. — д.т.н. проф. кафедры «Физика»,
e-mail: 000292@pnu.edu.ru; (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности подготовки фонда оценочных средств направления бакалавриата «Физика». Предложена структура фонда оценочных средств для курсовых проектов.

Ключевые слова: фонды оценочных средств, дисциплина, курсовой проект, компетенции, структура.

This article describes features in the preparation of tools bank within education program for bacalavriate «Physics». Tools bank within education program structure for course project is proposed.

Key words: Tools bank within education program structure, course project, competence, structure, discipline.

Фонды оценочных средств (ФОС) являются в настоящее время одним из основных документов, входящих в учебно-методический комплекс дисциплин. Каждый конкретный ФОС по дисциплине состоит из комплекта методических и контрольно-измерительных материалов. При этом положение о ФОС в различных вузах существенно отличаются [1, 2]. Соответственно Фонды оценочных средств, подготовленные разными авторами, отличаются по структуре, составу и объёму [3, 4].

С другой стороны, ФОС должен соответствовать основной образовательной программе (ООП), учебному плану и рабочей программе дисциплины (РПД), обеспечивать контроль формирования компетенций в соответствии требованиями ФГОС направления, и является обязательной и неотъемлемой составной частью ООП [5]. При формировании ФОС по дисциплинам профессионального

блока направления бакалавриата 03.03.02 «Физика» авторы сталкиваются с рядом проблем. В Тихоокеанском государственном университете в настоящее время осуществляется подготовка по профилю «Информационные системы в физике». Учебный план, составленный в соответствии с требованиями ФГОСЗ+, включает 45 дисциплин, которые условно можно отнести к профессиональному блоку. Из них: 11 являются вторыми дисциплинами по выбору, 3 — «практики», 4 — курсовые проекты (два «альтернативных»). Кроме этого необходим ФОС для Государственной итоговой аттестации. При формировании ФОС по данным дисциплинам авторы сталкиваются с рядом проблем.

Во-первых, дисциплины существенно отличаются по объему, структуре, методике проведения занятий. Часть дисциплин можно отнести к классическим по форме организации учебного процесса. Они включают лекции (Л), практические занятия (Пр) и лабораторные работы (ЛР). Например лекции и практические занятия включают: механика, молекулярная физика и другие дисциплины по общей физике, теоретическая механика, механика сплошных сред, квантовая теория; Л, Пр и ЛР включает физика твёрдого тела, Л и ЛР пакеты прикладных программ в физике — современные методы физических измерений. часть дисциплин включают только ЛР: общий физический практикум (шесть семестров), интерактивные графические системы, спецпрактикум (математическое моделирование физических процессов) и другие.

Во-вторых, часть дисциплин включают курсовой проект (КП) или работу (КР) в структуру дисциплины «Методы математической физики»:

- линейные и нелинейные уравнения физики,
- математическое моделирование физических процессов,
- автоматизация физического эксперимента,
- теория рассеяния («альтернативная»),
- физика ультразвука («альтернативная»).

Т.е. КП или КР не выделены отдельной строчкой в учебном плане и входят в РПД и соответственно ФОС дисциплины. Четыре курсовых проекта: курсовой проект по общей физике, курсовой проект по физике атомного ядра («альтернативная»), курсовой проект по теоретической физике, курсовой проект по квантовой теории («альтернативная») являются отдельными дисциплинами (выделены отдельной строчкой в учебном плане) и не входят в РПД, и соответственно для них необходим отдельный ФОС дисциплины.

В-третьих, особенностью направления «Физика» является исследовательский характер курсовых проектов и практик, что вытекает из раздела 2.5 ООП: «Виды профессиональной деятельности выпускников:

- научно-исследовательская (основной вид);
- педагогическая и просветительская (основной вид);

- научно-инновационная;
- организационно-управленческая» и существующей практики выполнения КР. Это накладывает дополнительные сложности на структуру и содержание соответствующих ФОСов.

Требования к ФОС и задачи, которые решаются с их помощью, достаточно полно сформулированы в работе [6], из которых можно выделить:

- ФОС должен обеспечивать эффективный контроль и оценку текущих; промежуточных результатов изучения дисциплины студентом;
- структура ФОС должна быть понятной и удобной как для преподавателей, так и обучающихся;
- разработка ФОС должна быть минимально трудоемкой для его составителей.

Совокупность всех ФОСов ООП по отношению к учебному процессу в целом, как сказано в работе [7], является «Инструментом доказательства сформированности компетенций ...».

Выше изложенная структура дисциплин и их особенности предполагают и различие в структуре и содержании ФОСов для различных дисциплин рассматриваемого направления. Для «классической» дисциплины, которая включает Л, Пр и ЛР, кафедрой физики ТОГУ выбрана следующая структура ФОС по разделам:

1. Структура дисциплины — включает изучаемые разделы и виды занятий по семестрам.

2. Перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения дисциплины.

3. Описание критериев и шкал оценивания компетенций — таблица компетенций, которая содержит требования по принципу знать, уметь, владеть для оценок отлично, хорошо, удовлетворительно и неудовлетворительно.

4. Типовые контрольные задания, необходимые для оценки знаний, умений, навыков, характеризующих этапы формирования компетенций, содержит:

4.1 Таблица «Перечень используемых оценочных средств для текущего и промежуточного контроля» (формы оценивания компетенций по видам занятий).

4.2 Критерий оценки включает:

4.2.1 Текущий контроль — типовые контрольные задания, сформулированные виды и критерии оценки; приведены примеры тестов, вопросов и заданий.

4.2.2 Промежуточный контроль — содержит экзаменационные вопросы и задачи из билетов, пример билета для экзамена, критерии оценивания устного ответа на экзамене и зачета.

Данная структура ФОСов отвечает всем требованиям «Положения о фонде оценочных средств в Тихоокеанском государственном университете».

ФОСы дисциплин, отличающиеся по структуре от «классических», в большинстве случаев совпадают по структуре с выше описанными, только содержат другой набор форм контроля и примеров заданий.

Особое место занимают ФОСы для курсовых проектов (КП) и практик. Как сказано выше, рассматриваемая ООП содержит четыре КП, как отдельных дисциплин, соответственно необходимы и отдельные ФОСы. Кафедра физики ТОГУ посчитала целесообразным подготовить единый ФОС для всех четырех КП. Учитывая индивидуальный характер задания для каждого студента по курсовому проекту, а также исследовательскую направленность всех КП, структура ФОС должна существенно отличаться от «стандартной». Под «стандартной» формой понимается ФОС для дисциплин, в состав которых по учебному плану входят курсовые проекты или работы. В этом случае КП или КР является формой текущего контроля или промежуточной аттестации (зачет) наряду с экзаменом [8]. При этом возможно связь с системой рейтинга оценки обучения студентов [9].

Единый ФОС для четырех КП, разработанный кафедрой, для четырех КП содержит разделы:

1. Структура дисциплины и формируемые компетенции, где перечислены компетенции для каждого КП; результаты освоения дисциплины в соответствии с рабочей программой дисциплины.

2. Форма промежуточной аттестации — дифференцированный зачет, включает пункты:

2.1 Промежуточная аттестация: дифференцированный зачет, форма зачета — защита.

2.2 Критерии оценивания курсового проекта.

2.3 Требования к оформлению курсового проекта.

2.4 Вопросы к защите курсового (указано, что вопросы охватывают темы из «Общего курса физики» и других предметов, изученных студентом и относящихся к заданию КП).

3. Текущий контроль:

3.1 Текущий контроль осуществляется руководителем курсового проекта.

3.2 Порядок подготовки и проведения промежуточной аттестации — таблица, которая содержит столбцы Действие, Сроки, Методика, Ответственный, формируемые компетенции.

3.3. Защита курсового проекта.

4. Темы курсовых проектов.

4.1 Типовые темы курсовых проектов.

4.2 Примерная форма задания на курсовой проект.

5. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

Предложенная структура ФОС является универсальной для данного типа КП и может быть использована для других ООП.

Библиографический список

1. Положение о фонде оценочных средств в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». [Электронный ресурс]. http://uireu.ru/doc_s_site/0101487.pdf
2. Положение о фонде оценочных средств УВО «Университет управления «ТИСБИ». [Электронный ресурс]. <http://www.tisbi.ru/assets/Site/About/Documents/2016/Regulations/fos.pdf>
3. Минин М.Г., Муратова Е.А., Михайлова Н.С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ. // Высшее образование в России. — 2011, — № 5, с. 112-118.
4. Фонд оценочных средств по дисциплине «Физика». Уровень образования Специалитет специальность 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений [Электронный ресурс]. http://mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/Fizika/mmaterials/AIGES2_FOS_2011_08.05.01_SUZ1_s.pdf
5. Методика создания оценочных средств для итоговой аттестации вузов на соответствие требованиями ФГОС ВПО / Письмо Минобразования России от 16 мая 2002 г. №14-55-353.
6. Зудин В.Л., Маланов А.Г., Шевчук В.Ф. Фонд оценочных средств по дисциплине как фактор повышения качества обучения. // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. — 2013, — № 4, с. 25-33.
7. Федотова А.Д. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции. // Ученые записки ЗабГУ. — 2013. — № 6(53), с. 117-124.
8. Фонд оценочных средств по дисциплине «Подземные и буровзрывные работы» СЗ.В.ОД.1. [Электронный ресурс]. Режим доступа http://ifo.mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/Meh-Gruntov/mmaterials/RPD/SPETC/FOS/13_iges_80501_2011_-_s3_v_od_1_specialist_podzemnyeiburovzryvnyeraboty_fos.pdf.
9. Сяпина Т. В. Рейтинговая оценка результатов учебной деятельности студентов как механизм формирования и оценки освоения компетенций при изучении дисциплины «математика». // Вестник ТОГУ. — 2015. № 4, с. 301-306.

Румановский И.Г., Каменская Г.И.

**РАЗРАБОТКА ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МЕБЕЛЬНЫХ
ИЗДЕЛИЙ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Румановский И.Г., канд. техн. наук, директор центра дистанционных образовательных технологий, доцент кафедры «Технологическая информатика и информационные системы» e-mail: igorrum1970@mail.ru; Каменская Г.И. магистрант кафедры «Технологическая информатика и информационные системы», e-mail gggddd2009@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассматриваются реализация сетевой версии экспертной системы для расчета снижения качества мебельных изделий в результате техногенных и коммунальных аварий, обосновывается возможность применения программного комплекса в системе дополнительного профессионального образования, реализуемого с применением дистанционных образовательных технологий.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, методика, оценка ущерба, дефект, износ, экспертная система

The article represent the implementation of a network version of the expert system for calculating the decline in the quality of furniture products as a result of technogenic and communal accidents, the possibility of using the software complex in the system of additional professional education implemented with the use of distance educational technologies.

Key words: distance educational technologies, methodology, damage assessment, defect, wear, expert system

Для подготовки квалифицированных кадров в области страхования жилых и производственных зданий, в том числе для приобретения ими профессиональных компетенций в области расчета снижения качества мебельных изделий в результате техногенных и коммунальных аварий необходимо создание сетевых образовательных ресурсов, позволяющих образовательным организациям, реализующим соответствующие программы дополнительного профессионального образования широко применять дистанционные образовательные технологии в учебном процессе. Представляется целесообразным чтобы методика расчета ущерба мебельных изделий, реализованная в сетевом программном продукте для обучения специалистов в области страхования и экспертизы жилых объектов полностью соответствовала действующим нормативным актам в данной области, предусматривала возможность оперативной актуализации в

связи с возможными изменениями в законодательных актах, находила широкое применение в области практической оценки снижения качества мебельных изделий и признавалась в организациях, в которых необходима такая оценка.

Актуальность разработки сетевой версии экспертной системы для расчета материального ущерба, понесенного владельцами мебели обусловлена необходимостью обеспечения правовой защиты граждан, имущество которых пострадало вследствие коммунальных аварий или техногенных катастроф. Данные оценки ущерба необходимы для дальнейшего обращения в судебные инстанции, страховые компании, управляющие компании и иные компетентные органы. Необходимо отметить что в настоящее время программные средства для расчета данного ущерба практически отсутствуют. Таким образом представляется актуальной задача разработки экспертной системы, реализующей алгоритм для объективной оценки ущерба мебельных изделий, полученного в результате аварийного износа деталей и элементов мебельных изделий. Реализацию программного комплекса было решено выполнить в инструментальной среде Microsoft Access. Выбор данной программной оболочки обусловлен возможностью создания баз данных аварийных инцидентов с их характеристиками, а также баз знаний, реализующих авторские методики для автоматизированной оценки ущерба мебельных изделий, в данной системе управления базами данных реализовано архивирование инцидентов, так же имеется возможность создания сетевой версии программы. Программная среда позволяет применять либо одну методику расчета, либо оптимальную комбинацию разных методик с целью получения наиболее адекватной оценки материального ущерба. Экспертная система так же позволяет реализовать сетевой режим работы и обеспечить дистанционную оценку ущерба, реализована возможность применения программного комплекса в системе дополнительного профессионального образования в качестве обучающей программы. Этому способствует наличие базы аварийных инцидентов, что дает возможность получения обучающимися практических навыков в оценке ущерба мебельных изделий, которые будут необходимы им в будущей профессиональной деятельности.

Согласно данным [1] 60% случаев затопления квартир в России завершаются судебным разбирательством, поэтому для объективного расследования проведение оперативной и объективной оценки ущерба мебельных изделий весьма необходимо как виновнику затопления, так и пострадавшему от него гражданину.

Ст.1064 ГК РФ [2] гарантирует защиту прав владельцев имущества, пострадавшего при затоплении помещения. Подлежит компенсации стоимость восстановительного ремонта помещения и степень снижения качества и стоимости («ущерб»)

имущества. Расчетом суммы ущерба занимаются независимые эксперты или экспертные организации.

На сегодняшний день не существует унифицированной методики определения степени снижения качества имущества. В связи с чем, между заинтересованными сторонами нередко возникают разногласия касательно стоимости ущерба. Таким образом, разработка экспертной системы программной оценки качества мебельных изделий является актуальным вопросом, решаемым в рамках регулирования гражданских отношений.

Проверка правильности расчета суммы, подлежащей компенсации, для широкого круга лиц возможна лишь используя экспертные методики. Определяя стоимость ущерба, нанесенного в результате аварийной ситуации, специалисты акцентируют внимание на таких показателях, как рыночная стоимость объекта исследования, качество изготовления изделия (наличие производственных дефектов), снижение качества в результате эксплуатационного износа и снижение качества в результате аварийной ситуации.

Расчет среднерыночной стоимости объекта регулируется Федеральным законом «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» от 29.07.1998 № 135-ФЗ. Так, под рыночной стоимостью объекта экспертизы понимается наиболее вероятная цена, по которой данный объект может быть отчужден на открытом рынке в условиях конкуренции, когда стороны сделки действуют разумно, располагая всей необходимой информацией, а на величине цены сделки не отражаются какие-либо чрезвычайные обстоятельства.

На рыночную стоимость объекта влияют товарные характеристики изделия: конструкция, модель, технические параметры, вид применяемых материалов, размерные признаки, наличие производственных дефектов.

Исследуя качество изготовления продукции мебельного производства, эксперты руководствуются следующими требованиями нормативных документов: ТР ТС 025/2012 «О безопасности мебельной продукции», ГОСТ 16371-2014 «Мебель. Общие технические условия», ГОСТ 20400-2013 «Продукция мебельного производства. Термины и определения», ГОСТ 15467-79 (СТ СЭВ 3519-81) «Управление качеством продукции. Основные понятия, термины и определения», ГОСТ 19917-2014 «Мебель для сидения и лежания. Общие технические условия». Стандарты ГОСТ 16371-2014, ГОСТ 19917-2014 содержат требования к качеству новой продукции, в том числе допустимые и недопустимые дефекты, наличие которых влияет на рыночную стоимость изделия.

Мебель, бывшая в эксплуатации, исследуется органолептическим и измерительным методами при естественном и искусственном, прямо и косо направленном освещении. Метрологическое обес-

печение включает: рулетку измерительную, линейку металлическую с ценой деления 0,5 мм, штангенциркуль, увеличительную лупу, микроскоп, средства фото и видео фиксации. С целью контроля сохранности и экспериментального определения метрологических характеристик, средства измерения проходят поверку и калибровку.

В настоящее время программные комплексы широко используются при определении затрат на проведение ремонта транспортного средства при решении вопроса о выплате страхового возмещения, а также при определении стоимости строительной продукции при решении вопроса о стоимости восстановительного ремонта помещения.

При определении затрат на проведение ремонта транспортного средства, распространение получили такие программы, как «Автобаза», «Автонормы», «Аудатекс», «Оценка ДТП». Помимо дополнительных функций, все эти программы включают в себя: базы данных (клиентская, автосервисы, магазины запчастей и материалов; справочники (марки моделей, типы работ, трудоемкости и нормо-часы по разным моделям), стоимость ремонта в автосервисах; различные методики расчета затрат на проведение ремонта. Современные программные комплексы позволяют производить расчет стоимости восстановительного ремонта в соответствии с действующими нормами и методиками, унифицировать процесс оценки, автоматизировать оформление документов, а также повысить производительность труда автоэкспертов.

При определении стоимости строительной продукции, используются программы: «ГРАНД-Смета», «Смета 2000», «Ресурсная смета», «WinСмета-2000», «Гектор-строитель», «WinАверс», «РИК». Включая в себя расширенные возможности для сметных расчетов, данные продукты представляют интерес для экспертов в части составления отчетов по сметной стоимости восстановительных работ, расчета средств на оплату труда и сметной трудоемкости.

Анализируя опыт создания программных комплексов в смежных областях деятельности, а также используя частные методики, предложенные товароведомы Российского Федерального Центра Судебной Экспертизы при Минюсте России и опубликованные в журнале «Теория и практика судебной экспертизы» [3], предлагается следующий алгоритм расчета снижения стоимости имущества, поврежденного в результате затопления.

Первым этапом расчета является выбор метода оценки эксплуатационного износа: по внешнему виду изделия и исходя из длительности (периода) эксплуатации. Расчет степени снижения качества и стоимости изделий исходя из длительности (периода) эксплуатации осуществляется только в случае невозможности определения экс-

платационных дефектов и отделения их от дефектов порчи (возникших в результате аварийной ситуации).

В случае выбора оценки эксплуатационного износа по внешнему виду:

1. Определяется вид и тип изделия;
2. Устанавливается наличие фактических дефектов;
3. Осуществляется разграничение дефектов эксплуатационного характера и дефектов, возникших в результате аварийной ситуации;
4. По значимости и степени выраженности устанавливается определяющий и менее значимые показатели;
5. На основании маркетингового исследования: анализа уровня цен и конъюнктуры рынка на изделия соответствующей товарной группы определяется стоимость нового (бездефектного) изделия, в ценах, действующих на момент (период) производства исследования;
6. Определяется стоимость изделия с учетом износа на момент (период) производства исследования;
7. Определяется стоимость («остаточная стоимость») изделия с учетом всех имеющихся дефектов (эксплуатации и воздействия воды) на момент (период) производства исследования;
8. Определяется снижение стоимости («ущерб») изделия, поврежденного в результате воздействия воды, в ценах, действующих на момент (период) производства исследования.

Стоимость изделия с учетом износа, определяется по формуле:

$$C_i = R_z - R_z \times I,$$

где C_i — стоимость изделия с учетом износа, руб;
 R_z — свободная (рыночная) розничная цена, руб;
 I — снижение качества с учетом износа, %.

Стоимость («остаточная стоимость») изделия с учетом всех имеющихся дефектов (эксплуатации и воздействия воды) определяется по формуле:

$$O_c = C_i - C_i \times A,$$

где O_c — стоимость («остаточная стоимость») изделия с учетом всех имеющихся дефектов (эксплуатации и воздействия воды), руб; A — снижение качества в результате воздействия воды (аварийной ситуации), %.

Снижение стоимости («ущерб») изделия, поврежденного в результате воздействия воды определяется по формуле:

$$Y = C_i - O_c,$$

где Y — снижение стоимости («ущерб») изделия, поврежденного в результате воздействия воды.

В случае, если эксплуатационный износ рассчитывается исходя из длительности (периода)

эксплуатации, расчет ущерба производился по следующему алгоритму:

1. Определяется вид и тип изделия;
2. Вводится срок эксплуатации;
3. Устанавливается наличие дефектов, возникших в результате аварийной ситуации (воздействия воды);
4. На основании маркетингового исследования: анализа уровня цен и конъюнктуры рынка на изделия соответствующей товарной группы определяется стоимость нового (бездефектного) изделия, в ценах, действующих на момент (период) производства исследования;
5. Определяется стоимость изделия с учетом износа на момент (период) производства исследования;
6. Определяется стоимость («остаточная стоимость») изделия с учетом всех имеющихся дефектов (эксплуатации и воздействия воды) на момент (период) производства исследования;
7. Определяется снижение стоимости («ущерб») изделия, поврежденного в результате воздействия воды, в ценах, действующих на момент (период) производства исследования.

Данный алгоритм реализован в экспертной системе, разработанной в инструментальной среде Microsoft Access. Выполнены примеры расчетов материального ущерба, в случае, если эксплуатационный износ определялся по внешнему виду, и в случае, если эксплуатационный износ рассчитывается исходя из сроков эксплуатации.

Разработка экспертной системы для программной оценки качества мебельных изделий позволяет объективно оценить стоимость снижения качества изделия («ущерб»), значительно повысить оперативность процесса расчета, при использовании сетевой версии программы становится возможным применение удаленной экспертной технологии оценки, при соответствующем нормативном регулировании услуга расчета ущерба может стать доступной в рамках услуг, предоставляемых многофункциональными центрами (МФЦ).

Применение экспертной системы рекомендуется: образовательным организациям, реализующим программы дополнительного образования в области подготовки страховых агентов по страхованию жилых и производственных зданий в том числе с применением дистанционных образовательных технологий, экспертным организациям (частными экспертами), управляющим компаниям, жилищно-коммунальным хозяйствам, товариществам собственников жилья, мировым судам, юридическим консультантам и страховым организациям.

Библиографический список

1. Затопление квартир — новая глобальная проблема мирового масштаба. : Электронный

- журнал. [Электронный ресурс]. URL: <http://ziv.ru/raznoe/zatoplenie-kvartir-novaya-globalnaya-problema-mirovogo-masshtaba.html> (дата обращения: 28.01.2018)
2. Кодексы и законы РФ. Правовая навигационная система. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/gk/> (дата обращения: 28.01.2018)
 3. «Теория и практика судебной экспертизы» — рецензируемый научно-практический журнал. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tipse.ru/jour> (дата обращения: 28.01.2018)

Румановский И.Г., Базыленко Е.В.

ВИРТУАЛЬНЫЙ ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО СЕТЕВОМУ МОНИТОРИНГУ КАЧЕСТВА ДОРОЖНОГО ПОКРЫТИЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ВИБРОДИАГНОСТИКИ

Румановский И.Г., канд. техн. наук, директор центра дистанционных образовательных технологий, доцент кафедры «Технологическая информатика и информационные системы» e-mail: igorrum1970@mail.ru; Базыленко Е.В. магистрант кафедры «Технологическая информатика и информационные системы», e-mail John313@mail.ru (ТОГУ).

В статье рассмотрена возможность создания виртуального лабораторного практикума на основе применения средств вибродиагностики для мониторинга качества дорожного покрытия.

Ключевые слова: виртуальный лабораторный практикум, мониторинг дорожного покрытия, вибродиагностика, картографический сервис, сеть, GPS навигация, программное обеспечение, дорожная лаборатория, лазерный сканер.

The article considers the possibility of creating a virtual laboratory workshop based on the use of vibrodiagnostics for monitoring the quality of the road surface.

Key words: virtual laboratory workshop, monitoring of road surface, vibrodiagnostics, cartographic service, network, GPS navigation, software, road laboratory, laser scanner.

Приобретение студентами профессиональных компетенций возможно только при применении в процессе обучения современных программно-аппаратных комплексов, сочетающих в себе возможности сетевого обучения, использование баз данных и знаний, отражающих современный уровень прикладных исследований в данной области и позволяющих на основе построения физико-математических моделей процесса анализировать про-

цесс и принимать грамотные инженерные решения по управлению данным процессом. Предлагаемый виртуальный лабораторный практикум на основе применения средств вибродиагностики для сетевого мониторинга качества дорожного покрытия может быть использован при изучении дисциплин «Дорожные условия и безопасность движения», «Основы научных исследований», «Прикладные исследования» студентами направления подготовки 08.03.01 «Строительство», профиль «Автомобильные дороги», в том числе при обучении с применением дистанционных образовательных технологий.

Анализ современного состояния вопроса об оперативном мониторинге качества дорожного покрытия позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в основном для измерения параметров качества дорожного полотна применяются дорогостоящие специализированные дорожные лаборатории на базе автомобиля, как правило, такие лаборатории включают в свой состав средства фотовидеофиксации состояния дорожного полотна, а также профилографы и профилометры, для сканирования профиля дороги применяются лазерные сканеры, для фиксации текущих координат применяются системы GPS-навигации. Примерами таких лабораторий является комплексная дорожная лаборатория «Трасса», предназначенная для диагностики, паспортизации, контроля транспортно-эксплуатационного состояния автомобильных дорог и передвижная дорожная лаборатория на основе измерительного комплекса КП-514 РДТ «RDT LINE». Для визуализации и анализа данных измерений состояния дорожного покрытия применяется соответствующее программное обеспечение, позволяющее вносить данные о текущем состоянии дороги в геоинформационную систему автомобильных дорог, в качестве примера такой системы можно привести программу «IndorRoad», разработанную саратовским научно-производственным центром «РОСДОРТЕХ». В последнее время появились разработки в области применения в качестве мобильных датчиков состояния дорожного покрытия собственно транспортных средств, как служебных, таких как, почтовая служба, такси, так и частного автотранспорта [1,2,3,4,5]. Это стало возможным в следствии того, что большинство современных автомобилей оборудованы антиблокировочными системами АВС, система электронной стабилизации курсовой устойчивости EPS, вибродатчиками адаптивной системы управления подвеской, срабатывание датчиков этих систем позволяет оперативно обнаружить проблемные участки дорожного покрытия, а учитывая наличие на борту автомобиля системы глобальной навигации становится возможным on-line фиксация полученных данных, автоматическое внесение их на геоинформационный портал и оперативная передача всем другим участникам дорожного движения в том

числе соответствующим дорожным и транспортным службам. Естественно для реализации данных возможностей требуется наличие специального программного обеспечения, реализующего автоматическое распознавание типа дефекта дорожного покрытия и внесение данных о нем в соответствующий картографический сервис, при этом может быть реализована система автоматического аудиовизуального предупреждения участников дорожного движения об опасностях на дороге. Одной из разработок в данной области, является система оповещения водителей о наличии ям и других неровностей на дороге [2], разработанная в компании Ford. В настоящее время центр испытания новых систем от Ford, проводит тестирование системы в различных условиях. В перспективе планируется внедрение этой системы во все новые автомобили, начиная с базовой комплектации. Система от Ford представляет собой цифровую карту, на которой в режиме реального времени будут отмечаться ямы и другие неровности на дороге, выявленные датчиками, установленными на автомобилях обычных владельцев. Как утверждают инженеры компании, в основе системы будет лежать система спутниковой навигации с двухсторонней связью. Принцип работы системы определения ям достаточно прост. При прохождении определенного участка дороги, на котором есть дефекты покрытия, электроника и датчики считывают характеристики неровности с помощью датчика силы удара по колесам и передают обработанную информацию на облачный сервис компании Ford. С этого ж облачного сервиса другие автомобили Ford загружают информацию о неровностях на дороге и выводят на экран бортового компьютера. Плюсом такой системы будет оповещение о ямах, которые не видно в плохую погоду или они скрыты под слоем снега или воды. Пока что система реализована как прототип на основе датчиков адаптивной подвески, в которой есть функция Pothole Mitigation. Такая подвеска сейчас устанавливается опционально на автомобили Ford Mondeo, S-Max и Galaxy. Помимо такого направления, разрабатывается система на основе использования радара или бортовых камер, которые, как правило, устанавливаются на модели автомобилей с адаптивным круиз-контролем. Компания Google запатентовала систему [3], которая позволяет избежать различных повреждений на дороге в следствии наличия дефектов дорожного покрытия (выбоин, провалов, бугров и др.) за счет своевременного предупреждения водителя о них. Предполагается создание специальной базы данных, в которую в автоматическом режиме будет поступать информация о состоянии дорожного полотна от различных автомобилей. Для регистрации повреждений на дороге будут задействованы специальные бортовые датчики. Место повреждения в момент проезда автомобиля будет фиксироваться

с помощью системы глобального позиционирования. Полученная информация по беспроводной сети будет попадать на удаленный сервер. Таким образом, в результате работы системы водители смогут заблаговременно получать предупреждения о повреждениях на дороге. В работе системы мониторинга и оповещения о качестве дорог можно выделить ряд взаимосвязанных функций:

1. Определение географического положения транспортного средства;
2. Мониторинг качества дорожного полотна;
3. Обработка результатов мониторинга качества дорог;
4. Передача результатов мониторинга на удаленный сервер;
5. Прием обобщенной информации от удаленного сервера;
6. Оповещение водителя о качестве дороги;
7. Контроль работоспособности системы.

Для реализации перечисленных функций конструкция системы включает следующие элементы:

8. GPS-приемник;
9. Датчик (датчики) для оценки качества дорог;
10. Бортовой компьютер;
11. Передатчик;
12. Приемник;
13. Средства вывода информации.

Кроме того, в работе системы мониторинга и оповещения о качестве дорог задействуются беспроводная компьютерная сеть, удаленный сервер, спутники системы глобального позиционирования. С помощью GPS-приемника осуществляется прием сигналов от спутников и определение текущего географического положения транспортного средства, среди которых широта, долгота, высота, направление и скорость движения. В качестве GPS-приемника используется отдельное устройство или соответствующий блок в составе автомобильной навигационной системы. Для мониторинга качества дорог планируется использовать датчик вертикальных перемещений, измеряющий величину вибраций кузова от неровностей дорожного полотна. Вместе с датчиком вертикальных перемещений могут быть задействованы датчики хода подвески (датчики движения поршня амортизатора), датчик скорости, акселерометр, гироскоп, высотомер. Для оценки качества дорог в головное устройство информационно-развлекательной системы автомобиля загружается специальное программное обеспечение, обрабатывающее сигналы от GPS-приемника и датчиков. Функции бортового компьютера могут быть возложены на различные мобильные гаджеты (ноутбук, планшет или смартфон), подключенные к сети автомобиля. Обработанные пакеты данных преобразуются передатчиком в радиочастотный сигнал и передаются по беспроводной сети на удаленный сервер, построенный на облачных сервисах. Далее произ-

водится прием информации от удаленного сервера, которая содержит усредненные характеристики качества дорожного полотна от множества автомобилей. Полученные данные используются для непосредственного предупреждения водителя о плохих дорогах, предлагая ему информацию в виде специальных интерактивных карт. На основе полученных данных навигационная система сможет построить безопасный и комфортный маршрут. Кроме этого, информацией от удаленного сервера смогут воспользоваться дорожные службы. В работах [4, 5] рассмотрена реализация системы сетевого мониторинга состояния дорог на основе использования данных о виброускорении кузова транспортного средства, полученных с трехосевых акселерометров и данных о текущих координатах полученных с GPS-контроллеров мобильных устройств связи, используемых владельцами транспортных средств и размещенных в салоне автомобиля во время его движения.

Работа данной системы мониторинга включает следующие этапы:

1. Сбор данных с датчиков мобильного устройства (виброускорение с трехосевого акселерометра, текущие координаты с GPS-контроллера);
2. Обработка полученных данных (поиск дефектов дорожного покрытия, их классификация и оценка качества дорожного покрытия);
3. Маркировка соответствующего участка дороги (визуализация качества дорожного покрытия и сохранение данных о качестве участка в файл).

На основе проведенной оценки состояния участка дороги, получаем карту качества дорожного покрытия, а также файл, по которым можно восстановить эту карту на другом мобильном устройстве. Для реализации данного этапа проекта был использован картографический сервис Google Maps.

Таким образом при наличии облачного сервера и возможности доступа в него с мобильных устройств сотовой связи водителей транспортных средств мы получаем систему on-line мониторинга качества дорожного покрытия, которая может существенно повысить безопасность дорожного движения в г. Хабаровске и в Дальневосточном регионе в целом.

При реализации виртуального лабораторного практикума оперативные данные о состоянии дорожного покрытия и визуальные карты качества дорог могут служить исходными данными для лабораторных работ по формированию у студентов практического опыта решения инженерных задач по оперативному ремонту дорожного покрытия и обеспечению безопасности движения.

Библиографический список

1. Тимо Сааренкетто. Мониторинг состояния дорог с низкой интенсивностью движения. Резюме. Перевод на русский язык для проекта KOLARCTIC ENPI СВС "Управление дорогами с низкой интенсивностью движения в Баренц регионе" 2006г. [Электронный ресурс] URL:<http://ador.ru/data/files/static/kolarctic-3-08.pdf> (дата обращения 11.02.2018)
2. Система оповещения о ямах на дороге от компании Ford. [Электронный ресурс] URL: https://fastmb.ru/autonews/autonews_mir/1674-sistema-opovescheniya-o-yamah-na-doroge-ot-kompanii-ford.html (дата обращения 11.02.2018)
3. Система мониторинга и оповещения о качестве дорог. [Электронный ресурс] URL: <http://systemsauto.ru/another/monitoring-and-reporting-road-quality.html> (дата обращения 11.02.2018)
4. B. Lanjewar, Jyoti Khedkar, Rahul Sagar, Rasika Pawar, Kunal Gosavi. Survey of Road Bump and Intensity Detection algorithms using Smartphone Sensors. IJCSIT, Vol. 6, 2015. - URL: <http://www.ijcsit.com/docs/Volume6/vol6issue06/ijcsit2015060659.pdf> (дата обращения 11.02.2018)
5. Jakob Eriksson, Lewis Girod, Bret Hull, Ryan Newton, Samuel Madden, Hari Balakrishnan. The Pothole Patrol: Using a Mobile Sensor Network for Road Surface Monitoring. MobiSys, 2008. - URL: <https://www.cs.uic.edu/~jakob/papers/p2-mobisys08.pdf> (дата обращения 11.02.2018)

Рябухин П.Б.

ПОИСК РЕШЕНИЯ ВОПРОСА АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

Рябухин П. Б. — д. т. н., декан факультета природопользования и экологии, e-mail: 000340@pnu.edu.ru (ТОГУ)

Статья посвящена проблеме повышения эффективности образовательного процесса путем оптимизации решения вопроса комплекции образовательных программ университетов средствами материально-технического обеспечения.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, руководитель образовательной программы, материально-техническое обеспечение, показатели качества, база данных, эффективность, оптимальный, рейтинг.

The article is devoted to the problem of improving the effectiveness of the educational process by optimizing the solution of a question of picking the educational programs of the universities by means of logistics.

Key words: Federal State Standard of Higher Education, manager of educational program, material and technical provision, quality indicators, database, efficiency, optimal, rating.

Для реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), являющегося базовым документом в области регламентации работы вузов по подготовке кадров для производственно-хозяйственной и научной деятельности, служит образовательная программа высшего образования (ОП), которая представляет собой комплексную развернутую социальную норму вузовского уровня для отдельного направления подготовки, уровня квалификации и профиля [1].

Эффективность реализации ОП в значительной степени зависит от степени эффективности работы ее руководителя (РОП), одной из основной задачей деятельности которого является не только организация кадрового обеспечения, но и решение вопросов повышения количественных и качественных показателей материально-технического обеспечения реализации образовательной программы [2, с. 140].

Материально-техническое обеспечение (МТО) реализации учебного процесса в системе образования представляет собой совокупность материально-финансовых средств, которые вовлекаются в процесс подготовки специалистов и проведения научно-исследовательских работ. Подготовка квалифицированных специалистов в учреждениях образования находится в прямой зависимости от уровня развития их материально-технической базы, ее соответствия требованиям современной рыночной экономики.

Одной из определяющих характеристик уровня работы вуза в основной области своей деятельности является эффективность использования МТО. Наиболее частые изменения в составе основных фондов материально-технической базы образовательных учреждений происходят в ее активной части, к которой относятся лабораторные стенды и измерительное оборудование учебных лабораторий, ПК, программное обеспечение (ПО) и т. д..

Регламента по реализации процессов принятия оптимального решения вопросов планирования и исполнения закупок средств МТО образовательных программ, проведения оценки приоритетности реализации заявок на приобретение необходимых средств МТО, единообразного для всех учебных заведений РФ, к сожалению, до сих пор не разработано. Вся процедура в университетах осуществляется по-разному и по существующей в

каждом вузе своей заявительной схеме с принятием не всегда обоснованных решений о приобретении затребованных средств МТО [3, с. 429]. При этом, учебными заведениями ежегодно тратятся значительные суммы денег на приобретение нового оборудования и ПО, но вопрос оптимальности этих расходов по критериям необходимости, целесообразности, перспективности в плане возврата вложенных средств, учета соотношения «цена — качество» и др., остается открытым.

Администрация вуза должна иметь такой регламент, который бы обеспечил для всех заинтересованных потребителей возможность не только отслеживать (в автоматическом режиме) информацию о наличии, состоянии и потребности в средствах МТО, но и устанавливать обоснованную и объективную приоритетность в удовлетворении заявок на их приобретение в зависимости от финансовых возможностей вуза.

Изучение ситуации в нескольких вузах по анализу выполнения требований образовательных стандартов к материально-техническому обеспечению показал, что данные, необходимые для полноценной комплектации всех учебных дисциплин учебного плана (УП) направления подготовки современными средствами МТО, содержатся в различных базах автоматизированных систем университетов и не консолидированы. В связи с этим возникает необходимость автоматизации процесса комплектации вуза активной частью МТО и оптимизации процесса по принятию решения приоритетности реализации заявок на приобретение необходимого МТО, что позволит не только снизить финансовые затраты на их приобретение и содержание, но и обеспечит оперативное управление оборудованием университета всеми заинтересованными пользователями.

Вопрос об эффективности использования средств МТО образовательных программ вузами можно сформулировать как задачу многокритериальной оптимизации процесса принятия решения по приоритетности реализации заявки на приобретение «потребности».

Поиск оптимальных решений по приобретению вузом востребованных средств МТО с математической точки зрения можно представить как задачу структурно-параметрического синтеза финансовых средств и степени загруженности выбранного средства МТО всеми ОП вуза для заданных условий функционирования, при которых показатели качества стремятся к своим экстремальным значениям. Результаты анализа ситуации показали, что для принятия решения вузом о необходимости и целесообразности удовлетворения заявки от РОП на приобретение «потребности» необходимо установить комплекс показателей качества (критерии оптимизации), таких как:

- количество ОП вуза, в которых используется «потребность»;
- количество обучающихся по всем ОП вуза,

- использующих «потребность»;
- количество часов использования «потребности» за учебный год по всем ОП вуза;
- финансовые затраты на подготовку дополнительной кадровой поддержки функционирования «потребности»;
- финансовые затраты на подготовку дополнительного аудиторного фонда для функционирования «потребности»;
- стоимость приобретения, доставки и установки заявленной «потребности».

Для повышения эффективности затрат на приобретение и дальнейшее использование средств МТО образовательных программ предлагается следующий алгоритм действий всех участников процесса (рис.1) с заполнением соответствующих элементов сводной ведомости (табл.1):

1. Руководитель ОП (через научно-педагогических работников (НПР), реализующих дисциплины учебного плана ОП), вносит актуальную информацию о потребностях в средствах МТО, соответствующих требованиям ФГОС, и необходимости их дополнительного кадрового и аудиторного обеспечения в сводную таблицу (столбец 1, 3, 4, 7) и передают ее в Отдел имущественных отношений (ОИО) вуза.
2. Отдел ресурсного обеспечения (ОРО) кодирует поступившую «потребность» в соответствие системой распределения имущества по группам назначения и вносит в БД «Заявки на приобретение средств МТО». На основании анализа фактического наличия средств МТО в вузе (БД «Наличие средств МТО») и поступивших заявок на запрашиваемую руководителем ОП «потребность» ОИО вносит информацию в сводную таблицу (столбец 2) и выносит одну из трех рекомендаций по критерию целесообразности:
 - о приобретении «потребности» в связи с ее отсутствием;
 - о возможности использования существующих

работоспособных средств материально-технического обеспечения в качестве запрашиваемой «потребности»;

- о модернизации существующей подобной «потребности».

Обоснованная рекомендация от ОРО передается в Учебно-методическое управление (УМУ).

1. Учебно-методическое управление проводит анализ (контроль) полученной информации по критериям соответствия требованиям ФГОС ВО и вносит актуализированную информацию в сводную таблицу (столбец 3-4). Обоснованные рекомендации о **необходимости** удовлетворения «потребности» от УМУ передаются в планово-финансовое управление (ПФУ) вуза.

3. ПФУ вносит информацию о размере необходимого дополнительного финансирования по запрашиваемой «потребности» в сводную таблицу (столбец 5-6) и на основании полной информации, занесенной всеми участниками процесса в сводную таблицу, по всем заявкам вуза производит расчет **рейтинга заявок (приоритетность реализации закупки)**. Процесс рейтингования поступивших заявок заключается в комплексной оценке «потребности» по всем оценочным показателям с учетом принятых значений коэффициента их значимости (весовые коэффициенты), устанавливаемых экспертной комиссией экономического совета вуза.

В зависимости от финансовых возможностей вуза (на момент рассмотрения заявок) принимается обоснованное решение относительно **возможности** приобретения «потребности» с учетом ее актуальности для вуза.

4. Решение передается в отдел организации закупок (ООЗ) для исполнения процедуры приобретения «потребности» в соответствии с существующим в университете регламентом.

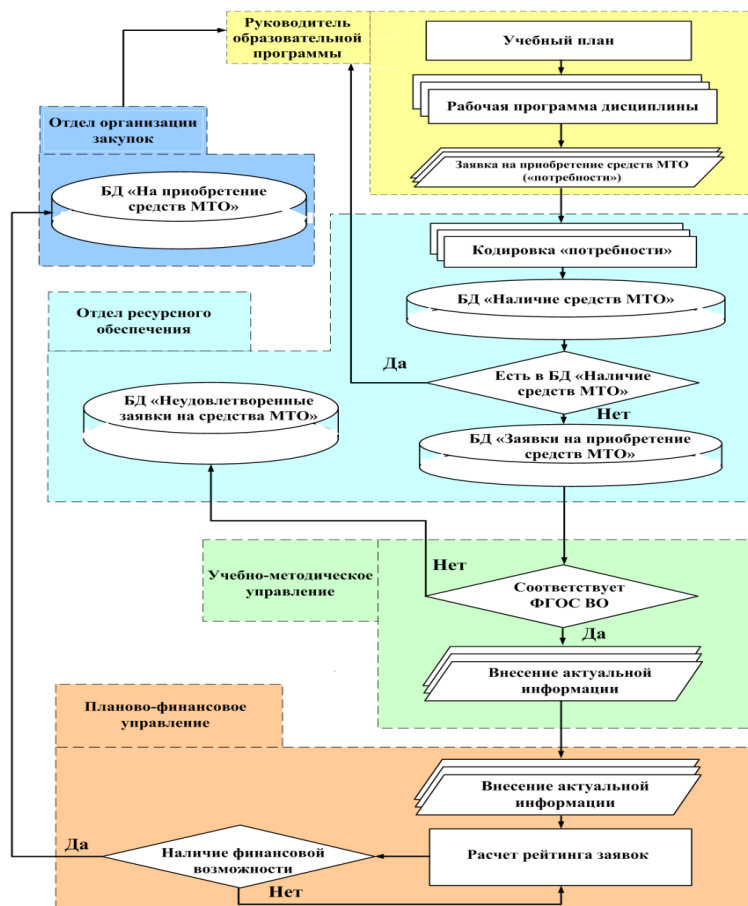


Рис. 1. Алгоритм оформления заявки на реализацию МТО образовательной программы

Таблица

Сводная ведомость вуза для принятия решения по приобретению средств МТО образовательной программы

№п/п	Наименование «потребности»	Количество и перечень ОП вуза, в которых используется «потребность», ед;	Количество обучающихся по всем ОП вуза, использующих «потребность», чел;	Количество часов использования «потребности» за учебный год по всем ОП вуза, час;	Финансовые затраты на подготовку дополнительного кадрового обеспечения, тыс. руб.;	Финансовые затраты на подготовку дополнительного аудиторного фонда, тыс. руб.;	Стоимость приобретения, доставки и установки заявленной «потребности», тыс. руб.;	Рейтинг (приоритетность) заявки на приобретение «потребности»
0	1	2	3	4	5	6	7	8

- эффективное планирование и реализацию закупок «потребностей» вузом с учетом установленного приоритета заявки и возможностей ее комплексного использования
- другими ОП;
- оптимальное использование существующей и перспективной материально-технической базы университета.

Выводы: предлагаемый алгоритм решения задачи по принятию обоснованных решений приоритетного приобретения средств МТО образовательных программ позволит обеспечить:

- полное представление (в рамках всех подразделений вуза и РОП) об имеющихся ресурсах, что является основой при стратегическом планировании финансовой и учебной деятельности;
- формирование в вузе консолидированных отчетов о материально-техническом обеспечении образовательных программ, позволяющих всем потребителям информации выполнять аналитическую, процедурно-формальную и другие виды работ в автоматическом режиме.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. 29.12.2012 N 273-ФЗ.
2. Рябухин П. Б. К вопросу автоматизации работы руководителя образовательной программы / П. Б. Рябухин. Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. П 781 конф, Хабаровск 6–8 апр. 2016 г.: В 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. Т. 1 — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. ISBN 978-5-7389-1978-7 Т. 1. С. 139-142.
3. Нестеров В.Л., Конова Т.А. Оценка деятельности вузов в части материально-технического обеспечения образовательного процесса // *Фундаментальные исследования*. — 2015. — № 5-2. — С. 428-432.
4. Рябухин П.Б. Метод комплексного анализа систем устойчивого лесопользования / П.Б.Рябухин, Н.В. Казаков, А.В. Абузов — *Лесной Вестник, МГУЛ*. № 1 (93). — 2013. — с.129-132.

Сашкина К. Ю.

ВЕБ-ПЛАТФОРМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Сашкина К. Ю. — магистрант направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», магистерская программа «Информатика и информационные технологии в образовании», e-mail: sk12051994@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются вопросы использования веб-платформ в обучении информатике. Отдельно рассматриваются методы и формы организации деятельности обучающихся при использовании веб-платформ, а также особенности создания современной образовательной среды с широкими возможностями.

Ключевые слова: веб-платформа, компьютерные технологии, образовательный процесс, информатика.

The article speaking about using web platforms for teaching computer science in school. The methods and forms of organization of students' activities using web platforms, and creating a modern educational environment with wide opportunities are considered separately.

Keyword: web-based platform, computer technology, educational process, computer science.

Российская система образования, как известно, переживает стремительные изменения. Становятся популярными информационно-коммуникативные технологии, технологии дистанционного образования, веб-платформы, которые обеспечивают массовые открытые дистанционные курсы. В настоящий период времени использование веб-платформ достаточно популярный образовательный метод. Рассмотрим ряд веб-платформ как методов и форм организации деятельности обучающихся.

Система дистанционного обучения Ё-Стади [1] является крупной веб-платформой с широкими возможностями. В эти возможности входят: функция централизованного управления доступом преподавателей и студентов, где могут назначаться администраторы; рабочая область, в которой публикуются материалы по дисциплине, объявления и задания и которая создаётся преподавателем или администратором (здесь может быть одна и более дисциплин); лента событий — это публикации о тех событиях, которые касаются определенного аккаунта; форум для общения; зона тестирования, где можно создать тест или загрузить готовый; журнал, который формируется на основе созданных преподавателем заданий, где оценки проставляются автоматом сразу, после прохождения тестирования.

Moodle как веб-платформа представляет собой специальное веб-приложение, которое написано на PHP и распространяется бесплатно. Как указывает разработчик, в настоящий период времени количество зарегистрированных сайтов в системе в мировом масштабе превышает 70000 тысяч. Российская Федерация в данном аспекте крайне активный пользователь. Большое количество российских школ и высших учебных заведений создают свой образовательный контент на платформе Moodle. Сайт с образовательным контентом на платформе Moodle является обширным информационным порталом, где размещается большое количество электронных курсов.

CourseLab является веб-платформой и инструментом разработки курсов. Как известно, электронный учебный курс — это тематически завершенный и построенный структурно учебный материал, которым можно пользоваться в рамках учебного процесса. В CourseLab имеется возможность

создать как учебные пособия по разным дисциплинам, так и учебно-методические указания, которые содержат в себе материал для самостоятельного обучения материал, тесты, задания для контроля и т.д.

Edmodo является сегодня обширной социальной образовательной сетью, объединяющей преподавателей, обучающихся и родителей. Данная система создана для управления образованием, схожа внешне с Facebook, игрофицирована, имеет интеграцию с другими ресурсами. В данной программе и учителя, и ученики и родители могут создавать аккаунты. Также Edmodo — это платформа, предлагающая расширенную электронную базу знаний (Spotlight), образовательное приложение (Edmodo Store) и набор вопросов и викторин, которые соответствует единым образовательным требованиям и стандартам (Snapshots) [3].

World Press.com — платформа для создания веб-сайтов. 29 % сайтов в Интернете работают на WordPress [4]. Особенность данной платформы — низкие цены и большой выбор видов сайтов, именно поэтому они столь актуальны для образовательных программ. Здесь важны такие функции как динамичность загрузки контента, интеграция в социальные сети и т.д.

Drupal — система управления контентом, которая распространяется бесплатно. Ее основное преимущество — универсальность [3]. Модульная архитектура Drupal позволяет активно его использовать для разработки сайтов.

Joomla — это система, которая собирает в себе разнообразные инструменты, предназначенные для разработки Web-ресурсов. Самая важная особенность этой системы — минимум инструментов при базовой установке. Однако пользователь имеет возможность расширить набор инструментов, если ему это необходимо. Функциональность Joomla можно увеличить при помощи дополнительных плагинов, модулей и компонентов [2].

Среди ключевых особенностей платформенного формата обучения следует выделить: изменение роли преподавателя на роль куратора и тьютора, в задачи которого входит не только донесение академических знаний по курсу (например, алгоритмов построения программ), но и проблемные вопросы, возникающие по ходу выполнения практического задания; мотивация студентов связана не только с выполнением задания, но и с возможностью организации собственного дела в сфере информационных технологий и т.д.

Одновременно с развитием технических средств появляются и новые технологии обучения, например, проблемно-ориентированное или практико-ориентированное обучение, деловые игры. Трансформация образовательного процесса должна вестись не в одном, а в нескольких направлениях. В этих условиях возникает резонный вопрос об интеграции новых технических средств и

новых технологий обучения, т.е. о создании комплексной системы поддержки образовательного процесса, так называемой платформы нового поколения. Новое поколение образовательных веб-платформ дает возможность модернизировать качество образования за счет применения современных информационных технических средств, новых процессов обучения (например, игровых сценариев). Однако ключевой момент в данной области — это разработка новых образовательных технологий (образовательный контент). Особую актуальность такая образовательная платформа приобретает для курсов информатики, так как мир развивается сегодня за счет информационных технологий. В рамках этого вопроса выделим ряд аспектов:

1. Интеграция (в учебной веб-платформе нового поколения по дисциплине «Информатика» важным аспектом является не универсальность, а возможность интегрировать нескольких технологических трендов в образовательном процессе и сделать обучение предельно эффективным).
2. Качественные технологии (образовательная платформа должна включать в себя качественные технологии, особую систему мотивации к обучению, а главное — интересный образовательный контент).
3. Дистанционное обучение и взаимосвязь (внедрение и использование технологий дистанционного обучения, формирование процесса совместной работы над инновационными проектами, умение контролировать процесс и выстраивать полезные связи — все это является неотъемлемой компетенцией ученого и руководителя XXI века).

Предложенный подход к разработке платформы может позволить устранить недостатки технологических трендов, когда они внедряются в образовательный процесс в отдельности и дать необходимый синергетический эффект от их совмещения.

Таким образом, можно сделать заключение, что сегодня система образования, в частности, в области дисциплины «Информатика» требует новых технологических решений с использованием информационных технологий и веб-платформ.

Библиографический список

1. Ё-Стади [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://your-study.ru>
2. Шуматбаева Э.В., Зайдулина С.Г. Сравнительный анализ средств автоматизации проектирования web-сайтов joomla, drupal // Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы: сборник статей VI Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. 2017. С. 266–268.

3. Edmodo [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.pcmag.com/edmodo-lms/22660/review/edmodo-v-pomoshch-uchiteliam-uchenikam-i-roditeliam>
4. World Press [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wordpress.com>

Степанова О.Г.

ОПЫТ РАБОТЫ БИБЛИОТЕКИ ТОГУ С ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ РИНЦ

Степанова О.Г. — зам. директора библиотеки, e-mail: ostepanova@pnu.edu.ru

В статье освещен опыт работы библиотеки Тихоокеанского государственного университета по продвижению публикационной активности преподавателей в информационно-аналитической системе РИНЦ.

Ключевые слова: публикационная активность, индекс цитируемости, РИНЦ.

The article describes the work experience of the library of the Pacific National University in promoting the publication activity of professors in the Russian Science Citation Index system.

Key words: publication activities, citation index, Russian Science Citation Index.

Сегодня публикационная активность вуза — это важнейший показатель его научной репутации. Именно показатели публикационной активности выступают критериями отбора вузов и отдельных ученых для участия в проектах, ФЦП, получения грантов от научных фондов и т.д. [1, с. 52].

В российской статистической практике публикационная активность стала оцениваться сравнительно недавно. В последние годы активно развивается российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

РИНЦ — это национальная информационно-аналитическая система научного цитирования, размещенная на платформе РУНЭБ (elibrary.ru). РИНЦ разрабатывается с 2005 года при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации и предназначена не только для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, но и оценить результативность и эффективность деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, уровень научных журналов и т.д.

В 2011 году на основе РИНЦ начала формироваться новая информационно-аналитическая система SCIENCE INDEX, дающая возможность авторам научных публикаций и научным организациям контролировать и уточнять информацию в базе данных РИНЦ. Это позволяет, в свою очередь, решить сразу несколько задач — начиная от

идентификации авторов и организаций в публикациях и заканчивая возможностью самостоятельного добавления публикаций, не обрабатываемых в РИНЦ.

Система SCIENCE INDEX* [Организация] рассчитана на научно-исследовательские и научно-образовательные организации, заинтересованные в систематизации и анализе публикационной активности своих сотрудников. Она позволяет проводить анализ публикационного потока и цитируемости публикаций как на уровне всей организации в целом, так и на уровне ее отдельных подразделений (кафедр, институтов, факультетов и т.д.) или сотрудников. С помощью системы SCIENCE INDEX авторизованные представители научных организаций могут также добавлять публикации, отсутствующие в РИНЦ, причем не только статьи в научных журналах, но и любые другие виды научных публикаций (монографии, статьи в сборниках, труды конференций, патенты, диссертации и т.д.). При этом каждая добавляемая публикация проходит проверку библиографической службой РИНЦ [2].

Система SCIENCE INDEX* [Автор] предлагает целый ряд дополнительных сервисов для отдельных авторов: создание персонального профиля, возможность самостоятельной корректировки списка своих публикаций и цитирований в РИНЦ, получения актуальной информации о цитировании публикаций не только в РИНЦ, но и в Web of Science и Scopus и т.д.

Работа по размещению трудов ученых Тихоокеанского государственного университета в РИНЦ ведется с 2008 года. В 2013 году университет заключил договор на размещение 7 периодических изданий вуза. В этот список вошли научный журнал «Вестник ТОГУ» и электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ», а также сборники научных конференций, выпускаемых вузом на периодической основе: «Проблемы высшего образования», «Автомобильный транспорт Дальнего Востока», «Основные тенденции государственного и общественного развития России: история и современность», «Modern materials and technologies», «Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного комплекса».

В этом же году был подписан договор на размещение в системе неперiodических изданий, издающихся вузом, например сборников статей, материалов конференций и монографий.

Ответственными за размещение сборников выкладываются метаданные статей, т.е. их библиографическое описание, включающие ФИО авторов, название, аннотацию, ключевые слова, индексы УДК и ББК и т.д. Для сборников статей, материалов конференций и журналов также добавляются полные тексты статей, доступные в открытом режиме.

С 2017 года библиотека взяла на себя работу по размещению сборников статей и материалов

конференций ТОГУ на платформе РУНЭБ. Всего за прошлый год было обработано и внесено 29 сборников.

Всего за весь период в систему было выгружено 176 экземпляров неперIODических изданий (в том числе и архивных, начиная с 1989 года) и 131 экземпляр периодических изданий.

На сегодняшний день в РИНЦ представлено 10916 публикаций ТОГУ, в том числе 6904 статьи

в журналах, 63 монографии, 29 патентов, 232 статьи авторов ТОГУ в журналах, входящих в Web of Science или Scopus.

Анализ публикационной активности ученых ТОГУ за 6 лет (2012 — 2017 гг.) показывает динамику роста публикаций, размещенных на платформе РУНЭБ и непосредственно в РИНЦ (рис. 1).

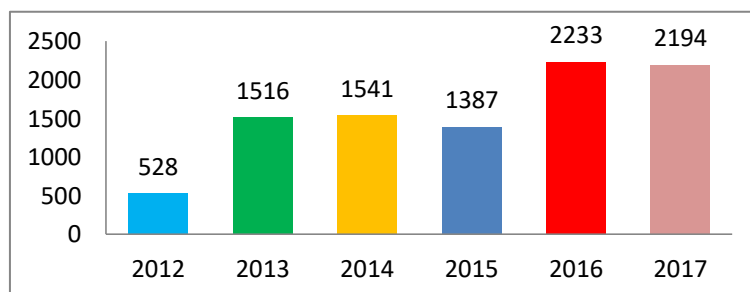


Рис. 1. Число публикаций в РИНЦ (2012-2017 гг.)

Этот рост связан с внесением показателя публикационной активности вуза в число основных рейтинговых показателей деятельности университета. Еще одна причина роста показателей связана с вхождением присоединением в 2015 году ДВГТУ в структуру ТОГУ.

К сожалению, следует отметить, что на данный момент в системе представлена неполная картина по вузу. Возможность получения более точной и объективной оценки результатов научной деятельности вуза в целом и отдельных подразделений в частности усложняется тем, что у вуза нет договора с РУНЭБ на использование системы SCIENCE INDEX*[Организация]. В результате предусмотренная системой возможность добавления статей авторов университета, опубликованных в сборниках сторонних организаций, публикаций, монографий, учебных пособий и других материалов, отсутствующих в РИНЦ, вузу не доступна. Кроме того, нет возможности вносить полную информацию по структуре вуза и его сотрудникам.

Еще одной сложностью, с которой сталкиваются сотрудники библиотеки остается доказать ученым вуза необходимость регистрации в системе и предоставления сведений о своих публикациях. Библиотека доводит до сведения авторов, что при регистрации ученые получают уникальный идентификатор (SPIN-код), позволяющий идентифицировать их как авторов научных публикаций.

Кроме того, РИНЦ имеет соглашения с компаниями Clarivate Analytics и Elsevier, позволяющие делать запросы непосредственно в базы данных Web of Science и Scopus и получать оттуда текущие значения показателей цитирования публикаций. Таким образом, в интерфейсе РИНЦ можно увидеть одновременно число цитирований публикации в РИНЦ, Web of Science и Scopus. Эта бесплатная возможность доступна для всех зарегистрированных в РИНЦ авторов [3].

Библиотека регулярно проводит обучающие семинары с преподавателями по самостоятельной работе в системе SCIENCE INDEX*[Автор] отдельно для различных кафедр. На семинарах сотрудники библиотеки рассказывают о возможностях системы, о необходимости регулярно проверять список своих публикаций и цитирований с целью их корректировки. Плановая работа в этом направлении привела к росту числа зарегистрированных авторов в системе SCIENCE INDEX в период с 2012 по 2017 гг. (рис. 2).

Таким образом, библиотека ТОГУ ведет целенаправленную работу по поддержке научной деятельности университета, оказывает поддержку научно-исследовательской работы профессоров, аспирантов, преподавателей, занимается повышением публикационной активности ученых вуза, организует мероприятия, направленные на увеличение показателя цитируемости.

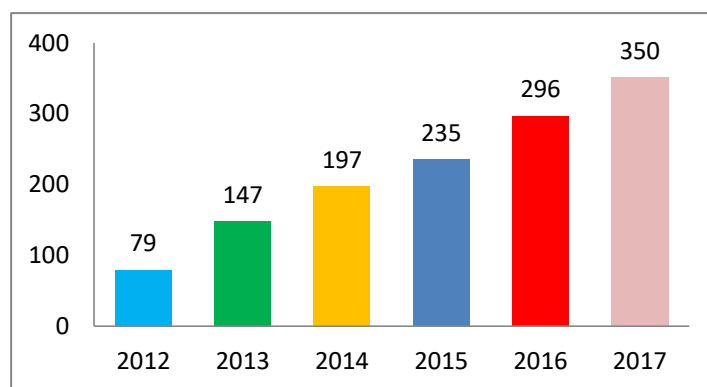


Рис. 2. Число авторов, зарегистрированных в Science Index

Библиографический список

1. Катранджиева Т. В. Научная библиотека как информационно-образовательный центр университета [Электронный ресурс] / Т. В. Катранджиева // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 52-57. — Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-biblioteka-kak-informatsionno-obrazovatelnyy-tsentr-universiteta> (дата обращения: 1.02.2018).
2. Science Index для организаций [Электронный ресурс] : Научная электронная библиотека eLibrary.ru : сайт. — Режим доступа : https://elibrary.ru/project_si_org.asp
3. Science Index для авторов [Электронный ресурс] : Научная электронная библиотека eLibrary.ru : сайт. — Режим доступа : https://elibrary.ru/project_author_tools.asp
4. Долгова Е. А. Опыт работы библиотеки Ивановской сельскохозяйственной академии с информационно-аналитической системой РИНЦ [Электронный ресурс] / Е. А. Долгова // Библиотека в изменяющейся образовательной среде : сб. докл. обл. науч.-практ. конф., посвящ. 55-летию образования метод. объединения б-к вузов Иванов. обл., 26 мая 2015 г. — Режим доступа : <http://library.ispu.ru/sites/default/files/content/files/metodcentr/sbornik.doc> (дата обращения: 1.02.2018).

Сяпина Т. В.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

Сяпина Т.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Высшая математика», e-mail: 006146@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается смешанное обучение как один из видов электронного обучения, свойства смешанного обучения, различные модели смешанного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, смешанное обучение, модели смешанного обучения.

The article considers mixed instruction as one of the types of e-learning, the properties of mixed teaching, various models of mixed learning.

Key words: e-learning, mixed learning, mixed learning models.

В конце двадцатого и в начале двадцать первого веков зарубежная и отечественная педагогическая общественность начала активно обсуждать возможности использования информационно-коммуникационных компьютерных технологий в образовании.

По мнению исследователей Стейкер Х. и Хорн М. из Института Клейтона Кристенсена онлайн-обучение, представляет собой классическое разрушительное нововведение с возможностью не только улучшить современную модель образования, но и трансформировать ее [1].

Сначала компьютерное обучение происходило только в классе или в лаборатории, где учебные материалы использовались на персональных компьютерах и отследить их применение было затруднительно. В дальнейшем, в связи с широким распространением сети Интернет и организацией обучения через сеть появился термин «электронное обучение».

Определение специалистов ЮНЕСКО: «e-Learning — обучение с помощью интернета и мультимедиа» [2].

В законе «Об образовании» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [3].

Таким образом, сущность электронного обучения составляет организация самостоятельной

деятельности обучающихся с различными мультимедийными приложениями через электронные гаджеты (персональный компьютер, планшет, мобильный телефон, smart-телевизор), имеющие возможность доступа к Интернету с целью ознакомления с рабочей программой дисциплины, изучения электронных учебных материалов дисциплины, получения консультаций преподавателя, самоконтроля полученных знаний, взаимодействие с другими участниками виртуальной учебной группы и т.п. Такая организация деятельности обучающихся позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения, доступ к образовательным ресурсам, взаимодействие с преподавателем, как в реальном времени, так и в отложенном, то есть синхронно и асинхронно, причем ограничений во времени и пространстве не существует. Обучающиеся получают свободу доступа к образовательным услугам, равные возможности обучения, снижение затрат на обучение, возможность учиться постоянно в удобное время и без отрыва от основной трудовой деятельности.

Выделяют несколько видов электронного обучения, а именно самообразование, обучение с сопровождением, электронное обучение под руководством и контролем преподавателя, смешанное обучение.

Рассмотрим смешанное обучение (Blended Learning), которое использует информационно-коммуникационные технологии совместно с обучением в аудитории. Преподаватель организует образовательный процесс через аудиторские занятия, электронное обучение, вебинары, образовательное программное обеспечение (приложения), работу в социальных сетях [4].

Сокращение аудиторных часов на изучение естественно-математических дисциплин в процессе подготовки бакалавров в вузе и увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов показывают, что привычные для многих преподавателей традиционные формы обучения недостаточны для качественного формирования компетенций студентов.

При организации образовательного процесса с применением моделей смешанного обучения можно сочетать занятия, проводимые в университете, с обучением, основанным на использовании современных технологий, техник и информационных ресурсов в интерактивной среде обучения.

Стейкер Х. и Хорн М. [5] выделяют свойства смешанного обучения: самостоятельность студента, персонализация учебного процесса, обучение основанное на мастерстве, ориентация на высокие достижения у каждого студента, придание значимости построению отношений.

Самостоятельность учащегося (student ownership), выражающаяся в ответственности обучающихся, а не учителей за образовательные результаты и выбор способов их достижения, повы-

шает готовность студентов к предстоящему режиму обучения в университете, учит их самостоятельно ставить цели и задачи, повышает уровень мотивации и достижений.

Персонализация учебного процесса позволяет обучающимся строить индивидуальную образовательную траекторию и обучаться со своим собственным темпом.

Обучение, основанное на мастерстве (mastery-based learning) предполагает переход к новому материалу после подтверждения требуемого уровня владения изученным. Аналогичный подход используется в школах боевых искусств, когда присвоение очередного знака различия — пояса определенного цвета — происходит после демонстрации тренирующимся заданного уровня владения навыками.

Ориентация на высокие достижения у каждого учащегося оправдана, поскольку сочетание вышеприведенных свойств смешанного обучения позволяет ожидать от каждого обучающегося высокой вовлеченности и внутренней мотивации, что и будет сказываться на результатах.

Придание значимости построению отношений, которые связывают учащегося с учителем, с одноклассниками, с разновозрастными представителями сторонних организаций, участвующих в образовательном процессе.

В онлайн-курсе [6] на платформе Coursera, организованном Институтом Кристенсена, а также венчурным фондом, оказывающим поддержку образовательным проектам «Silicon Schools Fund» и центром профессиональной поддержки учителей «New Teacher Center», выделяются четыре различные модели смешанного обучения [7].

Модель ротации станций (Station rotation model) предполагает перемещение студентов между различными обучающими станциями таким образом, чтобы, на одной из них проходило онлайн-обучение. Другие станции могут задействовать учащихся в работе в малых или в больших группах, групповых проектах, индивидуальной работе, выполнении письменных заданий. Учащиеся перемещаются между всеми станциями.

В этой модели есть три основных типа активности учащихся: непосредственное обучение в мини-группах под руководством преподавателя, совместная командная работа учеников и самостоятельная работа за компьютером. Целью преподавателей является формирование у студентов навыков самостоятельного обучения (Self-Directed Learning). Преподаватель подключается только тогда, когда студент исчерпал все свои ресурсы.

Модель ротации лабораторий предполагает перемещение студентов в определенные периоды времени между фиксированными аудиториями, в которых проходят занятия под руководством преподавателей, а в одной из них учащиеся занимаются самостоятельно за компьютерами. Сначала обучение ведут традиционным методом, а потом,

в определенный момент времени учащиеся переходят в компьютерную лабораторию, где они работают индивидуально в режиме онлайн за компьютерами. Формирование групп происходит, на основании итогов входного тестирования, что делает эти группы однородными и оптимизирует работу преподавателей при объяснении материала.

Гибкая модель (Flex model) — онлайн-обучение является основной деятельностью студентов, которая периодически прерывается короткими сессиями инструктивного обучения под руководством преподавателя. Каждый студент может самостоятельно перемещаться в течение занятия, выполняя командные задания или работая индивидуально. Учебное пространство организуется так, чтобы у каждого учащегося было свое рабочее место, оборудованное персональным компьютером, за которым он учится в режиме онлайн. В комнатах для рабочих малых групп учащиеся получают инструктаж по ведению научной работы и выполняют лабораторные работы. Также необходимо помещение для самостоятельной работы.

Главная идея состоит в том, что учащиеся могут свободно перемещаться из одного учебного пространства в другое исходя из своих нынешних потребностей. Главным образом *гибкая модель* отличается от предыдущих моделей тем, что учащиеся не обязаны тратить четко отведенное время на какой-либо вид учебной деятельности. Наоборот, у каждого есть индивидуально разработанный график, соответствующий его запросам. Студенты учатся по различным траекториям в зависимости от уровня своей подготовки. Можно рассматривать такое обучение как выполнение определенного списка заданий (плейлист) разработанного преподавателем.

В начале темы студенты проходят тест, для того чтобы определить, что им необходимо изучить. Если учащийся уже знает необходимый материал, то он может сразу же перейти к главному тестированию и начать выполнять зачетное задание, в котором необходимо продемонстрировать свои навыки. Однако если учащийся не обладает необходимыми знаниями, то он должен проработать весь список учебных заданий. Этот список может содержать специальное обучающее видео или лекцию, записанную преподавателем или практический проект. Проводя большую часть дня в соответствии с гибкой моделью, учащиеся могут заниматься различными видами образовательной деятельности. Таким образом, при использовании данной модели смешанного обучения внедряется проектное обучение, и формируются навыки самостоятельной научно-образовательной деятельности.

Еще одной моделью смешанного обучения является *модель перевернутого класса* (flipped classroom). Бишоп Дж. и Верлегер М. [8] определяют ее как образовательную практику, состоящую из двух частей: интерактивного группового

обучения в классе под руководством преподавателя и прямого обучения с помощью компьютерных технологий вне учебной аудитории.

При реализации данной модели учебный процесс как бы «переворачивается» — теоретический материал и репродуктивная учебная деятельность отдается на самостоятельное изучение дома посредством онлайн-курсов, а в учебной аудитории проводится работа по обсуждению изученного дома материала, организуется работа в индивидуальной и групповой форме, тем самым, происходит детальная проработка наиболее сложных моментов курса. Преимуществом такого подхода является то, что в случае необходимости, можно неограниченное количество раз просмотреть вызывающий затруднения лекционный материал дома, и, если разобраться не удалось, прийти к преподавателю с конкретным вопросом. Таким образом, студенты освобождаются от необходимости присутствовать на лекции в процессе объяснения уже понятого ими материала и могут перераспределить свое время на то, в чем понимание еще не достигнуто.

Практическая реализация моделей смешанного обучения как инструмента модернизации современного образования видится в создании новых педагогических методик, основанных на интеграции технологии электронного обучения и традиционных подходов к организации учебного процесса. Целью смешанного обучения является объединение аудиторного и электронного обучения с применением образовательных электронных ресурсов.

Библиографический список

1. Staker H., Horn M. «The rise of K–12 blended learning», Innosight Institute, 2011. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.emerging-models.pdf> — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 17.12.2017).
2. Электронное обучение. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронное_обучение — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 17.02.2018).
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ред. от 29.12.2017 — Режим доступа: URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/16.html> — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 17.02.2018).
4. Основы электронного обучения. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://e-tutor.sml.zhaw.ch/pluginfile.php/682/mod_resou

- gce/content/5/Тема%201%20Основы%20электронного%20обучения.pdf — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 18.01.2018).
5. Staker H., Horn M., «Classifying K-12. Blended Learning», Innosight Institute, 2012. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 11.01.2018)
 6. New Teacher Center, Silicon Schools Fund, Clayton Christensen Institute, массовый открытый онлайн-курс «Blended Learning: Personalizing Education for Students». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://www.coursera.org/learn/blended-learning/> — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 11.01.2018).
 7. Основы электронного обучения. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: http://e-tutor.sml.zhaw.ch/pluginfile.php/682/mod_resource/content/5/Тема%201%20Основы%20электронного%20обучения.pdf — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 18.01.2018).
 8. Bishop J.L. и Verleger M.A., «The Flipped Classroom: a Survey of the Research», American Society for Engineering Education, 2013. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/6219.pdf> — Заглавие с экрана. — (Дата обращения: 18.01.2018).

Табачук Н.П.

**«ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ»
КАК ДИСЦИПЛИНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Табачук Н.П. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: tabachuk@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается структура и содержание дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» для профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: информатизация управления образовательным процессом, профессиональная подготовка студентов.

The article describes the structure and content of the discipline «Informatization of management of the educational process» for the professional training of future teachers.

Key words: informatization of management of the educational process, vocational training of students.

В настоящее время одна из современных и основных целей совершенствования профессиональной подготовки студентов направления подготовки «Педагогическое образование» связана с приобретением ими опыта создания и использования средств информатизации управления образовательным процессом.

В статье предпринята попытка показать перспективность дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» для профессиональной подготовки будущих учителей, определив ее структуру и содержание.

К современным средствам информатизации управления образовательным процессом можно отнести системы управления обучением и образовательным контентом, системы электронного документооборота, облачные технологии, средства коммуникации в управлении и планировании учебной деятельности, программное обеспечение для разработки и управления образовательным процессом. Перечисленные средства информатизации управления образовательным процессом стремительно развиваются с появлением новых технологий, онлайн сервисов, платформ реализации и сред разработки.

Средства информатизации управления играют важную роль в развитии профессиональных компетенций студентов, способных как проводить анализ рынка ИКТ для управления образовательным процессом и применять их, так и использовать соответствующие средства в профессиональной деятельности.

Тематика дисциплин, связанных с информатизацией управления образовательным процессом, широка. Можно указать в качестве примера такие дисциплины как «Информатизация управления образовательным процессом», «Информационные технологии в образовании», «Современные информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе», «Современные средства оценивания результатов обучения».

Изучение дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» в образовательном процессе направлено на формирование у студентов концептуальных представлений о современных средствах информатизации управления образовательным процессом на основе овладения ими современными системами управления обучением и образовательным контентом, системами электронного документооборота, облачными технологиями, средствами коммуникации в управлении и планировании учебной деятельности, программным обеспечением для разработки и управления образовательным процессом. Студенты в рамках дисциплины овладевают компетенциями в области использования средств информатизации в управлении образовательным процессом на основе выявления стратегии внедрения новых информационно-коммуникационных технологий как в процесс управления непосредственно

образовательным учреждением, так и в процесс управления образовательным процессом [1].

Дисциплина «Информатизация управления образовательным процессом» изучается бакалаврами и магистрантами направления подготовки «Педагогическое образование». Модульная структура дисциплины разработана нами с учетом

ФГОС и ориентирована на современные тенденции в сфере образования.

В содержание дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» вошел круг вопросов, связанных с информатизацией образования как фактора совершенствования управления образовательной деятельностью. Модульная структура дисциплины представлена в табл. 1.

Таблица 1

Структура и содержание дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» для профессиональной подготовки будущих учителей

Название модулей дисциплины	Содержание модулей дисциплины
Информатизация образования как фактор совершенствования управления образовательной деятельностью	Информационное общество. Информатизация образования: основные понятия. Тенденции развития информатизации образования. Проблемы информатизации образования
Управленческая деятельность в образовании: основные области	Компоненты теории управления образовательными системами. Управленческая деятельность в образовании. Виды управленческой информации в школе. Управленческие функции учителя. Управленческие функции директора школы и должностные обязанности
Коммуникации в организации и корпоративная культура	Коммуникации в организации. Корпоративная культура. Сетевой этикет. Педсоветы и их организация
Информационный и педагогический менеджмент	Этапы развития менеджмента: время, содержание, открытия, личности. Функции и виды менеджмента. Основные школы менеджмента: название, основные идеи, принципы
Электронный документооборот	Электронные документы и возможности электронного документооборота. Нормативно-правовая база электронного документооборота. Виды документов. Классификация и структура организационно-распорядительных документов. Системы электронного документооборота. Система электронного документооборота FossDoc. Сервисы сети Интернет для ведения электронного документооборота (сервисы Google)
Электронный, виртуальный, школьный офис	Офис как информационная система. «Школьный офис», «МойОфис Образование» и их использование в управлении образовательным процессом

Название модулей дисциплины	Содержание модулей дисциплины
Образовательные объекты: требования, типы, характеристики	Учебный проект: планирование и управление. Технологическая карта проведения урока
Мониторинг и экспертиза результатов учебной деятельности	Мониторинг учебной деятельности. Модуль оценки качества образования
Планирование образовательной деятельности учителя. Электронные календари	
Блог учителя: учебные цели, задачи, возможности, примеры, среды для создания	
Программное обеспечение для разработки и управления образовательным процессом	
Облачные технологии	
Современные тренды в образовании	

Таким образом, изучение дисциплины «Информатизация управления образовательным процессом» позволяет развивать у студентов умение анализировать и проводить оценку средств информатизации управления образовательным процессом для дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Шулика Н. А. Современные тенденции развития информационной культуры личности студента / Н. А. Шулика, Н. П. Табачук, В. А. Казинец. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 160 с.

Табачук Н.П.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ЧАСТЬ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Табачук Н.П. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: tabachuk@yandex.ru (ТОГУ).

В статье рассматриваются процесс развития цифровой культуры общества и его влияние на становление информационной компетенции личности. Указаны позитивные и негативные последствия выстраивания сетевых отношений и использования цифровых технологий в экранной действительности.

Ключевые слова: цифровая культура, информационная компетенция, цифровые технологии, экранная действительность, клиповость мышления, медиаобразование.

The article deals with the development of the digital culture of the society and its influence on the formation of the information competence of the individual. The positive and negative consequences of building network relations and using digital technologies in the screen reality are indicated.

Key words: digital culture, information competence, digital technologies, screen reality, cadence of thinking, mediaeducation.

Многие ученые отмечают, что цифровая культура общества — это предмет междисциплинарных профессиональных интересов ученых в области философии, информатики, психологии, лингвистики, медицины, этнографии, педагогики, экономики и связывающих эти дисциплины областей [1, 2].

В качестве признаков цифровой культуры можно обозначить: лавинообразный рост каналов и объемов информации, многообразие, хаотичность, противоречивость и избыточность смысловых сообщений, сложность контроля и управления каналами информации, информационные войны и манипуляции сознанием личности. На формирование сознания человека цифрового общества существенное влияние оказывают такие доминирующие социокультурные черты цифрового общества как: техногенность, образность, виртуальность, мозаичность, симуляционность, фрагментарность, изменчивость, гипертекстуальность.

С одной стороны, создаются условия для самоактуализации личности, с другой стороны — наблюдается снижение поиска и стремления к осознанной идентичности, что выражается в иллюзорной идее свободы от общества и ведет к информационно-технологическому одиночеству и изоляции человека.

Как отмечает Н. И. Воронова цифровые технологии опосредованно влияют на речевые трансформации, проявляющиеся в примитивизации вербального языка, а также на мощную визуализацию восприятия окружающей действительности. К человеческой психике предъявляются противоположные требования: с одной стороны, информационно-технологическая среда предлагает человеку разнообразные насыщенные эмоционально-чувственные образы, а с другой стороны, работа с техническими средствами предполагает безэмоциональные действия, следование законам формальной логики, что в результате затрудняет целост-

ный анализ информации [2]. Современный человек формируется и развивается его информационная компетенция в аудиовизуальной, экранной культуре, в результате чувственно-образное мышление становится основополагающим в ущерб теоретико-понятийному, аналитически-логическому мышлению, что ведет к ухудшению концептуальной памяти, упрощению речи, разорванности и непоследовательности высказываний, отсутствию структурированных, законченных смысловых единиц, употреблению символьных сокращений слов. Человек, обладающий информационной компетенцией, теряется в многочисленных каналах и объемах информации, в результате он все чаще начинает прибегать к случайному выбору явлений и положений как основы для построения выводов.

Мы согласны с Н. И. Вороновой, что человек погружается в «мир мнений» виртуальной реальности, при этом абсолютизируя свое «собственное мнение», которое для него оказывается более значимым, чем научные доказательства и объективные причины. При этом у человека с информационной компетенцией как активного пользователя компьютера зачастую формируется убеждение, что любое действие можно отменить, вернуть назад. Подобное представление об обратимости происходящих процессов экстраполируется и на реальные жизненные процессы, что можно вернуть назад любой поступок, что приводит к сложным проблемам в повседневной жизни [2].

Изменения происходят как в способах коммуникации, так и в трансляции информации. Формируется гипертекст, модифицирующий социокультурное пространство и предполагающий отсутствие общепризнанного смыслового центра. Человек вынужден сам конструировать и реформативировать модель реальности, при этом наблюдается клиповость, мозаичность субъективного сознания. Вместе с тем средства массовой коммуникации типизируют восприятие, создают массовые стандарты и образцы этических и эстетических ориентаций. Понятие социальной и культурной нормы становится все более неопределенной. Информационные технологии организуют повседневную жизнь человека, уплотняя его пространственно-временную структуру, делая ее нелинейной, десинхронизированной, размывая биологическую и социокультурную ритмичность, персонализируя время и сжимая пространственные дистанции. В сетевом обществе пространство мест заменяется пространством потоков. Киберпространство влияет на становление личности, которая в данных условиях виртуальности мечется между новыми возможностями и свободой и новыми формами отчуждения. При этом феномен отчуждения проявляется как на личностном, так и на общественном уровне — в дезорганизации, разобщенности, насилии, терроризме и др. На личностном уровне — в апатии, конформизме, изоляции, чувстве тоски,

одиночества, отсутствии смысла жизни и т.д. Сетевой принцип современного информационного общества разрушает иерархическую социальную структуру, конструкция виртуальной интернет-реальности порождает групповые сетевые децентрализованные структуры. Децентрализация выражается в том, что в сетевом обществе нет центра и жесткой вертикальной иерархии. Распад одной сетевой структуры не ведет к распаду самой сети. В таких условиях общественное сознание напоминает хаос некоррелируемых социокультурных монологов, воспроизводимых массой самоизолированных «Я» [2].

Таким образом, формируется новый социальный тип личности сетевого сообщества со своими ценностными ориентациями и социальными качествами. Возникает невротический, тревожный тип личности, как отражение стремительных социокультурных трансформаций. Человек не успевает адаптироваться к быстро и постоянно изменяющимся условиям, он постоянно оказывается в ситуации неопределенности. Медиаобразование должно стать основанием решения проблемы контроля и самоконтроля «Человека кликающего». Сегодня нужно не столько учить самим по себе знаниям, сколько учить управлять и руководить технологиями и знаниями. Решению данной задачи может способствовать феноменологическая педагогика, опирающаяся на развитие рефлексии как доступа личности к самому себе, самообразованию и самоопределению конкретного человека в конкретной социокультурной ситуации. Следует уделять внимание не только социализации личности, но становлению ее внутреннего мира, его экзистенциальных смыслов. Дело не в том, что люди не могут решить ту или иную проблему, а в том, что чаще они не видят саму проблему и не понимают ее. Перечень признаков цифрового общества необходимо дополнить социо-антропологическими характеристиками, отражающими новый образ человека, формирующийся под влиянием информационных технологий, которые меняют характер жизнедеятельности человека, его потребности и мировоззрение. Очевидно, что противодействие угрозам цифрового века лежат не в области запрета и отгораживания от информационно-коммуникативных средств, а в сфере развития собственного полноценного участия в их использовании и развитии.

Библиографический список

1. Войсунский А. Е. Предисловие: Человек в цифровом обществе // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, 11-13 февраля 2016, Коломна / под общ. ред. Р. В.

Ершовой. — Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 8–12.

- Воронова Н. И. Антропологическая модальность информационно-сетевой культуры // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции, 11-13 февраля 2016, Коломна / под общ. ред. Р. В. Ершовой. — Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 73–77.

Тимошенко Т. А.

«ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ГЛАВЫ ГЕОМЕТРИИ» КАК ДИСЦИПЛИНА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ

Тимошенко Т.А. — канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: 010125@pnu.edu.ru (ТОГУ).

В статье рассматривается цель, значение и содержание дисциплины «Дополнительные главы геометрии» как курса для поддержки компьютерного моделирования геометрических объектов.

Ключевые слова: методы изображений, параллельное и центральное проектирование, изображение плоских и пространственных фигур, сечение фигур.

The article examines the purpose, meaning and content of the discipline «Additional chapters of geometry» as a course for supporting computer modeling of geometric objects.

Key words: image methods, parallel and central projection, images of flat and spatial shapes, cross-section of figures.

В настоящее время востребованы профессии, связанные с 3D-графикой, 3D-моделированием, 3D-дизайном. Профессиональная подготовка студентов в данном направлении является одной из актуальных и приоритетных задач высшего образования.

Становление студента как профессионала в компьютерном геометрическом моделировании дает возможность не только самостоятельно строить геометрические объекты на компьютере для создания иллюстративного материала, но и в большей степени понимать свойства этих объектов и принципы геометрии, лежащие в их основе.

Студенты направления подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» ориентированы на профессии, связанные с 3D-графикой, 3D-моделированием, 3D-дизайном. В учебном плане для данного направления подготовки указан ряд

таких дисциплин как «Дополнительные главы геометрии», «Компьютерное моделирование и геометрическое моделирование», «Математическое моделирование», которые взаимосвязаны и взаимозависимы, ориентированы на развитие профессиональных компетенций студентов в отношении методов построения моделей, описывающих геометрические свойства различных объектов окружающего мира.

Именно дисциплина «Дополнительные главы геометрии» служит поддержкой курсов, связанных с компьютерным моделированием геометрических объектов («Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование», «Математическое моделирование»); студентам важно освоить данную дисциплину для понимания принципов, основ геометрии и построения геометрических фигур в виде 3D-моделей.

Определим цели, основное содержание дисциплины «Дополнительные главы геометрии» и комплекс вопросов для студентов.

Целью изучения дисциплины «Дополнительные главы геометрии» студентами направления подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» является усиление предметно-практической направленности обучения математиков-компьютерщиков геометрии, способствуя развитию умений решать задачи практического содержания в различных областях наук (моделировании, экономике, физике, технике и т.д.).

В результате освоения дисциплины формируются следующие компетенции у обучающихся:

- ОК-7: способность к самоорганизации и к самообразованию;
- ПК-2: способность математически корректно ставить естественнонаучные задачи, знание постановок классических задач математики;
- ПК-9: способность к организации учебной деятельности в конкретной предметной области (математика, физика, информатика).

В рамках дисциплины «Дополнительные главы геометрии» уделяется большое внимание разделу «Методы построения изображений» — изучая его, можно реализовать цели, о которых говорится выше. Кроме того, целесообразность выбора такого раздела обуславливается тем обстоятельством, что возникновение геометрии как науки связано в первую очередь с повседневной практической деятельностью людей [1, с. 156]. На школьной доске, листе бумаги строятся изображения фигур, по которым обучаемые учащиеся, студенты познают мир. Использование неверных чертежей может привести к искажению их представлений об окружающем мире [2, с. 295].

Знания, которые студенты, будучи учащимися в школе, получили на уроках черчения, а также из курса стереометрии по программе недостаточны для того, чтобы научиться осознанно выполнять

чертежи пространственных фигур. В подавляющем большинстве задач, связанных с построением на изображениях, требуется выполнить построение сечений заданных фигур. Такие задачи оказывают значительное влияние на развитие у студентов пространственного мышления. Отсюда вытекает необходимость изучения раздела «Методы построения изображений многогранников, круглых тел и их сечений плоскостями» в курсе «Дополнительные главы геометрии» в следующем объеме: понятие параллельного (центрального) проектирования, его свойства, требования, предъявляемые к изображению фигур; изображения плоских и пространственных фигур на плоскости при параллельном проектировании; аксонометрия, теорема Польке-Шварца, метод Монжа; полные изображения фигур; позиционные и метрические задачи; построение сечений пространственных фигур (многогранников, круглых тел) методами «следов» и «внутреннего проектирования».

В результате освоения дисциплины обучаемые должны

Знать:

- базовую терминологию, основные понятия и теоремы, предусмотренные курсом;
- изображения плоских и пространственных фигур на плоскости;
- методы построения сечений пространственных фигур.

Уметь:

- оперировать основными понятиями курса;
- изображать плоские и пространственные фигуры на плоскости с помощью метода параллельного проектирования;
- строить сечения пространственных фигур.
- Владеть:
- понятием параллельного проектирования и его свойствами;
- методами «следов» и «внутреннего проектирования» построения сечений многогранников и круглых тел;
- умением решать позиционные и метрические задачи на комбинацию многогранных фигур и круглых тел.

Дисциплина «Дополнительные главы геометрии» изучается в шестом семестре, форма контроля по итогам изучения — зачет. Основными видами учебных занятий для студентов являются лекционные занятия, практические занятия с выполнением индивидуальных заданий в виде чертежей, а также самостоятельная работа. Нами разработаны четыре вида индивидуальных заданий, каждое содержит 25 вариантов. В результате работы над этими заданиями студенты выполняют чертежи:

- на построение изображений сечений n -угольных призм методами «следов» и «внутреннего параллельного проектирования»;
- на построение изображений сечений n -

угольных пирамид методами «следов» и «внутреннего центрального проектирования»;

- на построение изображений сечений круглых тел (цилиндров, конусов) методами «следов» и «внутреннего проектирования»;
- на построение изображений комбинаций многогранников и круглых тел и решение метрических задач на этих изображениях.

Большую часть индивидуальных заданий студенты выполняют самостоятельно (на самостоятельную работу отводится 54 часа). После их самостоятельного углубленного изучения отдельных вопросов курса с использованием рекомендуемой дополнительно литературы и других информационных источников, и выполнения чертежей студентами необходимо пройти тестирование по следующим контрольным вопросам:

1. Определение центрального и параллельного проектирования.
2. Понятия проекции и изображения при параллельном проектировании.
3. Свойства параллельного проектирования.
4. Понятия плоских фигур (треугольник, n -угольники: параллелограмм, трапеция, n -угольник).
5. Построение изображений n -угольников.
6. Окружность, ее центр, касательная к ней, взаимно-перпендикулярные диаметры.
7. Эллипс — изображение окружности в ортогональной параллельной проекции.
8. Понятие многогранников: призмы, пирамиды; их частные случаи.
9. Построение изображений многогранников.
10. Понятия цилиндра, конуса, сферы.
11. Построение изображений цилиндра, конуса, сферы.
12. Понятие аксонометрии. Теорема Польке-Шварца.
13. Изображение точек, прямых и плоскостей в параллельной проекции.
14. Понятие позиционной задачи на полном изображении.
15. Понятие о метрической задаче и ее решении.
16. Понятие метода «следов» построения изображений сечений пространственных фигур.
17. Понятие метода «внутреннего проектирования» построения изображений сечений пространственных фигур.

Результат такой работы по изучению курса «Дополнительные главы геометрии» студентами направления подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки» станет мощной поддержкой дисциплин, связанных с компьютерным моделированием геометрических объектов и будет служить основой понимания принципов геометрии и построения геометрических фигур в виде 3D-моделей.

Библиографический список

1. Тимошенко Т. А. Некоторые рекомендации по проведению элективного курса «Позиционные задачи и методы их решения в школе» / Т. А. Тимошенко, О. Б. Шарабарина // Проблемы развития учащихся и студентов в образовательном пространстве школы и вуза: сборник научных трудов по материалам 58 краевой конференции учителей и преподавателей образовательных учреждений и вузов. — Хабаровск: Изд-во ДВГУ, 2012. С. 156–173.
2. Тимошенко Т. А. О преемственности преподавания геометрии в школе и в вузе / Т. А. Тимошенко // Материалы 35 Международного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов под рук. А. Г. Мордковича, 22–24 сентября 2016 г. — Ульяновск: Изд-во «УлГПИ им. И. Н. Ульянова», 2016. С. 293–296.

Ушакова Г.А.

РАЗРАБОТКА ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА

Ушакова Г.А. — к.ф.-м.н., доц. кафедры «Высшая математика», e-mail:ushakova-galina@yandex.ru (ДВГУПС)

В статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения в вузе; платформы дистанционного образования, направление — естественные науки; проблемы, возникающие у преподавателей, при разработке дистанционных курсов; электронные ресурсы, помогающие преподавателю справиться с этой задачей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, образовательная платформа, ресурсы MS Power Point, Popplet, WordArt, TimeLineJS, StoryMapJS, Screencast-o-matic, Tilda.

The article deals with the issues of distance learning in higher school; platforms of distance education, direction — natural Sciences; problems encountered by teachers in the development of distance learning courses; electronic resources to help the teacher cope with this task.

Key words: distance learning, e-learning, distance learning course, educational platform, resources MS Power Point, Popplet, WordArt, TimeLineJS, StoryMapJS, Screencast-o-matic, Tilda.

Дистанционный курс — это учебный материал, который представлен в электронном варианте. Его назначение — самостоятельное изучение дисциплины. Дистанционные курсы разрабатываются с помощью программных продуктов, которые раскрывают их содержание в форматах Интер-

нет (HTML). Здесь можно использовать разработчики web-сайтов, например, MS FrontPage, а также программы, специально предназначенные для этих целей, например, самым простым вариантом одной из них является MS Power Point.

Программа MS Power Point (PP) была разработана для создания презентаций. И сейчас её простейшие опции используются в основном для этих целей. Однако возможности MS PP значительно расширены. Если подключить опцию Office Mix (mix.office.com), то можно использовать графику, фото, ссылки на Интернет-ресурс, создавать интерактивные онлайн-уроки, учебные пособия, тесты и презентации, а также делать публикации. В настоящее время MS PP имеет множество шаблонов и стандартных решений, которые позволяют создавать продукты дистанционного обучения широкому кругу преподавателей.

MS FrontPage — это Web-редактор, назначение которого состоит в проектировании, подготовки и публикации Web-сайтов. Этот пакет интегрирован с семейством продуктов MS Office, имеет привычный интерфейс и достаточное количество шаблонов. Но здесь преподавателю, разработчику дистанционного курса, необходима техническая поддержка инженера-программиста.

Процесс разработки дистанционного курса включает как методическое наполнение курса, так и дизайн.

За методическое наполнение отвечает преподаватель, который разрабатывает дистанционный электронный курс. Дизайна с одной стороны — это методический дизайн, который предусматривает проектирование структуры курса, логическое следование текстов. На этом этапе выполняется встраивание текстов в стандартную web-структуру. Здесь формируется система переходов и ссылок между определениями, понятиями, различными разделами текста, контролем и оценочными критериями. С другой стороны, дизайн отвечает за общее оформление курса, за цветовое решение, за подбор иллюстраций, медиафайлов, при этом не забывая об их лицензировании.

Разработка дистанционного курса начинается с его проектирования, т. е. с выбора стратегии курса. Учебный продукт может использоваться как источник знаний, умений и навыков, как инструмент формирования компетенций (инструментальная стратегия). Курс может быть рассчитан на ответную реакцию обучающегося (интерактивная стратегия). Или изложенный материал надо принимать на веру (презентационная стратегия). Для преподавателя математики — это, как правило, инструментальная и интерактивная стратегии.

Выясним тип учебных знаний, которые хотим изложить в курсе. Предметный, наглядный, тип — это сведения о конкретных объектах, их свойствах и отношениях между ними. Концептуальный, аб-

страктивный, тип — это обобщённое описание объектов, принципов, моделей, классификации. Процедурный тип — это описание способа и порядка манипулирования объектами и их преобразования. Прагматическое, компетентностное, знание — это определение степени адекватности применения предметных, концептуальных или процедурных знаний обстоятельствам [1]. Цель электронного курса и предмет изучения определяют типы знаний.

Дистанционный курс — это сконструированный web-сайт, который состоит из страниц-разделов. Эффективность контента зависит, прежде всего, от автора. Уникальность курса будет зависеть от желания автора научить, от ясного изложения мыслей, а также от уважительного обращения к ученику. Учебный материал желательно излагать в форме рассмотрения актуальных вопросов со стороны учащегося, живым языком с примерами, а задания и тесты должны сопровождаться комментариями.

Эффективный контент, как правило, содержит ссылки на материал, который помогает изучить новый. Контент постоянно акцентирует внимание на систематизации материала, содержит обобщающие схемы, задания и кейсы, решение которых требует собственного мнения. Выбор способов их решения базируется на основе полученного знания. Задания и кейсы необходимо формулировать исходя из наиболее важных тем курса, и в постановке минимума задач проверить максимум знаний. Система оценивания должна быть чёткой. Здесь надо учитывать полноту решения задачи, выполненный объём и оформление работы. Необходимо также указать количество пересдач работы, в противном случае придётся работать только с одним учеником. Для аттестации работы служит тест. Тестовые задания должны учитывать внимательность, сообразительность и доказательность. Очень большую помощь в обучении, как ученику, так и преподавателю оказывают вебинары. Здесь можно организовать живое общение в чате. Все дополнительные вопросы могут быть разрешены посредством повторных просмотров вебинаров, электронной перепиской с преподавателем, личных сообщений и форумов. При этом необходим свободный доступ к каталогу образовательных интернет-ресурсов, электронной библиотеке учебно-методических материалов, а также возможность скачивания и чтения онлайн учебников (window.edu.ru).

Первым массовым проектом дистанционного образования называют проект Массачусетского технологического института MIT OpenCourseWare (MIT OCW, 2002 г.), где были представлены в свободном доступе публикации материалов всех курсов института. Это были планы курсов, конспекты лекций, домашние задания и экзаменационные вопросы. Для некоторых курсов были доступны видеозаписи лекций [2].

Другим проектом дистанционного образования с 2012 г. является англоязычная образовательная платформа Coursera, которая даёт возможность получить знания в лучших университетах мира. Она постоянно совершенствуется. В настоящее время осуществляется синхронный перевод на многие языки, параллельно идёт перевод субтитров, в том числе и на русский. Следует отметить, что уже есть много русскоязычных курсов. На февраль 2017 года на этой образовательной платформе зарегистрировано 24 миллиона пользователей, более 2000 курсов и 160 специализаций от 149 образовательных учреждений. В проекте представлены курсы по физике, инженерным дисциплинам, гуманитарным наукам, искусству, медицине, биологии, математике, информатике, экономике и бизнесу [3].

Отметим наш отечественный образовательный ресурс — образовательная платформа Stepic, разработанная ведущими вузами, компаниями и индивидуальными авторами страны. Он предоставляет возможность пройти обучение и получить сертификаты по многим курсам, в частности: 1) Алгоритмы: теория и практика. Методы; 2) Введение в программирование (C++, C#); 3) Основы статистики; 4) Введение в молекулярную биологию и биомедицину; 5) Нейронные сети; 6) Программирование на Python; 7) Биотехнологии: генная инженерия; 8) Операционные системы; 9) Java. Базовый курс. Здесь можно найти курсы по системе Hadoop для обработки больших объёмов данных, по математическому анализу и линейной алгебре, дискретной математике, теоретической информатике, дискретным структурам. Некоторые из них изучаются в течение семестра [4].

Развитие дистанционного обучения в системе российского образования сравнительно молодое направление, становление которого началось в 90-е годы прошлого века. В настоящее время этот процесс активизируется. Сейчас, как правило, говорят о смешанной форме обучения. Дистанционное обучение получит широкое распространение только тогда, когда появятся соответствующие технические возможности, а именно, хорошие телекоммуникационные каналы, в том числе и в отдалённых районах.

В дистанционном образовании присутствует такое явление, как «сход» обучающегося с дистанционного обучения. Возникает новая проблема — сокращение числа неуспевающих. Как показал анализ, прежде чем приступить к прослушиванию лекций, просмотру вебинаров и выполнению практических заданий, необходимо научить ученика пользоваться этой обучающей системой. А именно, научить следить за картой курса и сроками выполнения заданий, работать в чате, задавать, т. е. писать, вопросы в нужной вкладке, участвовать в форуме, скачивать предложенный материал, размещать выполненные домашние задания, уметь пользоваться тестовой системой, где

может быть как пробный, так и итоговый тест. Научить пользоваться электронной библиотекой учебно-методических материалов, пособий и образовательных интернет-ресурсов. Необходимо тьюторское сопровождение курса, что поможет удержать обучающегося на дистанционном обучении. Как правило, курс сопровождает сам преподаватель-разработчик дистанционного курса.

При дистанционном обучении роль преподавателя остаётся ведущей. Он становится координатором образовательного сообщества, медиатором в получении знаний, консультантом, экспертом и дизайнером учебного процесса, представителем образовательного коллектива и специалистом по оценке знаний. Процесс обучения становится индивидуальным, а обучающийся — центральной фигурой, он принимает на себя всю ответственность за результат обучения. Под руководством преподавателя студент приобретает навыки поиска, анализа полученного результата и оценки его достоверности.

Отметим факторы, сдерживающие переход преподавателя к e-learning. Это, прежде всего, отсутствие системы подготовки и поддержки преподавателя при работе в новой среде, а также увеличение нагрузки.

С другой стороны, есть ряд факторов, которые способствуют переходу к онлайн обучению. Это — возможность обучения на расстоянии, применение инновационных технологий, гибкость расписания. Повторный просмотр видеолекций и вебинаров студентами избавит преподавателя от многократных объяснений, идёт экономия времени преподавателя, и появляется возможность работать с мотивированными студентами. Во время вебинаров участники могут общаться в чате, задавать вопросы ведущему и получать ответы по ходу вебинара. Повторный просмотр вебинара теряет эту возможность, однако просмотр чат можно.

Дистанционный курс в СДО нового поколения содержит: лекционный материал (электронный учебник), записи вебинаров, взаимодействие (форум и вебинар по дисциплине), тренировочный и итоговый контроль по дисциплине. Для разработки собственного дистанционного курса требуется не только время, но и ресурсы, которые позволяют это сделать. Работу начинаем с создания отдельных модулей.

Первый шаг — разработка карты знаний выбранной темы. В помощь — бесплатный сервис popplet. Прежде подготовим материалы для карты знаний. В документе Word в виде списка запишем текстовое содержание всех элементов (узлов) карты. В отдельной папке подготовим иллюстративные материалы и видеоролики с YouTube или Vimeo для наполнения узлов карты. Вспомогательная работа выполнена, загружаем <http://popplet.com/>, регистрируемся и начинаем наполнение карты знаний. В разработке карты зна-

ния могут участвовать несколько авторов, по желанию можно сохранить авторство. После того, как работа над картой знаний окончена, её можно опубликовать, создаётся не только URL-адрес, но и код, который можно внедрить в свой курс.

Украстить курс можно созданием облака тегов с помощью бесплатного сервиса WordArt (www.WordArt, прежнее название сервиса «Tagul»). Сервис создаёт код, который можно использовать для размещения в своих документах.

Создать ось времени можно с помощью бесплатного сервиса TimeLineJs. Это расписание проведения занятий с указанием времени, темы, пояснительного текста, ссылок на медиаресурсы (изображения, видеоролики и т. п.), расположенные в сети. Поле «медиаресурс» необязательное, но без него ось времени теряет привлекательность. Результат можно посмотреть и опубликовать. При этом создаётся код, который можно использовать для вставки оси времени в свой собственный сайт, блог, курс.

Для гуманитарных наук великолепен бесплатный ресурс StoryMapJS (www.StoryMapJS), название ресурса говорит о его назначении.

Видеоролик на 5-7 минут, самый рациональный вариант, можно создать с помощью ресурса ScreenCast-o-matic, <https://screencast-o-matic.com/home/>. Ресурс имеет бесплатный тариф (видеоролик на 15 минут) и платный.

Методический блок, лонгрид, — это самая большая и важная часть курса, это и есть методическое наполнение. Он включает введение в курс, оглавления разделов, изложение материала, выход на вебинары, форумы, задания, библиотеки и контроль. Сервис Tilda (<http://tilda.cc/ru/>) поможет осуществить эту работу, не прибегая к услугам программистов и дизайнеров. Сервис Tilda — это модульная сборка проекта. Для каждой страницы своего лонгрида можно выбрать соответствующий блок, в котором профессионально налажен дизайн. Остаётся автору курса заполнить страницу своим текстом, интерактивным и мультимедийным материалом. Tilda обладает свойством адаптивности. Созданные страницы будут хорошо смотреться на смартфонах, планшетах и компьютерах, если сделать соответствующие настройки. Сервис имеет бесплатный тариф, который содержит 100 блоков. Платный тариф предлагает 500 блоков, но он допускает двухнедельный бесплатный режим просмотра этих блоков. Следует заметить, что Tilda не создаёт кода, Tilda — это среда, в которую автор интегрирует свой материал. Из блоков этого сервиса можно построить свой дистанционный курс.

С помощью сервисов <https://glvrd.ru/> и <http://plainrussian.ru/> редактируем текст и оцениваем его читабельность.

Библиографический список

1. <https://www.youtube.com/watch?v=LISZeSCVeуМ>
2. MIT OpenCourseWare – Википедия
3. www.coursera.org
4. www.stepic.org

Филенко Р. Е.

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
ВЕБ-ДИЗАЙНА В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Филенко Р.Е. — ст. преподаватель кафедры «дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры», e-mail: roman@filenko.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются особенности преподавания веб-дизайна студентам вузов в условиях модернизации высшей школы.

Ключевые слова: веб-дизайн, графический дизайн, юзабилити, методика преподавания, содержание обучения.

This article describes the peculiarities of teaching web design to university students in conditions of modernization of higher education.

Key words: web-design, graphic design, usability, teaching methods, learning content.

Реформа образования, проводимая в России, направленная на модернизацию высшей школы, требует переосмысления в методиках преподавания такой дисциплины как веб-дизайн. Развитие интернет-отрасли идёт активными темпами, пополняется технический арсенал средств визуализации веб-ресурсов и как следствие некоторые принципы формирования веб-контента претерпевают изменения. Это, в свою очередь, требует внесение изменений в содержание дисциплины.

Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования так же оказывает влияние на способы обучения студентов. Нарботанные прежде методики обучения требуют существенного пересмотра.

Как показал полуфинал WorldSkills, прошедший в Хабаровске в 2016 году, степень подготовки студентов высших учебных заведений отличается от студентов средних профессиональных заведений. В перечень конкурсных работ были включены задания, как по программированию, так и задания, связанные с графическим дизайном. Эти задания, как оказалось, не соответствовали уровню подготовки студентов вузов. Графические дизайнеры не обладали компетенциями в области программирования. Студенты, изучающие программирование, не обладали компетенциями в области графического дизайна.

Изначально, в понятие «веб-дизайн» вкладывалось понятие «графический дизайн», куда могла

включаться верстка веб-ресурса, но не его программирование. Сегодня, в термин «веб-дизайн» вкладывается не только графическое оформление ресурса, как часть процесса разработки, но и полный комплекс производства, ведущий к созданию целого продукта [1].

Помимо разработки самого веб-ресурса, важным является и его продвижение. Для этого необходима SEO-оптимизация. Её приходится учитывать на первых этапах разработки. Студенту, помимо основ графического дизайна и программирования, требуется получение знаний в области современных средств продвижения интернет-продуктов.

Так же существенное внимание приходится уделять и юзабилити ресурса. В начале развития интернет отрасли в сферу веб-дизайна пришли люди из области полиграфического дизайна, тем самым привнесли принципы формирования веб-страниц по аналогии с печатной продукцией. Что повлекло к появлению большого разнообразия веб-сайтов, отсутствию единых принципов формирования веб-интерфейса. Но, за последние два десятилетия, на основе тестирования поведения пользователей, были выработаны рекомендации в оформлении веб-ресурсов, для формирования стереотипов взаимодействия с интерактивной средой. Принципы юзабилити сводят современную разработку веб-сайта к унификации и шаблонизации. Сегодня веб-дизайн переходит в состояние стагнации.

Но, технологическое развитие средств отображения контента, внесло некоторые коррективы и в уже устоявшиеся рекомендации по структуре оформления веб-ресурсов. Появление экранов с высоким разрешением, одновременно появление нетбуков (устройств, изначально рассчитанных работать с интернет-контентом), затем планшетов (облегченный вариант нетбука), а затем и смартфонов, доступных по цене большинству пользователей интернета, всё это привело к пересмотру в композиционных приёмах формирования веб-страниц, в частности в компоновке блоков. Появился адаптивный дизайн. По своим задачам он больше относится к технологической сфере, чем к области изобразительного искусства.

В результате, большинство разработчиков веб-ресурсов для реализации адаптивного веб-дизайна прибегают к готовым шаблонам, что упрощает процесс разработки. Теперь гораздо реже «с нуля» прорабатывают всю структуру веб-ресурса и механизмы взаимодействия между элементами. Так, например, можно воспользоваться framework Bootstrap 3 для CMS Drupal [2]. Это в свою очередь упрощает подготовку веб-мастеров, ведь теперь достаточно только выучить инструкцию по применению данной технологии.

Традиционный подход проектирования веб-ресурсов подразумевает медальный тип мышления у разработчика. В этом подходе происходит

унификация всех компонентов, шаблонизация интерфейса. Юзабилити ресурса выходит на первое место, графический дизайн вторичен.

Данный метод оправдан при разработке типовых ресурсов, где выполняемые задачи пользователей уже давно изучены и найдены наиболее оптимальные способы их решения. Здесь происходит эволюционный путь развития пользовательского интерфейса. У конечного пользователя вырабатываются некоторые стереотипы по взаимодействию со средой, что даёт эффективность в скорости освоения интерфейса. При переходе на новые ресурсы снижается когнитивность восприятия [3].

Задачи в обучении студентов сводятся к следующему:

- изучение языков вёрстки и программирования (HTML, CSS, JS, PHP и т.п.);
- изучение графических редакторов и программ вёрстки;
- изучение основных приёмов вёрстки (эвристический опыт, полученный в полиграфической сфере);
- изучение основ юзабилити (работы Я. Нильсена, С. Круга, С. Хортон и др.);
- изучение ГОСТов и нормативной базы (ГОСТ 52872-2007, ГОСТ Р ИСО 9241-11-2010 и т.п.);
- применение популярных модульных сеток (например, 960.gs);
- освоение CMS в качестве основной платформы для разработки веб-ресурса.

Если целью является подготовка веб-мастера (специалиста, решающего широкий круг задач), то данный подход приемлем. Реализовать данную программу можно на базе среднего профессионального образования. Учитывая коммерциализацию обучения в вузах [4], получение профессиональных знаний в техникуме будет наиболее оправданным шагом.

Минусом данного подхода является то, что полученные знания и умения будут поверхностными. В современных крупных проектах над каждой задачей работают узкие специалисты, глубоко знающие проблемы в отдельной отрасли. Например, хороший программист не сможет одинаково эффективно вникнуть в вопросы юзабилити, SEO, графического дизайна, образности цифровых мультимедиа.

Какие задачи в данном случае на себя должна брать высшая школа, где присутствует дисциплина «веб-дизайн»? Полученные студентами высших учебных заведений компетенции должны быть на порядок шире и глубже компетенций студентов среднего профессионального образования.

Такие знания как: верстка макетов средствами HTML и CSS; использование графических редакторов, редакторов верстки и прототипирования; основы программирования; применение CMS — необходимо получать на начальных курсах, как

инструментальную базу для разработки веб-ресурсов. Активное использование смартфонов в качестве основного устройства для выхода в интернет требует более пристального рассмотрения проблематики адаптивной вёрстки.

Но, основная задача студентов вузов должна сводиться не только к изучению уже накопленного опыта, сколько к проведению собственного анализа над сложившейся ситуацией в интернет-секторе и выработки собственных идей, улучшающих взаимодействие с интернет-средой. Необходимо уделить внимание вопросам юзабилити аудиту веб-сайтов и стратегии SEO-оптимизации [5].

Следующим этапом должен идти проектный метод обучения решающий более сложные, не типовые задачи. При решении сложных или «креативных» задач (например, разработка «промо-сайта»), необходимо применять латеральный тип мышления. Данный тип мышления подразумевает творческий подход к решению сложных проблем.

На этом этапе более пристальное внимание стоит уделить развитию навыков использования средств композиции, решению образа в стилистическом единстве, вопросам визуализации смыслов. Подобный подход закрепляет теоретические знания, переводя их в умения.

Необходимо так же уделить внимание и к коллективным формам решения проектных задач. Планирование проекта, руководство группой, работа в команде, формируют в студентах навыки, которые позволят в будущем легче интегрироваться в рабочие коллективы на производстве.

Для выполнения выше перечисленных задач необходимо пересмотреть имеющиеся подходы и методы в обучении студентов в рамках дисциплины «веб-дизайн». Необходимо скорректировать учебные планы для рационального решения данного вопроса.

Библиографический список

1. Ляшенко, Е.С. Теоретико-методологические основания изучения веб-дизайна как языка современной интернет-культуры // Аспирант. Приложение к журналу Вестник Забайкальского государственного университета. — Электрон. дан. — 2012. — № 1. — С. 44-48.
2. Эмирова, Э.С. Адаптивный дизайн как универсальный инструмент отображения содержимого веб-сайта на различных устройствах. / Э.С. Эмирова, Ф.С. Ильясова. — Электрон. дан. // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. — 2016. — № 1. — С. 65-71.
3. Бакаев, М.А. Современные тенденции в автоматизированной оценке юзабилити и поведенческие факторы в алгоритмах поисковых систем // Программные продукты и системы. — Электрон. дан. — 2017. — № 3. — С. 447-455.

4. Демцура, С.С. Реформа российского образования и судьба высшей школы // Социум и власть. — Электрон. дан. — 2017. — № 4. — С. 43-48.
5. Таран, В.Н. Аудит и оценка юзабилити сайтов / В.Н. Таран, В.Е. Осыка, Р.С. Горшар. // Бюллетень науки и практики. — Электрон. дан. — 2016. — № 5. — С. 126-131.

Чекмарева Л. И., Хромцова Е. В.,
Растанина Н. К.

**ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОРГАНИЗАЦИИ НИРС И УИРС В КУРСАХ
НЕПРОФИЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН**

Чекмарева Л. И. — канд. хим. наук, доц. кафедры «Химия и химические технологии», e-mail: lar.2491@mail.ru; Хромцова Е. В. — старший преподаватель кафедры «Химия и химические технологии», e-mail: khromtsova.e@mail.ru; Растанина Н. К. — канд. биол. наук, доц. кафедры «Химия и химические технологии», e-mail: n.rastanina@yandex.ru, (ТОГУ).

В статье обсуждаются преимущества проектных технологий для организации учебно-исследовательских и научных самостоятельных работ студентов в непрофильных химических дисциплинах в сравнении с практикой индивидуальных тематик.

Ключевые слова: проектные технологии, самостоятельная работа, НИРС и УИРС, химические дисциплины.

The article discusses the advantages of project technologies for the organization of scientific and research independent work of students in non-core chemical disciplines in comparison with the practice of individual works.

Key words: project technologies, scientific and research independent work, non-core chemical disciplines, independent work.

Современные учебные планы и рабочие программы дисциплин предусматривают существенное количество часов на самостоятельную работу студентов (СРС). Тематика и виды СРС регламентируются рабочими программами дисциплин (РПД), влетаясь в канву учебного курса, т. е. априори нацелены на изучение теории и практики данной дисциплины. Соответственно регламентируется и методическое сопровождение такого рода СРС как вида учебной деятельности, выполняемой по определённому для всех алгоритму. В случае многовариантных заданий варьироваться могут в основном объекты и условия их рассмотрения, остальное определено заранее преподавателем и закреплено алгоритмом. Целью такой самостоятельной работы является получение и закрепление

стандартных навыков владения инструментариумом изучаемой дисциплины [1].

Однако, реалии современности в дополнение к полученным стандартным навыкам требуют от выпускников вузов креативности, умения ориентироваться и принимать решения в нестандартных ситуациях, находить, понимать и использовать необходимую для этого информацию. Эти требования ставят перед преподавателями вузов задачу организации *креативных* форм СРС, каковыми являются учебно- и научно-исследовательские работы. И чем раньше студент будет вовлечён в такие работы, тем успешнее он будет использовать полученные креативные навыки в профильных дисциплинах, курсовых и дипломных работах, а также в дальнейшей профессиональной деятельности. Следовательно, креативные варианты СРС необходимо планировать, организовывать и осуществлять, начиная с первых курсов, где преподаются в основном непрофильные общеобразовательные и частично инженерные дисциплины.

Организация эффективной СРС (в плане получения полезного и востребованного результата) затрудняется следующими обстоятельствами: кратким периодом изучения дисциплины и малым количеством отводимых на нее часов; отсутствием у студентов младших курсов необходимых знаний, умений и навыков; неочевидностью связей с профильными дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью, что порождает отсутствие мотивации; большим числом студентов у одного преподавателя. В таких условиях получить полезный и конкурентоспособный продукт СРС удаётся только, если работать индивидуально с мотивированными и одарёнными студентами. Однако, задача преподавателя состоит в том, чтобы в креативных формах СРС, так же, как и в учебных, были задействованы все студенты. Но совершенно нереально придумать и курировать сугубо индивидуальные СРС в таких условиях. Выходом из данной ситуации могут послужить проектные технологии организации креативных форм самостоятельной работы. В основе таких проектных технологий авторы предлагают использовать принцип работы конструкторских бюро, когда исполнители проекта разрабатывают отдельные фрагменты единого проектного задания.

При таком подходе задача преподавателя, планирующего организацию проектной СРС, состоит в том, чтобы: во-первых, определить конечную цель исследования; во-вторых, разбить проект на самостоятельные фрагменты, способные составить предмет исследования; в-третьих, составить пакет индивидуальных заданий и определить форму представления результатов, которая бы соответствовала основной цели и формату проекта; в-четвёртых, рационально распределить задания между студентами, учитывая их способности,

объём задания, его материально-техническое обеспечение; в-пятых, обеспечить методическую, консультативную и техническую помощь. Особенностью проектных вариантов НИРС и УИРС также является активное участие в них учебно-вспомогательного персонала в тесном контакте с преподавателем и студентами.

Безусловно, креативные формы СРС должны быть отражены в РПД. Это логично сделать, определив общие направления исследований, в рамки которых будут укладываться исследования фрагментарные. В качестве примера можно привести планируемые направления проектных СРС в РПД и в практикуме по дисциплине «Химия окружающей среды» [2].

1. Моделирование процессов, протекающих в окружающей среде.
2. Методы определения качеств окружающей среды.
3. Изучение фито- и зоотоксичности загрязняющих веществ.

4. Изучение динамики распространения загрязняющих веществ в сферах окружающей среды.
5. Исследование и прогнозирование экологических угроз в результате деятельности человека.
6. Совершенствование методического и материально-технического обеспечения дисциплины.
7. Пропаганда экологического знания, воспитание экологического сознания и поведения у молодёжи.

В креативных формах СРС авторы различают направления УИРС, основной целью которых является совершенствование материально-технического и научно-методического обеспечения изучаемых дисциплин и НИРС, направления исследований в которых связаны с актуальными научными, экологическими, экономическими, социальными, образовательными и другими проблемами наук, лежащих в основе изучаемой дисциплины. Авторы попытались ранжировать виды, цели и результативность УИРС и НИРС в форме табл. 1.

Таблица 1

Креативные формы СРС в непрофильных химических дисциплинах

Вид СРС	Результат СРС	Уровень креативности	Цель СРС	Практическая значимость
УИРС	реферат	1	Учебно-методическое обеспечение дисциплины	Самообразование в ходе выполнения; выступление в группе или на потоке; пополнение и обновление методического обеспечения дисциплины; навыки работы с информацией
УИРС	Адаптированная и внедрённая стандартная методика	1	Материально-техническое обеспечение дисциплины	Расширение лабораторной базы, внедрение нового метода
УИРС	Модифицированная и внедрённая методика	3	Материально-техническое обеспечение дисциплины	Расширение лабораторной базы, внедрение нового метода, выступление на конференции, публикация [3]
УИРС	Визуализация содержания дисциплины	3	Научно-методическое обеспечение интерактивных и дистанционных форм обучения	Самообразование в ходе выполнения; презентация в группе и на потоке; совершенствование теоретического курса, обеспечение дистанционных форм обучения, публикация [4].
УИРС	Моделирование объектов, процессов, явлений в лабораторном практикуме	3	Методическое и материально-техническое обеспечение лабораторного практикума	Самообразование в процессе подготовки; расширение и создание нового лабораторного практикума дисциплины [5]
УИРС	Разработка демонстрационного эксперимента или модели	1	Методическое и материально-техническое обеспечение лекционного курса и	Самообразование в процессе подготовки; расширение и создание базы демонстрационных

Вид СРС	Результат СРС	Уровень креативности	Цель СРС	Практическая значимость
			профориентационной работы со школьниками	опытов для лекционного курса и работы со школьниками [6]
УИРС	Разработка вебинаров по разделам и темам дисциплины	3-4	Методическое обеспечение дистанционных форм обучения студентов и школьников	Самообразование в процессе подготовки; расширение арсенала средств и методов дистанционного обучения [7]
НИРС	Экспериментальные исследования объектов, процессов, явлений окружающего нас мира	4-5	Получение научного результата	Самообразование в процессе выполнения; доклад на конференции; участие в конкурсе, заявка на изобретение; участие в гранте; публикация статьи; материалы для курсовых и ВКР [8]
НИРС	Теоретические исследования актуальных проблем науки, техники и окружающей среды	4	Литературный обзор по проблеме и обоснование актуальности её исследования и путей решения	Самообразование в процессе выполнения; навыки работы с информацией; доклад на конференции, публикация статьи; материалы для курсовых и ВКР

Примечание: уровень креативности и значимости СРС тем выше, чем больше цифра.

В отличие от учебных форм СРС креативные формы весьма выгодны преподавателю, т. к. позволяют обеспечивать постоянный и многоплановый мониторинг современного состояния образовательной среды, системно обновлять методическое и материально-техническое обеспечение сопровождение читаемых курсов и при этом обеспечивать выполнение показателей методической и научной деятельности преподавателя. К тому же проектный вариант позволяет отобразить креативный подход в организации СРС в рамках РПД и научные направления работы преподавателя [9].

Вышеприведённая таблица и библиографический список наглядно демонстрируют эффективность применения креативных форм СРС применительно к химическим дисциплинам. Авторы надеются, что материалы данной статьи могут быть полезны преподавателям, осваивающим новые курсы дисциплин. Широкое и системное привлечение к этой работе студентов не только облегчит и ускорит процесс создания полноценного методического и материально-технического обеспечения дисциплины, но и позволит преподавателю приобрести ценный опыт организации креативной СРС, используя проектные технологии.

Библиографический список

1. Чекмарева Л. И. Характеристика растворов электролитов : Учеб. Пособие / Л. И. Чекмарева, Ж. Н. Янковец, Е. В. Хромцова. — Хабаровск, Изд-во Хабар. гос. техн. ун-та, 2004 — С.111 — 129.
2. Чекмарева Л. И. Химия окружающей среды: лабораторный практикум : учеб. пособие/ Л. И. Чекмарева, Ж. Н. Янковец ; [под ред. Л. И. Чекмаревой] . — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018.
3. Шлыков Н. А. Простые учебно-практические установки как вариант визуализации принципиальных схем физико-химических методов анализа / Н. А. Шлыков, Н. С. Мандрык, Л. И. Чекмарева // Образование и наука в современных реалиях : материалы IV Междунар. науч.- практ. конф. (Чебоксары, 26 февр. 2018 г.) / ред. кол.: О. Н. Широков [и др.] — 2018. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018.
4. Чекмарева Л. И., Пашнина Н. А. Визуализация и аудирование — активизирующий фактор в процессе обучения химии. / Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.- метод. конф. (Хабаровск, 6 — 8 апр. 2016 г.) / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, в 2х томах. Том 1. 2016. — С.162-165.
5. Чекмарева Л. И., Хромцова Е. В. Моделирование в химии: актуальные аспекты. / Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.- метод. конф. (Хабаровск, 10 — 12 апр. 2013 г.) / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. — С.223-225.
6. Чекмарева Л. И., Панасюк Т. Б., Яргаева В. А., Хромцова Е. В., Янковец Ж. Н., Мара Н. Л., Незаментимова Л. Е. Воскресная школа хи-

- мических знаний ТОГУ — научно-образовательный социально-значимый проект. / Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.- метод. конф. (Хабаровск, 10 — 12 апр. 2013 г.) / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2013. — С.219-223.
7. Яргаева В. А., Чекмарева Л. И. Вебинар как инновационный метод дистанционного обучения химии. / Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.- метод. конф. (Хабаровск, 8 — 10 апр. 2015 г.) / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. - С.241-244.
 8. Растигина Н. К., Чекмарева Л. И. Супрунова А.А. Исследование влияния отходов переработки оловорудного сырья бывших горно-обогатительных комбинатов ДФО на прорастание и развитие семян овощных культур. / Инновационная наука как основа развития современного государства. Сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, г. Санкт-Петербург. (10-11 ноября 2017 г.) / — СПб: Изд-во «КультИнформПресс», 2017. — С.22-23.
 9. Чекмарева Л. И., Хромцова Е. В. Проектные технологии для бакалавриата при изучении химии элементов. / Образование, наука, карьера. Сб. научн. статей МНПК (24 января 2018 г.) / ред — кол : Горохов А. А. (отв. ред.) Юго-Зап. гос. ун-т. — Курск : Изд-во ЗАО «Университетская книга», в 2х томах. Том 2, 2018 — С. 188 — 192.

Шевцов М.Н., Колпакова В.П.

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
В КУРСЕ «ЭКСПЛУАТАЦИЯ СИСТЕМ
ВОДОСНАБЖЕНИЯ И ВОДООТВЕДЕНИЯ»**

Шевцов М.Н. — д-р техн. наук, профессор, зав. кафедрой «Инженерные системы и техносферная безопасность», e-mail.ru:shevtsov@mail.khstu.ru, (ТОГУ); Колпакова В.П. — д-р техн. наук, профессор кафедры «РГП на ПХВ» e-mail: vkolpakova53@mail.ru; (Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д. Серикбаева, Казахстан)

В статье рассматриваются вопросы экологической направленности при обучении студентов направления «Строительство» профиля «Водоснабжение и водоотведение» и направления «Водные ресурсы и водопользование» по эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения.

Ключевые слова: экология, системы водоснабжения и водоотведения, техническая эксплуатация, очистные сооружения.

The article examines of the ecological principal directions the direction of student learning «building» profile «water and sanitation» and direction «water and sanitation» manual water systems and sewerage chair.

Key words: ecology water system and sewerage chair, technical maintenance, existing treatment plants.

Актуальность вопросов эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения и их экологизации в последние годы сильно возросла в связи с необходимостью обеспечения санитарной и технической надежности сетей и сооружений коммунального и промышленного водного хозяйства. Во многих городах и населенных пунктах отмечается высокая изношенность сетей и сооружений водоснабжения и водоотведения и необходимость их реконструкции с целью создания нормальных условий их функционирования. Большинство водисточников загрязнены промышленными и бытовыми сточными водами, поэтому на многих контрольных участках водотоков и водоемов качество воды не соответствует санитарно-гигиеническим требованиям, увеличивается загрязнение подземных вод. Следовательно, чтобы обеспечить национальную водную безопасность следует активизировать мероприятия по восстановлению и защите источников поверхностных и подземных вод и экологизации существующих систем водоснабжения и водоотведения, тем самым повысить уровень технической эксплуатации всего водохозяйственного комплекса.

Проблемы водохозяйственного комплекса существуют не только в России, но и в других странах, в частности в Казахстане имеются единые подходы и пути решения технических и экологических проблем. С 2011 года на основании договора о сотрудничестве между Тихоокеанским государственным университетом и Восточно-Казахстанским техническим университетом им. Д. Серикбаева совместно подготовлено методическое пособие «Техническая эксплуатация систем водоснабжения» и издано в ВКГТУ им. Д.Серикбаева в 2011 году по программе Министерства образования и науки Республики Казахстан, а в 2016 году переведено на Казахский язык для использования студентами Казахстана. В 2013 году преподавателями ТОГУ и ВКГТУ им. Д. Серикбаева подготовлено и издано учебное пособие «Техническая эксплуатация систем водоотведения». В учебном пособии содержатся сведения по технической эксплуатации водоотводящей сети, осмотру и наблюдению за работой водоотводящих сетей, эксплуатации канализационных насосных станций и сооружений по очистке сточных вод и обработке осадков. В пособии отражены последние отечественные и зарубежные достижения в области оперативного обслуживания элементов системы водо-

отведения, включая методы обеззараживания, диспетчеризации и организации работы диспетчерских пунктов.

Пособие предназначено для студентов профиля «Водоснабжение, водоотведение строительного направления» и может быть использовано для бакалавров и магистров специальности «Водные ресурсы и водопользование» [1]. В 2018-2019 году планируется совместно с преподавателями ВКГТУ им. Д. Серикабаева подготовить и издать учебник «Техническая эксплуатация систем водоснабжения и водоотведения», в котором предусматривается отражение экологических аспектов. Издание будет предназначено для бакалавров и магистров направления «Строительство» профиль «Водоснабжение и водоотведение», направлений «Природообустройство и водопользование» и «Водные ресурсы и водопользование» и может быть использовано для инженерно-технических работников, обслуживающих системы водопроводно-канализационных систем.

Целью изучения дисциплины является подготовка инженеров, которые будут владеть знаниями, связанными с решением вопросов эксплуатации водопроводных и канализационных сетей, водозабора очистных сооружений водоснабжения и водоотведения, насосных станций и резервуаров и умениями, позволяющими бесперебойно подавать экологически чистую воду населению и обеспечивать охрану водоисточников при заборе воды и выпуске сточных вод.

Задачами курса является освоение методов и практических навыков, совершенствование организации управления водопроводно-канализационным хозяйством, обеспечение бесперебойной работы сооружений и оборудования при высоком качестве очистки природных и сточных вод, выявление резервов, автоматизация и интенсификация работы сооружений с использованием современных ЭВМ, экономия ресурсов, борьба с потерями и непроизводительными расходами очищенной воды, при этом особое внимание должно быть обращено на экологизацию процессов и технологических схем. От правильной постановки задач и их выполнения с учетом требований современности образования зависит качественная подготовка будущих инженеров и их конкурентоспособность в рынке труда [2]. Поэтому очень важно раскрыть задачи, выполнение которых обеспечивает реализацию программы, предусматривающей улучшение системы управления водопроводно-канализационным хозяйством с учетом новых технологий, оборудования, новых методов хозяйствования, а также коренного совершенствования структуры водопотребления и водоотведения. Экономия воды во всех сферах народного хозяйства может быть достигнута, прежде всего, за счет устройства оборотных систем, водосберегающих производ-

ственных технологий, а также обеспечения должного содержания внутренних сантехнических систем.

На лекционных и практических занятиях предусматривается ознакомление с правилами, рекомендациями и пособиями по эксплуатации, которые позволяют повысить эффективность и качество работы систем водоснабжения и управления и эксплуатацию сооружений и сетей, сократить расход материальных ресурсов, а также способствовать рациональному использованию и охране вод от загрязнения их стоками. Для выполнения указанных задач необходима экологизация всего эколого хозяйства и отдельных его элементов. Экологизация технологий означает мероприятия по предотвращению и снижению воздействия производственных процессов на природную среду. Одним из основных в комплексе мероприятий является разработка безотходных и (или) малоотходных технологий или технологических целей, имеющих на выходе минимум вредных выбросов.

Согласно определению Европейской экономической комиссии ООН безотходная технология — это практическое применение знаний, методов и рационального использования природных ресурсов и энергии, а также защиты окружающей среды.

Малоотходная технология является промежуточным этапом создания безотходной. Составными элементами их являются: комплексная переработка сырья с использованием всех его компонентов; уменьшение или полное исключение загрязнения среды промежуточными продуктами, отходами производства, товарной продукции, создание замкнутых систем производственного цикла.

Выполнение указанных мероприятий — длительная перспектива, связанная с экономикой, экологией, психологией и политикой. Поэтому еще в течение длительного времени будут образовываться отходы, которые необходимо обрабатывать, обезвреживать, утилизировать. Применительно к системам водного хозяйства это означает выделение загрязнений с технологическим использованием очищенных вод и осадков. Первым шагом в этом направлении является создание систем повторного и оборотного водоснабжения.

Экологизация технологий является разделом экологии водного хозяйства и изучает процесс воздействия на окружающую среду и взаимосвязь потребления природных вод населением и промышленностью с разработкой мероприятий рационального использования водных ресурсов и их охраны [3].

Коммунальная система канализации осуществляет отвод сточных вод со всей территории города, их очистку и обеззараживание перед выпуском в водоем. Отвод промышленных сточных вод в городскую канализацию производится с разрешения служб водопроводно-канализационного

хозяйства, которые на основании предельно-допустимой концентрации загрязнений, сбрасываемых в городскую канализационную сеть, определяют локальную очистку этих сточных вод на территории предприятия.

При использовании сточных вод предприятия в оборотной системе технического водоснабжения степень ее очистки определяется проектировщиками и технологами предприятия.

Использование очищенных городских сточных вод для снабжения промышленных предприятий технической водой определяется проектной организацией при согласовании ее качества промышленным предприятием и Роспотребнадзором. В задачи курса входит также освоение теоретических основ взаимосвязи вопросов эксплуатации элементов водного хозяйства и окружающей среды и прежде всего водных объектов.

Функции водных объектов чрезвычайно разнообразны: производственная (вода как сырье, теплоноситель, энергоноситель, моющее средство и т.д.), транспортная (среды для судоходства), гигиеническая (средство для гигиены человека), культурная (среда для спорта и отдыха), биологическая (среда для обитания водных организмов), эстетическая (компонент ландшафта) и т.п. Эти функции можно разделить на две группы:

- обеспечивающие существование и здоровье человека, его потребности в товарах и услугах (производственная, транспортная и т.д.);
- удовлетворяющие культурные запросы человека (культурная, эстетическая и частично биологическая функции).

Первая группа функций прежде всего связана с хозяйственной деятельностью людей. Она может иметь реальную оценку; требования и нормативы качества воды для этих целей водопользования жестко фиксируются.

Вторая группа связана с природоохранными целями. Их осуществление не поддается строгой экономической оценке и не дает четких результатов в виде повышения экономичности хозяйственной сферы деятельности. Однако в большинстве промышленно развитых государств затраты на охрану вод не считают потерями. Опыт показал, что при удвоении хозяйственного потенциала (условно принято, что если экономика развивается равномерно, ее удвоение происходит примерно за 20 лет) для поддержания стабильного уровня качества окружающей природной среды затраты на охрану природы должны быть увеличены в 4-5 раз. С этих позиций цели охраны водных ресурсов определяют как оптимальное удовлетворение потребностей водопользования и обеспечения экологического благополучия водных объектов в соответствии с установленными нормативами» [4].

Опыт преподавания курса по эксплуатации систем водоснабжения и водоотведения в Тихо-

океанском государственном и восточно-Казахстанским государственном техническом университетах показывает, что совершенствование образовательного процесса наиболее эффективно осуществляется посредством использования инновационных подходов, включающих экскурсии на действующие объекты и элементы научных исследований. Так, например, экскурсии на головные очистные сооружения водопровода МУП г. Хабаровска «Водоканал» способствовали глубокому освоению технологии обработки промывных вод фильтров, которая повышает экологичность и экономичность комплекса сооружений.

Экскурсия на очистные сооружения канализации МУП г. Хабаровска «Водоканал» позволяет студентам ознакомиться с технологической схемой сооружений, обеспечивающей выпуск очищенных сточных вод в водоем с предварительным обеззараживанием современным методом ультрафиолетового облучения.

В лаборатории кафедры «Инженерные системы и техносферная безопасность» ТОГУ имеются установки для проведения исследований с участием студентов по обезвоживанию осадка водопроводных очистных сооружений.

В качестве первой ступени предлагаются напорные гидроциклоны, результаты обработки осадка на которых свидетельствует об их эффективности. Так, при исходной концентрации минеральных примесей в осадке 760 мг/л концентрация их после обработки осадка на гидроциклоне составила 12680 мг/л. Такой же эффект уплотнения осадка методом отстаивания можно получить только через несколько часов при прочих равных условиях. К достоинствам использования напорных гидроциклонов в технологической схеме обезвоживания осадков водопроводных очистных сооружений следует отнести безреагентный способ обработки, простоту устройства и компактность, большую экономию производственных площадей, удобство обслуживания и возможность соблюдения требований санитарии и улучшение экологической обстановки.

После предварительной обработки осадка на гидроциклонах планируется дальнейшая обработка на отстаивниках-сгустителях и сепараторах [5,6].

Библиографический список

1. Шевцов М.Н., Колпакова В.П. Техническая эксплуатация систем водоотведения: Учебное пособие/ М.Н. Шевцов, В.П. Колпакова. — Усть-Каменогорск: ВКГТУ 2014.
2. Гомза Т.В., Шалобанов С.В. Современные проблемы развития образования// Проблемы высшего образования: сборник научных трудов./ Под ред. Т.В. Гомза. Хабаровск: -Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2007. С. 4-7.

3. Шевцов М.Н. Экологические проблемы водохозяйственного комплекса / М.Н. Шевцов. - Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та 2016. — 187 с.
4. Никаноров А.М., Хоружая Т.А. Экология. - М.: «Издательство ПРИОР», 2001. — 304 с.
5. Шевцов М.Н. Экологизация очистных водопроводных сооружений в условиях повышенной антропогенной нагрузки на водоем: материалы Международной научной конференции «Вода: технологии и оборудование». — М.: Издательский комплекс МГУПП, 2007. — С. 71-74.
6. Шевцов М.Н. Очистка воды в условиях повышенной антропогенной нагрузки на водоем: материалы региональной научно-практической конференции «Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного и дорожно-транспортного комплекса». — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. — Научные чтения профессора М.П. Даниловского. — С. 19-25.

Яргаева В. А.

**ОБ АКТИВИЗАЦИИ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ
ДИСЦИПЛИНАМ**

Яргаева В.А. — канд. хим. наук, доц. кафедры «Химия и химические технологии», e-mail: v.yargaeva@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается опыт привлечения студентов к участию в постановке и методическом обеспечении учебного и исследовательского эксперимента для активизации процесса обучения естественнонаучным дисциплинам.

Ключевые слова: учебный эксперимент, исследовательский эксперимент, методическое обеспечение эксперимента, учебно-исследовательская деятельность, естественнонаучные дисциплины, химические дисциплины.

This article describes experience of attracting of students to participation in statement and methodical providing an educational and research experiment for activization of process of training in natural-science disciplines.

Key words: educational experiment, research experiment, methodical providing of experiment, training-research activity, natural-science disciplines, chemical disciplines.

Изучение любой естественнонаучной дисциплины, а особенно химии, физики и биологии, невозможно без выполнения эксперимента — основы эмпирического познания действительности.

Экспериментальное изучение природных и модельных объектов, процессов и явлений лежит в основе подготовки студентов высших учебных заведений в сфере общетехнических наук. Так при изучении химии именно химический эксперимент служит наглядным доказательством справедливости всех законов и закономерностей о веществах, их строении и свойствах. Очень важна «позитивная роль химического эксперимента в повышении уровня творческой, методической и практической подготовки будущих исследователей природы и создателей новой техники» [1, с. 94].

На первых курсах обучения студенты сталкиваются с проблемами освоения естественнонаучных дисциплин — это и трудности адаптационного периода перехода от школьной системы образования к вузовской, а у многих и пробелы в знаниях [2]. В условиях уменьшающихся часов, выделяемых для студентов бакалавриата на изучение естественнонаучной дисциплины, роль преподавателя состоит в такой организации учебного процесса, чтобы максимально эффективно использовать отведённое на изучение дисциплины время, и в первую очередь на выполнение учебного эксперимента. Учебный эксперимент является одним из важнейших методов обучения, источником знаний и средством наглядности одновременно [3]. Неумение многих студентов самостоятельно подготовиться к выполнению лабораторной работы, грамотно оформить результаты своей работы и сделать выводы показывает необходимость создания методического обеспечения, которое позволит студентам успешно освоить лабораторный практикум по естественнонаучной дисциплине.

С целью повышения мотивации к изучению и успешному освоению естественнонаучной дисциплины следует привлекать студентов не только к подготовке и выполнению учебного и исследовательского эксперимента, но и к созданию соответствующего методического обеспечения для его проведения. Это могут быть разработки самого различного вида и уровня, например, методические указания к выполнению эксперимента в учебных лабораторных практикумах или к демонстрационному эксперименту; рабочие журналы или тетради к практикуму и т. п.

Одним из способов максимально интенсифицировать подготовку, выполнение и грамотное оформление отчёта по учебному эксперименту является использование рабочего журнала. Практика использования рабочего журнала при выполнении лабораторных работ по химии для студентов-первокурсников, изучающих курс химии в течение одного семестра, внедрена на кафедре «Химия и химические технологии» Тихоокеанского государственного университета (ТОГУ) [4]. Подтверждена реальная эффективность его использования как для прохождения студентами лабораторного практикума, так и для изучения курса химии в це-

лом. Учебные технологии выстраиваются с усилением проектировочной деятельности. Использование рабочего журнала «снижает необходимость огромного волевого усилия при включении в деятельность, поэтому подготовка выполняется легко, готовность к занятиям рождает чувство успешности, удовлетворённости» [4, с. 71].

Объективная необходимость в модификации и создании методического обеспечения для проведения лабораторных работ с учебным и исследовательским экспериментом у автора возникла при переходе на двухуровневую систему обучения. К участию в работе были привлечены студенты ТОГУ специальностей «Охрана окружающей среды» (ООС) и «Химическая технология» (ХТ)

Студентам бакалавриата специальности ООС был так изменён учебный план, что после курса «Общая и неорганическая химия», где техника выполнения эксперимента обычно ограничивается выполнением простых «пробирочных» опытов, а лабораторный практикум проходит с использованием рабочего журнала, следует изучение дисциплины «Физическая химия». Лабораторный практикум по дисциплине — сложный как по технике эксперимента, так и по методам исследования, составляет всего 18 часов. По отдельным темам, например, «Фазовые равновесия» очень трудно выбрать лабораторные работы, которые можно выполнить в течение двухчасового занятия, не говоря уже об оформлении отчёта по результатам проведённого исследования. В отведённые часы занятий и самостоятельной работы основная часть студентов плохо справлялись со всеми этапами подготовки и выполнения лабораторных работ в практикуме, мотивация к изучению дисциплины была низкой.

С целью активизации и интенсификации процессов подготовки к лабораторным занятиям и выполнения экспериментальных исследований три года назад студентам специальности ООС было предложено начать работу над первым вариантом рабочего журнала к отдельным лабораторным работам по физической химии, следуя рекомендациям:

1. Включить традиционные разделы: цель и метод исследования; приборы, оборудование, посуду и реактивы; вариант задания.
2. Выделить теоретические основы, которые позволят достигнуть цели эксперимента; предусмотреть предварительный теоретический расчёт характеристик исследуемого вещества, системы из веществ или процесса.
3. Предложить структурированный способ представления результатов эксперимента и алгоритм их обработки в виде математических формул, таблиц и графиков.
4. Предусмотреть бригадный (групповой) способ выполнения работы, если она требует

больших временных затрат, и способы представления её результатов в структурированной форме.

5. Продумать, какие выводы следует сделать по результатам проведённого исследования (индивидуального или группового).
6. Предложить форму представления всех разделов в рабочем журнале.
7. Оформить с использованием разработанного журнала собственные результаты теоретической проектной подготовки к выполнению учебного эксперимента и проведённого исследования.

Первый вариант журнала в электронном виде к 5 лабораторным работам со всеми ошибками и недочётами был представлен следующему потоку студентов специальности ООС. В течение двух последующих лет студенты, выполняя практикум, исправляли ошибки, предлагали собственные версии отдельных разделов, дополняли журнал новыми лабораторными работами.

В настоящее время студенты активно используют последний вариант журнала в лабораторном практикуме и считают, что он существенно облегчает его прохождение и в целом способствует лучшему усвоению разделов дисциплины. Выполнение бригадных (групповых) экспериментальных исследований и обсуждение их результатов проходят в интерактивной форме и заканчиваются для каждого участника оформленным отчётом с итоговым результатом в виде таблиц, графиков или диаграмм и соответствующими выводами. По итогам учебно-исследовательской деятельности студентов специальности ООС лабораторный практикум по физической химии и рабочий журнал к нему будет пополняться новыми лабораторными работами, в том числе с элементами исследования.

Подобная проблема, как максимально эффективно использовать 18 часов лабораторных учебных занятий, возникла и при обучении курсу «Общая и неорганическая химия» студентов первого курса специальности ХТ. Низкий уровень школьных знаний первокурсников требует большую часть аудиторных учебных часов потратить на ликвидацию пробелов в знаниях и изучение общей химии, поэтому изучение неорганической химии в традиционной форме невозможно, оптимально проводить его в форме учебного исследования в основном в часы самостоятельной работы. Каждому студенту предлагается по рекомендуемому плану дать полную характеристику отдельной группе элементов и их соединений, отобрать несколько опытов для экспериментального подтверждения их химических свойств и выполнить на лабораторном занятии для всей группы с подробными комментариями. Естественно, преподаватель постоянно оказывает помощь и поддержку студентам на всех этапах их исследований, итогом которых являются рефераты, мультимедийные до-

клады-презентации и, в том числе, перечень методических указаний для проведения экспериментальных опытов по химии элементов, которые можно использовать для демонстрации на лекционных и лабораторных занятиях.

Внедрение в учебный практикум по естественнонаучной дисциплине экспериментальных учебно-исследовательских работ (УИРС) с участием студентов возможно, если они имеют достаточную фундаментальную подготовку по дисциплине и опыт проведения исследований, как правило, это студенты старших курсов. Роль преподавателя — рекомендовать раздел дисциплины и тематику, по которой можно поставить исследовательскую работу с учётом материальной базы лаборатории, консультировать студентов на всех этапах проведения исследований и обработки их результатов, планировать возможные варианты продолжения исследований по этой теме. «Учебно-исследовательская деятельность — это деятельность, главной целью которой является образовательный результат, она направлена на обучение студентов, развитие у них исследовательских компетенций» [5]. В процессе учебно-исследовательской деятельности студенты учатся устанавливать причинно-следственные связи и использовать их для научного прогноза, что соответствует проблемно-поисковой и творческой деятельности и формирует у них не только исследовательские, но и образовательные компетенции.

В результате группового экспериментального исследования студентов третьего курса специальности ХТ в лабораторный практикум по физической химии была внедрена УИРС «Гальванические покрытия». В настоящее время студенты третьего курса специальности ООС проводят исследования по обнаружению, свойствам и роли дисперсных систем в реальных объектах с целью постановки УИРС в практикум по коллоидной химии.

Итогом привлечения студентов к участию в постановке и методическому оформлению экспериментальных исследований по химическим дисциплинам в самых различных видах и формах, как правило, является повышение мотивации к изучению дисциплины и возможность приобретения следующих умений и навыков:

- самоорганизации в обучении;
- стремления к более глубокому и всестороннему изучению теоретических основ, лежащих в основе эксперимента;
- освоения техники и методов экспериментальных исследований;
- усиления способности наблюдать, сравнивать, анализировать;

- активизации работы с учебной, методической и справочной литературой;
- способности к конкретизации, обобщению и систематизации учебного материала и результатов эксперимента;
- ответственности за собственную деятельность при выполнении групповых исследований;
- осознания необходимости приобретённых знаний по дисциплине в будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что всех студентов трудно в одинаковой мере привлечь к активному участию в исследовательском эксперименте, но даже участие в учебном эксперименте активизирует познавательную деятельность любого студента и способствует лучшему усвоению естественнонаучной дисциплины.

Библиографический список

1. Каримов М. Ф. Химический эксперимент и его роль в развитии дидактики высшей школы. Башкирский химический журнал. 2008. Том 15. № 1. С. 94-97.
2. Склюева О.Н. Проблемы преподавания естественнонаучных дисциплин в высшей школе / О.Н. Склюева, Н.А. Кареева [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/informatika-ikt/library/2014/04/17/problemy-prepodavaniya-estestvenno-nauchnykh-distiplin> (дата обращения: 2 февраля 2018 г.)
3. Юлаев М. Ф. Учебный эксперимент в преподавании естественнонаучных дисциплин / М. Ф. Юлаев, Д. Э. Шукуров [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-eksperiment-v-prepodavanii-estestvenno-nauchnyh-distiplin> (дата обращения: 2 февраля 2018 г.)
4. Гомза Т. В. Проект «Интенсивная технология обучения химии»: замысел и реализация / Т. В. Гомза, Т. Б. Панасюк и др. // Проблемы высшего образования: сб. науч. тр. / под ред. Т. В. Гомза — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2007. С. 68-73.
5. Ипполитова Н. В. Виды и формы организации исследовательской деятельности студентов педвуза / Н. В. Ипполитова, Н.С. Стерхова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2015/2015-1-7.pdf> (дата обращения: 2 февраля 2018 г.)

Субъекты образовательной
деятельности в образовательном
пространстве вуза

Андреев. В. Н., Андреев Н. В.

**К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЁННОСТИ
У СТУДЕНТОВ
АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПРОФИЛЯ**

Андреев В. Н. — канд. пед. наук, доцент, кафедра «Архитектура и урбанистика», e-mail: victorandreev@mail.ru (ТОГУ); Андреев Н. В. — ст. преподаватель департамента искусств и дизайна школы гуманитарных наук, e-mail: andreo_27@mail.ru (ДВФУ).

В статье суть проблемы развития художественной одарённости у студентов архитектурно-художественного профиля соотносится с проблемой развития способностей поиска образца для подражания и его дальнейшей интерпретации; обосновывается видение подбора графических и живописных заданий на основе познания обучающимися особенностей понятий «действительность» и «реальность» применительно к изобразительному искусству.

Ключевые слова: художественная одарённость, действительность, поиск образца, воображение, интерпретация, рисунок.

In the article the essence of the problem of the development of artistic talent among students of architectural and artistic profile correlates with the problem of the development of abilities to find a example search and its further interpretation; substantiates the vision of the selection of graphic and pictorial exercises' on the basis of students' knowledge of the features of the concepts "reality" applied to the visual arts.

Key words: artistic talent, reality, pattern search, imagination, interpretation, drawing.

Востребованность в конкурентоспособных специалистах на рынке труда определяет значимость рассмотрения проблемы развития художественной одарённости у студентов в высшей школе, ибо, следуя А. И. Савенкову [15] художественная одарённость не есть константная данность, а есть творческий потенциал, который необходимо постоянно развивать как во времени (т.е. по образовательным ступеням, что ставит проблему преемственности в развитии), так и по качественным характеристикам, к которым Дж. Рензулли [9] относит интеллектуальные способности (по уровню выше среднего), креативность и высокую мотивацию (настойчивость).

Б.М. Теплов проблему одарённости (не вообще, а к чему-либо) рассматривал, как проблему способностей [16, с. 125-137], как их совокуп-

ность: индивидуально-психологических способностей; способностей, имеющих отношение к успешности выполнения определённой деятельности; способностей, обеспечивающих лёгкость и скорость приобретения знаний умений и навыков, но не сводимых к ним. Эта совокупность способностей изменяющихся в зависимости от взаимодействия друг с другом (от степени проявления) представляется качественно новым психологическим образованием.

Мы, опираясь на точку зрения В. М. Вильчека, представленную в развёрнутой системе природы творчества [5], исходя из практической направленности в подготовке бакалавров архитектурно-художественного профиля, где главным в проектно-творческой деятельности является создание новых форм в архитектуре, дизайне, изобразительном искусстве, проблему развития художественной одарённости связываем с проблемой развития способностей преобразования мира, в основе которых лежит поиск образца для подражания и его дальнейшей интерпретации. Примером наличия такой одарённости как способности находить поиск образца для подражания и его дальнейшей интерпретации является, в частности, творчество античных зодчих, создавших архитектурные ордера, архитектора Ле Корбюзье, использовавшем для поиска новых архитектурных форм в качестве аналогий формы раковины в капелле Нотр-Дам-дю-О (1950-1955 гг. Роншан), форму костяшек домино в проекте каркасного дома для серийного производства (проект «Дом-ИНО»).

Однако способность поиска образца для подражания и его дальнейшей интерпретации само по себе не возникает, её развитие связано с познанием мира, которое осуществляется двумя его путями: научным (рационально-логическим) и художественным (эмоционально-образным) [12]. Они, имея отличительные особенности, являют собой целостный процесс познания окружающего мира (рис. 1). В этом познании художественная деятельность, направленная на изменение окружающего мира, согласно В. Д. Губину [10], Н. А. Бердяеву [3], оперирует такими двумя понятиями, как «объективная действительность», поддающаяся логическому осмыслению (что нас окружает и может существовать без нас), так и «реальность», рассматриваемую в двух аспектах; в первом, как созданное культурное наследие, произведения искусств, мифы, сказки и втором, как созданную мозговую картину на уровне субъекта с помощью эмоциональной сферы и не требующей научных доказательств.

Характерно, что в процессе научного пути познания мира — объектов и явлений действительности, в системе «глаз+мозг» при зрительном их восприятии, согласно Б. В. Раушенбаху [13, с. 9] (Рис. 1) глаз даёт лишь важную исходную информацию, тогда как мозг на основе поступившей информации, опираясь на когнитивную крупно- или

мелкоячеистую матрицу (сетку) [4, с. 35], имеющийся опыт (стереотипы, установки, заложенные с детства), строит с помощью умственного интеллекта субъективное пространство зрительного восприятия — мозговую картину. Мы назвали её — «мыслимая картина мира», так как в ней особую роль играет мышление — сознание.

Продуктом такой мыследеятельности, основанной на информативности, знаковости в качестве мыслимой картины является чертёж отображающий действительные размеры объекта, технический и конструктивный рисунок раскрывающие

конструктивные особенности предметов. В искусстве к ним можно отнести росписи древнеегипетских гробниц, передающие информацию о жизнедеятельности фараона, работы художников, выполненные в «натурализме» — направлении искусства конца XIX века с идеей фотографично запечатлеть современную действительность с бесстрастным фиксированием повседневной жизни крестьянства и рабочего класса, а также работы соотносимые с гиперреализмом — художественным течением XX века, основанном на точном, внеэмоциональном воспроизведении действительности, имитирующем специфику фотографии [6].

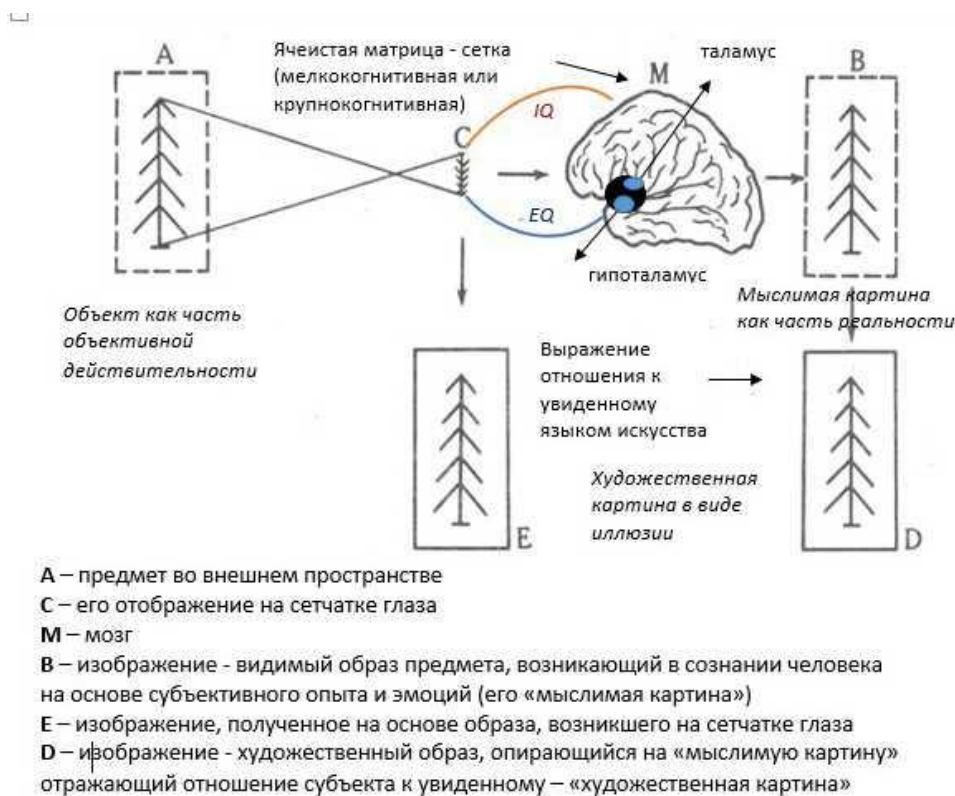


Рис. 1. Взаимосвязь процессов познания мира в художественной деятельности

Вместе с тем информация, воспринимаемая на уровне когнитивного познания, воспринимается и на уровне эмоционального (рис. 1), ибо согласно С. Л. Рубинштейну, «целостный акт познания всегда включает в себя синтез двух компонентов — знания и отношения, когнитивного и эмоционального» [14, с. 28]. Таламическая теория У.Кеннона-Ф.Барда [8, с. 72-73] связывает особенность этого познания с реакцией центральной нервной системы, в частности — таламуса, при раздражении различных областей которого, можно активизировать различные эмоции. В этой связи В. Гесс определяет таламус как «седалище эмоций» [7, с. 16].

Эмоции раскрывают для познающего значимость окружающего мира, конкретных предметов, т.е. помогают ориентироваться в системе ценностных отношений «человек-природа», «человек-об-

щество», «человек-личность», в которых он развивается и воспитывается. Согласно А. Валлону [17] именно эмоции позволяют воспринимать, представлять и отображать в искусстве существующую реальность на уровне тонкого (высшего) мира, мифов и сказок, а также реальность на уровне возникших чувств об увиденном или представлений о возможности творить новое бытие.

При этом согласно С. Л. Рубинштейну [14], эмоциональная сфера не поддается произвольному формированию, так как эмоции не развиваются сами по себе в силу того, что их источник связан с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, поэтому нельзя произвольно, непосредственно вызвать те или иные эмоциональные состояния. Однако их можно стимулировать опо-

средованно, регулировать и направлять их косвенно через посредство деятельности, в которой они и проявляются, и формируются.

Исходя из этого следует отметить, что если познание на основе когнитивной матричной сетки обусловлено наследственностью в следствие чего умственный интеллект развивается на базе уже генетически заложенного (отсюда его низкий или высокий показатели), то эмоциональная сфера формируется с рождения. По этой причине мы часто встречаем наличие высокого EQ у детей с низким IQ и по этой причине во всех детских рисунках присутствует эмоциональный отклик.

Опыт работы с обучающимися разных возрастов показывает, что только целостное задействование в художественной деятельности процессов познания ориентированных на поиск образца для подражания в основе которого лежит новый взгляд на «старые» явления, вещи способно развивать художественную одарённость. При этом мы можем констатировать, что упор в формировании представления о мире только на эмоциональную составляющую, равно как и только на логическую, ведёт к определённой однобокости, которая в художественной деятельности может выражаться в цветовой «смелости» работы, граничащей с экспрессивностью и неумением строить пространство картины по законам композиции и грамотно насыщать рисунок содержанием и др.

Существующая взаимосвязь познавательных процессов и возможность их использования в художественной деятельности имеет определяющее значение в нахождении способов развития художественной одарённости, построенной на познании действительности (несущей в себе определённую информативность) и реальности, как созданной субъективной мозговой картины, отражённой затем в художественной картине в иллюзорно-предметной, либо оптической или абстрактной системе.

Первый способ познания действительности (натурных объектов) и реальности (как создаваемой иллюзии) мы связываем с формированием представлений о форме, в которой по выражению К. Юона «линия и поверхность являются техническими слагаемыми художественной формы» [18]. Они ограничивают собой видимую часть фигуры, давая ей общий абрис. Кроме того, линия как таковая имеет более широкие свойства своего применения в области стилизации и декорировании, что делает её универсальным средством в развитии способностей орнаментально и фактурно передавать свой декоративный взгляд на мир, который так необходим в профессиональной дизайнерской деятельности. В этой связи значимыми становятся графические задания, связанные с линейным решением объектов в пространстве листа.

Второй способ соотнесён нами с познанием эмоций и определённых категорий как на уровне

абстрактных понятий, например, «декоративность», «лёгкость», «тяжесть», «настроение», и др. так и на художественном уровне — как эти эмоции и категории можно выразить линией, цветом. Эта необходимость обусловлена развитием эмоционального интеллекта, который согласно И. Н. Андреевой понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях [1]. Отсюда знание и понимание эмоций ведёт к образности в рисунке, его эмоциональной выразительности.

Третий способ мы связываем с познанием в рисунке и живописи понятия «живописное пятно» как на уровне логического осмысления как средства определяющего силуэтное восприятие художественной формы, так и на эмоциональном уровне как комбинацию сочетаний различных по конфигурации пятен (плоскостей) определяющих выразительные качества формы в которой пятно рассматривается и как общее силуэтное решение композиции и как мозаичная живопись, при помощи которой «лепится» форма изображаемого предмета, и как создание в декоративной живописи гармоничной условно-плоскостной композиции.

Четвёртый способ мы связываем с познанием свойств цвета. На уровне логическом как особенностей передачи окраса предмета, объектов и явлений природы по законам цветоведения. На уровне художественном как способного эмоционально воздействовать на зрителя. Согласно Матиссу, цвет в живописи достигает своей выразительности только тогда, когда он организован и его интенсивность соответствует интенсивности чувств художника [11, с. 25]. Это определяет значимость развития в художественной деятельности способности у обучающихся чувствовать цвет, колорит, ритм, создающие пластическую форму.

Пятым способом является познание способов преобразовательской деятельности (творческой интерпретации), в основе которой лежит творческое воображение, рассматриваемое Арнхеймом как «нового понятия о старом предмете» [2], ибо художественное воображение наиболее точно раскрывается тогда, когда до зрителя доносится содержание обычных объектов.

Шестым способом является познание композиционных средств изображения в создании художественного образа, который в искусстве есть способ и форма освоения действительности, характеризующаяся нераздельным единством субъективных и объективных начал художественного творчества, его чувственных и смысловых аспектов. Отсюда возникает необходимость организации на уровне логического и эмоционального познания такого осмысления, в котором бы с помощью композиционных и изобразительно-выразительных средств создавалась бы, словами Герцена, вторая «эстетическая реальность», воображенная художником.

Опыт преподавания рисунка, живописи, проектирования и других специальных дисциплин, опыт вовлечения студентов в выставочную и дизайнерскую деятельность демонстрирует необходимость совместной организации познавательных процессов в образовательной деятельности, включающих «в себя синтез двух компонентов — знания и отношения, когнитивного и эмоционального» [14, с. 28]. Этот синтез, отражённый в результатах в виде сформированных новообразований, ибо невозможно преобразовывать мир, не создавая параллельно себя как личность, позволяет поиск образца для подражания с дальнейшей возможностью его интерпретации рассматривать основой развития художественной одарённости у обучающихся.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Эмоции во благо: как устроен эмоциональный интеллект / Статьи директору / Директору/ Клерк.Ру. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.klerk.ru/boss/articles/313718>
2. Архейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Пер. с англ. — М.: Архитектура-С, 2007. — 392 с.
3. Бердяев Н. А. Смысл творчества: Опыт оправдания человека. — М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2004. — 678 с.
4. Вагин Ю. Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). — Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001. — 292 с.
5. Вильчек В. М. Алгоритмы истории. — М.: Прометей, 1989. — 129 с.
6. Гиперреализм, фотореализм. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://smallbay.ru/hyperrealism.html>
7. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2004. — 288 с.
8. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
9. Концепция Дж. Рензулли. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/78952.html>
10. Листы Сада Мори. Зов. — Кн. I. / [вступ. статья Л. В. Шапошникова] — М.: Международный Центр Рерихов: Мастер-Банк, 2003. — 400 с.
11. Миронова Л. Н. Цвет в изобразительном искусстве. — Мн.: Беларусь, 2003. — 151 с.
12. Неменский Б. М. Педагогика искусства. — М.: Просвещение, 2007. — 255 с.
13. Раушенбах Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие. — М.: Интерпракс, 1994.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.
15. Савенков А. И. Основные подходы и разработка концепции одарённости // Педагогика — 1988 — № 3, с.24-30.
16. Степанов В. Г. Психология одарённости детей и подростков // Вопросы психологии. — 2000.- № 3, с.140-143.
17. Теория развития психики А. Валлона. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3488633/page:5/>
18. Юон К. Ф. О живописи. — М.: ИЗОГИС, 1937. — 281 с.

Бехтер А.А., Гречко А.А., Филатова О.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УНИВЕРСИТЕТА

Бехтер А.А. — к. психол. н., доцент кафедры «Психологии», директор Психологического центра, e-mail: behter2004@mail.ru; Гречко А.А. — магистрант, практический психолог центра, e-mail: nastya.grechko.2015@mail.ru; Филатова О.А. — аспирант, практический психолог центра ТОГУ, e-mail: 0409800911@mail.ru. (ТОГУ)

В статье рассматриваются показатели психологической безопасности студентов и основные проблемы, которые связаны с поддержанием психологического здоровья студентов и преодолением вредоносных стимулов. Авторами представлены результаты диагностического скрининга студентов первого курса на склонность к девиантному поведению, стратегий поведения при стрессе и способностью обратиться за помощью. В статье представлены возможности развития потенциала психологической безопасности студентов в рамках деятельности психологической службы университета.

Ключевые слова: психологическая безопасность, студенты, девиантное поведение, стресс, адаптация, психологическая служба.

The article deals with the indicators of psychological safety of students and the main problems associated with maintaining the psychological health of students and overcoming harmful incentives. The authors present the results of diagnostic screening of first-year students on the tendency to deviant behavior, strategies of behavior under stress and the ability to seek help. The article presents the possibilities of developing the potential of psychological security of students in the framework of the psychological service of the University.

Keywords: psychological safety, students, deviant behavior, stress, adaptation, psychological service.

Анализ уровня психического здоровья и психологического благополучия студентов, обращающихся в психологический центр за помощью ТОГУ за 2015-2017 гг. показывает возрастающее число проявлений дезадаптации, психической нестабильности, алкоголизации, расстройств личности. В среднем, за год обращаются за психологической помощью около 150-200 студентов. Работниками центра в течение нескольких лет оценивали уровень психического здоровья у студентов разных курсов, которые обращались за помощью или участвовали в различных мероприятиях центра (тренингах, группах самопомощи и пр.). Были проанализированы предоставляемые студентами медицинские сведения, анамнестические сведения, результаты обследования особенностей личности и интеллекта. По результатам показывают, что около 15% обратившихся имеют неврологические или психиатрические диагнозы (депрессия, эмоционально-волевые расстройства, когнитивные нарушения, тревожные расстройства, эпилепсия), 35% имеют терапевтические диагнозы (хронические заболевания ЖКТ, болезни обмена веществ, сердца, проблемы с весом), 30% обратившиеся находятся в зоне пограничной психической нормы и только 20% имеют нормативные показатели психического здоровья.

Психологическая безопасность студентов обеспечивается определенными условиями, включает в себя физическую безопасность и благожелательность микросреды (психосоциальную поддержку коллектива, группы, безопасность образовательного пространства) и собственно уровень развития студента как субъекта собственной деятельности [3]. Показателями психологической безопасности студента как субъекта являются: уровень психического здоровья, уровень адаптационных возможностей (нервно-психическая устойчивость, навыки стресспреодолевающего поведения, уровень коммуникации и социальной поддержки), уровень субъективного психологического благополучия [1].

Данная ситуация заставляет обратить внимание на поступающих в вуз студентов. На данный момент нет разработанного «входного психологического контроля» для абитуриентов с целью выделить «группу риска» среди «странных» и «необычных» студентов. Исходя из этого, группу риска мы отслеживаем только на 1 курсе сквозного исследования, которое делается через бумажные варианты анкетирования. Большинство студентов остаются неохваченными для диагностики.

Именно поэтому большое внимание психологическим центром уделяется своевременному выявлению «группы риска» студентов, поступающих на первые курсы. Для выявления актуального уровня параметров психологической безопасности центром ежегодно с 2015г. проводятся сквозные диагностические скрининги первокурсников (за

2015-2017гг. — более 2 тыс. человек). По показателям «опасности» были получены следующие результаты: склонность к экстремизму — 10%, склонность к противоправным действиям, проявлению насилия — 22%, склонность к саморазрушающему поведению (суицидальные намерения) — 12%, склонность к алкоголизации и наркотизации — 25%, отсутствие мотивации к обучению — 10%. Только среди 21% опрошенных не имеют выраженных отклоняющихся поведенческих реакций. При этом нервно-психическая устойчивость выявлена только у 40% студентов и адаптационный потенциал у 32%. Но благодаря высокому коммуникативному потенциалу у 74% опрошенных проблемы в адаптации проявляются не сразу, а приобретают «маскированный» вид течение первых двух месяцев обучения. Чаще всего студенты излагают следующие жалобы: «на плохое самочувствие» — 50%, «на проблемы в отношениях 30%», «на трудности в обучении» — 9%, «суицидальные мысли» — 7%, «личностные проблемы» — 4%.

Таким образом, основное количество демонстрируемых «опасностей» выпадает на количество студентов, находящихся в числе психического нездоровья и предрасположенности к психическим/личностным отклонениям. Основной целью Психологического центра является не только поддержание психологической безопасности студентов, но и профилактика возникающих в этом отношении угроз. Ежегодно проводится комплекс мероприятий для студентов группы риска совместно с кураторами-преподавателями и кураторами-студентами: открытые лекции, семинары, профилактические тренинги по зависимости. За год сотрудниками центра проводится около 30 тренингов на развитие коммуникации и адаптационных способностей, 5 открытых лекций по профилактике, 10 образовательных семинаров по проблеме зависимого поведения, проводятся периодические мастер-классы и группы самопомощи для студентов, которые находятся в трудной ситуации или имеют родителей, зависимых от алкоголя.

Одновременно с этим, каждый месяц около 50 студентов приходят на психологические консультации, из них 30 человек длительно получают психологическую помощь (в течение 1-2 лет с перерывами). Около 10 студентов из этого количества нуждаются в дополнительной консультации психиатра или невролога. Отсутствие штатного психиатра не позволяет вовремя проконсультироваться и получить помощь, студенты перестают посещать занятия, отчисляются или демонстрируют суицидальные намерения. Оказанная психиатрическая помощь студентам с пограничной нормой помогает преодолеть трудности адаптации, конфликтные ситуации, позволяя студенту продолжать обучение.

Одной из серьезных проблем, затрудняющих работы психологического центра является низкий

уровень психологической культуры студентов и неумение обращаться за помощью. По данным проведенного анкетирования в 2016-2017 гг. было выявлено, что только 25% студентов могут обратиться к семье и к друзьям за помощью в трудной ситуации, 15% обращаются к психологу, 25% студентов прибегают к алкоголизации, 35% вообще студентов не обращаются за помощью, что повышает риск отклоняющегося поведения. В связи с выявлением этих трудностей сотрудники центра распространяют информацию об услугах психологического центра через социальные сети и буклеты; при кафедре психологии создана и функционирует бесплатно «Школа юного психолога», при психологическом центре «Школа наставников», «Школа soft-skills» (школа гибких навыков). Ежегодно проводятся открытые и бесплатные мероприятия центра на Дальневосточной неделе психологии.

Психологическая безопасность студентов складывается из многих показателей, но проявляется всегда в поведении студента, влияя на его профессиональное и личностное развитие. Для поддержки профессионального развития центром проводятся тренинги по развитию профессиональных навыков (тренинги ораторского мастерства, управления конфликтами, развития навыков трудоустройства) [2]. Для развития потенциала безопасности образовательной среды психологическим центром совместно с руководством университета были предприняты следующие шаги:

1. Были заключены договора на оказание безвозмездных услуг по консультированию психиатрами с городскими или краевыми психиатрическими больницами.
2. Был создан и обсужден регламент действий сотрудников в учебных корпусах и общежитии при выявлении суицидальных намерений студентами.
3. Созданы электронные версии анкет и тестов в личном кабинете студентов для исследования отклоняющегося поведения.
4. Разработаны анкеты для приемной комиссии с целью выявления «трудных» студентов на этапе их поступления.
5. Разработана информационная система оповещения студентов об услугах психологического центра (сайт, стенды/ плакаты в корпусах университета, раздаточный материал, информация на экранах).

Таким образом, мы отмечаем, что высокий процент поступающих студентов изначально имеют негативные личностные качества и поэтому испытывают сложности адаптации. Впоследствии обнаруживаются такие проблемы на старших курсах как потеря интереса к получаемому образованию, алкоголизация, стремление к противоправным действиям. Сохранение контингента обучаю-

щихся — это, в первую очередь, обеспечение студентов условиями психологической безопасности и поддержание этих условий.

Библиографический список

1. Бехтер А.А. Проблемы психологической адаптации студентов высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва, РУДН, 21-22 апреля 2016 г. / науч. ред. В.И. Казаренков, М.А. Рушина. — Москва: Российский университет дружбы народов. — 2016. — С.505-508.
2. Бехтер А.А., Гречко А.А., Филатова О.А. Адаптация студентов-первокурсников в высшей школе: опыт взаимодействия преподавателей и психологов // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: сборник по материалам I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 27–28 октября 2017 г.) / под ред. И.Б. Умняшовой, И.В. Макаровой. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ. НИУ ВШЭ, 2017. — 424 с. — С.129-131.
3. Бехтер А.А., Филатова О.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности // Акмеология. — 2018. - № 1 (65). — С.21-27.

Богомаз З.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРИ РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Богомаз З.А. — аспирант кафедры «Педагогика», e-mail: zlatabogomaz@yandex.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается организация учебного процесса профессиональной переподготовки преподавателей и мастеров производственного обучения, не имеющих педагогического образования, с учетом требований событийного подхода и принципов контекстного обучения

Ключевые слова: образовательное событие, организационно-педагогические условия, профессионально-педагогическая позиция, профессиональная переподготовка, педагогический процесс

The article describes with the organization of the educational process of professional retraining of teachers and masters of inservice training who do not have a pedagogical education, taking into account the requirements of the event

approach and the principles of contextual learning

Key words: educational event, organizational and pedagogical conditions, professional pedagogical position, professional retraining, pedagogical process

Процесс модернизации профессионального образования, включая утверждённый профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и педагога дополнительного образования» требует исследовательского поиска организационно-педагогических условий, позволяющих качественно подходить к вопросу профессиональной переподготовки специалистов уже работающих в сфере среднего профессионального образования, но не имеющих педагогического образования [1].

Учебный процесс профессиональной переподготовки протекает в условиях совместной деятельности, и очень важно, чтобы в этом процессе слушатель выступал не как объект педагогического управления и накопитель различных компетенций, а как субъект преобразующей деятельности.

Исходя из этого, организация учебного процесса преподавателей и мастеров производственного обучения, проходивших обучение по дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки «Педагогика профессионального обучения» опиралась на контекстный подход, разработанный А.А. Вербицким.

Мы считаем, что если образовательный процесс будет выстроен с учетом контекстного подхода, то готовность слушателей использовать свои профессиональные умения на достаточно высоком уровне будет осуществляться более эффективно, что в свою очередь повлияет на развитие профессионально-педагогической позиции мастера производственного обучения и преподавателя.

А.А. Вербицкий обращает внимание на то, что система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через «профессиональный контекст» [2]. В данном случае под «профессиональным контекстом» понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Опора на концепцию контекстного обучения в системе профессиональной переподготовки ставит новые задачи перед преподавателем: необходимость педагогического проектирования образовательного процесса, обеспечивающего планируемый результат. Таковым для нас является активная деятельность субъекта (педагога), осваивающего не только компетентности, предусмотренные стандартом, но и выходящая на компетентности, расширяющие возможности профессиональной деятельности педагогического работника.

Контекстное обучение А.А. Вербицкий предлагает реализовывать через этапы: от учебной деятельности академического типа к учебно-профессиональной деятельности (практикумы, позволяющие уже на месте, изучая психолого-педагогические особенности субъектов образовательного процесса, определять для себя профессиональные задачи).

Реализация каждого этапа контекстного обучения необходимо осуществлять в соответствии с принципами: активности личности, проблемности подачи материала и последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов.

Принцип активности личности: владение педагогом технологиями, позволяющее любую часть лекции или вопрос семинара перевести в форму диалога. Цель такого диалога преподавателя со слушателями — выделение смыслов для личности. Личностная активность определяется рефлексией смысловой, формальной и процедурной сторон знания, умения или способа действия для себя, включения в профессиональную деятельность. Как результат: формирование мотивационного компонента профессионально-педагогической позиции, когда не педагог, а слушатель, опираясь на свой опыт, рассказывает, зачем нужно то или иное содержание или умение. В целом это способствует личностному, интеллектуальному и социальному развитию преподавателя и мастера производственного обучения. Для реализации этого принципа педагог может применять технологии активного слушания, рефлексивное слушание, а также развивать умение ставить открытые вопросы.

Принцип проблемности. Под проблемой в образовательном процессе мы понимаем создание такой ситуации, когда слушатель сталкивается с ситуацией анализа: вот это я знаю и могу решить класс задач на основе этого знания, а это я не знаю, соответственно не могу решить задачу. Проблема — ситуация интеллектуального затруднения в заданных условиях, требующая своего разрешения. Например, в содержание курса «Педагогика профессионального обучения» введен раздел, направленный на выделение личных качеств специалистов профессионального образования и включает проблемные задания, позволяющие выделить специфику профессиональной деятельности преподавателя и мастера производственного обучения, и определить сходные личностные характеристики специалистов.

Принцип последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Реализация данного принципа опирается как на выделение логики построения каждой сессии из предметов, так и на привлечение признаков образовательного события, чтобы каждая сессия для педагогов была встречей с новыми

знаниями, умениями и навыками на основе, имеющегося опыта. Например, первая сессия — «встреча с собой». В содержание программы включены дисциплины, направленные на развитие мировоззренческих позиций, осознание своей роли в образовательном пространстве, выделение необходимых компактности при диагностике своего личностного потенциала. Вторая сессия — «встреча с обучающимся». Включены дисциплины психолого-педагогического цикла, направленные на изучение возрастных и личностных особенностей обучающихся, организации образовательного процесса и основ коррекционной педагогики. Третья сессия — «освоение нового педагогического опыта» — направлена на изучение педагогических технологий и опирается на освоение деятельности педагогического проектирования и организации научно-исследовательской деятельности обучающихся. При этом включены дисциплины, позволяющие преподавателю и мастеру производственного обучения освоить приемы моделирования образовательного процесса.

Мы рассматриваем образовательную событийность в качестве условия, изменяющего организацию и содержание учебного процесса профессиональной переподготовки, и соответственно влияющего на развитие профессионально-педагогической позиции.

Анализ источников позволил установить, что исследователи выделяют ряд признаков, которые характеризуют событие. Ученые, исследуя природу события, выделяют некоторые его признаки, например, А.А. Грякалов (актуальность организации субъективности, выстраивание смысла) [3]; Л.П.Киященко, П.Д.Тищенко (смысл; значение) [4]; Д.Е. Муза (пространство — время; взаимодействие субъектов; действие—деятельность; качественные изменения субъекта; влияние на культуру) [5].

Психологи, исследуя событие в разных контекстах, выделяют ряд его признаков. Так, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев уделяют особое внимание природе события (со-бытие; ценности и смыслы; субъективность; развитие; полнота связей и отношений) [6]; Б.Д. Эльконин (становление субъекта; переход; переживание; событие как действие) [7]. Социологи исследуют социальную природу события и выделяют его признаки: А.А. Еникеев (становление; взаимодействие; виртуальное единство актуального и потенциального) [8].

При организации учебного процесса, ориентированного на развитие профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения, были определены характеристики образовательной событийности:

- открытие («себя» как личности, своего отношения к профессии, своему образованию и развитию);
- открытие обучающихся как участников совместной деятельности;

- порождение, (личного отношения к совместной деятельности, переживание значимости участия и взаимодействия, переживание своего отношения к педагогической деятельности);
- расширение и обогащение, создание опыта взаимоотношений за счет освоения педагогических технологий [9].

Образовательное событие — это вовлечённость в совместную деятельность, открывающее обучающего, совместную деятельность, «себя» в профессии, порождающее действия по изменению личного отношения слушателей к педагогической деятельности, это участие в создании «нового». При этом «открытие» — это то, что педагог открывает для себя; «порождение» — это то, что появляется в результате личного действия; участие в создании «нового» — при этом человек становится причиной новых связей и отношений; становления педагогического опыта.

На образовательном событии происходит определение слушателями совместности как предмета педагогической деятельности; не только происходит открытие «себя» в профессии, многие слушатели профессию педагога открывают совершенно по-новому.

Анализ литературы и процесс наблюдения за слушателями в условиях профессиональной переподготовки курса «Педагогика профессионального обучения» показывает, что попадая в образовательное событие, слушатели начинают рефлексировать и критически оценивать свой профессиональный опыт. И осуществляется это именно через сопоставление того, что происходит в этом событии с ними, как со слушателями, открывающими заново педагогическую профессию, что необходимо теперь включить в их образовательную деятельность.

В целом все это способствует развитию профессионально-педагогической позиции мастера производственного обучения и преподавателя как личностного образования, позволяющего отразить суть процесса профессионализации, характеризующимся отношением педагога к его профессиональной деятельности, качеству её выполнения, своим коллегам, обучающимся, самому себе как специалисту.

Библиографический список

1. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf/>
2. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Вербицкий А.А. — М. : ИЦ ПКПС, 2004. — 84 с.

3. Грякалов А.А. Письмо и событие. Эстетическая топография современности / А.А. Грякалов. — СПб., Наука, 2004. — 340 с.
4. Событие и смысл (Синергетический опыт языка) / Под ред. Л.П. Киященко, П.Д. Тищенко. — М., 1999. -279 с.
5. Муза Д.Е. Методологический анализ события в философии истории. // Автореф. дис. — Симферополь, 2002 — 22 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — Учебное пособие для вузов. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
7. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского) / Б.Д. Эльконин. — М.: Тривола, 1994.- 168 с.
8. Еникеев А.А. Событие, сознание, текст в пространстве социально-философского знания. // Автореф. дис. — Екатеринбург, 2003 — 23 с.
9. Волкова Н.В. Образовательная событийность: признаки и события // Вестник ЯГУ. — 2010. — Том 7. — № 1.

Бурьянова А.А., Приходько Н.К.

ДИНАМИКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ АКРОБАТОВ

Бурьянова А.А., старший преподаватель, каф ФВиС, e-mail: burianova71@rambler.ru; Приходько Н.К., канд.пед.наук, доцент каф ФВиС (ТОГУ)

В статье рассматриваются уровень и динамика тренировочных нагрузок в предсоревновательном этапе подготовки акробатов.

Ключевые слова: спортивная тренировка, тренировочная нагрузка, соревновательная деятельность.

The article deals with the level and dynamics of training loads in the pre-competition stage of training acrobats.

Key words: dynamics, acrobatics, sports training, training load, competitive activities.

В условиях, когда представители акробатики в настоящее время демонстрируют высокий и примерно равный уровень спортивного мастерства, решающую роль приобретает умение наилучшим образом подготовиться к ответственным соревнованиям. Обострившаяся конкуренция выдвигает необходимость совершенствования системы подготовки акробатов высокой квалификации, и в первую очередь определения методов управления тренировочными нагрузками. Тренеру по спортивной акробатике необходимо хорошо разбираться в

вопросах планирования тренировочных нагрузок, так как от этого в первую очередь зависит эффективность учебно-тренировочного процесса.

В учебно-методической литературе проблема планирования тренировочных нагрузок в предсоревновательный период подготовки в спортивной акробатике освещена недостаточно. Поэтому целью настоящего исследования явилось исследование динамики тренировочных нагрузок на предсоревновательном этапе подготовки акробатов.

Задачи исследования:

- проанализировать особенности настроения предсоревновательного этапа подготовки спортсмена;
 - определить динамику тренировочных нагрузок на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям акробатов высокой квалификации;
 - выявить влияние объема и интенсивности нагрузок в предсоревновательном этапе на результативность выступления спортсменов.
- Методы исследования:
- теоретический анализ и обобщение литературных источников;
 - педагогические наблюдения;
 - хронометрирование тренировочных нагрузок;
 - методы математической статистики.

Педагогические наблюдения осуществлялись в ходе тренировочного процесса по спортивной акробатике.

Предметом наблюдения явилось:

- построение тренировочного процесса в спортивной акробатике;
- планирование нагрузки на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям;
- результативность выступления акробатов в период соревновательной деятельности.

Хронометрирование проводилось с целью определения объема и интенсивности тренировочных нагрузок на предсоревновательном этапе подготовки спортивных акробатов продолжительностью в 6 недель.

Анализировались показатели: общее количество элементов за тренировку; количество подходов одиночных соединений, комбинаций, время, затраченное на выполнение упражнения и на отдых. Тренировочные нагрузки измерялись за 6 недель до соревнования. На занятиях оценивалось количество подходов, элементов и комбинаций при помощи дневников спортсменов, с помощью секундомера измерялось время, затраченное на каждый вид, а также время, которое уходило на отдых после выполнения задания. Для выявления результативности выступления акробатов проводились наблюдения в ходе соревновательной деятельности. Методы математической статистики использовались с целью обработки полученных результатов.

Исследования проводились в период 2015 — 2016 гг. Объектом исследования явились акробаты (в количестве 8 чел., уровень 1 разряда и КМС). Наблюдения проводились в период подготовки к финальным соревнованиям. После выступления на соревнованиях определялась взаимосвязь между показателями тренировочных нагрузок и результативностью соревновательной деятельности.

Анализ динамики тренировочных нагрузок в предсоревновательном этапе подготовки акробатов выявили волнообразный характер планирования объема, который определялся в снижении исследования показателей за пять недель, затем вновь увеличение до 3-4 недель и снижение непосредственно за 1-2 недели до соревнований. Это на наш взгляд является неравномерным, т.к. рост результатов наблюдается в момент снижения объема, что согласуется с данными Л.П. Матвеева 1984 г. и др. авторов. В ходе исследования динамики интенсивности в предсоревновательном периоде выявлено закономерное увеличение ее показателей, что соответствует известному положению планирования нагрузок на данном этапе.

Сравнительный анализ динамики спортивных результатов и тренировочных нагрузок выявил достижение высоких результатов в момент подъема интенсивности, на фоне снижения объема нагрузки.

Тренеру даны рекомендации более рационального варианта планирования объема тренировочной нагрузки на этапе подготовки к соревнованиям акробатов.

Библиографический список

1. Коротков, И. М. Подвижные игры в занятиях спортом (гимнастика, легкая атлетика, баскетбол, волейбол): учебное пособие / И. М. Коротков. — М.: Физкультура и спорт, 1971. — 128 с.
2. Кучкильдин, С. К. Гимнастика. Нестандартный подход: автореф. дис. канд. наук / С. К. Кучкильдин. — Спорт в школе, 2008. — 32 с.

Галактионов И.В.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Галактионов И.В. — канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология», e-mail: igor.galaktionov.63@mail.ru (ТОГУ)

В статье проводится анализ роли рефлексивных методов обучения в образовательном процессе вуза, а также рассматриваются проблемы их применения в практике современного образования.

Ключевые слова: рефлексивные методы обучения, рефлексия

The article analyses the role of reflexive learning methods in the educational process of the University, as well as their application in practice of modern education.

Key words: reflexive methods of learning, reflection

О рефлексивных (активных) методах обучения в нашей стране впервые заговорили в начале 90-х годов. Особенности этих методов являются их диалогичность, акцент на понимании и активном присвоении учебной информации. В данной группе методов преобладают субъект-субъектные отношения между участниками учебно-воспитательного процесса, в них сделан упор на развитие мыслительных операций, а не только процессов памяти, которая доминирует в традиционной системе обучения. Наконец, в них учащийся приобретает навыки рефлексии собственного знания, что позволяет оптимизировать процессы самообучения, саморазвития и самовоспитания.

Первое упоминание об активных методах обучения в преподавании психологии мне повстречалось в учебном пособии В.Я.Ляудис «Методика преподавания психологии» [4]. В этом учебном пособии я впервые узнал о важности применения «активных методов обучения» для развития творческого потенциала личности, а так как тема моего диссертационного исследования была связана с развитием творческой личности студента, то меня это сразу заинтересовало. К сожалению, основные содержательные характеристики данных методов в учебном пособии были представлены очень скупо и формально, а мне нужна была конкретика. В последствии, мне повстречались другие учебники и учебные пособия по данному предмету [1,2,3], но, пожалуй, наиболее развернутую и содержательную характеристику данных методов я увидел в учебном пособии Т.Т.Рыбаковой «Методика преподавания психологии в вузе» [5].

В настоящей статье я бы хотел затронуть вопросы, касающиеся места рефлексивных методов в образовательном пространстве вуза, их роли в создании развивающей образовательной среды, а также рассмотреть те проблемы, с которыми сталкивается современный преподаватель высших учебных заведений, организуя их применение в процессе обучения студентов.

В статье я также постараюсь сосредоточить внимание на тех формах и методах рефлексивного обучения, которые менее известны преподавателям, или мало ими используются, но могут быть успешно применены не только в процессе преподавания психологических дисциплин, но и ряда смежных предметных областей, например в педагогике, социологии, методике преподавания частных дисциплин.

Самым традиционным методом обучения в вузе несомненно считается лекция. Сам процесс

обучения в вузах начинался с традиционной монологической информационной лекции, семинары и прочие виды занятий в системе университетского образования появились позднее. Преподаватель во время такого лекционного занятия становился главным источником информации, а студент ее реципиентом. Главной задачей преподавателя в такой системе отношений было передать как можно больше информации за единицу времени, задача же студента — как можно больше этой информации зафиксировать, причем даже не в своей памяти, а лишь на бумаге. Уровень понимания и присвоения в такой традиционной системе обучения оставался крайне низким, отсутствие обратной связи со студентами не давал возможности последним проявить свои мыслительные рефлексивные способности, да и мотивационный потенциал у таких занятий также оставлял желать лучшего.

Альтернативой данной форме в активных методах обучения является проблемная лекция, на трех формах которой (лекции –диалоге, лекции-интервью и бинарной лекции) я хотел бы сейчас остановиться. Определимся с наиболее существенными различиями традиционной и проблемной лекции. Во-первых, последняя проводится в форме диалога и тем самым позволяет избежать пассивного усвоения информации учащимися, кроме того, диалоговая форма взаимодействия стимулирует развитие коммуникативных навыков, улучшает показатели понимания и критического осмысления информации участников учебного взаимодействия, которое становится совместной творческой деятельностью преподавателя и студентов. Еще одним неоспоримым преимуществом такой формы является ее способность создавать положительную мотивацию на усвоение знаний, активной интеллектуальной деятельностью студентов. Для преподавателя очевидный плюс заключается в том, что за счет механизма обратной связи в данной форме он имеет возможность внести коррективы в свою деятельность, направить ее в русло мотивационных интересов учащихся, не отходя при этом далеко от своих профессиональных целей и задач.

При всех очевидных плюсах такая форма преподавания в нашем вузе по косвенным данным моих опросов учащихся разных уровней обучения (бакалавров, магистров, слушателей курсов повышения квалификации) вряд ли превышает 20% от всего объема лекционных занятий. С чем это может быть связано?

Во-первых, диалоговую форму сложнее уложить в стандартную сетку академического часа, и успеть выполнить все цели и задачи лекционного занятия.

Во-вторых, в этой форме многое зависит от фактора случайности. В ней многое зависит от уровня подготовленности аудитории слушателей, от качества задаваемых ею вопросов, а это в свою

очередь требует от преподавателя не только высокого профессионализма, но и коммуникативной компетентности, а также способности к педагогической импровизации, поэтому по силам эта форма далеко не каждому преподавателю.

В-третьих, диалоговая форма более ресурсозатратна, требует от преподавателя большего напряжения сил и способностей, причем использование такой сложной формы в процессе обучения практически никак не оценивается и не учитывается в общей оценке преподавательской деятельности и не влияет на стимулирующую надбавку.

В-четвертых, возникает объективная сложность организации диалоговой формы взаимодействия с большой аудиторией, а ведь на поточных лекциях иногда сидят до 100 человек!

В общем перечисленные мною объективные и субъективные причины объясняют, почему данную форму обучения не так часто используют в своей деятельности преподаватели высшей школы, особенно молодые, только начинающие свою работу на данном поприще. Да и сам я данную форму освоил только во второй половине своей преподавательской деятельности, и для меня это стало новым этапом моего профессионального самосовершенствования. За свой немалый педагогический стаж мне довелось работать на всех факультетах и уровнях гуманитарного университета (от бакалавриата и специалитета, до магистратуры и аспирантуры) и везде, где мною использовалась диалоговая форма мне удавалось найти общий язык с аудиторией, а также добиться хорошего уровня понимания и усвоения учебной информации. Я и в дальнейшем планирую регулярно использовать данную форму, хотя бы для того, чтобы получать ни с чем не сравнимое моральное удовлетворение от своей работы. Для того, чтобы на лекции возник диалог, по моим наблюдениям преподавателю необходимо в среднем через 15 минут задавать аудитории проблемные вопросы. При этом надо помнить, что далеко не каждый вопрос можно отнести к категории проблемных. Настоящий проблемный вопрос не столько актуализирует ресурсы памяти слушателей, сколько заставляет их активизировать ресурсы своего мышления. Дальнейший успех занятия во многом определит уровень коммуникативной компетентности преподавателя и его желание активно взаимодействовать с аудиторией и от умения использовать метод «рефлексивных вопросов» [5].

Еще одна разновидность проблемной лекции — бинарная лекция — это форма обучения, которая осуществляется одновременно двумя преподавателями. Главной «изюминкой» данной формы обучения должна стать научная дискуссия двух преподавателей, свидетелями которой будут учащиеся присутствующие на данном занятии. Особенно интересно было бы объединить на одном за-

нятии преподавателей разных дисциплин (например педагога и психолога, психолога и менеджера, психолога и философа и др.) или преподавателя и студента. В процессе наблюдения за научной дискуссией преподавателей, у учащихся развивается умение видеть научные проблемы под разным углом зрения и тем самым развивать у себя рефлексивные и творческие способности. Результатом таких объединений может стать взаимообогащающая творческая атмосфера, которая будет наполнена импровизацией и поиском истины. Кроме того учащиеся из нее смогут вынести еще и опыт ведения научных споров, что может способствовать сдвигу в развитии у них коммуникативных навыков. Преподаватели в ходе такого диалога должны выступать в роли организаторов и соучастников образовательного процесса, они должны подключать к своему диалогу студентов, которые могут стать активными участниками обсуждения проблемных вопросов. Эта форма проведения занятий несомненно интересная, но процент ее использования в практике вузовского обучения ничтожно мал. Причины пожалуй те же, что я уже выше перечислил, но можно добавить пожалуй еще одну -- сильная разобщенность преподавателей вуза, их заикленность на уровне своих предметных областей. Преподаватели даже смежных дисциплин могут обмениваться своими мнениями по сходным предметным областям разве что на научных конференциях. В школе, в отличие от вуза гораздо больше внимание уделяется межпредметным связям, их использование на занятиях является базовым требованием средней школы и влияет на оценку качества преподавательской деятельности. В вузе же о межпредметных связях мы даже не упоминаем и не включаем их в оценочные характеристики «открытых занятий». Мне отчасти удавалось использовать эту форму преподавания в рамках своей дисциплины «преподавание психологии в системе высшего и дополнительного образования» которую я провожу с магистрантами кафедры психологии, когда на ее заключительной стадии студенты-магистранты презентовали авторские разработки собственных лекционных занятий, и мы делали их предметом совместного критического анализа, который иногда приобретал форму деловой дискуссии.

Лекция- интервью может быть актуальна в процессе преподавания ряда психологических дисциплин (психологическое консультирование, психотерапия, психодиагностика и др.), а также на занятиях по методике преподавания частных дисциплин на направлении «педагогическое образование». Главной особенностью данной формы обучения является активное соединение теоретического и практического содержания процесса обучения. Данная форма предполагает присутствие и участие на учебном занятии приглашенных лиц –реальных практиков психологов или пе-

дагогов. Главной задачей педагога на таком занятии является организация полилога специалистов-практиков со студенческой аудиторией по актуальным проблемам профессиональной практики — будущей деятельности учащихся. Форма сложна в организации, но исключительно важна функционально, так как позволяет студенту более реалистично взглянуть на свою будущую профессиональную деятельность, познакомиться с проблемами и достижениями современных специалистов-практиков. Кроме того данная форма позволяет студентам критически взглянуть на свой текущий этап обучения и направляет их на развитие тех профессиональных умений и навыков, которые наиболее востребованы в современной практике. Наиболее рационально использовать для проведения этой формы в жизнь визиты в наш университет ведущих специалистов практиков из различных областей, только для того чтобы эту форму провести в жизнь нужно заранее подготовить студентов к такому полилогу.

Среди рефлексивных (активных) семинарских и практических занятий я хотел бы остановиться на следующих формах: «планирование сценариев», «управление знаниями» и «разбор документов».

«Планирование сценариев» -- этот тип семинаров я регулярно использую на дисциплине «преподавание психологии в системе высшего и дополнительного образования». Этот семинар предполагает развитие у студентов способности к прогнозированию своей будущей профессии через обдумывание стратегических альтернатив различных аспектов этой деятельности. Это своеобразная модель себя в роли будущего профессионала, в моем случае — в качестве преподавателя психологических дисциплин. Главная задача семинара — спроектировать себя в роли профессионального преподавателя, не только представить разработку занятия с полным набором дидактических средств обучения, но и суметь ее публично защитить. Данную форму преподавания наверняка применяют на занятиях по методике преподавания частных дисциплин для педагогического направления, но для студентов психологов столкновения с реальной педагогической деятельностью впервые происходит именно на моей дисциплине и для них этот опыт является первым шагом в развитии у них педагогической рефлексии. Естественно подобные семинары проводятся на завершающем этапе усвоения дисциплины и к моменту его реализации все студенты уже будут достаточно теоретически подготовлены, но настоящая проверка их знаний и компетенций конечно состоится на самом занятии, которое покажет все сильные и слабые стороны разработок. На данных занятиях я обычно занимаю роль стороннего наблюдателя и только иногда наводящими вопросами активизирую ход дискуссии, главными же организаторами и исполни-

телями на занятии являются учащиеся. Естественно на заключительном этапе семинара я беру на себя функцию арбитра при подведении итогов и применяю метод «рефлексия над рефлексией» также представленный в отмеченном мною ранее пособии Т.Т.Рыбаковой [5]. Суть его сводится к коллективной рефлексии совместных действий, способов, приемов педагогических действий, использованных на учебном занятии, это такая «рефлексия вслух», которая актуализирует понимание механизмов профессионального саморазвития студентов и способствует их профессиональному росту. Данная форма занятий может быть также успешно применена на занятиях по психологическому консультированию, психолого-педагогической коррекции и психотерапии.

«Разбор документов» является эффективной формой развития у будущих специалистов профессиональной культуры и навыков ведения документации. В качестве такой документации на разных психологических дисциплинах могут быть использованы результаты диагностических обследований, план работы психолога и др. На методике преподавания частных дисциплин это может быть план-конспект урока. На методике преподавания психологии таким материалом для меня послужили курсовые и дипломные работы студентов прошлых лет. Главная задача такого семинара — научить студентов навыкам критического педагогического анализа подобных работ, поставить их на место преподавателя-рецензента и научить эти работы объективно оценивать. Развитие навыков корректорской и редакторской деятельности на таком семинаре поможет учащимся в дальнейшем не совершать подобных ошибок уже в своих курсовых и дипломных работах. Итогом такой работы для учащихся на моем занятии стало написание ими педагогических рецензий на представленные работы с подробным перечнем их достоинств и недостатков.

«Управление знаниями» — это процесс определения того, какие знания необходимы будущему специалисту, для решения реальных профессиональных задач и введения инноваций в свою будущую профессию и деятельность организаций в которых будет работать психолог. Проведение подобных семинаров было бы также актуально по дисциплинам: психология труда и методика преподавания частных дисциплин для всего педагогического направления. Основой для определения знаний умений и навыков, необходимых специалисту служат результаты опросов практических психологов, преподавателей психологии. Но я в состав этой экспертной группы попробовал включить студентов-магистрантов, ведь они в недалеком будущем также станут профессионалами и тоже могли бы совершить рефлексивный экскурс в прошедший у них процесс обучения. Группа на таком семинаре обычно делится на две половины одной половине заранее дается домашнее задание

представить набор из 10 наиболее значимых профессиональных качеств психолога, другой группе нужно представить набор из аналогичных личностных характеристик будущего профессионала. В каждой из групп в дальнейшем должно произойти обсуждение результатов домашней работы и группа должна прийти к консенсусу по поводу 10 наиболее важных личностных и профессиональных характеристик. Затем представленные списки подвергаются процедуре рейтингового ранжирования в письменной форме, после чего представленные качества будут еще и представлены в иерархической взаимосвязи. Потом группам предлагается провести анализ предметов учебного плана, которые смогли бы на их взгляд наиболее полно раскрыть данные качества. Подобная форма занятий развивает у студентов качества личностно-профессиональной рефлексии, а преподавательскому составу помогает глубже понять важность тех или иных дисциплин в структуре учебного плана и возможно наметить работу по его коррекции.

Среди рефлексивных методов обучения, хотелось бы еще остановиться на методах «рефлексивных инверсий» и «рефлексивных контрастов». Метод «рефлексивных инверсий» включает использование специальных психологических перевертышей, реинтерпретации культурных аналогов, который позволяет студентам входить в «иномир» условного инобытия, переосмысливая различные культурные прототипы. При этом часто используется иносказательная или юмористическая форма представления и переработки информации. Актуальна данная форма например в сказкотерапии, а в моей практике в понятийно-терминологической игре. Студентам предлагались индивидуальные творческие задания, где им предстояло в известном для них тексте, например в «сказке про колобка» заменить как можно больше слов на слова из психологического терминологического словаря. Студенты при выполнении этого задания не только получают знания по психологической терминологии и обогащают свой психологический тезаурус, но и развивают навыки творческого мышления и воображения, ведь метод предполагает все использованные слова употреблять правильно по смыслу. Метод рефлексивных контрастов я успешно использовал на занятиях по гендерной психологии когда мы со студентами сравнивали особенности мужской и женской психологии, т.к метод предполагает изучение феномена (например мужского гендерного стереотипа) с его возможными контрастными вариантами, что способствует развитию прогностической рефлексии, осмыслению факторов будущей профессиональной деятельности, по разному влияющих на развитие личности.

Библиографический список

1. Вачков И.В. Методика преподавания психологии, — М.,» Ось-89», 2008.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. — СПб.: Питер, 2005.
3. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии, -Ростов н/Д: Феникс, 2009,
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1989.
5. Рыбакова Т.Т. Методика преподавания психологии в вузе. — Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2007.

Гомза Т.В.

**СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО
МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ
ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ**

Гомза Т.В. — канд. хим. наук, доц., доц. кафедры Х и ХТ, e-mail: gomza_tv@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается роль структурирования информации для понимания учебных текстов.

Ключевые слова: понимание, текст, структурирование, информация.

The article considers the role of information structuring for understanding educational texts.

Key words: understanding, text, structure, information.

Процесс обучения в вузе представляет собой самостоятельную исследовательскую деятельность субъекта образования по усвоению научных знаний, способов их переработки и применения, в котором ведущую роль играет деятельность по пониманию научных текстов. Условием продуктивного понимания текста считается познавательная активность субъекта образования, направленная на установления связей его элементов. При этом действие индивидуальной стратегии понимания обеспечивается ментальными и психическими особенностями субъекта образовательной деятельности, запасом его предварительных знаний.

Компетентностный подход в обучении в своей кажущейся революционности оставил главной целью обучения «знать», а бесконечные ряды дескрипторов компетенций требуют «знать», но не продвигают к пониманию того, как это достигается.

Рассматривая психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, В.П. Зинченко писал: «Понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения. Знание,

в свою очередь, не только цель обучения, но и материал, средство, с помощью которого развивается и расширяется понимание» [1, с.286].

Общественная потребность в осмысленном, понимающем отношении современного человека к действительности, в умении извлекать из информации личностно-ценностное содержание не удовлетворяется современным образованием, сохраняющим информационную ориентацию обучения. Система образования — важнейший цивилизационный механизм, связанный с практикой понимания и преемственности социокультурного опыта. Предвосхитившая индустриальную эпоху информационно-репродуктивная модель обучения из ресурса развития человека и общества сейчас превращается в фактор развития массовой культуры и антропологического кризиса, поэтому «логика модернизации системы образования требует создания не многообразия корректирующих концепций, а философского осмысления инновационных парадигм образования, новых контуров образовательного процесса, важнейшим из которых является понимание» [2].

В то же время задача вузовского обучения — «понимание научных теоретических обобщений и способов решения задач на основе этих обобщений» [3, с. 112]. Соответственно, особенно в естественнонаучных дисциплинах, как и в технических, и в прикладных на первый план выдвигаются именно теоретические обобщения.

При освоении практически всех предметов, входящих в образовательные стандарты различных типов учебных учреждений, важнейшей составляющей содержания обучения является текстовая информация. В широком смысле информация – это сведения об объектах, явлениях окружающей среды, их параметрах, свойствах и состояниях, которые уменьшают степень неопределенности и неполноты имеющихся знаний о них. Классическое определение текста, данное И.Р. Гальпериным: «это письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящее из ряда высказываний, объединённых разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определённый моральный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное» [4, с. 67], в настоящее время трактуется по-разному в зависимости от того, что является предметом исследования: собственно текст как семантико-структурная организация, его основные категории и свойства, процессы порождения и понимания текста, действия реципиента, направленные на извлечение текстовой информации и т.д. [5]

При этом авторы [5] отмечают, что понимание, являющееся безусловно субъективным процессом, подчиняется определенным объективным по своей природе законам речемыслительной деятельности, что делает актуальным как изучение

общих механизмов и стратегий, так и индивидуальных стратегий понимания различных видов текста.

Одним из механизмов понимания, является «такое физическое или мысленное переструктурирование ситуации, при котором ее компоненты, включенные в новую структуру, выполняют новые функции» [6, с. 69]: т.е. для того чтобы что-то понять, нужно самостоятельно это что-то сделать — передвинуть, переставить, разобрать и вновь собрать — творчески отнестись к содержанию текста. В.П. Зинченко писал: «В принципе обучение, творчество и понимание — это синонимы. Их дифференциация связана с неудовлетворительной организацией обучения (а возможно, и всей человеческой деятельности), которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание» [1, с. 279]. В принципе примером творческой работы с текстами может служить конспектирование, связанное с выделением «главных мыслей» или наиболее понравившихся речевых оборотов.

Результат понимания чаще всего отождествляется с той информацией, которая извлекается субъектом из текста и фиксируется в виде письменного текста, схемы или каким-либо другим образом.

Однако, знать и понимать — это не одно и то же. «Можно знать нечто и не понимать его действительного смысла, можно успешно действовать, но не понимать сущность происходящего» [7, с. 17]. Наши современники, живущие в режиме «пользователь», чаще всего не знают, как действуют многочисленные устройства, успешно применяемые ими.

Глубокое и полное понимание, безусловно базирующееся на знании, предполагает «переход на уровень смысла» [8, с. 155]: понимание и смысл оказываются комплиментарными понятиями, т.е. одно предполагает другое: «понятия смысла и понимания являются соотносительными и не могут рассматриваться в отрыве друг от друга. Смысла также нет вне понимания, как и понимание — есть усвоение некоторого смысла» [7, с. 42].

Новиков А.И., исследовавший процессы осмысления текста, отмечает: «Одной из основных трудностей изучения такого явления, как смысл, является его непосредственная ненаблюдаемость» [8, с. 167]. Можно говорить только о косвенном проявлении смысла, рассматривая различного рода вторичные тексты: пересказ своими словами исходного текста, аннотация, реферат, конспект, наконец, представление содержания текста в виде набора ключевых слов, основных тезисов, планов и др.

Вид вторичного текста определяется теми конкретными задачами, которые решает субъект вторичной текстовой деятельности, но во всех случаях осуществляется «свертывание исходного текста, что, как известно, является одной из наиболее

существенных закономерностей понимания» [8, с. 168].

При необходимости трансляции больших объемов информации возникает разумное желание подавать информацию уже в структурированном виде, особенно, если процесс извлечения информации из неструктурированных данных сложен. Особую популярность заслужили визуальные модели (например, графы), которые обладают особой познавательной силой, фактически представляя средства когнитивной графики для структурирования информации [9].

Авторы обращают внимание на то, «что визуальные способы являются более эффективными, так как представляют информацию в более структурированном и систематизированном виде, делают ее более наглядной. Графика помогает наглядно и понятно представить структуру информации» [9, с. 15].

Исходя из этих представлений, авторами [10] была проделана работа по структурированию учебного материала по курсу общей химии и предложена в виде приложения к учебному пособию.

Использование данного пособия показало, что студенты обращаются к приложению в процессе подготовки к занятиям и к экзаменам. Однако, в последнее время обращений к структурированному материалу стало меньше, чем в интернет, где можно легко найти ответы на конкретные вопросы. Те же студенты, которые работают с приложением, соглашаются с тем, что в образном материале легче ориентироваться, и он лучше запоминается, позволяя легко восстановить в памяти всю структуру каждой темы, т.е. обращение к структурированной учебной информации выполняет свою роль интенсификации процесса обучения.

Практика показала, что, если исходить только из данных, содержащихся непосредственно в тексте, то объектом моделирования может быть только лишь структура его содержания. Для «перехода на уровень смысла» нужно пользоваться не кем-то смоделированными структурами, а самостоятельно структурированным материалом. Опыт такой организации обучения в российской педагогике был представлен построением опорных конспектов по В.Ф. Шаталову и давал великолепные результаты, поскольку мотивированный к обучению субъект сам находил способы кодирования информации, сам выстраивал свой конспект. Готовые издания типа «Физика на всю жизнь» [11] не используются сейчас, хотя в содержании курса вряд ли что-то изменилось.

Предлагаемый авторами пособия [10] структурированный материал «помогает наглядно и понятно представить структуру информации» [9], представляя собой акт дарения части деятельности по пониманию текста, которая должна развиваться по алгоритму, предлагаемому дарителем (он, кстати, прописан в пособии в виде рекомендаций),

таким образом, пытающимися гарантированно управлять процессом понимания другого субъекта. Но, как справедливо замечает Лобанова, возвращая нас к субъект-субъектному взаимодействию преподавателя и студента (ситуации, когда в акте понимания присутствуют не один («Я»), а два субъекта («Я» и «Другой»): «акт понимания, помимо свободного акта дарения, предполагает такой же свободный акт принятия» [12, с.56]. К сожалению, «для современного человека понимание больше не является встречей, диалогом, оно есть акт соглашательства или признак того, что «мне все ясно»» [12, с.53]. Тем не менее, ряд исследователей доказывают, что использование диалога как образовательной технологии, когда диалог представляет собой переработку учебного материала в систему проблемных вопросов и задач, сможет «создавать условия для перехода обучающихся от низшего уровня понимания-знания к высшему уровню пониманию-постижению» [13] и в такой образовательной технологии структурированный и систематизированный учебный материал позволяет процесс обучения интенсифицировать.

Библиографический список

1. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учебное пособие. — М.: Гардарики, 2002.
2. Тарасова О. И. Фактор понимания в современном образовании. автореф. докт. филос. наук, Волгоград, 2011.
3. Борзова Т.В. Теоретические основы психологии понимания в обучении: монография / Т.В. Борзова. — Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2013.
4. Гальперин И. Р. О понятии «текст» // Материалы научной конференции «Лингвистика текста». — Т. 1. — М., 1974. — С. 67
5. Кирсанова И. В. Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания. автореф. канд. филос. наук. Уфа, 2007.
6. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.
7. Гусев С.С., Тульчинский Г.Л. Проблема понимания в философии. М., 1985.
8. Новиков А.И. Доминантность и транспозиция в процессе осмысления текста // Scripta linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики-2001. М., 2001. С. 155-180.
9. Гаврилова Т.А., Гулякина Н.А. Визуальные методы работы со знаниями: попытка обзора / Искусственный интеллект и принятие решений, № 1, 2008. С.15-21.
10. Гомза Т.В., Лабораторные работы по химии : учеб. пособие / Т.В. Гомза, Е.В. Хромцова ;

под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос.ун-та, 2017. — 140 с.

11. Шаталов В.Ф. Физика на всю жизнь. — М., ГУП ЦПП «Москва — Санкт-Петербург», 2003, 52 с.
12. Лобанова Н.И. Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России, № 2, 2014. С.48-58.
13. Брейтигам Э.К. Уровни понимания учебного материала и условия их достижения обучаемыми в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 2.;
URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8985>
(дата обращения: 16.03.2018).

Гончарова Е. В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И САМОПРИНЯТИЯ У СТУДЕНТОВ

Гончарова Е. В. к. психол. наук, доцент кафедры психологии; e-mail: blond_765@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы совладающего поведения и самопринятия будущих психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: стресс; копинг-стратегии; совладающее поведение; самопринятие.

This article discusses the issue of protective behavior of future psychologists during training at the University

Keywords: stress; psychological protection; coping-strategies; protective behavior; self- acceptance.

В отечественной психологии проблема принятия себя исходит из самоотношения к себе, самооценки, традиционно рассматривалась в русле самосознания и самореализации личности. К факторам, обуславливающим самоотношение и самопринятие, относят: социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский), статус личности в системе межличностных отношениях (А.В. Петровский), успешность самореализации и признания (В.В. Столин), ценность самоэффективности «Я» [5,6].

Самопринятие как эмоциональное отношение к себе входит в структуру самоотношения Д.А. Леонтьева [3], В.В. Столин [6], как переживание уважения к себе, результат позитивной самооценки.

Дж. Марвелл, Л. Уэлс самопринятие включили в структуру самоотношения как любовь к себе и чувство компетенции [1].

Понятия «самооценка» и «самопринятие» и «самоотношение» взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, К. Роджерс рассматривает самопринятие как принятие себя целиком, без допущений, а самооценку как отношение к себе с учетом определенных допущений.

Самооценка как оценочный показатель тесно связана с самоотношением. Наличие более успешного эталона, сравнение себя с ним приводит к снижению самооценки и ухудшению самоотношения.

Самопринятие — способность индивида принимать себя реальным, т.е. таким как есть, доверять себе, уважать себя как личность, верить в собственные возможности [2].

Однозначного, устойчивого определения термина «самопринятие» еще не сложилось как в отечественной, так и зарубежной психологии.

Самопринятие связано с основными личностными образованиями, являясь частью самоотношения, определяет эффективность общения и деятельности, психологическое благополучие и психологическое здоровье личности.

Самопринятие как внутренний фактор эмоционального благополучия личности играет важную роль в процессе саморазвития, саморегуляции и самореализации, обеспечивает целостность личности и баланс между внутренним миром и внешним. Достижение самопринятия становится возможным за счет внутренних ресурсов, самоподдержки, преодоления стремления к внешней поддержке [3].

Определимся в качестве рабочего определения считать под самопринятием — непосредственное эмоциональное отношение разной направленности (позитивное, негативное) к себе как личности [2].

Нам близка концепция К. Рифф, согласно которой, самопринятие является составной частью психологического благополучия личности. Самопринятие связано с позитивной оценкой себя, своей жизни, деятельности в целом, понимание и принятие не только своих положительных качеств, но и недостатков. Непринятие себя, своих личностных качеств порождает чувство неудовлетворенности, неблагополучия [4].

Самопринятие как эмоциональный компонент психологического благополучия определяет позитивное функционирование личности, пересекается с такими понятиями, выделенными А. Маслоу, Г. Олпортом, К. Роджерсом как самоуважение и позитивная самооценка.

Стратегии совладающего поведения в психологической науке рассматриваются как элементы сознательного целенаправленного выбора поведения при столкновении с жизненными проблемами и трудностями.

Совладающее поведение направлено на уменьшение вредного воздействия травмирующих

факторов на психику. Выбор стратегий определяется личностными, ситуационными особенностями индивида. Основная задача совладания (копинга) состоит в поддержании и сохранении психического здоровья, благополучия, самоотношения и теми социальными отношениями, в которых функционирует личность.

В зарубежной психологии А. Биллинг, Л. Пермен, К. Шулер, Р. Лазарус и др. разрабатывали копинг, как совладание со своим «Я» по отношению к конкретной проблеме [5]. С позиций Лазаруса, копинг является динамическим процессом, включающим в себя субъективное переживание проблемной ситуации индивидом. Перед индивидом в трудной жизненной ситуации существует несколько вариантов выбора форм реагирования. Если ситуация разрешается благополучно, данная форма поведения закрепляется, копинг становится эффективным. В отечественной психологии акцент смещается в сторону совладания.

А.Л. Журавлева рассматривает совладающее поведение как особый вид социального поведения человека, направленное на обеспечение и сохранение психологического благополучия и психического здоровья. Совладание позволяет субъекту не только справляться со стрессом, но и приспособиться к нему [1].

Копинг стратегии являются результатом зрелой картины мира, самосознания человека, обеспечивают успешность социокультурной адаптации. Если копинг — стратегии являются зрелыми, осознанными, закрепленными в ситуации преодоления стресса, трудностей, формами преодоления, то совладающее поведение является процессом, в котором находится переживающий думающий человек, еще не пришедший к конкретному копингу.

Выявить взаимосвязь стратегий совладания с новой для себя ситуацией развития и самопринятием как личностной характеристикой в период адаптации стало целью нашего исследования.

Пилотажное исследование проводилось на 30 студентах-первокурсниках ФП и СГТ ТОГУ. Нами использовались опросники «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, корреляционный анализ Спирмена.

Гипотеза исследования определялась положением о том, что у студентов с разным уровнем самопринятия существуют различия в выборе стратегий совладающего поведения.

Задачи исследования:

1. Сформировать выборку испытуемых.
2. Провести эмпирическое исследование особенностей совладающего поведения студентов с разным уровнем самопринятия.
3. Выявить взаимосвязь уровня самопринятия с типами совладающего поведения.

Из полученных результатов следует — 38% первокурсников имеют высокий уровень самопринятия, демонстрируют позитивное отношение к

себе, принимают себя с различных личностных сторон и в разных ситуациях.

38% первокурсников имеют средний уровень самопринятия, когда позитивное самоотношение определяется успехом, негативное — неуспехом, определяющим является условность принятия.

24% первокурсников имеют низкий уровень самопринятия, выражают недовольство собой, разочарованность своими прошлыми неудачами, наличием беспокойства, непринятием себя, демонстрируют низкую самооценку, пессимизм.

Таким образом, в первую выборку вошли 11 испытуемых с высоким уровнем самопринятия, во вторую выборку вошли 11 испытуемых со средним уровнем самопринятия и в третью выборку вошли 8 испытуемых с низким уровнем самопринятия. Разделив выборку по уровню самопринятия, перейдем к диагностике, направленной на выявление особенностей совладающего поведения.

Группе испытуемых с высоким уровнем самопринятия свойственны следующие особенности совладающего поведения: дистанцирование (ср. 75), избегание — бегство (ср. 62), планирование решения проблемы (ср. 63). В поведении могут проявляться как негативные эмоции связанные с фрустрацией: импульсивность, конфликтность, агрессия, так и высокий самоконтроль поведения, стремление к самообладанию, целенаправленное и планомерное разрешение проблемной ситуации, ее положительное переосмысление. Вероятность избегания также присутствует, возможно, она связана с оценкой не только собственных возможностей, но и самой ситуацией. Испытуемые с высоким самопринятием показали также высокую готовность к принятию ответственности.

Группе испытуемых со средним уровнем самопринятия свойственны следующие особенности совладающего поведения: дистанцирование (ср. 55), планирование решения проблемы (ср. 72) и поиск социальной поддержки (ср. 53). При разрешении проблемных ситуаций, студенты склонны к изобретательности, демонстрируют умение отставлять собственные интересы, прибегают к планированию своего поведения и возможных последствий, пытаются снизить эмоциональные реакции на фрустрацию, выражают готовность анализировать свое поведение, искать причины трудностей в себе, при этом склонны к конфронтации и социальной поддержке.

Группе испытуемых с низким уровнем самопринятия свойственны следующие особенности совладающего поведения: самоконтроль (ср.80), поиск социальной поддержки (ср. 70) и конфронтация (ср.62). В поведении преобладают негативные эмоции, агрессивность, враждебность, конфликтность, целенаправленность не выражена, сокрытие переживаний, чрезмерная требовательность к себе, избегание импульсивных поступков, при этом выражено ожидание помощи, сочув-

ствия, выражена тенденция преодоления негативных переживаний за счет положительного переосмысления, планирование будущего на основе рефлексии прошлого опыта как положительного, так и негативного.

Далее рассмотрим взаимосвязь уровня самопринятия и особенностей совладающего поведения. Для выявления взаимосвязи мы провели статистическую обработку с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

При высоком уровне самопринятия у первокурсников преобладают следующие стили совладающего поведения: дистанцирование (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,10$); принятие ответственности (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,57$); бегство (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,90$); положительная переоценка (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,52$); планирование решения проблем (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,92$).

При среднем уровне самопринятия преобладают следующие стили совладающего поведения: конфронтация (Значения: $r_{\text{эмп}} = 3,54$); принятие ответственности (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,34$); планирование решения проблемы (Значения: $r_{\text{эмп}} = 3,35$).

При низком уровне самопринятия у студентов преобладают следующие стили совладающего поведения: конфронтация (Значения: $r_{\text{эмп}} = 3,13$); самоконтроль (Значения: $r_{\text{эмп}} = 2,86$); поиск социальной поддержки (Значения: $r_{\text{эмп}} = 3,35$); положительное переосмысление (Значения: $r_{\text{эмп}} = 3,92$).

По результатам статистической обработки выявлена и подтверждена взаимосвязь между самопринятием и стилем совладающего поведения.

Период адаптации первокурсников к новой для себя ситуации наполнен стрессами, страхами, травмирующими факторами. Способ адаптации и совладания с трудностями сопряжен и зависит от самопринятия, самоотношения. Негативное принятие /непринятие себя провоцирует зарождение конфронтации, конфликтности, агрессивности, низкую социальную активность. В то же время, студенты с низкой самооценкой испытывают потребность в психологической помощи, социальной поддержке. Результаты исследования позволяют наметить шаги по коррекции и профилактике личностной самореализации и самоэффективности.

Библиографический список

1. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема / Е. П. Белинская // Психологические исследования: электронный научный журнал 2009. — №1(3). — 15 с.
2. Гончарова Е.В., Тренихина К.С. Защитно-совладающее поведение будущих специалистов. Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.- метод. конф., (Хабаровск, 5-7 апр. 2017 г.) : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 2 т. Т. 2. — С. 179-182.

3. Грановская Р. М. Система психологической защиты и копинг-стратегии. / Р. М. Грановская // Психология совладающего поведения: Материалы международ. научно-практической конф., 2011. — 65 с.
4. Крюкова Т. Л. Психология стресса и совладающего поведения: материалы III. Кострома / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова // 2013. — 284 с.
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. Медицина, 2010. — 158 с.
6. Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система / С. Р. Пантелеев // Самара, 2011. — 108 с.
7. Сергиенко Е. А. Психология совладающего поведения / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова // Кострома, 2010. — 426 с.

**Горяченко Е. А, Кириллова Е. Л.,
Хижнякова А. С.**

**МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ВУЗА**

Горяченко Е. А — канд. филос. наук, доц. департамента философии и религиоведения, e-mail: egoryachenko@rambler.ru; Кириллова Е. Л. — канд. филол. наук, доц. департамента коммуникаций и медиа, e-mail: leon1802@yandex.ru; Хижнякова А. С. — ст. преп. департамента коммуникаций и медиа, e-mail: khizhnyakova.as@dvfu.ru (ШИГН ДВФУ, г. Владивосток, Россия)

В статье представлена авторская комплексная модель тьюторского сопровождения студентов, в рамках которой рассмотрены позиции тьютора-аналитика, тьютора-администратора, преподавателя с тьюторской позицией. Предложенная модель позволит активизировать и индивидуализировать на всех уровнях учебный процесс в вузе.

Ключевые слова: тьютор, тьюторант, образовательная среда, индивидуализация, личностно-ресурсная карта, преподаватель с тьюторской позицией.

The authors present a complex model of tutorship for students, in which the positions of a tutor-analyst, a tutor-administrator, a teacher with a tutor's position are examined. The proposed model will make it possible to intensify and individualize the educational process in the university at all levels.

Key words: tutor, student, leaner, educational environment, individualization, personal-resource map, tutorship.

Одним из наиболее верных направлений повышения эффективности образовательной системы видится внедрение в нее тьюторских моделей, который в последнее время часто ассоциируют с наставническими. В этой статье не стоит цель разведения понятий «тьюторство» и «наставничество», остановимся на том, что тьютор-наставник, а он же ментор, коуч, фасилитатор так или иначе выполняет функции сопровождения учащегося [4, с. 46]. Так зачем необходимо введение тьюторства? Во-первых, оно позволит использовать максимальное количество образовательных ресурсов для достижения высокого уровня индивидуальной специализации и формирования «штучного» специалиста. Во-вторых, оно повысит мотивацию учащихся за счет их осознанного выбора и ответственности за этот выбор. И, наконец, в-третьих, такой подход позволит тьюторанту получить навыки ориентирования в информационном поле, которое по причине глобализации становится все более объемным.

Несмотря на богатый опыт развития тьюторства в западных странах, для России в целом это явление в том виде, котором оно существует на Западе, достаточно новое. Около двух десятков лет разработанные для российской действительности тьюторские модели апробируются в столичных городах РФ — Москве и Санкт-Петербурге. В восточной части России Дальневосточный федеральный университет претендует стать пионером по введению тьюторства в образовательный процесс, поэтому на площадке вуза активно разрабатываются тьюторские модели.

Представленная здесь модель носит комплексный характер: тьюторская деятельность в вузе достигнет максимальной эффективности, если будет осуществляться силами команды, включающей тьютора-аналитика, тьютора-администратора и преподавателей с тьюторской позицией.

Сферой деятельности тьютора-аналитика является актуализация образовательной среды. Как и в любом масштабном вузе, образовательная среда ДВФУ наполнена интересным и разнообразным содержанием, и студент может найти возможности для удовлетворения многих и многих запросов любого уровня, профессиональных и культурных потребностей. Но нерешенными остаются вопросы выявления, систематизации и развития образовательных ресурсов, поэтому основные задачи тьютора-аналитика состоят в следующем.

1. Выявить, зафиксировать и систематизировать существующие ресурсы образовательной среды ДВФУ: разработанные курсы, в том числе авторские, практики, направления научно-исследовательской деятельности, библиотечные ресурсы, программы и разработки

- департаментов, а также получить информацию о творческих коллективах и студенческих ассоциациях университета.
2. Вести переговоры с преподавателями и сотрудниками ДВФУ о возможностях создания новых ресурсов, а также о привлечении профессиональных ресурсов, находящихся во внешней среде.
 3. Осуществлять постоянный поиск внешних источников образовательных возможностей дополнительно к тем, которые могут быть предложены преподавателями и сотрудниками ДВФУ.
 4. Отслеживать тенденции развития профессий и специализаций, используя и иницилируя социально-экономические исследования и прогнозы.
 5. Разрабатывать и постоянно обновлять карты возможностей, обеспечить их доступность для студентов, преподавателей и сотрудников университета, а, прежде всего, для тьюторской команды.

Создание открытого образовательного пространства в университете, является неотъемлемой составляющей тьюторской работы, обеспечивается объединенными усилиями разных структур, представителями профессорско-преподавательского состава и административно-управленческим персоналом.

Администратор образовательной программы (администратор ОП) — это лицо, отвечающее за организацию учебного процесса по конкретным направлениям подготовки в университете. Фактически администратор ОП полностью сопровождает обучение студента, используя для этого широкую сеть административных ресурсов, не всегда доступных преподавателю (доступ к учебным планам различных направлений подготовки, к информации об аудиторном фонде, широкая сеть контактов с преподавателями, представителями администрации разных Школ университета и т.п.).

Рассмотрим подробнее, как данное должностное лицо может способствовать созданию открытого образовательного пространства для студентов. Как известно, основные принципы открытой образовательной среды — это вариативность, избыточность, неструктурированность, активность, провокативность [3, с. 73–74]. Администратор ОП, совместно с профессорско-преподавательским составом, обеспечивает реализацию этих принципов:

- 1) вариативность: совместно с руководителями образовательных программ обеспечивает возможность выбора образовательных курсов по индивидуальным запросам студентов;
- 2) избыточность: при помощи администратора ОП студент может выбирать курсы из числа всех, заявленных в ДВФУ, что значительно расширяет область выбора обучающегося, не ограничивая ее одной Школой университета;

- 3) неструктурированность: администратор ОП составляет для каждого студента индивидуальное расписание с возможностью его корректировки в процессе обучения;
- 4) открытость: студент не только может выбрать интересующую его дисциплину из уже реализуемых в ДВФУ, но при поддержке администратора он может «сделать заказ» на новую, а также перезачесть дисциплину, изученную за пределами ДВФУ, в том числе посредством МООС;
- 5) провокативность: администратор ОП объявляет студентам, что в конце каждого семестра их аттестация будет проходить на основании личного портфолио достижений в выбранном направлении, что будет стимулировать их на поиск и изучение необходимых для личного развития дисциплин. Поддержку и контроль над составлением портфолио также осуществляет администратор.

Не менее важной областью деятельности администратора ОП является навигация обучающихся по различным типам ресурсов.

Осуществляя культурно-предметную навигацию, администратор ОП ориентирует студентов по ресурсам библиотечного фонда ДВФУ: организывает экскурсии по читальным залам, помогает разобраться в сети русскоязычных и зарубежных баз данных, раскрывает основные принципы работы с библиотечным электронным каталогом.

Большую роль в реализации учебного процесса в ДВФУ играет информационная система поддержки образовательного процесса Blackboard. В данной системе размещены курсы по многим дисциплинам университета, изучить которые студент может без непосредственного личного взаимодействия с преподавателем, выполняя необходимые задания. Однако зачастую студентам трудно ориентироваться во всем многообразии курсов. Навигацию по этому ресурсу, помощь в поиске необходимого курса, в регистрации на него осуществляет администратор ОП.

Важным культурно-предметным ресурсом для студентов является информация о различных стипендиальных и грантовых фондах. Администратор помогает обучающемуся найти интересующую его программу, разобраться в условиях участия, подготовить и подать необходимые документы.

Непосредственной обязанностью администратора ОП является реализация и контроль за соблюдением всех нормативно-правовых актов ДВФУ, а также консультация студентов по всем вопросам, связанным с учебным процессом в университете.

Социальная навигация администратора заключается в обеспечении совместной работы студентов с преподавателями по выбранным ими курсам. При этом администратор выступает связующим звеном между преподавателем и обучающимся, помогая им сформировать расписание совместной работы, создавая необходимые условия

(подбор аудитории, обеспечение функционирования нужного оборудования). В область социальной навигации входит и организация встреч студентов с представителями различных департаментов, учебных и административных структур университета, информирование о проведении тренингов, мастер-классов, вебинаров, студенческих конференций.

Важна роль администратора и в проведении антропологической навигации. Студент может обратиться к нему с личными затруднениями в обучении, особенно с проблемами, касающимися тайм-менеджмента. В таких случаях по каждому индивидуальному вопросу оказывается необходимая поддержка на уровне компетенций специалиста.

Таким образом, администратор с тьюторской позицией в первую очередь осуществляет помощь в разработке индивидуальной образовательной программы студента, что включает в себя поддержку процесса самоопределения, консультацию по выбору дисциплин, составление карты ресурсов студента. Обеспечивая реализацию индивидуального образовательного маршрута студента, администратор ОП оказывает помощь в навигации по разным типам ресурсов, формирует и при необходимости корректирует индивидуальное расписание студента, осуществляет поддержку при возникновении проблемных ситуаций.

Деятельность преподавателя с тьюторской позицией заключается в организации гибкого подхода в освоении конкретной дисциплины [2, с. 154].

Рассмотрим вариант тьюторского сопровождения «Общего курса редактирования». Дисциплина предназначена для студентов первого курса, обучающихся по специальности «Издательское дело».

Будущие выпускники издательского дела смогут работать не только редакторами или корректорами в издательствах, редакциях или типографиях, но и в любой компании, если работа будет связана с текстом, сайтом или выпуском корпоративных изданий.

На первом этапе знакомства с дисциплиной тьютор, во-первых, выявляет сферу профессионального интереса студента: насколько его интересует профессиональное редактирование, что он под этим понимает, пригодится ли ему умение обрабатывать и продуцировать тексты, что такое качество текста, только ли редактору нужно быть грамотным и т.д. На этом этапе студент определяет для себя, какой вид профессиональной деятельности ему интересен (редактирование текста, или книгоиздание, или структурирование и наполнение сайта и т.д.).

В зависимости от выбранного направления будет дорабатываться содержание личностно-ресурсной карты студента — последовательность

изучения тематических блоков, степень погружения, формы освоения и пр.

Для этого тьютор создает открытую и избыточную образовательную среду. Три содержательных модуля (теория редактирования, практика, в том числе на современном этапе, и история редактирования) можно осваивать по различным источникам — будь то монографии, учебные пособия, стандарты, практические руководства, хрестоматии или иные, выбранные студентом ресурсы.

Каждый раздел каждого модуля можно изучить в том или ином объеме, в соответствии с личностно-ресурсной картой студента. Этим обеспечивается вариативность и неструктурированность открытой образовательной среды.

Провоцирование студента на исследовательскую деятельность или подготовку проекта даст возможность студенту проявить инициативность и креативность.

Освоение студентом дисциплины в соответствии с его картой должно находиться под контролем преподавателя-тьютора [1, с. 579]. Это сопровождение (навигация) возможно в формате онлайн-бесед и традиционных «живых» консультаций. Итоговый контроль полученных знаний, умений и навыков (в соответствии с заданным маршрутом) возможен также в различных формах (тестирование, устный экзамен, контрольная работа и т.д.).

Завершение учебного процесса по «Общему курсу редактирования» не означает прекращения работы преподавателя с тьюторской позицией. Очень важно показать студенту направления дальнейшего изучения и совершенствования навыков обработки текстов — в формате практикумов, научно-исследовательской деятельности и выступления на конференциях, выполнения проектов и выхода с ними на защиту выпускной квалификационной работы или в городскую среду (профессиональную, творческую, проектную). Это позволит студенту развиваться по индивидуальной траектории.

Отметим, что данная модель впервые была представлена в 2017 г. на экспериментальной площадке курсов повышения квалификации «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности» и получила одобрение федеральных экспертов. Рассмотренные тьюторские позиции как по отдельности, так и комплексно, могут быть применимы не только в вузах, но и других учебных заведениях.

Библиографический список

1. Горбатова Т.Н., Кудряшова, А.В. Роли преподавателя в процессе развития творческой самостоятельности студентов высших учебных заведений // Молодой ученый. — 2015. — № 4 (84). С. 579.

2. Демидова, Н.Л. Роль тьютора в полиролевой педагогической позиции преподавателя высшей школы // сборник статей Международной научной конференции «Романовские чтения — 12». — Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2017. — С. 154 — 155.
3. Кобыща Е.И., Ковалева Т. М., Попова Т.Ю. [и др.]. Профессия «тьютор». Выпуск 2. — М. — Тверь : «СФК-офис», 2012. — 246 с.
4. Фаляхов, И.И. диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности // Казанский педагогический журнал. — 2016. — № 2-1 (115). — С. 46.

Дворянкина Е.К., Горбанева Л.В.

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ
МЫШЛЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ
СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ
СТУДЕНТОВ**

Дворянкина Е. К. — д.п.н., профессор кафедры «Математика и информационные технологии», e-mail: sispodx@inbox.ru; Горбанева Л.В. — старший преподаватель кафедры «Физика», e-mail: largorbaneva@mail.ru (ТОГУ)

В статье раскрыты универсальные способы мыслительной деятельности на учебных занятиях в вузе с позиции системного подхода, позволившие рассматривать человека как субъекта, и организовывать педагогическое взаимодействие со студентами, обуславливающее развитие их субъектной позиции.

Ключевые слова: субъектная позиция, универсальные способы мыслительной деятельности, система, цель и технология

The article reveals the universal ways of thinking activity at the training sessions at the university from the position of the system approach, which allowed viewing the person as a subject, and organizing pedagogical interaction with students, which determines the development of their subjective position.

Keywords: subjective position, universal methods of cogitative activity, system, purpose and technology

Научные знания и их рациональное применение являются хорошими инструментами реализации человеческого потенциала и обеспечение социальной гармонизации и развития общества. Нет сомнения в том, что развитие социума зависит от способностей его граждан, которые обеспечиваются образованием. Эту мысль подтверждает Ю.М. Плюснин, утверждая, «что наша страна еще не испытывала столь острой потребности в граждански

мыслящих людях, какую испытывает сейчас» [7, с. 117].

Современные требования к образовательной среде в нашей стране указывают на необходимость создания условий для подготовки каждого гражданина к творческому решению проблем в любой ситуации. Поэтому развитие их интеллектуального и духовного потенциала фиксируется как важнейшая задача воспитания высококвалифицированных специалистов, а профессиональное становление обучающихся должно рассматриваться как саморазвитие их субъектной позиции. Однако в образовательной сфере обострилось противоречие, обозначающее, что в педагогической практике до сих пор считается нормой «передача» обучающимся знаний по предмету. На самом деле при подготовке профессиональных кадров должна совершаться сложнейшая деятельность педагогов по моделированию их потенциала, чему способствует приобретение опыта использования универсальных способов познавательной мыслительной деятельности. Вышесказанное подтверждается мнением А.М. Новикова, указывающего на серьезный недостаток всей образовательной системы — «знаниевая парадигма», в которой обучающимся накапливать ЗУНы (знания, умения, навыки). Однако система учения не предполагает быть обучающемуся копилкой, накапливая информацию. Система учения предполагает необходимость активной деятельности по самоизменению, по саморазвитию [6, с. 296].

А.М. Кондаков и А.А. Кузнецова [4, с. 9] считают, что главным отличием нового образовательного стандарта должна стать ориентация на формирование личности обучающихся, которые овладели бы универсальными способами учебной деятельности.

В связи с этим, в своих исследованиях, ориентированных на концепцию системного подхода, предлагаем рассматривать человека как субъекта, и организовывать взаимодействие со студентами, обуславливающее развитие их субъектной позиции и овладение универсальными способами выполнения деятельности, как на учебных занятиях, так и готовности экстраполировать их в предстоящую область профессионального труда.

Определиться с понятием субъекта, как носителя целей и технологий, позволили научные исследования авторов данной статьи, считающих, что качества человека как субъекта проявляются в осознании цели деятельности, в моделировании систем познания и поведения в соответствии с поставленной целью и адекватной технологией ее достижения [2, с. 30].

В статье предложен вариант моделирования системы обучения, позволяющий овладение студентами универсальными способами мышления. А так как математика, как область научного знания, содержит для этого большие возможности, то

за предметную область знаний взят цикл математических дисциплин. Для решения обозначенной в статье проблемы с позиции системного подхода дано понятие сущности и рассмотрены некоторые виды *универсальных способов мыслительной деятельности* (УСМД), раскрыты условия и механизмы формирования их у студентов при изучении математики.

Под системой понимается «организованный комплекс средств достижения общей цели» [3, с. 124], которая характеризуется составом (элементы, входящие в систему), структурой (отношения между элементами состава, каковым является цель); функционированием (смена состояний системы, происходящая в технологическом режиме, то есть смена состояний фиксируется наличием цели и технологией ее достижения) [5, с. 59].

Обучение в вузе рассматривается как система, составом которой являются преподавание (субъектом преподавания является педагог) и учение (в котором студентам предстоит приобрести субъектную позицию в результате целевого взаимодействия с субъектом преподавания и объектом, каковым является предметная область учебной дисциплины).

Педагогическое взаимодействие субъектов в системе обучения обозначает существенную черту практической педагогической деятельности, носящей двусторонний характер. Она связано с постановкой цели и с управлением ее достижения. При системном подходе функционирование системы переходит в режим развития, который характеризуется сменой состояний: система обучения переходит в систему самообучения, то есть субъект учения приобретает качества субъекта самообучения. Самообучение определяется целевым взаимодействием субъекта с реальностью. Такая позиция позволила выделить универсальные мировоззренческие (методологические) способы мыслительной деятельности и универсальные способы познавательной мыслительной деятельности. К первым можно отнести: системное мышление, которое адекватно познанию действительности как взаимодействия систем; целевое (телеологическое) мышление, предполагающее прогнозирование целей в любой ситуации; понимание единства целей и технологий, то есть для достижения поставленной цели обязательна технология, аксиоматически с ней связанная. Ко второй группе можно отнести алгоритмическое мышление, связанное с алгоритмами: операционный алгоритм или алгоритм принятия решения, алгоритм творческой деятельности, обобщенные алгоритмы, с помощью которых решается целый класс типовых задач из предметной области знаний. Эти алгоритмы не только решают задачу достижения цели, но и решают вопрос управления познавательной мыслительной деятельностью в любой учебной или жизненной ситуации (репродуктивной или творческой).

В данной статье покажем пример формирования универсальных способов мыслительной деятельности у обучающихся при решении задач.

Учебная задача является элементом состава предметной области учебной дисциплины наряду с определениями понятий, теоремами, гипотезами, алгоритмами. Любая задача содержит в себе цель, направленную на развитие обучающегося, подведения его к овладению обобщенными отношениями в рассматриваемой предметной области, к усвоению и овладению новыми способами действий; цель деятельности ставится перед студентами в виде обобщенного учебного задания. Например, усвоение способа решения уравнений, приема изучения теорем и т.д. Такое обобщенное задание создает учебную проблему (проблемную ситуацию), разрешение которой позволяет обучающимся развиваться.

Остановимся на вопросах связанных с формированием универсальных способов мышления при решении задач и связь их с целеполаганием, моделированием, организацией взаимодействия, учения и предметной области знаний.

Любая учебная задача представляет собой синтез предметной задачи и учебных целей. Например, при решении любой задачи необходимо провести анализ для выявления и выполнения следующих заданий: вычленив условие и требование задачи, установить зависимости между известными и искомыми величинами (предметные требования), выявить способ удовлетворения требования (учебные цели и алгоритмы их достижения).

Постановка учебной задачи составляет мотивационное звено — первое звено учебной деятельности, второе звено — исполнительское, то есть определение действий для решения задачи. Этими действиями являются:

1) актуализация понимания задачи, состоящей из трех компонентов: условие (то, что дано), требование (то, что требуется найти, цель задачи), оператора (совокупность явных и неявных операций, необходимых для решения задачи) — метод (алгоритм) решения задачи, необходимо их обозначить посредством анализа;

2) преобразование условия задачи с целью выявления в ней основного отношения, которое устанавливается с помощью анализа и представляет собой связи между данными и искомым и выявление их особенностей;

3) моделирование этого отношения в предметной области («языком» математики, графической или буквенной форме), то есть фиксируется характеристика задачи как целостного объекта (системы);

4) исследование свойств отношений в задаче, что является основой формирования у студентов общего способа ее решения;

5) построение частных задач (если в этом есть необходимость), решаемых общим способом (алгоритмом или комбинацией алгоритмов).

Предметная область учебной дисциплины рассматривается не как самоцель, а как средство саморазвития интеллектуального потенциала студентов на оперативном уровне. Цели оперативного уровня в этом случае названы уровнями усвоения (1-й, 2-й, 3-й уу). В конкретной учебной ситуации студент как субъект определяет, какого уровня усвоения от него требуется познавательная деятельность. Зависит это от наличия или отсутствия алгоритма достижения цели.

1-й уу достигается алгоритмом: восприятие → понимание → заучивание → воспроизведение.

2-ой уу (репродуктивная деятельность) требует алгоритмы двух видов:

1. Из предметных областей дисциплин.
2. Операционный алгоритм управленческого решения, состоящий из операций: $A \rightarrow D \rightarrow \text{Реш} \rightarrow \text{Рез}$ [1, с. 75].

Для достижения 3-го уу, кроме названных алгоритмов, требуется алгоритм творческого воссоздания ситуации.

Рассмотрим использование алгоритмов на конкретных примерах решения задачи и сопроводим решение необходимыми комментариями.

Студентам дана задача «Представить $\cos 5x$ через $\cos x$ ».

Установлено, что положительный результат при решении любой задачи достигается гарантированно, если будут осмыслены цели и адекватные им технологии. Обучающиеся для решения задачи используют операционный алгоритм, который позволяет осуществить самоуправление мышлением. Приступая к решению задачи, они проводят операцию анализа (А), посредством которой выделяется состав из предметной ее области, то есть из ее условия. Анализ — место ситуации в теории реализуемых целей. Решающий задачу как субъект взаимодействия с ней осуществляет мыслительный выбор той теории, которая необходима для достижения целей задания, то есть определяет, какие цели интеллектуального саморазвития ему предстоит реализовать. Актуализация теории происходит на 1-м уу. Подбор или построение алгоритма выполнения задания требует 2-го уу, если субъект готов предложить алгоритм решения; если теоретические основы предстоящего решения недостаточны, субъект осуществляет дополнительный поиск недостающей теории в источниках информации, либо выходит на творческое решение констатируемой проблемы.

Анализ задачи «плавно» переходит во вторую операцию — диагноз (Д), позволяющей выделить и осмыслить требование с позиции цели (структуры). При решении данной задачи обучающиеся осмысливают, что находятся в проблемной ситуации, поэтому выбирают путь творческого самораз-

вития, что соответствует 3-му уу, то есть поисковой познавательной деятельности с использованием алгоритма творческой деятельности. Диагноз — определение противоречия в задании, постановка дидактической цели (уровни усвоения). В данном случае — 3-й уу, то есть творческий.

Решение (Реш) — устранение противоречия (применение алгоритмом репродуктивной и творческой деятельности до получения результата). Алгоритм реализации 3-го уу и развития творческого потенциала личности:

- 1) осмысление проблемы (наблюдение, выявление противоречия, постановка проблемы и проблемной задачи);
- 2) выдвижение гипотезы (научное предположение);
- 3) разработка программы решения гипотезы;
- 4) пошаговое исполнение программы с ведением протокола наблюдения и констатацией выводов НИР.

Итак, студенты выяснили, что с задачей справиться затрудняются, ибо встретились с такой задачей впервые, которая определила проблемную ситуацию. Проблемная ситуация — это не просто затруднение, преграда в деятельности человека, а осознанное им затруднение, способ устранения которого, он желает найти. Ясно, что для решения творческих задач необходим «запас» репродуктивной информации, то есть большой запас научной информации по избранной области исследования (информация должна быть усвоена на 1-м и 2-м уу). А также осознание необходимости быть готовым к развитию мышления, овладевая алгоритмом творческой деятельности. Алгоритм творческой деятельности начинается с операции наблюдения, которое направлено на выявление противоречия в проблемной ситуации; противоречие, которое возникает из-за недостаточности средств достижения цели, завершается операцией постановкой проблемы. Проблема трансформируется в проблемную задачу (проблема в терминах решения предстоящей задачи). Итак, проблема — отсутствие алгоритма преобразования $\cos 5x$ в выражение, содержащее только $\cos x$. Проблемная задача — создать алгоритм выполнения задания. Гипотеза — научное предположение, требующее подтверждения; утверждение, требующее доказательства и проверки; форма существования науки. Гипотеза для решения проблемной задачи — если алгоритм будет создан, то задача будет решена, возможно, алгоритм явится общим для решения подобных задач при разных тригонометрических функциях или различных у них аргументов. Разработка программы решения гипотезы (поиск алгоритма решения задачи, осуществление протоколирования, чтобы затем создать алгоритм решения задачи).

1. Поиск необходимой теории. 1.1 Предложено заменить $5x$ на $(4x + x)$ и раскрывать, исполь-

зую соответствующие формулы. Но этот путь нерационален. 1.2 После обсуждения, было предложено воспользоваться тригонометрической формой записи комплексного числа $z = \cos x + i \sin x$ и возвести в 5-ю степень дважды: по формуле Муавра и непосредственное возведение в степень. 1.3 Опуская вычислительную технику, заметим, что алгоритм найден:

- а) $z = \cos x + i \sin x$;
- б) возвести z^5 двумя способами;
- в) выделить действительные части полученных степеней и приравнять;
- г) заменить степени, если они есть, степеней функции $\sin x$ на степени функции $\cos x$;
- д) записать результат.

Результат (Рез). Результат — анализ (рефлексия или самоанализ) результата, определяемого не по количеству и видам выполняемых работ, а по степени реализации цели. Выполнение задания прошло успешно. Алгоритм был создан, цель достигнута. Сделаны соответствующие выводы.

Таким образом, предлагая обучающимся решать задачи с использованием алгоритма принятия решения, создаются условия для приобретения ими опыта управления своим познанием, во-первых. Во-вторых, студентами усваивается аксиоматическая связь целей и технологий, приобретается опыт построения алгоритма, что является основой понимания и общего подхода к решению задач. В-третьих, создаются благоприятные условия для овладения ими универсальными способами познавательной мыслительной деятельности (системное видение ситуации, моделирования системы учения, связь целей с технологиями, студенты учатся управлять мыслительной деятельностью).

Библиографический список

1. Дворянкина, Е.К. Целевые и процессуальные аспекты подготовки студентов к исследовательской деятельности: учебно-методическое пособие / Е.К. Дворянкина, Н.Е. Пишкова. — Хабаровск. — Изд-во Тихоокеан.тех.ун-та, 2018. — 120 с.
2. Коровина, С.В. Системный подход к моделированию системы обучения студентов технического вуза (на примере изучения дисциплин естественнонаучного цикла): монография / С.В. Коровина, Е.К. Дворянкина. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2015. — 122 с.
3. Клиланд, Д. Системный анализ и целевое управление / Пер. с англ. / Д. Клиланд, В. Кинг. — М.: Сов. радио, 1974. — 279 с.
4. Кондаков, А.М. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: доклад Российской академии образования / А.М. Кондаков, А.А. Кузнецов // Педагогика. — 2008. — № 10. — С. 9.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 256 с.
6. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. — М.: «Эгвес», 2002. — 320 с.
7. Плюснин, Ю.М. Проблема биосоциальной эволюции / Ю.М. Плюснин. — Новосибирск, 1990. — 240 с.

Дмитроченко Т.В.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Дмитроченко Т.В. — аспирант кафедры педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», Россия, г. Комсомольск-на-Амуре, e-mail: bossyblond7@mail.ru

В статье рассматривается взаимосвязь понятий «субъектность» и «технология развития критического мышления». Новизна статьи заключается в определении условий становления субъектности будущих педагогов с помощью использования технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, развитие, технология, субъектность, непрерывное профессиональное образование.

The article describes interrelation of the concepts «subjecthood» and «critical thinking development technology». The novelty of the article is to determine the conditions for the formation of the subjecthood of future teachers by using the critical thinking development technology.

Key words: critical thinking, development, technology, subjecthood, continuing vocational education.

Современные кардинальные преобразования в социально-экономической и политической жизни страны, изменение ведущей парадигмы, целей и содержания образования выдвигает новые требования к личности современного учителя. Согласно Концепции поддержки развития педагогического образования, современному обществу необходим педагог, способный учиться и развиваться на протяжении всей жизни.

В наши дни учитель стоит перед необходимостью осмысления своего соответствия современным требованиям, предъявляемым к нему как к профессионалу. Эти требования к современным выпускникам вузов достаточно высоки. Перед нами должен быть не просто профессионал, обладающий перечисленными в стандарте направле-

ния подготовки общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, но и специалист, обладающий гибкостью профессионального мышления, способный развиваться в системе непрерывного профессионального образования, способный принимать осознанные самостоятельные решения и нести ответственность за свой выбор. В таких условиях возрастает необходимость системного развития личности педагога в процессе непрерывного педагогического образования.

Студенты педагогических вузов должны понимать, что от уровня сформированных компетенций, уровня мышления и способности решать профессиональные и жизненно важные задачи напрямую зависит успех их будущей профессиональной деятельности. Увеличение информационного потока, расширение степени включенности современного человека в различные жизненные пространства делает актуальной проблему становления субъектности будущих педагогов, способных самостоятельно определить траекторию своего дальнейшего профессионального развития.

В связи с этим особое значение приобретает технология развития критического мышления, обеспечивающая не только формирование необходимых компетенций будущего педагога, но и являющаяся средством становления его субъектности. Только при условии развития критического мышления будущих педагогов на достаточно высоком уровне становится возможным их профессиональное развитие, основанное на информационно-познавательной самостоятельности, способности решать профессионально важные задачи, развиваться на протяжении всей жизни.

Технология развития критического мышления понимается нами как совокупность разработанных учебных стратегий, приёмов и методов, позволяющих будущим педагогам овладеть различными способами и видами самообразовательной деятельности. Использование данной технологии направлено на актуализацию внутренней мотивации студента и его последующее профессионально-личностное развитие. В качестве результата использования данной технологии выступает целостная личность, обладающая не только сформированными компетенциями и широким профессиональным кругозором, но и способностью к дальнейшему развитию в системе непрерывного профессионального образования.

Основной целью развития критического мышления будущих педагогов является развитие когнитивных, аналитических, рефлексивных способностей, обеспечивающих им процесс эффективного решения профессиональных и жизненных задач.

Будущему педагогу необходимо овладеть навыками критического мышления, которые будут способствовать развитию его познавательной

активности, информационно-познавательной самостоятельности, желанию профессионально развиваться на протяжении всей жизни в системе непрерывного профессионального образования. Поэтому *задачами* развития критического мышления мы считаем становление познавательной активности будущих педагогов на основе использования разнообразных методов и приемов технологии развития критического мышления, направленных на организацию восприятия, критического осмысления, интерпретацию, комплексный анализ получаемой из письменных или устных источников информации.

Процесс реализации технологии развития критического мышления включает в себя трёхступенчатый алгоритм: вызов-осмысление-рефлексия. Организация работы на стадии вызова предполагает создание мотивации к изучению нового материала, установление внутрипредметных связей с ранее изученной информацией, способствует формированию познавательного интереса и определению целей рассмотрения темы. На стадии осмысления происходит восприятие новой информации, её систематизация, интерпретация и комплексное осмысление. На этой стадии студенты учатся задавать вопросы, направленные на соотнесение старой и новой информации. Стадия рефлексии направлена на закрепление полученных знаний, системный обобщающий анализ полученной информации, формирование оценочных суждений и выводов.

Каждая из вышеперечисленных стадий предполагает использование отдельных приёмов технологии развития критического мышления. Все они направлены на активизацию поисковой активности студента, развитие познавательной самостоятельности, повышение мотивации. Использование приёмов данной технологии позволяет превратить учебное занятие в увлекательную игру, повышая при этом уровень эффективности образовательной деятельности каждого студента.

Использование приёмов и методов технологии развития критического мышления направлено на освоение будущими педагогами способов самообразовательной деятельности, позволяет целостно осмыслить изучаемый предмет, установить внутрипредметные связи с уже известной информацией, сформировать собственное отношение к изучаемому материалу.

Формирование критического мышления будущих педагогов становится возможным при соблюдении следующих условий:

1. Наличие внешних стимулов развития критического мышления у будущих педагогов. К таким мы относим желание будущих педагогов быть востребованными в современном мире, соответствовать требованиям, предъявляемым к личности учителя. А для этого необходимо сформировать оценочный, рефлексивный тип мышления, базирующийся на личном

опыте студента и его познавательной активности.

2. Наличие внутренних стимулов развития критического мышления. К таким стимулам мы относим познавательные возможности и потребности будущих педагогов, наличие положительной мотивации к образовательной деятельности, субъективный опыт личности.
3. Изменение системы отношений «преподаватель-студент», ее переход от «субъект-объектных отношений» к «субъект-субъектным». Второй тип отношений позволяет задействовать в процессе образования механизмы личностного развития будущих педагогов, он направлен на обогащение личностного опыта студентов. Это позволяет поставить будущих педагогов в активную позицию субъекта своей образовательной деятельности.
4. Разработка специального курса (например, факультатива) или включение в содержание других дисциплин стратегий, приемов и методов технологии развития критического мышления. Это позволяет развить аналитические, когнитивные, рефлексивные способности и коммуникативные навыки будущих педагогов.
5. Использование комплекса современных педагогических технологий в образовательном процессе вуза. Помимо технологии развития критического мышления, в образовательном процессе эффективно использование следующих технологий: технология проблемного обучения, технология решения изобретательских задач, кейс-технология, технология «Портфолио», эвристические технологии, информационно-коммуникативные технологии (технологии мультимедиа), технологии развивающего обучения, проектный метод обучения. Перечисленные технологии способствуют активизации познавательной деятельности студентов, становлению самостоятельной поисковой активности, формированию рефлексивных качеств личности.
6. Применение диагностических методик определения уровня развития критического мышления. К ним мы относим методики, направленные на определение уровня ценностных ориентаций студента, уровня рефлексивности, уровня субъективного контроля и другие методики, позволяющие нам отслеживать уровень и качество развития критического мышления будущих педагогов.
7. Повышение ответственности студентов за получаемое образование. Это позволяет студентам самостоятельно отслеживать уровень формируемых компетенций и развивать рефлексивные навыки, необходимые будущему педагогу.

Перечисленные условия способствуют формированию критического мышления будущих педагогов в образовательном процессе вуза. Технология развития критического мышления является средством становления субъектности будущих педагогов, так как позволяет:

- активизировать внутренний потенциал личности на основе использования субъектного опыта;
- быть способным к самообразовательной деятельности на протяжении всей жизни в условиях непрерывного профессионального образования;
- выстраивать собственную траекторию образовательной деятельности;
- развивать аналитические, когнитивные, рефлексивные способности;
- ориентировать образовательный процесс на личностно-профессиональное развитие будущего педагога с учетом его ценностных ориентаций, устремлений и возможностей.

Под субъектностью будущих педагогов нами понимается интегративная характеристика личности, в основе которой лежит её информационно-познавательная самостоятельность, развитие самообразовательной компетенции, осознанное принятие решений, выбор траектории профессионального развития, способность к рефлексивной деятельности, высокая мотивация достижений и ценностное отношение к профессиональной деятельности и её результатам. Субъектность как качество личности студента является критерием эффективности его образовательной и самообразовательной деятельности. Субъектность направлена на раскрытие способностей личности и отражение её индивидуального стиля деятельности, позволяет выйти за пределы заданной области деятельности и определить дальнейший путь саморазвития.

Субъектность является результатом самообразования и самоисследования личности, моделирования ею процессов своей будущей профессиональной деятельности, ценностно-смыслового анализа собственной деятельности и её результатов. Становление субъектности происходит и в процессе рефлексивного анализа, направленного на соотнесение своих профессиональных качеств в данный момент и профессиональных качеств, необходимых студенту в будущем для наиболее эффективного решения профессиональных задач. Это позволяет будущему педагогу адекватно оценить свои возможности в сравнении с профессиональным становлением своих одноклассников и выстроить траекторию своего дальнейшего развития.

Проблемы субъектности были рассмотрены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Т.А. Ольховой, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и других исследователей. Во

всех концепциях речь идет о «самопроцессах», которые отражают активную субъектно-деятельностную позицию человека в мире: самоактуализация, самообразование, самоутверждение, самореализация, самооценка, саморегуляция, самодетерминация и субъектная активность в личностно-профессиональном плане [1, с.1].

Таким образом, эффективное использование технологии развития критического мышления при правильно организованных условиях является одним из средств становления субъектности будущих педагогов. Процесс становления субъектности включает в себя актуализацию личностного отношения студента педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности, принятие им субъектной позиции, формирование профессионально важных качеств и профессионального самосознания, способность развиваться в условиях непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. Коровина И.А., Хабарова Т.С. Технология развития критического мышления как средство становления субъектности студентов медицинского вуза в самообразовательной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. — №5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22512>

Долгих Н.П.

РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология»; e-mail: sorex49@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования рефлексивного управления процессом самоосуществления студентов.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный анализ, рефлексивное управление, процесс самоосуществления, студенты.

The article deals with the results of an empirical study of the reflexive management of the process of student self-realization.

Key words: reflexion, reflexive analysis, reflexive control, process of self-realization, students.

Стратегия современного высшего образования направлена на развитие и саморазвитие личности профессионала, который способен ориентироваться в сложных профессиональных обстоятельствах современного социума. В этом плане весьма перспективным направлением является осмысление научно-практических основ рефлексивного

управления процессом самоосуществления студента вуза как будущего специалиста. Иными словами, сущность рефлексивного управления состоит в создании условий для непосредственного проявления саморазвития и самореализации личности в период подготовки к профессиональной деятельности [1].

Теоретической основой для разработки рефлексивного управления процессом самоосуществления студентов в вузе стало рассмотрение системного (Г.Н. Сериков, А.В. Карпов, Т.И. Шамова и другие), личностного (Н.В. Немова, В.А. Беликов), синергетического (Е.И. Князева, С.П. Курдюмов и другие), оптимизационного (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник), исследовательского (И.М. Скитяева, Т.И. Шамова, Г.М. Тюлю), проблемно-ориентированного (В.С. Лазарев, П.И. Третьяков), ситуационного (П.И. Третьяков, М.Х. Мексон), рефлексивно-деятельностного (А.В. Карпов, Т.Т. Рыбакова и другие) подходов, определяющих необходимое отношение к будущему профессионалу как к субъекту развития.

Рассмотрение теоретических основ рефлексивного управления позволило определить **цель исследования:** рассмотреть особенности рефлексивного управления процессом самоосуществления будущих специалистов в период обучения в вузе.

Объект исследования: процесс самоосуществления студентов в вузе.

Предмет исследования: рефлексивное управление процессом самоосуществления студентов в вузе.

Объект, предмет и цель исследования позволили нам **предположить**, что самоосуществление студентов в вузе, являющееся развивающейся, самоорганизующейся системой, возможно при условии рефлексивного управления, если оно осуществляется при использовании рефлексивно-ориентированных моделей обучения студентов в вузе.

В соответствии с целью и гипотезой были определены следующие **задачи** исследования:

- обосновать теоретико-методологическую основу рефлексивного управления процессом самоосуществления студентов в вузе;
- уточнить сущность, структуру и содержание самоосуществления студентов в вузе;
- разработать рефлексивно-ориентированные модели, обеспечивающие рефлексивное управление процессом самоосуществления студентов в вузе.

Для реализации поставленной цели, решения задач и подтверждения выдвинутой гипотезы мы использовали банк психодиагностических **методов исследования:**

- методы теоретического анализа литературы по изучаемой проблеме;
- диагностические методы — тестирование, метод экспертных оценок, метод обобщения независимых характеристик, методика

незаконченных предложений;

- методы математической статистики.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам прийти к следующим выводам:

- полем профессионального самоосуществления личности может быть образовательный процесс вуза. Однако это становится возможным только тогда, когда студентом будут освоены способы самонаблюдения и самоисследования, а преподавателем будет осуществляться поддержка рефлексии, направленной на обеспечение процесса самоосуществления. Другими словами, для процесса самоосуществления, помимо обмена ценностями, крайне важны ситуации само- и взаимопонимания и самооценивания;
- на индивидуальном пути вузовского образования самоосуществление личности выступает важнейшим механизмом самодвижения студентов к обретению конкурентоспособности на современном рынке труда;
- важным фактором самоосуществления студентов, которое происходит через их саморазвитие в процессе вузовского обучения, является профессиональная деятельность преподавателя. Приоритет субъект-субъектных отношений в гуманистической психологии и педагогике основан на признании студентов субъектом образовательного процесса. В психолого-педагогических исследованиях система субъект-субъектных связей называется педагогикой сотрудничества, личностно-ориентированной моделью взаимодействия студента и преподавателя, полисубъектным подходом. В процессе взаимодействия реализуются субъект-субъектные связи. При этом и студент, и преподаватель в выстраивании своей деятельности пользуются определенной свободой в выборе путей построения своей личности. Позиция сотрудничества преподавателя во взаимодействии со студентами характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений, в основе которых лежит знание сильных и слабых сторон каждого студента, принятие успехов и понимание причин неудач в усвоении учебных предметов. Следовательно, взаимодействие, построенное на системе субъект-субъектных связей, является наиболее оптимальным в рефлексивном управлении процессом самоосуществления студентов в высшем учебном заведении, поскольку при этом типе взаимодействия возникают благоприятные предпосылки развития личностных особенностей как студентов, так и преподавателей, деятельность которых приобретает характер

рефлексивно-ориентированной, обогащающейся собственным рефлексивно-личностным опытом [3];

- рефлексивное управление процессом самоосуществления студентов в вузе возможно на основе принципов природосообразности, демократизации, гуманизации и диалогизации. Педагогическое взаимодействие, построенное на основе данных принципов, преобразует позиции преподавателя высшей школы и позиции студента в личностно-равноправные позиции сотрудничающих личностей. Это становится возможным, если:

а) преподаватель стимулирует, актуализирует стремление студентов к профессиональному развитию через все предметы на разных этапах обучения;

б) в процессе полисубъектного взаимодействия преподаватель создает условия для самодвижения студентов к самоосуществлению в процессе обучения;

в) преподаватель дает возможность студентам высказать свою профессиональную позицию, аргументировано обосновать и отстаивать свою точку зрения;

г) в процессе самоосуществления студента преподаватель создает условия свободного выбора и самопроектирования стратегии развития, используя для этого различные рефлексивно-ориентированные модели обучения;

д) эффективность в рефлексивном управлении процессом самоосуществления студентов достигается путем сочетания рефлексивно-ориентированных моделей, методов и приемов обучения. Их сочетание на основе механизмов рефлексии усиливает положительную направленность взаимодействия в процессе самоосуществления студентов, тем самым выделяя сильные стороны саморазвития их личности [1, 2].

Таким образом, стратегия и тактика практической деятельности преподавателя и студентов, как и характер их взаимодействия определяются выделенными нами принципами рефлексивного управления самоосуществления студентов, раскрывая направления рефлексивного управления процессом самоосуществления студентов через рефлексивно-ориентированные модели, характеристика которых будет дана ниже.

Рефлексивное управление процессом самоосуществления студентов в вузе можно определить как гибкое взаимодействие преподавателя со студентами на основе поэтапного преобразования их позиций в личностно-равноправное сотрудничество в результате реализации рефлексивной модели обучения, направленной на определение траектории индивидуального развития, характеризующейся нами как самоосуществление [2].

Эмпирическое исследование проведено на факультете естественных наук, математики и информационных технологий в процессе изучения различных психологических дисциплин: психология, экология и психология здоровья, психология профессиональной деятельности, психология готовности личности к самоосуществлению. В нем приняло участие более двухсот студентов с первого по четвертый курс обучения. Использовался банк психодиагностических методик, дающих возможность получения количественных и качественных результатов, объективность которых подтверждена методами математической статистики.

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

1. Рефлексивное управление начинается не только с субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студентов, но и, прежде всего, с изучения сущности рефлексии, её видов и практического использования в анализе содержания характеристик профессиональной деятельности. Логично изучение развития рефлексии в практике студентов можно представить следующим образом: анализ → самоанализ → рефлексивный анализ как определение степени владения разным уровнем рефлексии; оценка → самооценка → рефлексивная оценка как соотнесение функций профессиональной деятельности и степень владения ею; выбор → проекция → самопроекция → рефлексивное самопостроение предстоящей деятельности как направление самоосуществления будущего специалиста; контроль → самоконтроль → рефлексивный самоконтроль как результат рефлексивного осмысления каждого этапа профессиональной деятельности — метарефлексия в системе «Я — настоящее — будущее».

2. Разработка рефлексивно-ориентированной модели обучения стала возможной благодаря организации рефлексивной деятельности студентов, трактуемой нами как условие самоосуществления, показатель личностных и профессиональных ценностей и смыслов. Она рассматривается в качестве индивидуального опыта личности в изучении содержания профессиональной деятельности и способов самоанализа, самопрогнозирования, самоконтроля, самооценки и свободы выбора средств достижения результатов. Она базируется на взаимодействии рефлексивного опыта преподавателя и студента при рассмотрении различных точек зрения, необходимых для разрешения профессиональной ситуации, задачи и личностных качеств субъектов рефлексии.

3. Рефлексивную деятельность в структуре рефлексивно-ориентированной модели обучения следует рассматривать как проблемно-поисковую среду; в процессе рефлексивного сотворчества и взаимного сотрудничества в ней раскрываются личностные потенциалы преподавателя и студентов и достигается качественный анализ результа-

тов. Целостность и направленность различных видов рефлексивной деятельности обеспечивается ценностно-смысловой основой рефлексии самоосуществления с использованием рефлексивно-диалоговых методов, побуждающих студентов к самооценке качества самоосуществления.

4. В ходе исследования была разработана и прошла апробацию модель учебно-познавательной деятельности, опирающаяся на концептуальные принципы организации рефлексивной деятельности. В ней используются:

- поисково-рефлексивный метод, направленный на развитие рефлексивного мышления в процессе организации совместной деятельности;
- исследовательско-рефлексивный метод, направленный на развитие интеллектуальной рефлексии и определение причинно-следственных связей по изучаемым явлениям;
- игровой метод, направленный на освоение социальных ролей конкурентоспособной личности и предполагающий использование системы тренировочных упражнений.

Каждый из названных методов способствовал разработке рефлексивно-дискуссионной модели, отражающей достижения личностных и профессиональных смыслов в процессе самоосуществления и движение к определению направления индивидуальной траектории образования в вузе как характеристики содержания процесса самоосуществления.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 352 с.
3. Рыбакова Т.Т. Учитель как субъект последипломного образования: рефлексивный подход: монография. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2004. — 261 с.

Долгих Н.П.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССА

Долгих Н.П. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: sorex49@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования особенностей структуры личностных ресурсов студентов с разным уровнем проявления стресса.

Ключевые слова: личностные ресурсы, структура личностных ресурсов, совладающее поведение, стресс, уровни стресса, студенты.

The article deals with the results of an empirical study of the peculiarities of the structure of students' personal resources with different levels of stress manifestation.

Key words: personal resources, structure of personal resources, coping behavior, stress, levels of stress, students.

Актуальность исследования. Изучению психологических механизмов преодоления трудных ситуаций, возникающих на жизненном пути человека, посвящено большое количество научных и практико-ориентированных исследований. Разработка теоретических и методологических подходов к изучению стресса, а также практических вопросов его развития и преодоления представлена в исследованиях Е.Ю. Кожевниковой, Т.Л. Крюковой, А.В. Либиной, А.А. Бехтер [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] и других психологов. В них рассматриваются проблемы адаптации личности к изменяющимся условиям среды и жизнедеятельности на основе следующих подходов:

- личностно-ориентированного, основанного на выявлении и изучении взаимосвязи стресса и особенностей его преодоления с индивидуальными особенностями личности;
- проблемно-ориентированного, когда выявляется зависимость используемых личностью путей преодоления стресса от требований среды;
- когнитивного, рассматривающего преодоление стресса в связи с оценочными процессами;
- ресурсного, который раскрывает содержание резервов преодоления стресса.

Следует признать, что проблема преодоления стресса личностью на разных этапах её становления далека от полного изучения, несмотря на её важную практическую значимость. Несмотря на то, что исследования в рамках изучаемой проблемы внесли большой положительный вклад в изучение и понимание факторов успешного преодоления стрессовых ситуаций в процессе профессионального становления студентов, многие вопросы изучения стресса и его преодоления, равно как и динамика их особенностей под воздействием внешних условий, раскрыты далеко не полностью, что определило объект, предмет и цель исследования.

Объект исследования — стресс у студентов.

Предмет исследования — особенности структуры личностных ресурсов студентов с разным уровнем стресса.

Цель исследования: выявить особенности личностных ресурсов студентов с разным уровнем стресса в период обучения в вузе.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что студенты с разным уровнем стресса имеют разную иерархию личностных ресурсов, определяющих их структуру, в которую входят жизнестойкость, осмысленность жизни, рефлексия прошлого опыта, мотивация успеха, адаптивность, волевая саморегуляция.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи:**

- провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- изучить понятие и сущность стресса и личностных ресурсов его преодоления у студентов;
- провести эмпирическое исследование по выявлению особенностей структуры личностных ресурсов у студентов с разным уровнем стресса.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- основные положения *системного подхода* как необходимости учета влияния различных причин и факторов на возникновение и развитие психологического стресса (Б.Ф. Ломов);
- *деятельностный подход*, который ориентирован на выявление причинно-следственных отношений функциональных возможностей человека и требований, предъявляемых ему условиями изменяющейся деятельности, сопровождающейся возникновением стресса (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие);
- *ресурсный подход к регуляции стресса*, основанный на концепции роли ресурсов человека в зарождении, проявлении и преодолении стресса (Л.Г. Дикая, В.А. Бодров, О.А. Конопкин, Л.А. Китаев-Смык, В.И. Моросанова и другие);
- *когнитивно-транзактный подход*, в контексте которого под устойчивостью к стрессу понимается некая величина с присущей ей ситуативной изменчивостью, связанная с ресурсами человека и его когнитивно-аффективной оценкой появляющейся или возникшей ситуации (Р. Лазарус, Э. Фромм, Л.В. Куликов, Б.Г. Ананьев, и другие);
- *принцип единства внешних воздействий и внутренних условий*, который гласит, что любые внешние воздействия, под которыми подразумеваются факторы, влияния, стимулы, изменяются через сочетание индивидуальных внутренних психофизиологических условий (Л.С. Выготский).

Теоретический анализ исследований показал, что интерес к проблеме стресса и преодолению стрессовой ситуации базируются на познании их сущности.

Изучение стресса и стратегий совладания с ним раскрывает динамические особенности процесса адаптации, обеспечивает поиск способов и путей преодоления стресса в кризисных ситуациях.

Деятельность по преодолению стресса является уникальным способом адаптации человека к стрессовым ситуациям. Включенность в такую деятельность не зависит от конечного результата и создает возможность качественной перестройки системы регуляции, в результате чего сохраняется часть энергетических ресурсов, используемых человеком при выполнении деятельности, в том числе в период обучения в вузе.

Как показывают многочисленные исследования [1, 5, 6, 7 и другие], индивидуально-психологические особенности личности вместе с разнообразием ситуаций и факторов стресса приводят к выработке разных стилей и стратегий преодолевающего поведения человека в стрессовых ситуациях, связанных с особенностями его жизнедеятельности.

Рассматривая преодолевающее поведение (совладание) в рамках когнитивно-поведенческого подхода, Т.Л. Крюкова [4] подразумевает под ним комплекс осознанных когнитивных, аффективных, поведенческих адаптивных действий, то есть такое социальное поведение, при котором человек может справляться с дискомфортом или внутренним напряжением с помощью способов, соответствующих особенностям личности и возникающим ситуациям.

Процесс поведения преодоления, или совладающего поведения, рассматривается [5] как проявление свойственных индивиду способов взаимодействия с возникающей социальной, профессиональной и иной ситуацией. Такие способы характеризуют возможность и особенности субъекта и включают характеристики ситуации, которые отражаются в его сознании. Совладающее поведение субъекта есть способ защиты или противодействия нежелательному воздействию возникающей ситуации. Это происходит с помощью смягчения или преобразования требований ситуации, а также в процессе привыкания, приспособления или избегания подобной ситуации для устранения (снижения) условий, способствующих развитию стресса [5].

В рамках гуманистического направления в психологии исследование конструктивного начала личности традиционно рассматривается в тесной взаимосвязи с изучением психологических ресурсов личности.

Наиболее важные направления исследований при таком подходе направлены на выявление качеств и свойств личности (то есть личностных характеристик), способствующих преодолению или сглаживанию стрессовых ситуаций, либо не даю-

щих личности возможность справиться с экстремальными жизненными ситуациями, возникающими в процессе обучения в вузе [7].

Индивидуальная стрессоустойчивость базируется на определенном симптомокомплексе личностных характеристик, которые, на основе субъективного образа стрессовых ситуаций, определяют особенности индивидуальных способов (копинг-стратегий) их преодоления [7]. Анализируя психологический стресс на основе когнитивно-трансактного подхода, А.В. Либина [6] указывала, что для целостной оценки стрессоустойчивости личности, помимо доступных личностных ресурсов преодоления стресса, необходимо привлекать целый комплекс когнитивно-аффективных оценок самой стрессовой ситуации.

В случае попыток преодоления различных жизненных трудностей активность студента может направляться как на подлежащие изменению внешние обстоятельства, так и на собственную личность. В этом случае включаются механизмы психической саморегуляции (механизмы психологической защиты) и механизмы психической адаптации (копинг-механизмы).

Выбор путей преодоления жизненных трудностей зависит, в частности, от личностных ресурсов человека (индивида, субъекта, личности, индивидуальности). Вслед за Е.Ю. Кожевниковой [2] под ресурсами преодоления стресса мы понимаем внешние и внутренние переменные, которые способствуют психологической устойчивости в ситуациях стресса. К ним относятся когнитивные, мотивационно-волевые, поведенческие и эмоциональные составляющие, актуализируемые человеком для адаптации к трудным (стрессовым) жизненным ситуациям [1].

Е.Ю. Кожевникова [2] к личностным ресурсам относит:

- способность прогнозировать развитие жизненных ситуаций и таким образом избегать стрессового воздействия;
- способность контролировать эмоции, развитые волевые качества личности (способность действовать в направлении поставленных целей и задач, мобилизовать психику в экстремально-ситуативных обстоятельствах), владение навыками саморегуляции;
- способность выдерживать более длительное и сильное, чем в привычных условиях напряжение (эмоциональное, волевое, физическое); способность выдерживать пиковые нагрузки в экстремальных условиях, что очень важно для студентов во время сессии или контрольных проверок;
- активность в преобразовании стрессовой ситуации;
- опыт разрешения стрессовых ситуаций и владение эффективными способами их преодоления;

- гибкость адаптационных процессов в ответ на одновременно появляющиеся и исчезающие стрессоры и их сложные сочетания;
- способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов;
- удовлетворенность самореализацией.

Для сохранения невосприимчивости к воздействию стресса, рассматриваемой в рамках ресурсной стресс-теории, важное место отводится процессу накопления («консервации») ресурсов еще до начала действия отдельного стрессора или до проявления стрессовой ситуации.

Для консервации или пополнения персональных ресурсов при их дефиците человек переключается на защитное поведение. Защитная политика сводится к запасанию доступных ресурсов, что является проактивным преодолением стресса, к снижению возможных прямых и косвенных потерь ресурсов. Потеря ресурсов снижает удовлетворенность качеством жизни и отрицательно сказывается на состоянии здоровья личности.

Особое значение в данной модели придается проактивным процессам преодоления стресса. Человек может уменьшить вероятность развития у него стресса в том случае, если он постоянно развивает свои ресурсы и разумно избегает рисков.

По нашему мнению, к личностным ресурсам студентов вуза относятся мотивационная направленность на успех, осмысленность жизни, жизнестойкость, онтогенетическая рефлексия, оптимальный уровень тревожности, адаптивность и волевая саморегуляция. При этом они не расположены в заданной иерархии, имеют неравномерный характер и могут проявляться одновременно.

Таким образом, в процесс преодоления стресса личностные ресурсы включены через когнитивные, мотивационные, поведенческие, рефлексивные компоненты личности студента как субъекта обучения в условиях преодоления трудных жизненных ситуаций. Направление активности по преодолению стресса и успешности проявления совладающего поведения обусловлено их наличием и восприятием.

Теоретический анализ исследований по изучаемой проблеме позволил определить **цель эмпирического исследования**, которая заключалась в выявлении особенностей структуры личностных ресурсов у студентов с разным уровнем проявления стресса.

Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

- изучить уровень стресса у студентов с последующим разбиением на группы соответственно выявленным уровням стресса;
- определить личностные ресурсы студентов посредством сравнительного анализа их групп с разным уровнем стресса;
- проанализировать особенности структур

личностных ресурсов студентов с разным уровнем проявления стресса путем факторизации личностных ресурсов, выделенных при сравнительном анализе.

Эмпирическое исследование состояло из **трех этапов**: *первый этап* — формирование выборки, подбор методик; *второй этап* — проведение практической части исследования; *третий этап* — обработка результатов тестирования, анализ полученных материалов, их статистическая обработка, формулировка выводов.

В исследовании **приняли участие** 63 студента 2-4 курсов. Достижение однородности выборки достигалось следующими требованиями к участникам эксперимента: возрастной диапазон испытуемых должен составлять от 18 до 20 лет; все участники обучаются не менее двух лет. Таким образом, для выборки были характерны: однородность, неповторность, независимость, репрезентативность. Для достижения репрезентативности выборки нами были использованы принудительные меры отбора данных.

Для получения исходных количественных и качественных данных, служащих материалом для последующего анализа и выводов, применялось тестирование по следующим **методикам**:

- «Вероятность развития стресса» (Т.А. Немчин, Д. Тейлор);
- «Копинг-тест» (Р. Лазарус и С. Флокман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфяк, М.С. Замышляевой);
- «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев);
- «Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин);
- «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Н.П. Фетискин);
- «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева);
- Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин);
- «Социально-психологическая адаптация» (К. Роджер, Р. Даймонд);
- «Волевая саморегуляция» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман);
- «Мотивация успеха и боязнь неудач» (А.А. Реан).

Обработка полученных в ходе тестирования данных осуществлялась с использованием методов математической статистики (сравнительный анализ с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса; факторный анализ по методу «варимакс-вращения»). В итоге сравнительного анализа выявлено 28 различий в мотивационной, ценностно-смысловой, когнитивной, поведенческой и эмоционально-волевой сферах у студентов с разным уровнем стресса. Затем был проведен факторный анализ с использованием критерия Кайзера (критерий собственных чисел), который позволил сократить

число показателей и объединить их в группы по степени близости. В результате была определена значимость каждого фактора в структуре личностных ресурсов студентов с разным уровнем стресса.

Полученные в ходе эмпирического исследования **результаты показали**, что степень преодоления стрессовой ситуации (зачёты, экзамены, интернет-тестирование) определяется разным уровнем наличия личностных ресурсов — жизнестойкости, осмысленности жизни, рефлексии прошлого опыта, мотивации на успех, адаптивности, волевой саморегуляции и других, которые определяют их структуру.

У студентов с низким уровнем развития стресса в качестве основных ресурсов его преодоления выступают: принятие риска, рефлексия прошлого опыта, эмоциональный комфорт, адекватное восприятие действительности, вера в собственные силы, свобода выбора, контроль чувств и эмоций, активность, независимость, самостоятельность, настойчивость в завершении дел, уважение социальных норм, самообладание, уравновешенность, открытость и оптимистичность, мотивация на успех, коммуникативность, высокий личностный адаптационный потенциал в сочетании с высоким уровнем адаптации.

Студенты со средним уровнем стресса испытывают эмоциональный комфорт на фоне среднего уровня адаптации; они могут прилагать усилия к управлению своим эмоциональным фоном, поскольку способны осуществлять аналитический подход к возникшей проблеме. Для них характерен умеренный внутренний контроль в принятии других, присутствует желание контролировать собственную жизнь, формируя жизненные цели. В то же время у них существует страх повторения ошибок, совершенных в прошлом, и заниженная самооценка собственных сил, способствующих выходу из стрессовой ситуации. Студентам требуется много когнитивных усилий для того, чтобы избежать или уменьшить значимость трудной ситуации; иногда они способны применять для этого даже агрессивные усилия, не теряя, однако, самообладания. Их адаптация к стрессовым ситуациям происходит на фоне адекватного восприятия действительности и среднего уровня коммуникативных способностей, при этом преобладает, однако, стремление к простому комфорту и избегание трудностей.

У студентов с высоким уровнем стресса практически отсутствует вера в собственные силы и отчетливо выражено неприятие других. Для контроля событий собственной жизни они предпочитают выдвигать преимущественно краткосрочные цели и, по возможности, стремятся к избеганию риска. Невысокая поведенческая регуляция и заниженные коммуникативные способности затрудняют процесс адаптации. Свой адаптационный потенциал студенты со средним уровнем стресса

способны повышать за счет ориентации на неудачу, заставляющую их контролировать собственную саморегуляцию и самообладание, то есть внутренний контроль позволяет им приобрести уверенность в собственных силах, тогда как на фоне высокого уровня личностной тревожности, заниженного уровня настойчивости, эмоционального дискомфорта, неумения направлять усилия на изменение стрессовой ситуации возникает стремление к избеганию возникающих проблем.

Библиографический список

1. Бехтер А.А. Ресурсы совладающего поведения специалиста: монография. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 180 с.
2. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 2006. — 26 с.
3. Корнилова Т.В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений. // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 99-109.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография. — Кострома: Аванти-тул, 2004. — 256 с.
5. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. — СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. — 260 с.
6. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. — М.: ЭКСМО, 2008. — 198 с.
7. Новикова К.В. Психопрофилактика экзаменационного стресса: учеб. пособие. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2016. — 276 с.

Екимова С.Г.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

Екимова С.Г. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология», e-mail: ekimass@mail.ru, (ТОГУ)

В статье рассматривается рефлексия, как один из психологических механизмов, способствующий развитию личностно-профессиональных качеств студентов, участвующих в волонтерском движении.

Ключевые слова: рефлексия, личностно-профессиональные качества, волонтерское движение, психологический механизм.

The article considers reflexion as one of the psychological mechanisms that contributes to the development of personal and professional qualities of students participating in the volunteer movement.

Key words: reflexion, personal-professional qualities, volunteer movement, psychological mechanism.

Для студентов, включенных в волонтерскую деятельность, очень актуальным становится наличие таких личностно-профессиональных качеств, которые позволят им понимать, принимать и чувствовать человека, с которым им приходится работать. На наш взгляд, одним из психологических механизмов, запускающих процессы личностно-профессионального развития студентов, является рефлексия. Она задает человеку путь самоизменения, возможности перейти на новые уровни своего развития, при котором становится возможным критически проанализировать прежнюю деятельность и «выработать новые мыслительные стратегии, адекватные новым ценностям» (В.И. Слободчиков). Ее важнейшей функцией, по словам Ю. Н. Кулюткина, является обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности. Поэтому студент, который занимается волонтерской деятельностью, активно включаясь в нее, принимая участие в различных акциях с социально незащищенными категориями граждан, учится сопереживать, осмысливать и анализировать свои поступки, соотносить себя и собственные действия с предметной ситуацией. После каждого проведенного мероприятия, акции, встречи с детьми или пожилыми людьми у него возникает необходимость провести анализ своей деятельности, высказать свои суждения, найти смыслы своих поступков и действий других, выразить отношение к происходящим событиям. Для студента рефлексия становится потребностью, она помогает ему по-иному переосмысливать жизнь, осознавать ее смысл и ценности. В этом случае рефлексия позволяет студенту «сделать всего себя — предметом практического преобразования» [1, с. 21].

Студенту-волонтеру необходимо выработать умение посмотреть на свою деятельность не только «изнутри», но и «со стороны», сделать ее предметом специального анализа, объективировать эту деятельность для себя и для других.

Рефлексия, которая позволяет студенту, занимающемуся волонтерской деятельностью, не только получать личностный, профессиональный, эмоциональный опыт общения с различными категориями населения, но и осознавать, осмысливать и анализировать этот опыт, свои поступки, соотносить себя и собственные действия с предметной ситуацией, прогнозировать свое дальнейшее развитие, находить пути самоизменения. В дальнейшем рефлексия позволит студенту оценить свои профессиональные способности, соотнести их с целями и ожидаемыми результатами.

Участие студентов в волонтерской деятельности способствует развитию у студентов рефлексивности, как качества личности, поскольку эта деятельность связана с различными категориями населения: социальными сиротами, инвалидами, детьми

из многолетних семей, тяжелобольными, пожилыми и старыми людьми. Волонтерская деятельность учит их гибкости, способности с уважением и терпением относиться как к позиции ребенка, так и старого человека, умению слушать и слышать другого. А значит, позволяет изменить отношение к себе, другим людям, обстоятельствам, результатам деятельности.

Посещая дома — интернаты для престарелых граждан, для ветеранов Великой Отечественной войны, детские дома, социальные гостиные, дома малютки, студенты учились анализировать свои эмоциональные ощущения, высказать свою позицию, аргументировать ее. Все, что студенты видели, чувствовали и ощущали, работая с пожилыми и старыми людьми, воспринималось ими по-разному. Часть из них испытывали тяжелое, подавленное состояние, так как многие в первый раз столкнулись с проблемой одиночества, старости и беспомощности. Как результат — одни студенты на первых этапах включения в волонтерскую деятельность покидают ее, разочаровываются в будущей профессии, другие начинают переосмысливать свою жизнь и деятельность, отношение к родителям, пожилым и старым людям.

Волонтерская деятельность способствовала тому, что студенты впервые начали задумываться о проблемах, возникающих в старости, переосмысливали отношение к своим родным и близким. Студенты-волонтеры начинают ощущать чувство жалости иногда сострадания, что требует от них больших нравственных и душевных затрат. В результате такого взаимодействия они испытывают «внутренний шок», который заставляет их пересмотреть систему ценностей. Они получают новый субъектный опыт. «Точками приложения» этого опыта для студента, по словам Л.Н. Куликовой, «выступают собственные поступки, те эффекты, которые возникают в результате этих поступков» [2, с. 56].

В этом случае велика роль преподавателя, которому в данных обстоятельствах необходимо осуществить рефлексивность внутреннего состояния и отношения студентов, помочь им разобраться в причинах дискомфорта, показать необходимость и значимость этой деятельности.

Возникший субъектный опыт и переживание этого опыта дает возможность студенту ориентироваться на такие профессионально значимые в жизни ценности, как: добро, милосердие, сострадание, взаимопомощь, любовь, являющиеся, по словам В.В. Серикова, не только «результатом образования, знаний, умений, эвристических схем поведения, но и отношения к миру, в первую очередь, к людям» [4, с. 55].

Приобретенный субъектный опыт будет способствовать и профессиональному самоопределению студента, позволит выявить его предпочтения и определиться в выборе сферы деятельности, места работы после окончания вуза.

Волонтеры активно работают и с людьми с ограниченными возможностями. Очень важно показать студенту, что данная категория людей нуждается не в жалости, а в поддержке и помощи. Отраднo было отмечать, что у студентов не возникало негативных эмоций, чувства брезгливости, высокомерных, неуважительных высказываний об этой категории людей. Именно участие студентов в волонтерской деятельности на протяжении всех лет обучения в вузе вызывало у них потребность в спонтанном проявлении альтруизма, в заботе и помощи другим людям. Студенты могли свободно высказывать свое мнение, оценивать свои действия и поступки, активно используя при этом паралингвистические средства: интонацию, мимику, жесты.

Включаясь в волонтерскую деятельность, студенты попадают в иную ценностно-нравственную среду, которая основывается на доверии, открытости, взаимодействии и согласованности ее участников. Они учатся быть внимательными друг к другу, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, быть способными к анализу своих и чужих поступков и действий, быстро и компетентно принимать решения, когда возникают нестандартные ситуации, в которых нет готовых рецептов и схем, при которых значимыми для студента «становятся те знания, которые он добывает сам» [3, с. 480].

Студенты-волонтеры становились толерантнее, внимательнее друг к другу и клиентам, сопереживали, сочувствовали людям, с которыми приходилось работать, и при этом предлагали пути и средства решения их проблем, рефлексировали свои ощущения и переживания. Атмосфера понимания, доброжелательности, поддержки любой инициативы члена волонтерского отряда способствовала тому, что у студентов закреплялось желание заниматься такой деятельностью.

Включенность студентов в волонтерскую деятельность будет зависеть, во-первых, от того, насколько она является для них значимой. Если студент видит в ней определенный профессиональный интерес, позитивные итоги и динамику этой деятельности, ощущает ее значимость, поддержку, одобрение и моральное стимулирование со стороны преподавателей, администрации вуза, то это усиливает мотивацию студентов на активную включенность в нее.

Во-вторых, мотивированная деятельность студента порождает возникновение новой доминанты, которая, преобразуя энергию раздражителей в нервный импульс, запускает ее работу. Процесс возникновения и развития психологической доминанты постепенный, сложный, длительный, связанный с постоянным и активным участием студентов в волонтерской деятельности, в которой формируется широкое «поле жизненного опыта» позитивного общения, творческого преобразова-

ния действительности, подкрепляемого постоянной внутренней работой личности студента над собой.

Сделать самого себя, свой внутренний мир предметом осознания, уметь обнаружить свои заблуждения и ошибки, возможность по-другому увидеть многие явления, научиться понимать других людей и преодолевать свои внутренние психологические проблемы может человек, у которого развита рефлексивность как качество личности. Оно необходимо в жизни и профессиональной деятельности, чтобы избежать «синдрома психологического сгорания» (Х.Дж. Фейденберг). Поэтому, постоянно отслеживая себя, свое эмоциональное состояние, деятельность, ее результаты, студенты приобретают этот рефлексивный опыт, который способствует целостности и динамизму его внутренней, духовной жизни, помогает ему стабилизировать и гармонизировать эмоциональный мир, мобилизовать волевой потенциал.

Учитывая, что рефлексия — это природосообразный процесс (А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.И. Слободчиков, М. Хайдеггер, Г.П. Щедровицкий и др.), мы допускаем, что участие студентов в волонтерской деятельности будет способствовать развитию рефлексивности как качества личности, так как после любого проведенного мероприятия, акции, коллективной творческой деятельности, учебного занятия студент имеет возможность проговорить свои ощущения, выразить эмоции от пережитой ситуации, развить и усовершенствовать навыки критического мышления. Это позволяет студенту глубже понять и осознать себя, свое поведение, отношение к происходящим событиям, услышать позицию других людей, снять эмоциональное напряжение.

Рефлексивность как качество личности становится способом жизнедеятельности, необходимым элементом существования студента, его потребностью, которая, по словам П.Тейяр де Шардена, развивается им самим «путем индивидуализации самого себя внутри себя» [5, с. 135-137]. Утверждение автора, что «рефлексирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере» очень важно для нас, так как рефлексивность, являясь личностным качеством, не дается человеку от рождения, она развивается, совершенствуется в процессе профессионального обучения студента. Волонтерская деятельность может стать для студента тем ресурсом, в котором происходит развитие этого качества, позволяющего изменить его поведение, отношение к себе, к людям, к профессиональной деятельности.

Таким образом, волонтерская деятельность в вузе может являться ресурсом личностно-профессионального развития студента, способствующим интегративному процессу приобщения к профес-

сии, развитию таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, рефлексивность, овладению технологиями, ролевыми функциями, которые будут необходимы ему в будущей профессиональной деятельности.

Одним из психологических механизмов, наиболее адекватным волонтерской деятельности, запускающим этот процесс, являются рефлексия.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. — М: Мысль, 1991. — 300 с.
2. Куликова, Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы / Л. Н. Куликова. — Хабаровск: Изд-во Хабар. гос. пед. ун-та, 2005. — 320 с.
3. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М.: Прогресс: Универс, 1994. — 480 с.
4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии: Монография / В.В.Сериков. — Волгоград: Перемена, 1994 — 152 с.
5. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. — М.: Прогресс, 1987. — 296 с.
6. Быков А.К. Проблемы патриотического воспитания. // Педагогика. 2006. № 2. С. 11–23.
7. Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.», утв. Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 [Электронный ресурс]: URL: СПС Консультант Плюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PNPA;n=9142> (дата обращения: 12.03.2018 г.).

Иващенко В.А.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Иващенко В.А. — ст. преподаватель кафедры «История Отечества, государства и права», e-mail: piter.2013@rambler.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы адаптации студентов-иностранцев к условиям обучения в российских вузах. Адаптация иностранных студентов, количество которых в российских вузах с каждым годом растет, является одной из важнейших проблем, которую приходится решать, как руководству вуза, так и преподавателям.

Ключевые слова: адаптация, вуз, иностранный студент, обучающийся, общество, процесс адаптации, социум.

The article deals with the problems of adaptation of foreign students to the conditions of study in Russian universities. Adaptation of foreign students, the number of which in Russian universities is growing every year, is one of the most important problems that have to be solved, as the leadership of the University, and teachers.

Key words: adaptation, foreign student, University, learning, process adaptation, society.

Актуальность данной темы обусловлена различными факторами. Мы живем в эпоху глобальных перемен, происходящих как в рамках отдельного государства, так и в мире в целом. Информационное общество меняет систему ценностей, образ образованного человека и образование в целом. Международные миграционные процессы сделали Россию центром соединения многих культур и конфессий [1, с. 56]. На фоне происходящих перемен во всех сферах жизни российского общества большое значение приобретает инновационное развитие системы высшего профессионального образования. В связи с этим складывается новая модель университета. Насколько возможно преодоление трудностей, связанных с адаптацией иностранных студентов в российских вузах?

В настоящий период динамично развиваются и укрепляются связи между различными странами в области образования и науки, значительно возрастает количество людей получить образование в другом государстве. Цель приезда в Россию у каждого студента может быть своя: приобретение важной специальности, переподготовка, написание научной работы и т.д. И все эти виды деятельности зависят от спешности социокультурной адаптации в стране прибытия.

Важной делается подготовка специалистов в условиях во многом другой культуры, предполагающей активное вхождение в систему национальных ценностей, традиций, обычаев, норм, правил поведения и общения. Проблема исследования особенностей адаптации личности к межкультурному общению и ее влияние на успешность достижений в учебной деятельности иностранных студентов приобретает особую актуальность.

Приезд в Россию иностранных студентов объясняется ее достаточно высоким образовательным и культурным показателями в мировом сообществе, уровень преподавания в вузах России соответствует мировым стандартам образования. Также во многих, особенно азиатских странах, идет постоянный рост спроса на специалистов со знанием русского языка.

Вначале студенту-иностранцу сложно ориентироваться в российском вузе из-за смешения в России отличающихся друг от друга культур, а именно европейского и азиатского начал, которые сформировались в ходе развития богатой истории нашей страны. Наше государство, как и другие

страны, сейчас также заинтересовано в привлечении иностранных обучающихся. Поэтому проблема адаптации иностранных студентов в России становится очень значимой для нас. Актуальность, обусловлена и тем, что успешный процесс адаптации способствует быстрому включению обучающегося в процесс обучения, увеличению познавательной активности, а вследствие и качества подготовки молодого специалиста, если мы говорим о высших учебных заведениях.

Возникает необходимость развивать новые подходы и повышать качество образовательной деятельности. Первостепенной ориентацией для многих университетов сегодня стала интернационализация. Интернационализация образования (Internationalization of higher education) на национальном, секторальном и институциональном уровнях понимается как процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. Одним из показателей успешности вуза является количество иностранных студентов. Согласно Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3 % в 2011 г. до 10 % к 2020 г. [4]. Процесс адаптации иностранных студентов во многом осложнен процессом изучения русского языка как иностранного. Лишь небольшая доля российских вузов может обеспечить обучение иностранцев на английском языке. Для учащихся из Китая, Индии, Вьетнама, Индонезии, Таиланда, Афганистана, Африки изучение русского языка связано с большими трудностями, чем для студентов из Европы.

Адаптация к условиям жизни в не родной стране способствует механизму развития системы высшего профессионального образования нашей страны и, как следствие, сохранению и совершенствованию высокопрофессиональных кадров профессорско-преподавательского состава. Положительная адаптация к образовательному пространству в вузе способствует адаптационному поведению человека в целом. Повышается мотивация иностранного студента к любому другому адаптивному процессу, например к изучению культуры и традиции, обычаев в стране пребывания, к сложившимся устоям. Необходимо понять, как иностранные студенты ощущают себя в новой социокультурной среде, и какие меры можно принять для усовершенствования условий проживания и обучения, а также облегчения адаптационного процесса.

Социальной психологией адаптация рассматривается с трёх ракурсов:

- процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;
- вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой;
- результат гармонизации отношений субъекта и социальной среды.

У всех иностранных студентов процесс социальной адаптации будет протекать по-разному. Кто-то быстро адаптируется, а кто-то не сможет привыкнуть к новому ритму жизни и покинет страну раньше времени.

В современной отечественной литературе представляется возможным найти, как минимум, три фактора успешной адаптации: социокультурный, социокоммуникативный, социобывтовой [5, с.111-115]. Причины, приводящие иностранного студента к успешной адаптации, характеризуются по трем критериям:

- субъективный или личностный критерий (лень, нежелание учиться, застенчивость и другие личностные особенности);
- объективно-субъективный критерий (у индивида слабо развит самоконтроль и саморефлексия);
- объективный или внешний критерий (новый коллектив, погодные условия, новые методы обучения).

Адаптация для иностранного студента служит обязательным процессом императивного характера. Кроме проблем, которые имеются и у местных учеников (сложность понимания нового материала, межличностные отношения и др.), иностранные студенты сталкиваются также со своими специфическими трудностями.

Сложности, связанные непосредственно с процессом обучения (учебно-познавательные), возможно также представить в виде двух факторов, зависящих от студента и зависящих от преподавателя. Это бинарный процесс субъектно-субъектных отношений. Преподавателю необходимо быть компетентным в предмете и обладать определёнными личностными качествами. А для студентов важны их индивидуальная способность к обучению, уровень владения русским языком, особенность национального менталитета.

Основным условием успеха в учебном процессе иностранных студентов является быстрое и эффективное осваивание русского языка. «Сталкиваясь с иностранным языком, учащийся сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурной, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи и иной концептосферой» [3, с.57]. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, и процесс коммуникации становится легче. «Адаптация студентов — иностранцев — это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, умения человека» [3, с. 58].

Только положительная динамика в коммуникативном процессе иностранного студента поможет не только в развитии языковых навыков, но и в познании бытовой, социокультурной и иной жизни студенческого общества.

Например, Тихоокеанский государственный университет имеет уже сложившуюся школу языковой подготовки иностранных студентов. Студенты из разных стран приезжают в Хабаровск на подготовительное отделение, где в течение 9 месяцев проходят курс подготовительного русского языка и ряда общеобразовательных дисциплин с последующим поступлением на различные направления в этом же вузе.

Конечно, у ряда студентов возникают трудности, связанные с адаптацией в ходе обучения, особенно на начальном этапе, в вузе.

В первую очередь нужно выделить языковые проблемы. Это бывает, как правило, в тех случаях, когда преподаватель не учитывает коммуникативные особенности студента-иностранца, плохо владеющего русским языком. Языковой барьер вызывает у иностранных учащихся большие трудности на начальном этапе, так как приезжая в Россию, иностранные студенты, как правило, не подготовлены к обучению на русском языке. Возникают трудности с усвоением учебного материала на языке принимающей стороны. Большинство иностранных студентов выделяют проблемы, связанные с усвоением технических дисциплин, которые появляются уже на начальном этапе изучения иностранного языка. Причинами данных сложностей учащиеся называют не только плохое знание русского языка, а также быстрый темп речи преподавателей на занятиях.

Важную роль играет состав групп. Лингвистами давно доказано, что обучение в небольших группах по 6–9 человек дает более высокие результаты обучения, внимание уделяется каждому студенту. По мнению самих иностранных студентов, эффективность образовательного процесса выше, когда группа является международной, так как это стимулирует процесс изучения русского языка. В свою очередь, университет стремится вовлекать представителей разных культур не только в совместный учебный процесс, но и в досуговую деятельность. Организуются различные национальные праздники, международные студенческие конференции. При этом крайне важно учитывать социально-политическую и культурную специфику стран, откуда прибыли студенты-иностранцы, чтобы не допустить конфликтных ситуаций между противоречащими идеологиями и культурами их стран.

Конфликты с преподавателями и непонимание вызывают дисбаланс в процессе обучения. По мнению студентов, самым идеальным «ускорителем» адаптации является создание атмосферы «добраго дома», где каждый студент «нашел бы себя». Преподаватели зачастую не вникают в проблемы студентов, субъективно относятся к иностранцам. Изучение иностранного языка у многих студентов часто вызывает страх, сказать что-то неправильно, забыть нужное слово, быть хуже других. Задача преподавателя — помочь студентам

правильно воспринимать свои ошибки как нормальный процесс освоения нового.

Значимы в процессе адаптации и отношения в группе, а именно возможность для иностранных студентов доверительно общаться со студентами — носителями языка, рассчитывать на их помощь. Проблемой для иностранных учащихся является довольно распространённое нежелание русских студентов налаживать с ними общение. В виду отсутствия представления иностранца о культуре, менталитете страны пребывания, манерах поведения, руководствовавшегося исключительно стереотипами, возможно искаженной информацией, возникают трудности в становлении не только учебного процесса в рамках образовательного пространства, но и социальной адаптации.

Многие студенты-иностранцы испытывают трудности, как физиологического, так и социально-бытового характера. Сами иностранные студенты отмечают, что в России самым трудным было привыкнуть к погоде и условиям проживания в общежитии, необходимости коммуникации на неродном (русском) языке. Студенты также отнесли к сложностям иной уклад жизни, отношение людей, отсутствие рядом близких и родственников, специфику питания. Большинство иностранных студентов сталкиваются с трудностями, как физиологического характера, так и социально-бытового.

Важность проблемы адаптации иностранных учащихся в российских вузах определяется задачами их дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов. Успешная и быстрая адаптация помогает быстро включиться в учебный процесс и способствует повышению качества подготовки студентов в вузе. Из этого следует, что для повышения конкурентоспособности российских вузов в сфере международного процесса обучения иностранных граждан необходима положительная динамика в социальной адаптации иностранных студентов, как в процессе обучения, так и в процессе жизнедеятельности.

Особые проблемы испытывают представители стран СНГ и Юго-Восточной Азии, всем известно, что русский и восточный менталитеты имеют существенную разницу. Студентам необходимо адаптироваться к учебному режиму, который значительно отличается от организации учебного времени на родине. Это ведет к невнимательности на занятиях, появлению чувства усталости и, как результат, к снижению успеваемости.

Важно понимание культурных коннотаций, при помощи которых может быть успешно осуществлен диалог между студентами и педагогами. И, напротив, незнание некоторых фактов другой культуры может в значительной степени затруднить работу на уроке. Вопрос об отношении к преподавателям у китайских студентов тоже несколько отличается, так как в Китае считается, что

преподаватель всегда прав, с ним никогда не спорят. На уроке в России, при выполнении заданий определенного типа, может возникнуть ситуация дискуссии между преподавателем и студентом, где учащемуся необходимо выразить своё мнение, отличное от мнения преподавателя.

Студентам из стран мусульманского мира не легко создать досуг, в то время как студенты-европейцы не испытывают таких проблем. Результаты социокультурных исследований свидетельствуют о значительном влиянии гендерных особенностей на адаптивные способности студента. Девушки-мусульманки испытывают больше проблем в процессе адаптации, чем мужчины. А у европейцев отношения к различным полам не так остро воспринимаются. Решение адаптационных проблем зависит не только от самого иностранного студента, а также стремления разобраться с этими вопросами вузовского сообщества, как администрации, так и преподавателей. На современном этапе вузы, для упрощения адаптационного процесса студентов вводят курсы иностранных языков для преподавателей, переводят электронные ресурсы на различные иностранные языки.

Процесс социальной адаптации важен для студента. Только пройдя его полностью, он сможет стать полноценным членом социума, включиться в учебный процесс и получить максимальный объем знаний, за которыми он и прибыл в чужую страну. Процесс адаптации — сложный процесс, формирующий способности иностранного студента развиваться не только в области коммуникативного общения, изучения методики познания иностранного языка, но и успешно взаимодействовать в формировании новых качеств личности, приобретение новых ценностей, осмысление значимости будущей профессии.

Библиографический список

1. Ардашкин И.Б., Чмыхало А.Ю., Макинко М.А., Погукаева Н.В. Формирование поликультурной среды как условие повышения конкурентоспособности российских вузов // Вестник науки Сибири. — 2015. — № 1(16).
2. Булганина С.В., Шкунова А.А. Исследование этико-когнитивных отношений в процессе обучения студентов вуза // Интернет-журнал Науковедение. — 2015. — № 3(28). — Т.7.
3. Воевода Е.В. Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка // Российский научный журнал. — 2009. — № 4(11).
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. опубликовано 2014 г. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения 2.03.2018)
5. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — №2. — Т.1.
6. Милукова О.В., Боталова В.В. Исследование уровня толерантности студентов вузов с обучением иностранных студентов // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. — 2016. — №2.
7. Тюрина Н.А., Фади́на А.Г. Толерантность общества как условие успешной социальной адаптации иностранных студентов // Научные исследования: от теории к практике. — 2015. — Т. 1. — № 2(3).

Калугина Н.А., Коцуба М.Л.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Калугина Н.А. — д. пед. наук, профессор кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования» ТОГУ, e-mail: natalikhbru@mail.ru; Коцуба М.Л. — аспирант кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» ДВГУПС, начальник отдела КГАОУ ДПО ХКИРСПО, e-mail: marina.kotcuba@irpodv.ru

Модернизация профессионального образования заключается не только в повышении качества образования будущих специалистов, но и в успешной социализации. Для формирования конкурентоспособного специалиста, необходимы условия для личного профессионального развития. Внедрение в практику технологии «метод проектов», как показывает ряд научных исследований, позволяет обеспечить формирование общих и профессиональных компетенций. В статье рассмотрены основные требования к организации проектной деятельности студентов. Выявлена значимость применения метода проектов в образовательном процессе для развития ряда способностей.

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические технологии, метод проектов, общие и профессиональные компетенции.

Modernization of vocational education is not only to improve the quality of education of future professionals, but also to successful socialization. To form a competitive specialist, you need the conditions for personal professional development. The introduction of technology into practice-the method of projects, as shown by a number of scientific studies, allows for the formation of General and professional competencies. The article discusses the basic requirements for the organization of project activities of

students. The significance of the application of the project method in the educational process for the development of a number of abilities.

Key words: professional education, pedagogical technologies, project method, General and professional competences.

Социально-экономические изменения, характерные для современной России, привели к тому, что в нашем обществе поменялись ориентиры, и в первую очередь, в среднем профессиональном образовании. Одной из основных целей образования является формирование индивидуальной траектории развития и способность будущих специалистов к успешной адаптации в современном обществе.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования определяет цели и задачи, стоящие сегодня перед образованием. Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту приоритетной целью становится «научиться мыслить для дела, отбирать, сортировать согласно приоритетам, перерабатывать и продуктивно использовать информацию, делать прогнозы, составлять планы работы и координировать ресурсы» [4, с. 67]. Выпускнику необходимо не только обладать набором определенных знаний, умений и навыков, но и владеть готовностью и способностью к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию [2].

В основе образовательного процесса предопределено формирование/совершенствование общих и профессиональных компетенций, которые определяют готовность студентов к будущей профессиональной деятельности. По определению А.В. Хуторского, с точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» [5].

Сложившиеся условия требуют от системы среднего профессионального образования обновления содержания, форм, методов, новых педагогических технологий.

В качестве педагогической технологии, на наш взгляд, влияющей на организацию самостоятельной деятельности студента и личностного профессионального развития как в образовательном процессе, так и профессиональной деятельности, является проектная деятельность.

Проблеме использования метода проектов в профессиональном образовании посвящены работы многих ученых. По мнению Е.М. Дорожкина и Е.Ю. Щербина, «метод проектов — это способ

достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершаться вполне осязаемым, должным образом оформленным практическим результатом» [4, с. 72]. Метод проектов, с точки зрения И.А. Юрловской, — это «инновационная технология обучения, при которой обучающиеся приобретают новые ЗУНы в процессе поэтапного, самостоятельного (под наставлением педагога) планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий, аспектов проблемы, ее микротем» [5]. В.В. Решетка указывает, что проектная деятельность позволяет найти практическое применение знаниям в ходе обучения. Студенты самостоятельно формулируют проблему, цель, способы достижения, находятся в поиске и анализе информации, а педагог выступает в качестве руководителя [3].

Обобщая сказанное, мы пришли к пониманию, что сущность проектной деятельности состоит в самостоятельном решении студентами под руководством педагога практических задач в области своей будущей профессиональной деятельности. В ходе решения задач, в рамках проекта, у студентов формируются знания, умения и навыки — поиск информации, принятия самостоятельных решений, взаимодействие в команде, что в свою очередь, обеспечивает формирование общих и профессиональных компетенций в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами среднего профессионального образования по профессии/специальности (по направлениям подготовки).

Современная педагогическая наука определяет организацию проектной деятельности студента как систему последовательных, взаимосвязанных действий (от замысла до создания проектного продукта). Данный вид деятельности у студентов должен определяться на основе управления этим процессом со стороны преподавателя к содержанию образовательной программы. Реализация проектной деятельности в профессиональных образовательных организациях позволяет за период обучения решить ряд образовательных задач (от получения новых знаний до применения самостоятельно этих знаний на практике), сформировать у студентов набор компетенций, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности.

Мы понимаем, что компетенции не могут быть сформированы в рамках одной дисциплины, их формирование у студентов должно осуществляться с первого курса, через изучение общеобразовательных, профессиональных дисциплин, модулей, учебной и производственной практик.

Организовать проектную деятельность студентов — это значит, научить механизмам, творческим процедурам познавательной деятельности с учетом их личностных особенностей и реальной подготовленности к осуществлению практических действий.

Качественная реализация проекта зависит от основных требований, предъявляемых к организации проектной деятельности студентов профессиональных образовательных организаций:

- возможность личностного выбора темы, позволяющая решить проблему мотивации;
- задачи, которые не должны иметь заранее известных решений, но они должны быть выполнимы;
- самостоятельный поиск и анализ информации;
- проектная команда из числа студентов;
- консультационная поддержка со стороны педагога.

Данные требования обозначают специфику организации проектной деятельности. Работа над проектом предполагает решение конкретных практических задач с учетом основных базисных знаний, умений и навыков студентов и развитием новых способностей: творческие и интеллектуальные, самостоятельность, ответственность, формирование умения планировать и принимать решения.

При выполнении указанных требований организация проектной деятельности становится одним из элементов технологии реализации компетентностного подхода, так как обеспечивает повышение уровня сформированности компетенций.

Любой проект должен быть доведен до логического конца, а студенты — пройти все этапы проектирования. Так как результат проектной деятельности является самым важным для них, они должны почувствовать значимость своей идеи, своего проекта [1].

Использование метода проекта в образовательном процессе профессиональных образовательных организаций обеспечивает качество образования, дает возможность использования инновационных методов в обучении, способствует формированию специалистов с высоким и современным уровнем образования. С точки зрения модернизации системы современного образования это становится приоритетным.

В процессе подготовки будущих высококвалифицированных специалистов проектная деятельность является одним из средств формирования общих и профессиональных компетенций, позволяющая повысить качество и результативность подготовки студентов.

Таким образом, исходя из проблемы, заявленной в названии статьи, мы определили, что проектная деятельность направлена на овладение студентами способами и приемами самостоятельного достижения результата на основе поставленной учебно-профессиональной задачи, повлияет на развитие научного мышления, послужит удовлетворению познавательных потребностей, самореализации и профессионально личностных качеств, что позволит, на наш взгляд, повысить качество среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. — Новосибирск: Наука СО, 1990.
2. Корякина И.В. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Корякина. — Хабаровск, 2013.
3. Решетка В.В. Проектный метод обучения как средство реализации практики-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2 (10). С. 83-86.
4. Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. — 2013. — № 6. — С. 64–73.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". — 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm/>
6. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения [Электронный ресурс] // Науковедение : Интернет-журнал. 2014. Режим доступа: URL:<http://naukovedenie.ru/PDF/127PFN214.pdf/>

Кислякова М.А.

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Кислякова М.А. — ст. преподаватель кафедры «Математики и информационных технологий», rabota2486@yandex.ru, (ТОГУ)

В статье описаны основные трудности преподавания и освоения математических дисциплин студентами социогуманитарных профилей. Приведена характеристика психолого-педагогических и методических трудностей обучения математике.

Ключевые слова: математические дисциплины, мотивация, психологические барьеры, организация самостоятельной работы.

The article describes the main difficulties of teaching mathematical disciplines by students of social and humanitarian profiles. The characteristic of psychological-pedagogical and methodical difficulties of teaching mathematics is given.

Key words: mathematical disciplines, motivation, psychological barriers, organization of independent work of students.

Факторы, влияющие на построение модели специалиста социогуманитарной сферы, такие как требования рынка труда и возможности образования, позволили по-новому взглянуть на те знания, умения и компетенции, которые формируются средствами математических дисциплин [5]. Если раньше математические предметы представляли собой систему научных математических знаний, умений и навыков, которые позволяли учащимся усваивать с определенной глубиной и в соответствии с познавательными возможностями основные исходные положения математики как науки, то в настоящее время математические дисциплины рассматриваются *как средство* для развития компетенций и компетентностей будущих бакалавров и магистров.

В наших работах показано, что педагогический потенциал математических дисциплин способствует развитию таких компетенций как *способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; способность находить и обосновывать решения в нестандартных ситуациях; способность применять методы обработки результатов исследований; способность формулировать новые цели и достигать новых результатов в соответствующей предметной области; способность применять методы математического анализа и моделирования* [2].

Для формирования компетенций при обучении математике необходимо простроить эффективную технологию обогащения ментального опыта студентов математическими знаниями и умениями, однако на пути к этому лежат, сложившиеся в практике математического образования студентов-гуманитариев, трудности.

В статьях Е.М. Григорьевой, А.С. Смирновой, А.С. Парыгиной, Н.В. Набатниковой, Д.Н. Шехавцовой и др. обсуждаются психолого-педагогические и методические трудности обучения математическим дисциплинам, которые препятствуют развитию компетенций студентов социогуманитарных профилей [4, 6].

Психолого-педагогические трудности обучения математике студентов социогуманитарных профилей связаны с:

- особенностями мотивационной сферы студентов-гуманитариев (неправильное негативное отношение к математике, отсутствие познавательного интереса);
- недостатками в развитии познавательной сферы в области математики (интеллектуальная пассивность, познавательные барьеры, плохое усвоение математического учебного материала, непонимание учебного материала);
- недостаточным включением оценочно-ре-

флективной сферы в математическую деятельность (неумение настраивать себя на работу, неумение оценивать собственные интеллектуальные ресурсы, незнание своих познавательных особенностей);

- несформированными общеучебными умениями и навыками (не умение работать с математической книгой, неумение задавать вопросы, не умение самостоятельно организовывать свою деятельность, недисциплинированность).

В последнее время принято говорить о падении мотивации к изучению математики, особенно ярко проявляющейся на социогуманитарных факультетах. Следует иметь в виду, что основной причиной сложившейся ситуации является непонимание целей изучений математики большинством школьников и студентов. Практико-ориентированность в обучении, направленная на вооружение конкретными умениями, которые учащиеся могут применить «тут же», выйдя за двери школы или вуза, приводит к тому, что школьники и студенты не видят необходимости в изучении математики. Первокурсники, не освоившие еще будущую профессиональную деятельность, *настроены*, если не негативно, то весьма *пессимистично в отношении математических дисциплин*.

Снижение мотивации к изучению математических дисциплин, сокращение часов на их изучение, ликвидация их из образовательных программ в подготовке «гуманитариев» приводит к тому, что образовательная система лишается мощного средства для развития культуры мышления студентов.

Представители социогуманитарных профессий более чем кто-либо сталкиваются в своей профессиональной деятельности с огромным массивом информации, который нужно анализировать, фильтровать и критически оценивать. Качества мышления, позволяющие «не утонуть в море» противоречивой, ложной, двусмысленной информации, такие как ясность, четкость, последовательность, аргументированность — лежат в основе культуры мышления человека. Практика работы с первокурсниками показывает, что у многих студентов наблюдается «интеллектуальная пассивность», которая проявляется в нежелании или неумении думать, размышлять, анализировать, делать выводы, искать ошибки, находить истину, доказывать свою правоту.

Эта проблема тесно связана с проблемой познавательных затруднений при изучении математических дисциплин. При возникновении трудностей в процессе овладения математическими знаниями и умениями, студент остается «один на один с проблемой», что еще больше снижает его мотивацию к изучению математических дисциплин. Проблема познавательных затруднений учащихся раскрывается в работах Н.П. Локатовой [3], Т.Н. Мартыновой, И. А. Славиной, Е. Ю. Шлюбуль и др.

Среди причин познавательных затруднений при изучении математики, называют снижение активности когнитивных функции учащихся, неразвитость такой способности как обучаемости, не сформированное «обобщённое умение» решать математические задачи, не достаточный уровень развития рефлексивных умений.

Недостаточное включение рефлексивных (метакогнитивных) умений проявляется в том, что учащиеся не могут определить свои наличные интеллектуальные ресурсы, не знают, что они знают, а что умеют, каким опытом владеют, не умеют полученный опыт запечатлеть в памяти, эмоциях и мышлении. Именно поэтому при решении математических задач, каждая задача им кажется новой, непонятной, неизвестной и трудной. Неумение определять собственный наличный уровень знаний и умений и стремление действовать по шаблону, доверяя «учебнику и товарищу» больше, чем самому себе, приводит к познавательным затруднениям при изучении математики.

Будущий специалист-гуманитарий, изучающий сложные, многокомпонентные объекты должен обладать системным взглядом на Мир, и, если Мир, в настоящее время, представляется как сложная совокупность гуманитарных, социальных, биологических, естественных процессов, зачастую использующих математику для их описания, студент социогуманитарного направления должен быть подготовлен к анализу таких процессов. Процесс математизации стремительно проникает в гуманитарную сферу, и не иметь представления о нем, не уметь разбираться с существующими исследованиями, на наш взгляд, будет рассматриваться как односторонность в профессионализме специалиста-гуманитария.

В реальной действительности при обучении студентов-гуманитариев методам математического исследования гуманитарных объектов, возникают **методические трудности** обучения математическим дисциплинам, связанные с:

- недостаточным уровнем готовности студентов к овладению математическими дисциплинами в высшем образовании (несформированность основных математических понятий и умений, нет опыта решения разнообразных математических задач, сформированная привычка при решении задач действовать по указаниям учителя);
- отбором содержания обучения в соответствии с общедидактическими принципами обучения (систематичность, последовательность, профессиональная направленность, доступность и т.д.);
- недостаточным количеством времени на индивидуализацию и дифференциацию обучения студентов-гуманитариев;
- оптимальным сочетанием традиционных и инновационных подходов к методике обучения разным математическим разделам;

- оценкой развития компетенций по результатам освоения математических дисциплин, выраженных в общем количестве правильно выполненных математических заданий.

Согласно проведенным исследованиям в разных регионах России, более 70 % поступивших на социогуманитарные факультеты обладают низким уровнем готовности к изучению математики [7]. Студенты социогуманитарных профилей не владеют в достаточном объеме теми знаниями и умениями, которые необходимы для освоения вузовских курсов математических дисциплин.

Проблема низкого уровня подготовленности студентов к изучению математики в вузе рождает **проблему отбора содержания обучения** математических дисциплин в соответствии с принципами обучения. Главным из которых является принцип профессиональной направленности обучения математике при подготовке будущих бакалавров и магистров в условиях компетентностного подхода. В практике математического образования педагогически адаптированы элементы теории множеств, элементы линейной алгебры и аналитической геометрии, элементы математического анализа, элементы теории вероятностей и математической статистики, элементы теории оптимизации и теории игр. Однако обучение применению этих фундаментальных теорий к решению **реальных профессиональных задач** весьма затруднено в практике традиционного обучения математике.

Еще одной методической трудностью при обучении математическим дисциплинам в традиционном подходе является организация самостоятельной математической деятельности студентов-гуманитариев, включающее обучение их поиску необходимой информации, работе с математическим текстом, преодолению познавательных затруднений, самостоятельному выполнению индивидуальных заданий.

Выбор методов и технологий обучения в условиях сложившихся проблем — так же является методической трудностью для педагога. Чему отдать предпочтение — развивающему обучению или технологиям контекстного обучения? Что будет эффективнее — проблемное обучение или рефлексивные технологии? На что сделать акцент — на овладение элементами математических теорий, таких как теория множеств, линейная алгебра, теория графов, математический анализ или на решение практико-ориентированных задач? Где и когда использовать информационные технологии в процессе обучения? Как оценивать уровень развития компетенций по результатам освоения математической дисциплины?

Таким образом, в традиционной практике математического образования сложились определённые психолого-педагогические и методические трудности обучения математике студентов со-

циогуманитарных профилей, которые препятствуют реализации педагогического потенциала математических дисциплин, и делают процесс развития компетенций студентов неэффективным.

Комплексное решение заявленных трудностей возможно только в рамках изменения всей системы математического образования, поскольку затрагиваемые трудности уходят своими корнями в практику школьного обучения математике. Однако, как показал опыт нашей работы, весьма эффективна организация педагогической поддержки студентам социогуманитарных профилей в овладении математическими дисциплинами [1].

Библиографический список

1. Кислякова, М.А. Педагогическая поддержка студентов, испытывающих трудности при изучении математических дисциплин, как фактор развития компетенций бакалавров [Электронный ресурс] / М.А. Кислякова // Открытый урок. Обучение, воспитание, развитие, социализация. — Режим доступа: URL: <https://open-lesson.net/5657> (дата доступа 01.03.2018).
2. Кислякова, М.А. Возможности и структура педагогического потенциала математических дисциплин в подготовке бакалавров гуманитарных направлений / М. А. Кислякова // Вестник КГПУ им. Астафьева. — 2016. — № 1. — С. 57-60.
3. Локатова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П. Локатова. — СПб.: Питер, 200. — 368 с.
4. Парыгина, С.А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей, возникающих у студентов вузов при обучении математике (на примере специальности «психология»): автореф. ... к. психолог. наук: 19.00.07 / С.А. Парыгина. — Курск, 2011. — 25 с.
5. Поличка, А. Е. Подходы применения сетевой обучающей среды по использованию средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / А. Е. Поличка // Образовательные технологии и общество. — 2015. — Т. 18 — № 1. — С. 427-439.
6. Смирнова, А.С. Педагогическая поддержка студентов с трудностями в учении: автореф. ... к.п.н. / А.С. Смирнова. — Хабаровск, 2009. — 22 с.
7. Степкина, М.А. О готовности первокурсников к изучению математики в вузе / М.А. Степкина, И.А. Байгушева // Преподаватель XXI век. — 2016. — № 4. — С. 211-219.
8. Гомза Т. В. Учебно-исследовательская деятельность субъекта образования // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 – 7 апреля

2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 76–78.

9. Панченко Т. А. Организация учебной деятельности студентов с учетом особенностей клипового мышления // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5– 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 141–143.

Кондрашева Е. В.

РОЛЬ КУРАТОРА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кондрашева Е.В. — ст. преподаватель кафедры «Журналистика», e-mail: kev1605@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются проблемы воспитания студенческой молодежи в современной высшей школе, обращается внимание на важность роли куратора в качестве организатора процесса взаимодействия вуза и студентов. Воспитание в вузах призвано способствовать процессу формирования современного специалиста высокой квалификации, профессионала, обладающего высоким уровнем компетентности.

Ключевые слова: задача воспитания, высшая школа, куратор, преподаватель, студент, взаимодействие.

The article deals with the problems of education of students in modern higher education, draws attention to the importance of the role of the curator as the organizer of the interaction of the University and students. Education in universities is designed to contribute to the process of formation of a modern specialist of high qualification, a professional with a high level of competence.

Key words: the task of education, high school, curator, teacher, student, interaction.

Мир постоянно развивается, меняется. Чтобы в многополярном мире сложился диалог не только между народами и культурами, но прежде всего между людьми одной страны, чтобы понимание было полным, необходимо находить точки соприкосновения с членами своего общества.

Наша страна преодолела рубеж XX–XXI веков с его переменами во всех областях жизни, затем первое десятилетие XXI века. Реформирование общества, политические и социальные изменения, появление интернета, развитие социальных сетей и прочное их вхождение в обыденную жизнь, новые реалии и реформы образования принесли с со-

бой новые сложности и новые проблемы в преподавании, которые призван решить современный педагог.

Можно сказать, что студент и преподаватель в современном вузе находятся на разных уровнях. Преподаватель в глазах современного студента — человек, предлагающий определенные услуги, а сам студент выступает в роли потребителя данных услуг. Следуя логике системы менеджмента качества, получается, что преподаватель — это уже не наставник, а носитель услуг. Но если мы говорим о том, что предоставляем услуги, резонно задаться вопросом, а есть ли спрос на услуги воспитательные у потребителя образования в то время, когда в вуз приходят юноши и девушки с другим видением окружающего мира, у которых восприятие знаний другое, да и мотивация к обучению иная, чем прежде. Однако воспитание студенческой молодежи просто необходимо продолжать в стенах высшей школы.

Воспитание — вот социальная миссия педагога и профессионала, осуществляющего деятельность по подготовке будущих специалистов своего дела. Возникает другой вопрос: кого же мы должны воспитывать.

Необходимо воспитывать профессионалов. Только профессионал, которого выделяют, помимо знаний и умений, мировоззрение, жизненные установки и ценности, может внедрять передовые технологии, развивать науку, экономику, нести ответственность за будущее своей страны.

Но как привить нравственное начало молодежи, если даже на встречах с будущими работодателями последние зачастую, забывая сказать о социальной миссии профессии такой, например, как социальный работник, юрист, журналист, говорят в первую очередь о необходимости выгодно предложить себя на рынке труда, как говорится — это просто бизнес и ничего личного?

И в таких непростых условиях современный педагог не может позволить себе отойти от воспитательной составляющей, помня о том, что не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре. Еще К. Д. Ушинский говорил, что только личный пример может действовать на развитие и определение личности. Другими словами, воспитывать — это значить строить систему взаимоотношений между людьми, в нашем случае — между преподавателем и студентом.

Воспитание в вузе мы должны понимать, прежде всего, как создание условий для саморазвития личности в процессе обучения, так как эти два процесса — образование и воспитание — неразделимы между собой.

Своего рода посредником между вузом и субъектом обучения встает институт кураторства. «Миссия куратора <...> сгладить некоторые противоречия российского образования, а также способствовать воспитанию и формированию новой

личности, способной не только выполнять все требования профессиональной деятельности, но и оставаться свободной и ориентироваться в сложных условиях современной действительности» [1, 40].

Задача куратора — выявить способности, увлечения и интересы своих подопечных в сфере научной деятельности, творчества или спорта. Деятельность куратора направлена на воспитание чувства патриотизма, формирование в группе чувства коллективизма.

Особенно важна роль куратора на первом курсе в самом начале обучения. Куратор способен помочь первокурсникам в социально-психологической адаптации в новом для них коллективе, так как бывший абитуриент сталкивается с совершенно новой для себя системой обучения, отличающейся от той, к которой он привык за долгие годы обучения в школе.

Чем быстрее пройдет адаптация первокурсника, тем быстрее и успешнее будет проходить обучение и подготовка будущего профессионала. Задача перед кураторами первых курсов стоит, прежде всего, в ознакомлении первокурсника с традициями университета, с особенностями обучения в вузе, приобщение к корпоративной культуре и пропаганда политики руководства университета в студенческой массе. В этом помогают и кураторские часы, включенные в расписание, и использование современных информационных технологий, в том числе социальные сети. Традиционно в социальной сети «В контакте» студенты создают страницы групп, где кураторы и преподаватели могут разместить актуальную информацию для студенческой группы, а сами студенты могут обсудить с куратором проблему или задать вопросы, так как иногда проще задать вопрос в письменной форме и получить вдумчивый ответ.

Анализируя все это, отпадает вопрос о том, нужен ли институт кураторства в высшей школе, нужен ли куратор практически взрослому человеку, поступающему в вуз.

Куратор — это профессиональная обязанность преподавателя, которая связана с поддержкой и адаптацией студентов.

У воспитательного процесса в качестве цели выступает формирование современного специалиста, обладающего должным уровнем профессиональной и общекультурной компетентности, комплексом профессионально значимых качеств личности, твердой жизненной позицией и системой социальных, культурных и профессиональных ценностей.

В некоторых вузах в непростой экономической ситуации некоторые вузы отказываются от кураторской работы, однако, в качестве примера можно привести Тихоокеанский государственный университет, в котором традиционно на младших курсах есть кураторы.

В помощь куратору на сайте ТОГУ в разделе «Воспитательная работа» размещены: концепция воспитательной работы, координационный план внеучебной работы, положение о кураторе академической группы, методическое пособие для кураторов студенческих групп, правила внутреннего распорядка обучающихся ТОГУ и другая необходимая информация, помогающая в процессе воспитания студенческой молодежи.

В ТОГУ в качестве основных приняты три интегрированных направления: профессионально-трудовое, гражданско-правовое и культурно-нравственное воспитание.

Процесс воспитания в вузе традиционно идет по двум связанным между собой направлениям: через учебный процесс — во время учебных занятий, и через работу внеучебную.

Чтобы успешно решить задачу профессионально-трудового воспитания учащихся, необходимо «формировать личность студента в процессе включения его в трудовую деятельность; стимулировать активность студента, сочетая уважение к личности с требовательностью к ней; открывать перспективу роста студента, опираясь на положительные качества его личности; учитывать индивидуальные и возрастные особенности студента» [2, 61].

При образовании и воспитании конкурентоспособного выпускника вуз в первую очередь должен сформировать у каждого выпускника систему прочных знаний в соответствии со стандартом образования и в то же время привить этику трудовой деятельности, сочетая высокий уровень интеллектуального и профессионального развития личности с ясным и осознанным отношением к своим профессиональным достижениям, сформировать организаторские и управленческие умения и навыки работы в учебном и трудовом коллективах, ясно понимать нравственную индивидуальную ответственность как за свою деятельность в качестве выпускника вуза, профессионала, так и за работу в коллективе. Необходимо раскрыть социальный потенциал профессии, к которой приобщается студент, помочь ему начать воспринимать профессию как особый вид культуры, вдумчиво учиться и осознанно получать профессиональные знания.

Воспитание включает в себя духовно-нравственное, эстетическое и физическое воспитание. Безусловно, всем этим трем составляющим в ТОГУ уделяется большое внимание.

В качестве критериев оценки нравственного воспитания можно выделить уровень знаний, моральные качества личности, умения и навыки соответствующего поведения в различных жизненных ситуациях.

Воспитание в университете — целенаправленный процесс, представляющий собой неразрывное единство объективных условий и субъективных

факторов воспитательного воздействия и взаимодействия участников этого процесса. Средствами воспитания в первую очередь выступает личный пример и авторитет преподавателя. В качестве других средств воспитания выступает и сила университетской традиции, и собственно гуманистический характер университетской атмосферы, которые в целом способствуют формированию у студента убеждения в своей профессиональной пригодности, осознанной необходимости овладеть дисциплинами, включенными в учебный план и постоянным совершенствованием полученных умений, знаний и навыков.

Библиографический список

1. Ильяева И. А., Леонченко Т. А. Институт кураторства в вузах России в условиях глобализации образования // Среднерусский вестник общественных наук. — 2010. — № 1.
2. Гущина Л. И., Епифанова Е. В., Павлисова Т. Е. Роль воспитания в высшей школе: современные проблемы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2012. — №6 (Июнь). [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://e-koncept.ru/2012/12077.htm>.

Корнеев Т.Н.

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Н. Корнеев, канд. пед. наук, доцент кафедры «ФиТМ», e-mail: tnkorn77@gmail.com (ДВГУПС)

Методы образовательной деятельности взаимообусловлены социально-экономической ситуацией в мире. Феноменологический подход к познавательной деятельности субъекта учитывает происходящие изменения. В статье кратко показана суть феноменологического метода и доказана необходимость его использования в современном образовании.

Ключевые слова: феноменологический метод, образовательный процесс, вероятностные технологии, познавательная деятельность.

The methods of educational activity are determined by the socio-economic situation. The phenomenological method in education takes into account the ongoing changes in society. The article briefly shows the history of the development of the phenomenological method, its essence and the necessity of its use in modern education is proved.

Key words: phenomenological method, educational process, probabilistic technologies, cognitive activity.

Нарастающие необратимые изменения в социальной и экономической сферах, требуют существенного обновления и в образовательной деятельности. В частности, нуждаются в обновлении и теоретическом обосновании новые формы, способы и методы взаимодействия со студентом. Особое место среди них занимает феноменологический метод.

Феноменологическая традиция, сначала в философии, авторами которой были Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Г.Г. Шпет, М.К. Мамардашвили и др., а затем и в педагогике, основоположником которой являлась Хабаровская научная школа (Г.П. Звенигородская и др.), по сути является «родной почвой» образования человека. Сегодня, доказательством тому выступают как общемировые тенденции, связанные с социально-экономической ситуацией в мировом масштабе, так и мировоззренческие катаклизмы, связанные с постнеклассическим этапом развития науки-знания. С одной стороны, убыстрение темпов современной цивилизации: развитие мобильных технологий, интернета, роботизация некоторых сфер экономики, уход многих профессий в прошлое и появление новых взамен (все это на протяжении двух десятков лет!) — заставляют пересматривать цели образования. Например, мобильность многих сфер жизни ставит в приоритет развитие креативного мышления у человека. С другой стороны, мировоззренческие диспозиции обнажают проблему смыслов существования человека. Так, человеку необходимо отвечать для себя на многие вопросы, ставимые жизнью, извлекать и сопоставлять смыслы различных жизненных событий, делать выбор, соотносить свое актуальное развитие со стратегическим *образом Я*. Это говорит о том, что человеку уже нельзя спокойно пребывать в позиции «для чего», требуется постоянно обновлять смыслы позиции «ради чего» (например, «ради чего я это делаю»). Для всего этого необходимы умения, которые не исчерпываются набором компетенций, а превосходят их по качеству и сложности: это рефлексивные умения, и связаны с ними способности к самообразованию, самопознанию и самореализации. Соответственно развитие подобных умений и способностей не происходит эффективно в условиях традиционных подходов к образованию, а поэтому требуется обоснование новых.

Применение феноменологического метода в образовательной деятельности представляет собой своего рода ответ на кризис, в том числе и методологии науки. Интересно, что в начале XX века в методологии науки уже произошел такой же кризис. Тогда он ознаменовался переходом от классической науки к неклассической. Так, противоречие теории и эксперимента в физической науке, случившееся в связи с выводами квантовой механики в начале XX века, поставили под сомнение не только, уже существующую тогда физическую картину мира, но и сам способ получения знания,

и критерии его объективности. Согласно этим выводам, сам наблюдатель (как и экспериментальная установка) вносят своим присутствием необратимые изменения в ход и результат эксперимента. В приложении к жизненным ситуациям, это обстоятельство значит, что не существует раз и навсегда предзаданного мира, — этот мир меняется благодаря факту существования самого человека. Кризис начала XXI века обострил ситуацию — внося собой необратимые изменения в систему, наблюдатель (вследствие обратного влияния) *меняется сам* и уже этим, вторичным изменением, снова влияет на результат эксперимента. Такой фактор производственности и социальных процессах ознаменовал переход от неклассического способа познания мира к постнеклассическому. В применении к педагогической деятельности это значит, что для субъекта образовательной деятельности не существует предзаданного педагогического процесса с определенными методами и схемами взаимодействия — этот процесс становится и совершается в момент непосредственного контакта субъектов, и степень его *педагогичности* будет проявляться в той мере, насколько обеспечивается это событие.

Таким образом, необходимость феноменологического метода в педагогике обусловлена как изменившейся целью образования, так и необходимостью соответствия методов педагогики человека размерности социальных процессов и законам развития сознания человека. Последнее подтверждается тем, что законы логики являются искусственными для человека, поскольку им надо целенаправленно обучать [6]. Феноменологический метод предполагает не насильственное присвоение неких норм и правил обучения, а *усматривание* самим человеком сущности явления, без предварительного инструктирования. Усматривание происходит в процессе «впрыгивания в бытие» (М. Хайдеггер), результатом чего является «осуществление жизни и ее воспроизведение» [3, с. 160].

Феноменологический метод берет свое начало от изначальной потребности человека в самопонимании и самопознании, которые реализуются только в актуализации собственного мироотношения. Это значит, что тот предварительный опыт человека, который был им накоплен (жизненный, эмоциональный, учебный и т.п.), становится необходимым, своего рода, ступенькой, поскольку процесс познания отталкивается от него и, в конце концов, углубляет его. Самообнаружение (или самопонимание) происходит в результате высказывания человека или процесса говорения, которое не столько описывает (хотя в некоторых случаях так и происходит), сколько поясняет или являет собой возникающие переживания. Словом, феноменологический метод полностью построен на тех позициях, которые отвергает чистая логика: пере-

живание, со-бытийность, высказывание (говoreние). Именно они, являющие собой, на первый взгляд, субъективные элементы в познании, оживляют процесс познания, делая его подлинным, идущим от самого человека, как с точки зрения эмоциональности (познается то, что самому важно, интересно), так и с точки зрения законов развития сознания. Для педагогического процесса вышесказанное означает, что со-бытие, со-переживание, со-знание (в смысле, знание *вместе*) выступают необходимыми элементами или реперными точками его существования.

Человекоразмерность феноменологического метода в познании обнаруживается и в том, что он основывается на законах развития психики (сознания). Можно выделить следующие особенности сознания человека [2]: интенциональность, рефлексивность, неоднозначность и многозначность сознательных процессов, субъективность. Первая особенность представляет собой то, что сознание человека в процессе познавания всегда направлено. От степени его направленности или поглощенности каким-то явлением, зависит возникновение феномена, который направляет и определяет этот процесс (познание) (см.[4]). В качестве примера здесь можно привести свойство психики, суть которого в том, что человек видит только то, что знает (см. [2]). *Знает* заранее, это значит, что явно или неявно в его опыте уже есть представление о данном знании, — тогда он может и готов это видеть. Так, Г.И. Богин отмечает: «...человек, с детства купаясь в море коммуникации, понимает очень многое и понимает очень часто, и не случайно говорят, что "понимать — это так естественно"» [1]. В случае, если внутренний мир студента (учащегося) остается незатронутым внешним образовательным процессом, — то не возникает феномена в сознании. Вторая особенность связана с рефлексивностью сознания человека. Так, направленность сознания, в том числе и на само себя, способствует укоренению феномена, наращиванию его связей с пережитым опытом. Возникающая рефлексия собственных состояний, одновременно выступает и причиной и сопровождающим элементом процессов о-значивания, о-сознания, о-смысления — то есть понимания. Так, Т.В. Черниговская отмечает, что «...рассудок не черпает свои законы из природы, а предписывает их ей» [6, с.120]. Предписывает, то есть узнаёт ответ на вопросы сам, из глубинных процессов в себе. Неоднозначность сознательных процессов говорит о невозможности линейной, однозначной трактовки взаимосвязей, порождаемых в сознании человека в результате процесса познания. Например, любое воспоминание или переживание будируют сразу несколько пластов памяти. Т.В.Черниговская отмечает, что мозг — это не только сумма миллиардов нейронов и их связей — эта система помимо биологической составляющей содержит иное, в частности индивидуальный опыт [6, с.

119]. Опыт и позволяет возникнуть восприятию, а не простой визуализации, то есть активному процессу извлечения знаний или конструированию мира. Ещё одной особенностью сознания является многозначность его процессов. Суть этой особенности состоит в актуализации в процессе познания сразу нескольких пластов сознания (памяти), что запускает эффект извлечения нескольких смыслов из одного события. Эта же особенность означает непредсказуемость мыслительного процесса, неожиданность возникновения новых, ранее не предполагаемых связей, а значит и возможных смыслов (см. Л.С. Выготский). Наконец, субъективность процессов говорит об участии в процессе познания внутреннего мира учащегося, и чем более востребована эта структура субъективности (разум, воля и чувства), тем более целостен процесс познания.

Указанные особенности сознания образуют, составляют и влияют на весь процесс познания человека. В совокупности они определяют свойства, на которые педагогу следует обращать внимание в образовательном процессе: существенная роль контекста в преподавании (важно то, *как, когда и кто* пытается донести знание); неожиданность и непредсказуемость тех внутренних сознательных связей учащегося, которые образуются в процессе мозговой активности, причем как для педагога, так и самого учащегося; принципиальная нечеткость и размытость высказываемых студентом (учащимся) рефлексивных состояний, так и смыслов; множественность трактовок, пониманий и путей достижения одного и того же в деятельности сознания.

Таким образом, особенности сознания человека и, соответственно, его познавательной активности определяют педагогический метод в преподавании (обучении). Феноменологический метод, основывающийся на усмотрении и развертывании феномена в сознании учащегося, соразмерен законам развития сознания человека, а поэтому является единственно верным (на сегодняшний день) в педагогическом взаимодействии. Все другие методы вторичны и производны по отношению к человеку. Это говорит о том, что сегодня особое место необходимо уделять вероятностным технологиям в образовании (А.М. Лобок), которые меняют традиционный процесс обучения.

Укажем необходимые составляющие вероятностного педагогического процесса — процесса принципиально не предопределенного заранее, подразумевающего собой человекоподобность форм и методов. Опираясь на позицию А.М. Лобока [5] выделим следующие ориентиры такого процесса:

- ориентир на субъектность, предполагающий исследовательские, командные, игровые, проектные методы работы с учащимся;
- ориентир на диалог, вместо монолога. Диалог позволяет педагогу актуализировать и

направлять мыслительные процессы учащегося, а самому учащемуся обнаруживать и развивать сознательные процессы, самоопределяться в знании;

- ориентир на феноменологическое пространство взаимодействия, которое предполагает собой не статичную данность информационных потоков, а постоянно меняющееся и обновляющееся поле смыслов, риторик и артикуляций. Такое пространство составляет основу всех современных образовательных практик;
- ориентир открытой коммуникации педагога со студентами. Суть которой состоит в том, что педагог не боится чего-то не знать перед студентами, а готов к открытому взаимодействию «здесь и теперь». Приоритет открытой схемы коммуникации над закрытой, в том числе, позволяет своевременно реагировать на все происходящие изменения обществе.

Таким образом, феноменологический метод в образовательной деятельности является соразмерным развитию человека. Введение его в образовательную практику обусловлено как социальными изменениями, повлиявшими на цель образования, так и мировоззренческими диспозициями развития. Феноменологический метод предопределяет развитие вероятностного педагогического процесса — процесса, содержащего в основе своей вероятностные технологии.

Библиографический список

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику// [электронный ресурс]: http://www.bimbad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf (дата обращения: 12.02.2018)
2. Звенигородская Г.П. Феноменологическая педагогика: монография / Г.П. Звенигородская.- Хабаровск: Издательство ДВГГУ. — 179 с
3. Инишев И.Н. Феноменологическая герменевтика в медиа-теоретической перспективе// Вопросы философии. 2014. №34. С. 153-162
4. Корнеев Т.Н. Антропологические предпосылки феноменологического подхода в образовании// Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: материалы Междунар. науч.-пр. конф. (Владивосток, 24 октября 2017г.). Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2017. С. 87-90.
5. Лобок А.М. Вероятностная педагогика диалога: теория и практика//Поволжский педагогический поиск (научный журнал). 2017. №2(20). С.30–39
6. Черниговская Т.В. Это не я — это мозг мой // Отечественные записки (научный журнал). 2013. №1 (52). — С.116-127.

Коровина С.В., Дворянкина Е.К.,
Пишкова Н.Е.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

Коровина С.В. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Высшая математика», e-mail: ko_dv_sveta@mail.ru (ДВГУПС); Дворянкина Е.К. — доктор пед. наук, профессор кафедры математики и информационных технологий, e-mail: sispodx@inbox.ru; Пишкова Н.Е. — ст. преподаватель кафедры математики и информационных технологий, e-mail: nerishkova@yandex.ru (ТОГУ)

Статья посвящена анализу понимания понятий «творчество», «творческая личность», «творческий потенциал личности», необходимости и возможности его развития в психолого-педагогической литературе. Главным средством развития творческого потенциала студентов является включение их в поисковую деятельность, открывающую возможности творческого сотрудничества преподавателей и студентов. В качестве движущих сил такого обучения выступают присутствие в учебной ситуации противоречия, проблемы.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, творческая личность, проблемная ситуация и проблема в ней как средство развития человека.

The article is devoted to the analysis of understanding the concepts of "creativity," the creative personality, "the creative potential of the individual", the necessity and the possibility of its development in psychological and pedagogical literature. The main means of developing students' creative potential is to include them in the search activity, which can open opportunities for creative cooperation between teachers and students. As the driving forces of such training are the presence in the training situation of contradictions, problems.

Key words: creativity, creative potential, creative personality, problem situation and problem in it as a means of human development.

В наступившем XXI веке наблюдается потребность в создании условий для ускоренного изменения действительности. В обществе возникла необходимость в людях, которые были бы способны не только сосуществовать в окружающей среде, но и творчески изменять ее и реализовывать в ней себя. Эта мысль четко обозначена президентом В.В. Путиным в своем выступлении (Послание Президента Федеральному собранию от 1 марта 2018 года).

Нашей стране на современном этапе ее развития нужны специалисты, умеющие видеть проблемы и готовые творчески их решать. Если интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал человека является возможностью вести адекватную жизнедеятельность в социальном и физическом окружении, приспособливая его оптимальным образом к конкретным условиям, то творческий потенциал выступает в качестве и предпосылки, и готовности к его самоизменению и саморазвитию. Реализация потенциала человека позволяет ему адаптироваться к окружающему миру, а реализация творческого потенциала позволяет адаптировать окружающий мир к потребностям человека.

В статье рассмотрены некоторые психологические и педагогические аспекты понятия творчества и творческого потенциала, возможности его развития.

Многие ученые зарубежной психологии, среди которых можно назвать Дж. Гилфорда, Дж.И. Ниренберга, Д. Дьюи, М. Вертгеймера, Г. Уоллеса, занимались проблемой творчества. Проблема развития творческого потенциала в отечественной психологии нашла место в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова и мн.др.

Анализ научной литературы позволил авторам статьи утвердиться в том, что творческий потенциал человека понимается как его нереализованные творческие возможности и считается, что человек рождается с творческим потенциалом, а задача учителей школы и педагогов высших образовательных учреждений увидеть и помочь его развивать у обучающейся молодежи.

Не вызывает сомнения, что образованию предстоит решать задачу обновления общества и воспитывать для этого поколения людей свободных, духовно богатых, ответственных, творческих, развертывающих свой потенциал адекватно поставленным задачам. Поэтому в современных требованиях к «учителю» (в широком понимании этого понятия) фиксируется готовность решать все практические вопросы творчески с пониманием понятия «повышение степеней свободы», что означает готовность к вариативному (творческому) внедрению в практику «школы» новейших достижений педагогической науки. В связи с этим встает естественная проблема подготовки и переподготовки преподавательского корпуса, то есть предстоит большая работа для повышения качества подготовки учителей. Важную роль в этом отношении призвана сыграть организация научно-исследовательской деятельности студентов, подготовка их к проведению организации исследовательского поиска учащимися. В своих исследованиях авторы данной статьи обращают внимание на то, что творческое развитие обучающихся входит в цели любой образовательной системы, поэтому

должны быть осмысленны педагогами возможные пути (методы, способы) получения новых знаний обучающимися самостоятельно. В связи с этим к опыту исследовательской деятельности, как студентов института, так и учащихся школ, следует приобщать в период обучения их в школе и в высшем образовательном учреждении [4, с. 5].

В психологических исследованиях рассматриваются аспекты творческой деятельности человека, в частности, как формирование личности творца, так и самого процесса творчества, а также влияние результатов такой деятельности и на творца, и на других людей, которые пользуются продуктами творчества. В работах Д. Дьюи, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и др. рассматривается творчество как особая деятельность человека. Так, Л.С. Выготский под творчеством понимает деятельность человека, создающая нечто новое [2, с.27]. По мнению Б.И. Коротяева, творческая деятельность обязательно требует осознания цели поиска, что возможно при активной актуализации ранее изученной информации, с одной стороны. С другой стороны, — проявление интереса к самостоятельному поиску недостающих знаний, в-третьих, — наличие воображения и эмоций [6, с.53].

Наиболее целостная концепция творчества как психологического процесса предложена психологом Я.А. Пономаревым. Ему удалось разработать структурно-уровневую модель центрального звена механизма творчества. Получение творческого продукта возможно, по его мнению, при включении интуиции (роль бессознательного психического) и логического вывода [8, с.49].

Рядом психологов (В.И. Ситаров, П.В. Алексеев, А.М. Селезнев и др.) предложены этапы творческой деятельности: зарождение идеи, которая может быть реализована в процессе творческого акта; осознание потребности в получении новых знаний (духовно-нравственный аспект); осмысление и формулирование проблемы; сбор необходимой информации, прямо и косвенно относящейся к разрешению возникшей проблемы; поиск и выбор методов решения; сознательная и бессознательная (интеллектуальная) работа над материалом: разложение и соединение, перебор вариантов, поиск путей разрешения научной проблемы, озарение; проверка получаемых результатов и необходимая их доработка, то есть оформление полученных результатов.

Как известно, познавательная мыслительная деятельность бывает репродуктивной (воспроизводящее мышление) и продуктивной (творческое мышление). Попытка ответить на вопрос, что такое творческое мышление, сделана одним из американских психологов Дж. Гилфордом [3, с.13]. Он предложил связать «творчество» мышления с доминированием в нем четырех характеристик: 1) необычность и оригинальность высказываемых

идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне; 2) способность видеть объект под новым углом зрения, расширяющим его функциональные возможности применения на практике; 3) умение изменить восприятие объекта с целью увидеть как ярко видимые, так и новые его стороны; 4) готовность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Мыслительная репродуктивная и продуктивная деятельность студентов, по мнению психологов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Дружинина, Р.С. Немова и других, развивается в процессе познания. В.М. Полонский в своих исследованиях утверждает, что творческое мышление человека проявляется в его опыте предлагать новые идеи, получать оригинальные результаты своей целенаправленной деятельности в рассматриваемой предметной области [9, с.36].

Анализ литературы, в которой раскрывается понятие творчества и возможности его развивать, позволил утвердиться в том, что творчество — это мышление в его высшей форме. Поэтому такое мышление можно не только развивать, но и управлять его развитием: «воспитывать» мысль (Д. Дьюи), «познать и развивать приемы творчества» (Дж.И. Ниренберг). Многие ученые считают, что для осуществления творчества необходимы базовые знания, а именно, прошлый опыт и предварительно полученные знания. Однако, некоторые ученые определяют творчество как способность человека мыслить в неисследованной области, не будучи ограниченным прошлым опытом.

Многие определения творчества ориентированы на новизну и оригинальность продукта, полученного в результате деятельности. Такого мнения придерживается З.И. Калмыкова, характеризующая творческое мышление, как мышление, обладающее «высокой новизной продукта, своеобразием процесса его получения и, наконец, существенным влиянием на умственное развитие» [7, с.89]. Большую полемику вызывает вопрос о прогрессивности творчества, его значимости для человека и общества. С.С. Гольдентрихт считает, что природа человеческого деяния — рождение нового, созидание прогрессивного, способствующего развитию человека и общества.

Изучая литературные источники по вопросам творчества человека, позволило сделать обобщение материала и определиться на понимании феномена «творчество». Прежде всего, творчеством является один из видов человеческой деятельности, направленной на устранение противоречия в ситуации. Для такой деятельности необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, прошлый опыт, мотивация, соответствующие способности), результат которой обладает оригинальностью и новизной, прогрессивностью, а также личной или социальной значимостью.

Важным моментом, по нашему мнению, является понимание того, что творчество специфично для конкретного человека, то есть всегда предполагает творца-субъекта творческой деятельности. Поэтому нельзя рассматривать творческий потенциал, абстрагируясь от его носителя — личности человека.

Развитию творческого потенциала личности посвящены многие работы зарубежных и отечественных психологов. Так исследования К. Тейлора, К. Кокса, Э. Роу и мн. др., направлены на выявление специфических личностных черт, присущих творческой личности. К таким чертам психологи относят: 1) автономность и динамичность мышления, ориентированного на достижение результата; 2) независимость суждений, самоконтроль, стабильность эмоциональной сферы, внутренняя мотивация; 3) готовность рисковать в ситуациях преодоления препятствий; 4) восприимчивость к новому в ситуациях, проявление конструктивной активности в них, остроумия, уверенности, настойчивости, самоуважения.

Поэтому человека можно назвать личностью творческой, которая обладает высоким уровнем направленности на творчество, творческими способностями, позволяющими достигать прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в деятельности. Изложенная выше информация указывает, что творчество и творческий потенциал как понятия раскрыты в психологической литературе в широком диапазоне.

Остановимся на поиске ответа на вопрос в педагогической и методической литературе, возможно ли и как развивать творческий потенциал. В учебно-методическом пособии [4, с. 5] предлагается педагогу как субъекту системы преподавания организацию учебной деятельности студентов моделировать как целевое взаимодействие систем преподавания и учения, создавая условия для познавательной деятельности студентов на уровне творческого воссоздания изучаемого материала, обеспечивая становление их субъектами творческого саморазвития, приобретение опыта поисковой деятельности.

Такая организация требует с необходимостью обеспечивать усвоение студентами теоретических вопросов из педагогической области знаний, а именно, усвоение информации: о целях и адекватных им технологиях, о репродуктивных и продуктивных методах обучения, об операционном алгоритме (алгоритм принятия решения, алгоритма управления), об алгоритме творческой деятельности. Создать на учебных занятиях условия для овладения студентами опыта построения алгоритмов выполнения заданий, обеспечивающих качественное усвоение информации из предметных областей учебных дисциплин.

Опыт, приобретаемый студентами при организации своей творческой деятельности в системе учения, находит продолжение в самостоятельной

их работе, он и даст возможность экстраполировать его в область труда.

Повторимся, что одной из важнейших задач современного социального заказа «школе» является формирование творческих качеств личности. С точки зрения многих педагогов, как теоретиков, так и практиков поставленная задача может быть решена при условии использования продуктивных методов, обуславливающих развивающий характер обучения.

Поэтому наиболее важными для решения проблемы развития творческого потенциала студентов могут стать идеи проблемного обучения, предлагаемые А.В. Брушлинским, И.А. Ильницкой, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовой, С.Л. Рубинштейном, М.Н. Скалкиным и другими. Такое обучение студентов открывает возможности творческого сотрудничества с преподавателями, обуславливающее включение их в поисковую деятельность для развития творческой активности и самостоятельности. Движущей силой такого обучения становится наличие в учебной ситуации противоречия, которым может стать требование задачи и отсутствие средств его удовлетворения, или в противоречие вступают новые перспективные потребности обучающихся с достигнутым уровнем владения средствами их удовлетворения.

И.Я. Лернер и М.И. Махмутов утверждают, что проблемное обучение возможно лишь при наличии такого учебного материала, который требует творческой работы над информацией. Проблемное обучение предполагает наличие проблемной ситуации, проблемного вопроса, проблемной задачи.

Проблемная ситуация — это такая ситуация, в которой нашло место противоречие, разрешение которого не однозначно. Выход из такой ситуации требует поиска новых средств деятельности, который обуславливает развитие творческих способностей личности. С помощью проведенного анализа литературы можно дать классификацию способам создания проблемных ситуаций, основанной на характере противоречия в системе учения: 1) встреча обучающихся с явлениями и фактами, требующими теоретического объяснения; 2) использование учебных и жизненных ситуаций, которые появляются при выполнении конкретных заданий; 3) необходимость выполнения учебных заданий, требующих объяснения явления или поиска путей его практического применения; 4) побуждение обучающихся к выдвижению гипотез, формулировки выводов и их опытная проверка; 5) побуждение к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает затруднение; 6) побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

Рекомендуется проблемные ситуации включать в ткань содержания образования. В понятии

«способ разрешения проблемной ситуации» сконцентрирована специфика построения исследовательских и предметно-преобразующих действий, обучающихся по усвоению материала на основе алгоритма творческой деятельности, вобравший в себя рекомендации по построению алгоритма решения изобретательской задачи, предложенного Г.С. Альтшуллером. Применение такого алгоритма к решению задачи состоит в выполнении действий по выявлению противоречия, формулированию проблемы, позволяющей разрешить возникшее противоречие [1, с. 79].

Заметим, что учебно-творческая задача выступает одновременно и как объект учебной деятельности, и как средство организации учебно-творческой деятельности студентов. При помощи таких задач задается цель, выясняются требования и условия к учебно-творческой деятельности, при выполнении которой студенты приобретают опыт управления развитием творческого потенциала.

Ученые-педагоги считают, что учебно-творческая деятельность, является одним из видов учебной деятельности, направленной на решение творческих задач в условиях применения педагогических средств на приобретение опыта самоуправления субъектом в системе учения развитием его творческих способностей. К характеристикам такой деятельности относятся: готовность студентов выявлять в ситуации противоречие; формулировать творческую задачу; выдвигать одну или несколько гипотез; предлагать идеи разрешения проблемы, применяя известные эвристические приемы. В аспекте разрешения рассматриваемой проблемы важно педагогическое управление учебной деятельностью студентов. Деятельность педагога состоит в прогнозировании целей, оказании помощи студенту в подборе содержания, форм и методов моделирования реальной системы учения, стимулировании организации деятельности, проведение анализа, как процесса, так и его результата. Особо отметим необходимость «перевода» системы управления в систему самоуправления, субъектом которой становится студент, решая учебно-творческую задачу, то есть, осознанно осуществляя прогнозирование целей, разработку адекватных целям технологий, моделирование системы учения, организацию деятельности и рефлексии полученного результата. На наш взгляд, такое целевое взаимодействие со студентами создает благоприятные условия для развития творческих способностей студентов.

К педагогическим условиям развития творческого потенциала студентов можно отнести подбор технологий (алгоритмов, соединенных с методами, формами и средствами) для реализации спрогнозированных рабочих целей. В своих исследованиях, результаты которых предлагаем педагогическому корпусу, мы приняли классификация методов, среди которых нашли место методы осу-

ществления продуктивного мышления: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский. Считаем, что характерной чертой современного уровня развития проблемных методов является расширение поля их возможного применения за счет появления новых вариативных приемов мыслительной деятельности. Такими приемами могут стать: метод случайностей, ситуативный метод, микропреподавание и др. К приемам можно отнести использование различных форм обучения: проблемный рассказ, разбор практических ситуаций, диспут, дидактическая и деловая игра, создание ситуаций творческого поиска, создание креативного поля и др. Множество точек зрения на возможность развития творческого потенциала студентов способствует возникновению различных методик развития творческой личности, обеспечивает их дальнейшее совершенствование.

Учителем-методистом Б.И. Коротяевым [6, с. 33] предложена методика творческого усвоения теоретического материала, в которой указывается необходимость оптимального сочетания репродукции и прогнозирования. Им предложен один из приемов усвоения теоретических знаний — «заучивание и запоминание учебного материала путем переработки и перекодирования его в обобщенные и абстрактные формы», которым в своей педагогической деятельности мы широко пользуемся, получая при этом хорошие результаты по развитию у студентов опыта исследовательской деятельности [4, с. 47].

В работе Е.К. Дворянкиной и Н.Е. Пишковой [4, с. 65] с позиции системного подхода показано на примерах использование элементов педагогической технологии, предложенной В.И. Загвязинским [5, с. 25], названной им технологией проблемно-задачного обучения. В предлагаемой технологии раскрыт алгоритм действий (операционный алгоритм и алгоритм творческой деятельности), позволяющий получение гарантированных результатов (само решение и развивающий эффект).

Учитывая тот факт, что обучение является системой, представляющей целевое взаимодействие систем преподавания и учения, а функционирование системы обучения рассматривается как смена ее состояний в технологическом режиме, предложена педагогическая технология обучения решению задач, направленная на становление студентов субъектами управления развитием своего творческого потенциала [4, с. 26–40]. Такая технология осуществляет четкое понимание педагогом способностей, которые необходимо развивать у студентов (цель), алгоритм которой предполагает действия, направленные на:

- развитие способностей к анализу состава задачи (выявление совокупности элементов и описание структурных связей-отношений между ними);

- приобретение опыта развертывания условия задачи (данные и требования);
- готовность переформулирование задачи (перекодирование ее на математический «язык»);
- расширение границ выбора из диапазона эвристик необходимых для решения творческой задачи;
- формирование у студентов опыта составления плана решения задачи; развитие способности к аргументированию своих действий;
- выделение обобщенного алгоритма решения;
- ретроспективный анализ.

Заметим, несмотря на важность перечисленных способностей в перечне не достаточно четко обозначены те, которые характеризуют развитие творческого потенциала студентов. Однако, такие приобретаемые способности студентов, могут создать базу для развития творческих способностей при решении задач.

Таким образом, анализ научных источников по психологии, педагогике и методике обучения позволил констатировать, что проблема развития творческого потенциала, творческих способностей, творческого мышления студентов в системе обучения высших образовательных учреждений заняла достаточное внимание со стороны ученых психологов и педагогов. Однако анализ исследований показал, что большинство из них направлены на констатацию характеристики феномена творческого потенциала, и меньшее внимание уделено разработкам методик развития творческого потенциала у обучающейся молодежи.

Мы не можем гарантировать, что результаты исследований авторов статьи, полностью обеспечивают решение обозначенной проблемы и решают задачу, поставленную перед образованием. Исследование проблемы процессуальных аспектов, разработки технологий и механизмов развития творческого потенциала студентов средствами предметных областей учебной деятельности остается актуальной и ждет дополнительных

Библиографический список

1. Альтшуллер, Г. С. Алгоритм изобретения. — М.: Моск. Рабочий, 1973. — 296 с.
2. Выготский, Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 1008 с.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления; ред. А.М. Матюшкин. — М.: Прогресс, 1965. — 14 с.
4. Дворянкина, Е.К. Целевые и процессуальные аспекты подготовки студентов к исследовательской деятельности: учебно-методическое пособие / Е.К. Дворянкина, Н.Е. Пишкова. — Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018.

5. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: уч. пос. для высш. уч. заведений. — М.: «Академия», 2001. — 192 с.
6. Коротяев, Б.И. Учение — процесс творческий: кн для учителя: из опыта работы. — 2-е изд.; доп. и исправ. — М.: Просвещение, 1989. — 159 с.
7. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. — М., 1981. — 200 с.
8. Пономарев, Я. А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 304 с.
9. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. — М.: Высшая школа, 2004. — 512 с.

Кулеш Е.В., Ракова Е.Д.

**ИЗ ОПЫТА СОПРОВОЖДЕНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Кулеш Е.В, канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология», e-mail: elenalink@list.ru; Ракова Е.Д., магистрант факультета психологии и социально гуманитарных технологий, e-mail: eva.astafeva.1995@mail.ru

В данной статье рассматриваются проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе. Для достижения успешной социокультурной адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде важным является процесс организации межличностного взаимодействия между преподавателями и студентами, студентами — представителями разных культур внутри группы, факультета и ВУЗа.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, иностранные студенты, полиэтничная молодежь, социокультурная среда, факторы адаптации.

This article discusses the problems of socio-cultural adaptation of foreign students to the conditions of study at the University. The problem of adaptation of foreign students in the University, at the moment, is one of the most important problems that must be solved, as the leadership of the University, and teachers. To achieve a successful social and cultural adaptation of foreign students to the new educational environment is the organization of interpersonal interaction and understanding between teachers and students, students-representatives of different cultures within the group, faculty, University.

Keywords: adaptation, foreign students, University, personality, socio-cultural environment, factors of adaptation.

Интенсивное развитие российского образования привлекает иностранных студентов, а причиной тому являются ответственные преподаватели; хорошая система подачи материала; большое количество бесплатных материалов и оптимальные цены в образовательной сфере.

По данным Министерства образования и науки Хабаровского края в 2015 году в образовательных организациях высшего образования края известно, что обучалось 1396 иностранных граждан, это составляет около 2,4 % от общего количества обучающихся в образовательных организациях профессионального образования. Немалая часть обучающихся иностранных граждан в Хабаровском крае составляют представители Центральной и Юго-Восточной Азии (73,7%), далее следуют граждане государств СНГ (25,4%), Европы и Африки (по 0,4%). Наибольшее количество студентов в высших учебных заведениях представлено гражданами КНР (61%), Таджикистана (9,6%), Республики Корея (6,1%), Кыргызстана (6%), Узбекистана (4,8%), Азербайджана (1,9%), что объясняется особенностью географического положения Дальнего Востока, а именно большой удаленностью от стран СНГ и соседство с территориями Кореи и Китая.

Актуальной проблемой является социально-психологическая адаптации и межкультурное взаимодействие иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, как с научно-теоретической, так и с практической точек зрения. Образовательное учреждение, которое реализует обучение иностранных студентов, проходящие через сложный процесс адаптации к новым условиям их жизнедеятельности, несёт ответственность перед принимающей стороной за их улучшения жизни и учебы. Успешность обучения иностранных студентов в России, уровень их профессиональной подготовки зависит как от социальной, так и от психологической адаптации студентов в стране пребывания.

Таким образом, выявление проблем социально-культурной адаптации полиэтничной молодежи, позволяет определить, что сложности в нахождении новых дружеских связей — одна из главных проблем, с которыми сталкивается индивид в любой стране мира. Поскольку присутствует потеря и нехватка привычных социальных связей, следовательно, происходит снижение результатов успеваемости, и также приводит к нервным расстройствам и депрессии.

В отечественной же литературе адаптацию рассматривают как процесс активного приспособления человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств. Данный процесс сопровождается проблемами, которые так же требует к себе большого внимания. Это проблемы, связанные с необходимостью налаживать социальные контакты, преодолевать языковые барьеры.

еры, самореализацией и интеграцией в новом социуме, а также развитие толерантного отношения к участникам межкультурного общения и взаимодействия.

М. И. Витковская и И. В. Троцук выделяют несколько видов адаптации иностранных студентов: физиологическая, психологическая и социальная. Социальная адаптация представляет наибольший интерес, который понимают как «вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе чего осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды».

Особенность иностранного студента как объекта исследования состоит в том, что, приезжая в другую страну, он вынужден усваивать новые культурные образцы для успешного функционирования в качестве стороны принимающего сообщества. Важно понять, как проходит процесс адаптации у иностранных студентов, с какими трудностями они сталкиваются.

Мы считаем, что одним из важных условий для успешной социокультурной адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде является организация межличностного взаимодействия и взаимопонимания среди преподавателя и студента, студентами и школьниками — представителями разных культур как внутри вуза других образовательных организаций с полиэтнической образовательной средой.

В данном аспекте интересен опытом участия иностранных студентов в мероприятиях, реализация которых прошла в рамках краевого инновационного комплекса «Интеграция», направленного на формирование этнокультурной компетентности субъектов образовательной деятельности в полиэтничном образовательном пространстве г. Хабаровска с 2015 по 2017 г.г. Стоит отметить, что иностранные студенты привлекались в деятельность посредством взаимодействия в студенческой организации «ING», созданной на базе Ресурсного центра университета.

Так студенты приняли участие в реализации образовательного проекта «Калейдоскоп культур», осуществляемого на базе МБОУ СОШ №16 г. Хабаровска. На базе МБОУ СОШ № 29 г. Хабаровска студенты приняли участие в реализации культурно-просветительского проекта «Мир в доме соседа — мир в твоём доме», который направлен на расширение знаний о национальных культурах разных народов России, проживающих на территории Хабаровского края. В октябре 2016 г. студенты приняли участие в городской научно-практической конференции «Социальное партнёрство как среда развития этнокультурной компетенции личности», которая проходила на базе МБОУ СОШ №58 г. Хабаровска. Стоит заметить, что в этом учреждении формирование этнокультурной

компетентности осуществляется посредством организации деятельности детско-юношеского сообщества с привлечением детских и молодёжных инициатив края. Данная модель основана на понимании того, что нравственный облик человека формируется в подростковый и юношеский период его жизни.

Интересен опыт участия студентов в центре эстетического воспитания «Отрада». Специалисты определили, что обеспечить подготовку личности к межкультурному диалогу возможно на основе взаимодействия в системе «Дополнительное образование-Колледж-Высшая школа». Познание мира в творческих действиях, движениях, словах, цвете, звуке на основе идеи интеграции народных видов искусства независимо от национальных, расовых и конфессиональных различий происходит путем вовлечения студентов и школьников в атмосферу ритуально-праздничной культуры разных народов.

В рамках Всероссийской научно-практической конференции «Психология образовательного пространства: полифункциональность, возможности, ресурсы» (19 ноября 2015 г.), прошел семинар «Психолого — педагогическое сопровождение субъектов образовательной деятельности в условиях полиэтнического региона (Хабаровский край), где в мастер классах приняли участие студенты.

Значимым событием для студентов стало участие в форуме «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой» в ноябре 2017 г, проведенного в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» 2016 — 2020 г. Ключевой задачей форума было расширение гуманитарного влияния русского языка и культуры на Дальнем Востоке России среди мигрантов и в странах Азиатско-Тихоокеанского региона.

С привлечением студенческой аудитории прошел региональный фестиваль «Дружба народов — единство России» в рамках проекта «Социальная практика поликультурного общения в условиях организации каникулярной занятости школьников в организации дополнительного образования («Гора самоцветов»))» центр детского творчества «Радуга талантов». В мае 2017 г. с участием студенческой аудитории был организован международный интерактивный мост «Запад-Восток. Диалог культур и научно-педагогических практик». Организаторами моста стали кафедра дополнительного образования и сопровождения детства ГБОУ ВО МО АСОУ г. Москва и Факультет искусства, рекламы и дизайна педагогического института ФГБОУ ВО «ТОГУ». В феврале и марте 2018 г. студенты приняли участие в мероприятиях, проходивших на базе ДВГНБ, посещенные международному дню родного языка и поэзии.

По результатам прошедших мероприятий, можно определить, что процесс адаптации к новой социокультурной среде проходит как в рамках

учебной деятельности, так и в период проведения внеаудиторных мероприятий, что как следствие, способствует ускорению данного процесса и, кроме того, создаёт условия для развития речевой и социокультурной компетенции.

Опыт взаимодействия показал, что иностранные студенты активно привлекаются к участию в мероприятиях, проводимых как на базе учреждения в котором происходит обучение, так и за его пределами, что способствует росту их личностной мотивации и самоуправлению. На этом фоне, организация процесса адаптации иностранных студентов к учебной деятельности в новой социокультурной среде должны стать частью политики в области образования.

Резюмируя сказанное, по данным результатам исследования следует сделать вывод: адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом факторов социокультурного и психологического характера. В зависимости от года обучения меняется значимость факторов адаптации иностранных студентов: на довузовском этапе приоритетными являются социально-бытовые, психологические и физиологические факторы. Так, на первом курсе доминирует академическая адаптация, возрастает роль социокультурных аспектов. Большинству иностранных студентов кажется, что уровень владения русским языком является достаточным для повседневного общения, но недостаточным для учебного процесса (работа с литературой, восприятия лекционного материала, устные ответы). Примерно треть иностранных студентов, особенно из числа арабов, адаптированы настолько, что предпочитают самостоятельное проживание в арендуемых квартирах, свободно перемещаются по городу, совершают покупки, организуют свой досуг.

Таким образом, проведение систематической, целенаправленной работы по преодолению адаптационных трудностей является залогом безболезненной и успешной межкультурной адаптации иностранных студентов, которые чувствуют себя достаточно комфортно в стране пребывания, занимают активную позицию при налаживании социальных контактов, принимают местные традиции, нормы, обычаи, сохраняя привычные для родной культуры ценностные установки.

Дальнейшая работа по изучению социокультурной адаптации иностранных студентов будет направлена на изучение проявления гражданской идентичности иностранных студентов в условиях вуза. Для исследования будет применена «Диагностика сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности» М. Куна и Т. Мак-Партланда «20 высказываний» (модификация Кожанова И.В.) и анкеты самооценки «Я знаю», опросника, методики «Понятный словарь». Планируется реализация тренинговой программы по развитию этнокультурной компетентности и гражданской идентичности. Также

актуальным направлением становится решение вопросов разработки вариативных программ деятельности педагогов по саморазвитию студентов, модификации социокультурного пространства учебного заведения, оптимизации поликультурного образования в педагогическом ВУЗе.

Библиографический список

1. Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. -Иркутск: Иркутский гос. пед. институт, 1986. 122 с.
2. Адаптация студентов-иностранцев к обучению в России. URL: [http:// oneworld.bstu.ru](http://oneworld.bstu.ru) (дата обращения: 10.06.2009).
3. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН). URL: [http:// articles.excelion.ru](http://articles.excelion.ru) (дата обращения: 15.05.2009).
4. Милокова О.В., Боталова В.В. Исследование уровня толерантности студентов вузов с обучением иностранных студентов // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 130-132.
5. См.: Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. М.: ИД «Форум», 2004. С. 295.
6. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб., 2001
7. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980

Куликова В.В., Заярная И.А.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ АБИТУРИЕНТОВ

Куликова В.В. — канд. географ. наук, доц. филиала Дальневосточного федерального университета, e-mail: vikkidis@mail.ru (ДВФУ); Заярная И.А. — канд. экон. наук, доц. филиала Дальневосточного федерального университета, e-mail: aiamsem@mail.ru (ДВФУ)

В данной работе раскрыты вопросы, касательно инновационных подходов к подготовке абитуриентов на примере филиала ДВФУ в г.Находке. Представлено, что профессиональная ориентация включает такие составляющие как: профессиональное просвещение, профессиональное консультирование и психологическую поддержку. Выделен проект плана совместных мероприятий в виде профориентационного погружения.

Ключевые слова: профориентация, образование, программа, довузовская подготовка, абитуриент, проект плана, профориентационное погружение.

In this work, questions are revealed regarding innovative approaches to training entrants on the example of the FEFU branch in Nakhodka. It is presented that professional orientation includes such components as: professional education, professional counseling and psychological support. A draft plan for joint activities in the form of professional orientation immersion has been singled out.

Key words: vocational guidance, education, program, pre-university training, entrant, project plan, career orientation immersion.

Недостаточное внимание в образовательном процессе к вопросам профориентации привели к ситуации, что школьники к выбору будущей специальности подходят не всегда обоснованно. Не все выпускники школ имеют чёткое представление о специальностях, представленных в филиале Дальневосточного федерального университета г. Находке Приморского края.

Под профессиональной ориентацией [2] подразумеваются системные научно обоснованные мероприятия, которые направлены на то, чтобы подготовить молодёжь выбрать будущую профессию, учитывая особенности личности и социально-экономическую ситуацию на уровне региона или муниципальном рынке труда. Данные мероприятия сопутствуют самоопределению молодёжи в профессиональном плане и трудоустройстве.

Профессиональная ориентация содержит следующее:

1) Профессиональное просвещение: познакомит молодёжь с видами труда в современных условиях, с многообразием особенностей разных профессий, потребностями в кадрах, обладающих квалификацией, требованиями, которые предъявляются к человеку в профессии, потенциалами профессионального роста и совершенствования в ходе труда. Профессиональное просвещение

направит молодёжь на профессиональное становление в будущем.

2) Профессиональное консультирование: может профессионально самоопределиваться в потенциальной профессиональной направленности, можно выделить психологические, психофизиологические, физиологические условия самоопределения.

3) психологическую поддержку: методы, снижающие психологическую напряжённость, формирует позитивное расположение и настрой на будущую уверенность.

В системе непрерывного образования для реализации содержательной преемственности большое значение имеет довузовская подготовка выпускников в рамках профориентационной составляющей.

Углубление требований к качеству высокотехнологичной продукции требует привлечения к ее созданию высококвалифицированных кадров, обладающих широким спектром необходимых компетенций.

Основные принципы построения программы «сквозной» подготовки абитуриентов:

- профориентационная работа как естественное продолжение психолого-педагогической работы с учащимися;
- систематическая работа в данной работе специалистов всех категорий;
- качественная профориентационная помощь должна включать многообразные социальные институты: школа, центр занятости, центр профориентации молодежи, профессиональные учебные заведения, предприятия, органы власти;
- работа должна быть системной и грамотно спланированной;
- работа должна включать в себя разнообразные и взаимодополняющие формы и методы;
- работу необходимо строить как на обязательной, так и на добровольной основе.

Выделим проект плана совместных мероприятий в виде профориентационного погружения, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Проект плана совместных мероприятий профориентационного погружения

Этапы	Цель	Функции ВУЗа	Функции Школы
1	Формирование положительного отношения к профессиональному миру (начальная школа)	Консультационная;	По плану школы
2	Формирование добросовестного отношения к труду, осмысление роли труда в жизнедеятельности человека и социума (начальная школа)	Консультационная; (Привлечение студенческих творческих объединений)	По плану школы

Этапы	Цель	Функции ВУЗа	Функции Школы
3	Формирование у обучающихся профессиональной направленности (V-VII классы)	Консультационная; (Привлечение студенческих творческих объединений)	По плану школы
4	Формирование личностного смысла выбора направления образования (VIII –IX классы)	Организация на базе школы: элективные курсы по предметам профильным; введение предметных курсов по выбору; организация на базе вуза: исследовательских и лабораторных занятий; посещение мероприятий, ознакомительного плана	Формирование Учебных планов и расписания в соответствии с заявленным профилем, Формирование классов и групп профильной направленности
5	Формирование профориентационных значимых компетентностей, коррекция и реализация их образовательно-профессиональных планов (X-XI классы)	Организация на базе вуза: учебных занятий по предметам профиля; проектную деятельность по теме исследования; защиты проектов; Олимпиады	Обеспечение условий получения дополнительного образования на базе филиала (необходимость тьютора и удобного расписания)
6	Вхождение в профессиональную деятельность: Среднее профобразование; Высшее профобразование	Реализация первой ступени профессионального образования на базе колледжа; Реализация ступени высшего образования как после окончания школы, так и при получении среднего специального образования	Аналитическая деятельность
7	Социально-трудова адаптация, развитие профессионала в процессе самого труда	Применение форм: заочной, вечерней и дистанционной форм получения образования, краткосрочные курсы подготовки и переподготовки кадров	

Одним из актуальных направлений в сфере подготовки абитуриентов на примере ДВФУ, была проводимая раньше программа проект «Малая академия». Малая академия ДВФУ достаточно расширила свои границы. Занятия для старшеклассников, интересующихся различными профессиями, проходили не только в кампусе ДВФУ на о. Русском, но и в приморских городах [2].

Отметим, что для старшеклассников в Дальневосточном федеральном университете также были доступны «Малая академия искусства и дизайна», «Малая инженерная академия», «Филологическая школа», «Малая академия востоковедения», «Школа юных химиков», «Школа юных физиков», «Школа права», «Малая академия гостеприимства», «Школа юных математиков», «Школа юных программистов», «Биомед — ДВФУ» и другие. Учебные планы сориентированы на учащихся 9-11-х классов [3].

Сам проект впервые стартовал в ДВФУ в 2014-2015 учебном году. Он реализовался в рамках Программы развития и Программы повышения конкурентоспособности университета и был призван содействовать профессиональной ориентации школьников, осознанности их будущего выбора. Всего было открыто 19 таких академий в ДВФУ, тематика каждой из них соответствует всевозможным направлениям в образовании.

Старшеклассникам Приморского края была предоставлена возможность подготовиться к поступлению в крупнейший вуз региона, бесплатно посещая 11 «академий» по различным образовательным направлениям.

Авторами была реализована подготовка старшеклассников на базе двух школ в филиале ДВФУ в г. Находке по программе «Малая академия экономики, менеджмента и логистики». Преподава-

тели в доступной форме проводили занятия по следующим направлениям: «Менеджмент», «Основы экономики», «Мировая экономика», «Предпринимательство» и др. Все занятия имели развивающий характер, были разнообразными по содержанию и характеру проведения, основывались на развивающих методиках.

Слушатели Малой академии экономики, менеджмента и логистики, окончившие занятия и успешно прошедшие тестирование получали сертификат, который предъявлялся и учитывался при поступлении в ВУЗ.

«Малые академии» являясь уникальной формой работы с потенциальными абитуриентами, к сожалению, в настоящее время не реализовываются, но не потеряла свою актуальность.

Среди других мероприятий можно указать, что в целях привлечения потенциальных абитуриентов, например, по программам СПО в филиале ДВФУ в г. Находке организуются и проводятся открытые уроки по химии, которые проводятся в лаборатории органической химии, технологии органических веществ и органического синтеза. На уроке присутствовали ученики школ под руководством педагога по химии и биологии. Все необходимое оборудование и реактивы предоставляются. Цель таких мероприятий: применить знания, полученные при изучении определенной темы, а также закрепить навыки проведения химического эксперимента. Учащиеся работали группами с необходимым оборудованием и материалами.

По завершению проводится экскурсия по всем химическим лабораториям филиала, где подробно сотрудником филиала рассказано, как используется и в каких целях различное лабораторное оборудование.

В заключение можно отметить, что такие мероприятия проходят на достаточно высоком уровне, учащиеся остались довольны от проведенного мероприятия.

В рамках проводимого такого мероприятия, как «День открытых дверей» участники мероприятия посещают:

- – лабораторию «Органической химии», лабораторию «Общей и неорганической химии»;
- лабораторию «Аналитической химии», лабораторию «Спектрального анализа»;
- лабораторию «Химии и технологии нефти и газа», лабораторию «Технического анализа и контроля производства»;
- лабораторию «Физико-химических методов анализа»;
- лабораторию «Процессов и аппаратов»;
- лабораторию «Электротехники и электроники»;
- электронный стрелковый тир.

В рамках таких мероприятий возможно и проведение демонстрационных опытов с участием студентов старших курсов.

Также традиционно проводятся выездные мероприятия в виде ярмарок профессий. Цель Ярмарки — помочь учащимся 9-х классов правильно выбрать профессию, соответствующую их интересам и личностным качествам, предоставление учащимся школ полной информации об учебных заведениях, о порядке поступления в них. Востребованность той или иной профессии на региональном рынке труда интересовало не только школьников, но и родителей.

Будущим абитуриентам была донесена информация о подготовке специалистов, о широком потенциале филиала в обеспечении учебного хода образования, возможностей научно-исследовательских работ, творческого созревания. В процессе мероприятия посетители Ярмарки были ознакомлены с такими требованиями как: условия приёма в вуз, перспективы трудоустройства по получению среднего профессионального образования по разным специальностям и направлениям профессиональной подготовки. Интересу школьников были предоставлены красочный раздаточный материал с полезной исчерпывающей информацией для будущих абитуриентов, видеоролик-презентация о филиале.

Библиографический список

1. Куликова В.В., Заярная И.А. Проект "Малая академия" как пример реализации человеческого капитала // Приоритетные направления развития экономики Дальнего Востока : материалы регион. (с международным участием) науч.-практич. конф., г. Большой Камень, 19-20 октября 2017 г. / ДВФУ, Филиал в г. Большой Камень. — Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2017. — С. 223-227.
2. Российское образование Федеральный портал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/abitur/act.15/index.php>.
3. Официальный сайт Дальневосточного федерального университета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.dvfu.ru/admission/secondary-vocational-education/branch_of_far_eastern_federal_university_in_arsenyev_city/news/fair_of_educational_places_in_institutions_of_higher_and_secondary_professional_education/

Куликова Е.С.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ
МОТИВАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Куликова Е.С., – ст. преподаватель кафедры «Автомобильные дороги», kulikovaes@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассмотрены вопросы необходимости использования современных педагогических средств обучения для формирования учебных мотиваций студентов непосредственно в учебном процессе, представлены результаты проведенного эксперимента.

Ключевые слова: мотивация, педагогические средства, учебная деятельность, студент.

This article looks at the need to use modern teaching means of training for the formation of educational motivation of students directly in the educational process, presented the results of the experiment.

Keywords: motivation, pedagogical tools, training activities, student.

Основой становления компетентного специалиста, который постоянно совершенствует свои навыки, улучшает знания и развивается, является формирование учебной мотивации на всем сроке учебной деятельности.

В свою очередь, мотивация является существенным и специфическим компонентом учебной деятельности, посредством которой возможно формирование учебно-познавательной деятельности студента в целом.

К современным обучающим средствам можно отнести:

1. Традиционные средства обучения — на печатной и непечатной основах, оборудование, приборы и инструменты для проведения лабораторных, научных и практических экспериментов;
2. Инновационные средства обучения, работающие на базе цифровых технологий. К современным педагогическим средствам обучения можно отнести такие инновационные материалы, которые способны сформировать устойчивые учебные мотивации у студентов и которые активно используются в учебном процессе.

Педагогическим экспериментом является научно поставленный эксперимент преобразования педагогического процесса в непосредственно учитываемых условиях. Эксперимент в педагогике обладает созидательным характером, в отличие от тех методов, которые лишь отмечают то, что существует. Экспериментальным путем,

например, можно проложить дорогу в новые приемы или методы обучения, формы или практику, системы учебно-воспитательной деятельности преподавателя.

С целью раскрытия закономерностей и изменения существующей практики преподавания необходимо проводить педагогические эксперименты, которые непременно приведут к активному вмешательству научного исследователя в изучаемое им педагогическое явление [1].

Педагогу необходимо уметь отслеживать процесс экспериментальной работы, который может заключаться в:

- проведение уточняющих, преобразующих срезов;
- регистрации текущих результатов исследования в ходе осуществления гипотезы;
- подведение итоговых результатов;
- анализ как положительных, так и отрицательных результатов.

Педагогический эксперимент может охватывать как группу, так и поток обучающихся, одно учебное заведение или несколько учебных заведений. Исследования могут быть длительными или краткосрочными в зависимости от поставленных целей и задач.

Целью эксперимента являются доказательства о необходимости использования современных педагогических средств обучения для формирования учебных мотиваций студентов непосредственно в учебном процессе.

В эксперименте принимали участие студенты 2 курса. Целью эксперимента ставилось выявить уровень сформированности учебных мотиваций у студентов строительного направления, для этого использовались следующие показатели:

- студенческая активность;
- интерес к изучаемому предмету;
- самостоятельность в решении поставленных задач;
- стремление к выполнению задач повышенной сложности;
- понимание значимости умений, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- интерес к строительной профессии.

Оценка учебных мотиваций учащихся непосредственно осуществлялась на уровне следующих методов: тестирование на выявление уровня подготовленности, анкетирование, наблюдение и анализ самостоятельной работы будущих строителей. В экспериментальной подгруппе в план изучения дисциплины ввели современные методы обучения.

Уровень сформированности учебной мотивации в группе составил 54,3%. Полученные данные показывали о недостаточной развитости и сформированности учебной мотивации обучающихся. Что в дальнейшем могло бы отразиться на их профессиональной деятельности.

В процессе экспериментальной работы были проведены занятия в соответствии с планом работы. В группе занятия по изучению данной тематики проводились с использованием современных педагогических средств обучения, а именно, были использованы интерактивные методы преподавания дисциплины, метод проектов, мультимедийный метод обучения, персональные компьютеры.

Для измерения уровня развитости мотивации у студентов повторно использовались те же методы, что и описанные ранее.

Таким образом, было установлено, что у разных студентов динамика усвоения темы оказалась различна, у кого-то она составила всего 2 %, 3 %, у других студентов она составила от 24 % до 18 %. Это минимальный и максимальный результаты. В среднем у всех студентов динамика составила 9,8 %, что говорит о несомненной и достаточно хорошей динамике изменений мотивации студентов в лучшую сторону при изучении данной дисциплины.

Преподавателю в своей работе особое внимание необходимо обратить на студентов, у которых динамика показала незначительный прирост. К таким студентам необходимо применять лично — ориентированный подход. Необходимо так же, обозначить студентов с очень высокими показателями, таким студентам можно давать дополнительные задания, возможно нетиповые и выходящие за рамки изучаемого материала, мотивировать для участия в студенческих научно-технических конференциях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в результате эксперимента была доказана целесообразность и эффективность применения в учебной деятельности преподавателя современных педагогических средств обучения. А именно, метод проектов, мультимедийные методы обучения, персональные компьютеры, интерактивные методы обучения. Согласно результатам проведенного эксперимента выявлена положительная динамика показателей эффективности повышения уровня сформированности учебной мотивации студентов.

Экспериментальная проверка использования метода проектов в процессе преподавания темы "Проектирование состава тяжелого бетона" показала следующее:

- значительно повысился интерес обучающихся к дисциплине "Строительные материалы", повысились мотивации обучения;
- в дальнейшем, студенты с удовольствием включаются в научно-исследовательскую деятельность;

Анализ данных позволяет выработать заключение об утвердительных результатах процесса использования современных средств обучения, в частности при изучении дисциплины "Строитель-

ные материалы". Это также позволяет сделать вывод о том, что основные теоретические аспекты исследования подтвердились полностью.

Библиографический список

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Издательский центр "Академия", 2007. — 368 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т.1. / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — 608 с.

Ламашева Ю. А.

ДИЛЕММЫ ПАРАЛИМПИАДЫ-2018 КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Ламашева Ю. А. — канд. полит. наук, доц. кафедры «Социология, политология и регионоведение», e-mail: yuliya_lamasheva@hotmail.com (ТОГУ)

Условия участия России в Паралимпиаде-2018 поставили перед обществом ряд вопросов о жизненных принципах. Поиск ответов на эти вопросы является особенно важным для молодого поколения. Преподаватели вуза должны помочь студентам осознать и аргументировать свой выбор.

Ключевые слова: Паралимпиада, допинг, символы государства, патриотизм.

The conditions of Russia's participation in Paralympics-2018 have posed several questions about life principles. Searching answers for these questions is particularly important for the younger generation. University lecturers must assist their students in formulating and grounding their choices.

Keywords: Paralympics, doping, state symbols, patriotism.

Паралимпийские Игры, прошедшие в г. Пхёнчхан (Республика Корея) с 9 по 18 марта 2018 года, стали для России особенными [1]. Для граждан России, в особенности для молодежи, ситуация с допуском российских спортсменов в нейтральном статусе предложила целый ряд дилемм. Дискуссии о причинах и последствиях изменения статуса спортсменов, а также о возможных путях выхода из сложной ситуации, продолжаются в аудиториях, в особенности в рамках дисциплин, связанных с внешней политикой и дипломатией России на мировой арене. При этом обсуждение вопросов, связанных с Паралимпиадой, создает ресурс воспитательного процесса для преподавателей. Окончательные вердикты, вероятно,

будут вынесены через некоторое время, однако вопросы поставлены уже сейчас.

В первую очередь, обсуждается вопрос о допинге и «чистоте спорта». С одной стороны, в принципе существует консенсус в том, что допинг в спорте неприемлем [2]. С другой — высказывается мнение о том, что если Россия и замешана в допинговом скандале, то и другие страны тоже, то есть речь идет о применении «двойных стандартов» [3]. К тому же наша страна отрицает наличие государственной системы допинга, что усложняет дилемму [4]. К данной теме примыкает и вопрос о «презумпции виновности» в спорте (в противоположность общепринятой «презумпции невиновности») [5]. Наконец, проблема состоит также в том, что некоторые препараты считаются допингом, в то время как другие — разрешенными в мире спорта медикаментами.

На текущий момент подобие консенсуса найдено в рамках Международного олимпийского комитета (МОК), который заявил, что два случая положительной пробы на допинг во время Олимпиады не дискредитируют в целом «чистую» команду спортсменов из России [6]. Однако Международный паралимпийский комитет (МПК) с таким подходом не согласен, несмотря на то, что за время Паралимпиады ни одна проба, взятая у спортсменов нашей страны, не оказалась положительной. Для граждан России вопрос остается открытым для обсуждения до тех пор, пока МПК не восстановит в правах Паралимпийский комитет России, тем самым признав действенность антидопинговой системы в стране, либо официальные лица, представляющие Россию, не выполнят последние два из длинного перечня требований, в том числе требование о признании выводов доклада Макларена [7]. Последний вариант на текущий момент представляется маловероятным.

Таким образом, в теме допинга скрыт целый ряд морально-этических вопросов для коллективного обсуждения. На примере Игр 2018 года рассматриваются проблемы более высокого уровня: честности и чести в соревновательном процессе, справедливости, прав человека и юридической защищенности, а также прав инвалидов как особой категории граждан.

Второй вопрос, поставленный Играми 2018 года, касается государственной символики. Как олимпийские, так и паралимпийские атлеты были допущены к соревнованиям в нейтральном статусе. Однако если на Олимпиаде спортсмены именовались «олимпийскими атлетами из России», то на Паралимпиаде их статус был иным — «нейтральные паралимпийские атлеты», без указания страны [8]. Поскольку допуск спортсменов на Олимпиаду произошел раньше, чем на Паралимпиаду, основная дискуссия развернулась по вопросу о том, достойно ли российским олимпийцам выступать в нейтральном статусе [9]. Поток нега-

тивных комментариев, в том числе от представителей власти, безусловно, не способствовал лучшему психоэмоциональному настрою спортсменов. Точку в дискуссии поставил только Президент России, заявивший о том, что спортсмены могут принять участие в Играх в личном качестве, а Россия бойкотировать Олимпиаду не будет [10].

И олимпийцам, и паралимпийцам было запрещено использовать государственную символику, но для болельщиков условия были разными. В отличие от Олимпиады, на Паралимпиаде болельщикам было запрещено демонстрировать любые символы России в непосредственной близости к местам соревнований [11]. С учетом того, что болельщиков из России на Паралимпиаде было мало, узнать их в толпе болельщиков из других стран (с флагами и в одежде соответствующих цветов) было практически невозможно. Таким образом, изменение статуса коснулось не только спортсменов, но и болельщиков. Если спортсмены были согласны на участие в Паралимпиаде даже в нейтральном статусе, то потенциальных болельщиков эта ситуация возмутила настолько, что многие не видели смысла ехать вообще.

В этом комплексе проблем Паралимпиады также заложены общие морально-этические вопросы: о связи патриотизма с государственной символикой, об умении поставить себя на место другого (в данном случае спортсменов, которые четыре года готовились к соревнованиям), о соответствии слов действиям. Каждый человек может решить для себя, поехал ли бы он на Паралимпиаду, если бы был спортсменом с нарушениями здоровья, но важнее в этом процессе открытое обсуждение в аудитории причин, обосновывающих этот непростой выбор. Интересно также обсудить ситуацию с точки зрения болельщиков.

Третья дилемма, которая возникла в связи с запретом использования государственной символики, связана с установкой на медали [12]. Иными словами, для оправдания выступления спортсменов в нейтральном статусе в глазах общественности желательно было получить медали. С одной стороны, многие сильнейшие спортсмены не были допущены к Играм на основании решений МОК и МПК, и ожидания в отношении количества медалей были невысокими. С другой, каждая полученная медаль сразу обретала больший вес в связи с наихудшими стартовыми условиями [13]. Возникла ситуация, в которой паралимпийцы, завоевавшие медали, оказались абсолютными героями, а не попавшие в первую тройку по своей дисциплине остались «униженными» нейтральными спортсменами. В целом второе место в медальном зачете в условиях психологического давления, вызванного статусом, а также урезанного состава участников от России, несомненно, вызывает гордость соотечественников. Важным для нашей страны является уже то, что все пробы паралимпийцев были «чистыми» [14].

Однако остается открытым вопрос об оценке результатов не-медалистов, и его необходимо обсуждать со студентами. Заслуживает внимания высказывание министра спорта России Колобкова: «Каждый из наших паралимпийцев заслужил гораздо больше, чем медаль, я говорю об уважении и восхищении не только их соотечественников, а всех — кто знает и понимает спорт!» [15]. В этой ситуации необходимо обсуждать со студентами понятие героизма и успеха применительно к паралимпийцам, которые по определению преодолевают большие трудности, чем здоровые спортсмены.

Наконец, важной дилеммой стал вопрос о балансе между национальной гордостью и интернациональным сознанием. С одной стороны, Россия — равноправный член международного сообщества, с другой — решение МОК и МПК подорвало ощущение равноправия в мировом спорте. Существует опасность дрейфа патриотических чувств молодежи в сторону национализма на почве уязвленной национальной гордости.

Преамбула Олимпийской хартии гласит, что «цель Олимпизма заключается в том, чтобы поставить спорт на службу гармоничного развития человечества, способствуя созданию мирного общества, заботящегося о сохранении человеческого достоинства» (п. 2), а также что «осуществление прав и свобод, предусматриваемых настоящей Олимпийской хартией, должно быть обеспечено в отсутствие какой-либо формы дискриминации — расового, языкового, религиозного, политического характера, по признаку цвета кожи, пола, сексуальной ориентации, наличия иного мнения, национального или социального происхождения, обладания собственностью, рождения или иного статуса» (п. 6) [16].

В тоже время нельзя не признать, что Олимпиады и Паралимпиады давно стали не только экономическим, но и политическим проектом. Флаги, гимны, форма спортсменов и атрибуты болельщиков символизируют конкретные страны-участницы. Курасова К. А. перечисляет целый ряд политических задач, которые могут решаться через организацию крупных международных спортивных мероприятий. В их числе доказывание успешности политики, проводимой политической элитой страны-организатора состязания и её первых лиц на международной арене, формирование у граждан чувства гордости за свою страну и проводимую её руководством политику, а также утверждение определённой системы политических ценностей и распространение её в других странах [17]. В рамках Игр 2018 года акцент сместился с собственно Республики Корея (страны-организатора) на МОК и МПК, их систему ценностей и проводимую ими политику, а также на страны Запада. Этот дисбаланс сил не мог не отразиться в общественном сознании россиян.

Обсуждая этот сложный вопрос со студентами, необходимо не допустить сведения дискуссии к утверждениям националистического характера. Патриотизм как любовь к своей стране не противоречит уважению других народов и спортсменов из других стран. Высказывания же с целью повышения самооценки российской стороны за счет принижения достижений других сторон нарушают тонкую грань между патриотизмом и национализмом.

Таким образом, Паралимпийские Игры 2018 года, при всем их неоднозначном для нашей страны характере, являются наглядным и живым примером целого комплекса ценностных ориентаций, которые необходимо сегодня обсуждать в рамках воспитательной работы с молодежью. Мировая политика становится все более сложным явлением, поэтому научиться решать подобные дилеммы нужно уже сейчас.

Библиографический список

1. Паралимпийские игры открываются в Пхёнчхане с участием 30 спортсменов из России // ТАСС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tass.ru/sport/5018079>
2. Грецов А. Г. Методика профилактики допинга среди молодых спортсменов. // Адаптивная физическая культура [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sportfiction.ru/articles/metodika-profilaktiki-dopinga-sredi-molodykh-sportsmenov/>
3. Веннерхольм М. Борьба с допингом или ненависть к русским? // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20160804/237439508.html>
4. Крусе С. Россия отрицает использование допинга: угрозы, связанные с Олимпиадой, носят политический характер. // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20171118/240792922.html>
5. Иноземцев И. Без флага и гимна: можно ли оспорить отстранение сборной России от Олимпиады. // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20171212/240980382.html>
6. Смёрдал С. Э. Россия возвращается в олимпийскую семью. // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20180301/241604429.html>
7. Харунова Э. Вернуться из WADA: решается судьба соревнований в России. // Газета.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gazeta.ru/sport/2018/03/12/a_11679331.shtml

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ

8. Российские паралимпийцы выступят на Играх-2018 в нейтральном статусе. // Р-спорт [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rsport.ria.ru/winter2018_paralympics/20180129/1131749117.html
9. Опрос «КП»: Стоит ли спортсменам из России ехать на Олимпиаду под нейтральным флагом. // Комсомольская правда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dv.kp.ru/daily/26772/3805611/>
10. Кузьмин Д. Путин против бойкота: россияне поедут на Олимпиаду. // Газета.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gazeta.ru/sport/2017/12/06/a_11124896.shtml
11. IPC запретил использование российских флагов на Паралимпиаде-2018. // Р-спорт [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rsport.ria.ru/winter2018_paralympics/20180129/1131749451.html
12. Лоренц Ю. Иллюзорный блеск медалей. // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20180228/241587305.html>
13. Дьячкова Е. Вопреки всему: россияне стали вторыми на Паралимпиаде, выиграв 24 медали. // ИноСМИ.ру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://inosmi.ru/social/20180318/241738523.html>
14. Петров А. Герои Паралимпиады в Кремле раскрыли Путину тайну своих побед. // Вести.ру (20.03.2018). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2997548>
15. Павел Колобков: нашу готовность конструктивно работать не должны воспринимать как слабость (интервью). // ТАСС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tass.ru/opinions/interviews/5045813>
16. Олимпийская хартия (в действии с 02 августа 2015 года). // Официальный сайт Олимпийского комитета России [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://roc.ru/upload/documents/team/charter/charter-8-2015-rus.pdf>
17. Курасова К. А. Спорт как инструмент политической борьбы в международных отношениях. // Международный студенческий научный вестник. — 2016. — № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=15873>

Маркова Е. Л. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Промышленное и гражданское строительство», e-mail: elen_mark@mail.ru (ТОГУ)

В статье подчёркнута важность исследовательского обучения в личностно-профессиональном становлении студентов. Изложены этапы и оптимальные условия для такого обучения. Раскрыты предваряющие педагогические условия.

Ключевые слова: дидактические поиски, модель обучения, исследовательское обучение, критическое мышление, основные положения исследовательского обучения.

The article shows the importance of research training in personal and professional development of students. It describes the stages and optimal conditions for such training. It reveals the preceding pedagogical conditions.

Keywords: didactic search, training model, research training, critical thinking, fundamental principles of research training.

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования реализация компетентного подхода должна предусматривать применение в учебном процессе широкий спектр активных и интерактивных методов обучения. Совершенно очевидно, что современные дидактические поиски в вузах должны быть проникнуты вниманием к эмоциональной привлекательности обучения, сочетая со стремлением сохранять познавательную насыщенность учебного процесса. При этом целостная включённость студента в учебный процесс должна не только сводиться к чётким, рационально осознаваемым действиям, а сочетаться с интуитивной, эмоционально-личностной сферой.

Один из векторов, по которому проводятся эти поиски на кафедре «Промышленное и гражданское строительство», представляет из себя: установление связей между учебным материалом, предстоящей профессиональной деятельностью, непосредственным жизненным опытом студентов и работой их на учебных занятиях. А это, в свою очередь, стимулирует нас придать обучению исследовательский характер, т. е. передать обучающемуся инициативу в организации своего учебного познания.

Обобщённой базовой моделью в этом случае является модель обучения как творческого поиска, она основана на систематическом исследовании и имеет процессуальную ориентацию. Основой

учебной деятельности является продуктивная деятельность студентов, которые проживают учебный процесс в роли активного его участника-исследователя, создателя нового интеллектуального продукта. Преподаватель занимает позицию фасилитатора.

Исследовательское обучение в развёрнутом виде предполагает:

- студент (зачастую вместе с преподавателем) выделяет и ставит проблему, которую надо решить;
- предполагает возможные решения этой проблемы;
- с помощью расчётов проверяет эти решения;
- делает выводы исходя из данных проверки;
- применяет выводы к новым данным;
- делает обобщение и заключение.

Преподаватель в данном случае выполняет роль помощника или партнёра в учебном процессе, который основан на собственном опыте студентов, на непосредственном контакте с изучаемыми областями реальности.

Конкретный опыт студентов представляет из себя основу для наблюдений и рефлексии, которые способствуют формированию абстрактных понятий и представлений. Последние выступают как гипотезы, подвергаются проверке в различных ситуациях (расчёты, эксперименты). В результате такого обучения происходит усвоение не только нового материала, но и творческая перестройка имеющихся концепций, а это связано с сознательными, волевыми усилиями по развитию критического мышления:

- поиском ясной постановки вопроса, формулировки утверждения;
- умением использовать надёжные источники и ссылкой на них;
- рассмотрением задачи в целом (придерживаться основной темы);
- поочерёдным рассмотрением частей сложной задачи;
- поиском альтернативных вариантов;
- стремлением к разносторонней осведомлённости;
- поиском обоснований;
- выбором точки зрения (или изменение её при наличии достаточных оснований);
- открытостью, пониманием по отношению к чужим чувствам, уровню познаний, глубине суждений и др.

Однако для создания особой, побуждающей к творчеству обстановки учебного процесса необходимо придерживаться определённого принципа. На наш взгляд, следующие основные положения помогут раскрыть принцип создания оптимальных условий для исследовательской деятельности студентов:

- объём имеющихся знаний — это база, на ко-

торой создаются новые идеи. Поэтому расширение фонда знаний — необходимо. Однако надо помнить, что зависимость творческих возможностей от информированности не однозначна. Усвоение информации не заменяет и не развивает умение думать;

- проявление фантазии, свободного воображения являются фундаментом творческого мышления исследователя, поэтому их надо всячески поддерживать у студентов. Однако они должны понимать, что в обстановке внутренней творческой свободы все соображения будут критически пересматриваться и часть их будет отброшена;
- работе подсознания тоже необходимо уделять должное внимание. Студенты должны знать, что даже когда проблема не находится в центре внимания, наше подсознание может работать над ней. Решение некоторых задач могут на мгновение проясниться. Важно зафиксировать их вовремя, а затем упорядочить и использовать;
- необходимо показать студентам возможности использования аналогий для отыскания новых ассоциаций и связей, для творческого исследовательского поиска, который значительно расширяется за счёт неочевидных сравнений и сопоставлений;
- чтобы студенты были готовы к такому поиску, они не должны бояться сделать ошибку, на занятиях следует создать такую обстановку, чтобы они чувствовали, что любое соображение заслуживает того, что оно будет доброжелательно принято. Надо помочь молодым людям обрести уверенность в своих взаимоотношениях с преподавателем и сокурсниками.

Отсюда можно выделить основные предваряющие педагогические условия в рамках такого обучения:

1. Создание психолого-педагогического климата, отвечающего обстановке исследовательского поиска.
2. Разработка алгоритмов исследовательской деятельности.
3. Наличие у преподавателей наиболее значимых представлений о природе исследовательской деятельности и о путях её стимулирования в процессе обучения.
4. Установка у преподавателя на тактичное, гибкое взаимодействие со студентом как с партнёром по учебному исследованию.

Таким образом, мы считаем, что процесс становления будущего профессионала в вузе будет более успешным, если в основу обучения заложена исследовательская деятельность студентов. Правильная же организация при этом учебного процесса, соблюдение соответствующих принципов и правил обучения будут способствовать со-

зданию условий, в которых раскроются возможности интенсивного самосовершенствования молодого человека.

Библиографический список

1. Горбатьюк, Е. Л. Возможности личностного саморазвития студента технического вуза в поисковых подходах к обучению : дис. ... канд. пед. наук / Е. Л. Горбатьюк. — Хабаровск, 1999. — 186 с.
2. Маркова, Е. Л. Интерактивное построение профессиональной подготовки бакалавра / Е. Л. Маркова // Проблемы высшего образования: материалы международной науч.-метод. конф., Хабаровск, 8-10 апреля 2015 / под ред. Т.В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2015. — С 191-193.
3. Гомза Т. В. Учебно-исследовательская деятельность субъекта образования // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 76–78.
4. Панченко Т. А. Организация учебной деятельности студентов с учетом особенностей клипового мышления // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 141–143.
5. Селеверстова Г. А. Проблемы методологизации вузовского образования // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5–7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 48–50.
6. Деревицкая А.В. Проектное творчество студентов как средство позитивного реформирования профессионального образования // Международный научно-исследовательский журнал. — 2013. — № 6 (13). Ч. 3.

Панченко Т.А.

МОТИВЫ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Панченко Т.А. — канд. техн. наук, доц. кафедры «Биология, экология и химия», e-mail: ranchenko.tatyana@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлены результаты исследования по выявлению мотивов учебной деятельности студентов первого и пятого курсов, обучающихся по направлению педагогическое образование.

Ключевые слова: высшее образование, студенты, качество образования, мотив, мотивация, учебная деятельность.

The article presents the results of a study to identify the motives of educational activity of first- and fifth-year students studying in the direction of pedagogical education.

Key words: higher education, students, quality of education, motivation, motivation, educational activities.

Приближается окончание периода очередной модернизации российского образования, проходящей в соответствии с моделью «Российское образование–2020». Из решенных задач данной модели в высшем образовании можно назвать окончательный переход на многоуровневую систему, подушевое финансирование и превращение образования в услугу. Вероятно, в этом и заключается так называемое новое управление образованием. Что касается нового качества образования и новых кадров высшей школы, то этот вопрос не только остался открытым, но и стал еще более неопределенным.

В ФГОС высшего образования в перечне требований к условиям реализации образовательной программы отмечается, что в кадровом составе на долю работников из сфер деятельности, профильных с программой бакалавриата, должно приходиться не менее 10 %. Единственным требованием к этим работникам является наличие соответствующего стажа не менее трех лет. На первый взгляд все логично, устанавливается непосредственный контакт с представителями будущих работодателей, связи между теоретическими знаниями и их использованием в профессиональной деятельности становятся более наглядными. Однако есть и другие стороны в этом вопросе. Преподавание — это тоже особая сфера профессиональной деятельности, подразумевающая соответствующую психолого-педагогическую подготовку. От преподавателя требуются не только знания теоретические, но и умение структурировать учебный материал в соответствии с целями и задачами дисциплины, выстраивать учебный процесс с опорой на знание психологических особенностей обучаемых. Преподаватель с определенной периодичностью (продолжительность которой становится все меньше) должен проходить конкурсный отбор на соответствующую должность. Помимо учебной работы преподаватель обязан заниматься научно-исследовательской деятельностью и публиковать несколько статей в год. К работникам профильных организаций, большая часть которых далека от педагогических проблем, таких требований не предъявляется. Высокий профессионализм инженера или научного работника по месту основной работы не является гарантией, что он будет и преподавать на должном уровне. Кроме того, и они ве-

дут занятия в тех же аудиториях, с использованием того же материально-технического оснащения, что и штатные преподаватели. В чем же тогда преимущество? Пара экскурсий на производство проблему не решит. Было бы замечательно, если бы они руководили студенческими практиками, но объем этих практик в учебных планах недостаточен для покрытия 10 %, обозначенных стандартом. Вызывает сомнение, что «новые кадры» решат задачу подготовки выпускника со сформированными профессиональными компетенциями, как того требует стандарт.

Новое качество образования, как одна из составляющих модели модернизации, рассматривается только с позиций организации образовательного процесса в направлении увеличения доли самостоятельной работы, выстраивания модульных траекторий, увеличения количества курсов по выбору, внедрением проектной формы обучения. Образовательный процесс — это процесс взаимодействия обучающего и обучающегося. Соответственно и качество образования должно рассматриваться с двух сторон — с позиции обучающего (в широком смысле соответствие образовательному стандарту) и с позиции обучающегося (в виде удовлетворения его запросов). Образовательная система должна обеспечить условия для такого качества образования, которое позволит выпускнику не только успешно трудиться в соответствующей сфере, но и при необходимости переучиваться, осваивать новые компетенции. Однако качественное образование невозможно и без осознанного отношения к учебе со стороны студентов, без их активной учебной деятельности.

Структура учебной деятельности многофакторная. Причем, как и для любой деятельности, существенной характеристикой является ее мотивированность. По утверждению А.Н. Леонтьева не бывает деятельности без мотива [2]. Мотив вытекает из потребности, является ее отражением. Осуществление деятельности предполагает не только внутренние побуждения, но и необходимость соотношения потребностей субъекта с целями, которые он стремится достичь. Потребности, мотивы, цели определяют поведение субъекта, однако удовлетворить мотив может только деятельность, успех которой во многом зависит от мотивации. Учебная деятельность, как отмечает А.Н. Леонтьев, полимотивирована, т.е. обусловлена и познавательными и социальными мотивами.

Наблюдающееся в последние годы снижение активности со стороны студентов к процессу обучения в вузе предопределило интерес к выявлению мотивов учебной деятельности студентов первого и пятого курсов, обучающихся по направлению педагогическое образование, профиль биология, химия. За основу исследования была взята методика А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» [1] и мето-

дика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [3]. Из шестнадцати мотивов учебной деятельности, представленных в опроснике А.А. Реана и В.А. Якунина, для студентов первокурсников первое место по значимости занимает мотив обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности, тогда как для студентов пятого курса этот мотив хоть и попадает в пятерку наиболее значимых, но только на пятую позицию. Для студентов последнего курса обучения наиболее значимым является мотив приобретения глубоких и прочных знаний (у первокурсников этот мотив на четвертом месте). Вторым по значимости для первокурсников является мотив стать высококвалифицированным специалистом, а для пятикурсников — получить интеллектуальное удовлетворение. Мотив получить диплом для выпускников имеет третье место по значимости, в то время как для первокурсников он является малозначимым, индифферентным (вторая пятерка мотивов). Интересным является факт, что мотив не отставать от сокурсников и постоянно получать стипендию для студентов пятого курса относится к группе индифферентных, а для первокурсников является незначимым (одиннадцатое и двенадцатое места). Такие мотивы, как возможность быть примером для сокурсников, добиться одобрения родителей и окружающих, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, и для первокурсников и для пятикурсников оказались на последних местах в группе незначимых мотивов. Таким образом, мотивация первокурсников обусловлена в большей степени социальными мотивами и направлена на внешнюю сторону учебной деятельности, а пятикурсников — познавательными мотивами и направлена на содержательную, внутреннюю сторону деятельности.

Для старшеклассников характерно формирование социально направленной мотивации, обращенной в будущее. Выпускник школы планирует действия, способствующие достижению этого будущего, в частности поступление в вуз. Не отрицая воздействия факторов окружающей среды (мнение родителей, школы, общества) старшеклассник выстраивает и осуществляет активную учебную деятельность по подготовке к сдаче экзаменов. Однако в данном возрасте мотивы самореализации сформированы еще недостаточно и планы школьников, как правило, краткосрочны. Став студентом вуза, бывший школьник считает, что цель достигнута, и мотивы развития уходят на задний план. Остаются абстрактные, далекие мотивы, например, желание стать высококвалифицированным специалистом. Большинство первокурсников совершенно не представляют специфику будущей профессиональной деятельности, их выбор вуза зачастую обусловлен предметным мотивом или просто престижностью высшего образования. Неясные перспективы будущей деятельности делают

цель неопределенной, которую неизвестно как достичь. В ситуации неопределенности многие первокурсники утрачивают заинтересованность в получении предметных знаний. Профильные дисциплины изучаются на последних курсах вуза. Именно эти дисциплины знакомят студентов с основами (как минимум теоретическими) будущей профессиональной деятельности. В этот период студенты более отчетливо осознают предмет потребности, что сопровождается изменением значимости мотивов учебной деятельности. Предпочитаемыми становятся мотивы получения знаний, саморазвития. Процесс учения начинает приносить интеллектуальное удовлетворение, что подтверждается более высокой успеваемостью на выпускном курсе. Для подкрепления сделанных выводов было проведено тестирование по методике «Мотивация профессиональной деятельности», в основу которой положено деление на внутренние и внешние мотивационные комплексы. Средние значения показателей внутренних и внешних положительных мотивов оказались равными у студентов первого и пятого курсов (5 и 6 соответственно). Комплекс же внешней отрицательной мотивации у студентов первого курса оказался равным четырем, тогда как у пятикурсников он равен двум. Можно сказать, что удовлетворенность выбранной будущей профессиональной деятельностью возрастает по мере приближения к окончанию вуза.

Полученные результаты указывают на недостаточную психологическую зрелость возрастной категории 17–18 лет (средний возраст студентов первого курса) относительно обучения в вузе. Первый курс университета фактически выполняет функцию социализации студента, трансформируясь в период перехода из подросткового возраста в юношеский, при этом зачастую страдает образовательная сторона учебного процесса. Вероятно, более целесообразно было бы продлить обучение в старшей школе, либо по примеру ряда европейских стран перед поступлением в университет сделать обязательной ступень среднего профессионального образования. После обучения в колледже выпускники более осознанно делают выбор университета и проявляют большую мотивированность к обучению уже на первых курсах университета.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»). — С.434.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1983. Т. 2., 320 с.
3. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования,

практикум: арсенал практического психолога: учебное пособие / А. А. Реан. — Санкт-Петербург: Прайм-Евразон, 2006. — 255 с. — С.84–86.

4. Конобеев Г. М. Самореализация и духовный труд познания и обучения // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 5 – 7 апреля 2017 г. : в 2 т. / под ред. Т. В. Гомза. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 23–26.

Ткач Е.Н.

ФЕНОМЕН СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА

Ткач Е.Н. — канд. психол. наук, зав. кафедрой «Психология», e-mail: elenat3004@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается содержание феномена суверенности психологического пространства личности в образовательной среде университета.

Ключевые слова: психологическое пространство, суверенность, образовательная среда, университет.

The article deals with the content of the phenomenon of sovereignty of the psychological space of the individual in the educational environment of the university.

Key words: psychological space, sovereignty, educational environment, university.

Обращаясь к осмыслению содержания образовательной среды современного университета как особого культуропорождающего пространства, необходимым становится понимание и описание специфики взаимодействия участников образовательного процесса и условий эффективности этого взаимодействия.

Размышляя об образовательной среде университета, хочется обратить внимание на то, что в данном контексте рассматриваются и материальные (физические) характеристики среды и субъективные (сугубо психологические, данные в переживании, ценностно-смысловые) характеристики, обусловленные актуализацией различных образовательных ситуаций в символическом поле взаимодействия смыслов, контекстов, позиций, культур, субъективных пониманий, эффектов самоосуществления разных участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, представителей администрации и учебно-вспомогательного персонала).

Сложно не согласиться с авторами монографии «Университет как центр культуропорождаю-

шего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе», описывающими образовательную среду университета как область, где осуществляются трансформации индивидуального, уникального опыта и идентичности коммуницирующих участников образовательного процесса. Таким образом, образовательная среда становится основным инструментом и особым эффектом трансформаций «как условия культуропорождения». Культуропорождение в данном контексте оценивается «как результат со-осуществления множества дифференцированных и локальных практик» [2].

Интересно описание роли преподавателя в организации культуропорождающего образования. Зачастую преподаватель описывается как субъект образования, функция которого заключается в том, чтобы вызвать существенные изменения в сознании обучающихся через организацию особых психолого-педагогических условий и использования определенной педагогической технологии. С точки зрения А.М. Корбут, организация образовательной среды представляет собой «не определение условий и контроль над ними» [2]. В данном случае в качестве организатора среды выступает человек, который «управляет процессом создания, производства среды». Преподаватель не в состоянии задать форму среды априори, форма среды не очень важна и всегда не завершена до конца. Его главной задачей становится задача позволить «сорганизовываться и взаимодействовать различным практикам», которые тоже никогда не могут быть завершены полностью, окончательно. Таким образом, преподаватель университета перестает быть и восприниматься как гуру, хранитель образовательной реальности, он становится «организатором условий для появления образовательных сред» [2].

Образовательная среда университета может рассматриваться и описываться как коммуникативный феномен. В коммуникации, через активность Другого (Собеседника) личность обретает возможность понимания собственной сущности. Коммуникация является основным механизмом существования и развития образовательной среды.

Важным условием продуктивного самоосуществления и продуктивного со-осуществления, со-бытия участников образовательного процесса в университете является, на наш взгляд, феномен суверенности психологического пространства личности.

К проблеме содержания и проявления суверенности (от французского *souverain* — «носитель верховной власти») как характеристики психологического пространства имели отношения яркие представители отечественной и зарубежной психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, М.М. Бахтин, А.В. Брушлинский, А.В. Бурмистрова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин,

А.Н. Леонтьев, С.К. Нартова-Бочавер, С.Л. Рубинштейн, У. Джемс, К. Левин, Э. Эриксон, К.Г. Юнг, Ф. Перлз и др.).

Суверенность психологического пространства рассматривается в настоящее время как личная и социальная ценность. Это связано с определенными социально-историческими процессами и появлением особого отношения к феноменам свободы и ответственности. Суверенность психологического пространства оценивается как одна из форм свободы человека, живущего в собственном мире и не сливающимся с этим миром, воспринимающего себя через переживание уникальности.

Описывая психологическую суверенность, С.К. Нартова-Бочавер обращает внимание на то, что психологическую (личностную) суверенность можно понимать «как способность человека контролировать, защищать и развивать своё психологическое пространство» [1, с.11]. Эта способность человека, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, основана на «обобщенном опыте успешного автономного поведения» [1, с.11]. Автор описывает феномен суверенности в рамках субъектно-средового подхода. Суверенность трактуется как выражение субъектности, позволяющее человеку удовлетворять имеющиеся актуальные потребности.

Безусловно, на постепенное развитие суверенности ребенка оказывают влияние его родители или другие заботящиеся лица. И если ребенок живет и воспитывается в безопасной и дружественной среде детско-родительских отношений, для него естественным становится сообщать о своих актуальных потребностях, переживать свою значимость, ценность, обретать ощущение ресурсности мира, давать обратную связь, эмоционально и интеллектуально включаться, вовлекаться в жизнь семьи, воспринимать себя как субъекта. В таких обстоятельствах ребенок вырастает с достаточно прочными, четко выраженными границами психологического пространства личности.

Если ребенок живет и воспитывается в среде с низким уровнем безопасности, он вырастает с размытыми, аморфными границами. Обретение суверенности становится трудной, практически невозможной для решения жизненной задачей.

Психологическое пространство личности имеет определенные границы и включает совокупность различных явлений, с которыми идентифицирует себя человек. К таким явлениям относятся территория, личные предметы, социальные привязанности и установки человека. Это те физические, социальные и психологические явления, к которым пристрастен человек, называет их, используя местоимение «мои» в его модификации. Границы отделяют пространство (область) одного человека от пространства (области) другого, границы, отделяющие «Я» и «не-Я».

В.М. Ялтонский в личной беседе с С.К. Нартовой-Бочавер выразил своё мнение по поводу пред-

назначения психологических границ: «суверенность — это баланс между своими потребностями и потребностями других людей. Это мера личной свободы, которую субъект считает для себя необходимой и которой готов добровольно ограничиться. Первоначально границы устанавливаются, возможно, другими людьми, но принимает (или изменяет) их расположение сам субъект. Это не приказ извне: «Не выходи за пределы своего участка!», а скорее предупреждение изнутри: «Сюда может войти не каждый, и я сам выйду, когда захочу» [1, с. 167].

Сложно не согласиться с С.К. Нартовой-Бочавер в её размышлениях о том, что психологическое пространство подвижно, динамично, может расширяться или сужаться в определенных обстоятельствах жизни человека. Психологическое пространство может рассматриваться и как устойчивая характеристика личности, и как состояние.

Переживание сохранности или нарушенности границ психологического пространства личности выражается через возникновение чувства уверенности, устойчивости или, наоборот, беспокойства, тревожности.

В терминологии С.К. Нартовой-Бочавер психологическое пространство с целостными, не нарушенными границами является суверенным, если границы психологического пространства нарушены, то пространство является депривированным, в таком случае человек лишается возможности удовлетворить имеющуюся естественную потребность в приватности, поддержании личностной автономии.

В своих работах С.К. Нартова-Бочавер выделяет и описывает шесть измерений (секторов) психологического пространства личности, «отражающих физические, социальные и духовные аспекты человеческого бытия»: это I — собственное тело, II — территория, III — личные вещи (артефакты), IV — временной режим, V — социальные связи и VI — вкусы (ценности) [1, с. 138].

Более всего, на наш взгляд, в образовательном пространстве университета могут быть нарушены границы таких секторов (измерений) психологического пространства участников образовательного пространства, как:

- суверенность территории;
- суверенность временного режима (привычек), которая может быть связана с насильственными попытками «изменить комфортный для субъекта распорядок» [1];
- суверенность ценностей, которая предполагает проявление свободы мировоззрения, предпочтений, вкусов.

Депривация территории обучающихся может быть связана, например, с проживанием в студенческом общежитии иногородних студентов.

Депривация временного режима (привычек) может быть обусловлена неудобством расписания

занятий для участников образовательного процесса — «жаворонков» и «сов» или неэффективным режимом работы библиотеки или лабораторных корпусов. Следует отметить, что в некоторых университетах Российской Федерации университетские библиотеки работают круглосуточно без выходных. В университетах Китая отдельные библиотечные корпуса с читальными залами работают без выходных с раннего утра до позднего вечера. Это дает возможность всем участникам образовательного процесса посещать библиотеки в любое удобное для них время и продуктивно работать с учетом индивидуальных особенностей.

Депривация вкусов и ценностей (нарушение аксиологической суверенности) может проявляться в том, что по отношению к участнику образовательного процесса проявляется низкая толерантность, возникают конфликты, невозможность открыто заявить о своих потребностях и противостоять чрезмерно активно навязываемым взглядам, установкам, ценностям. Особенно актуальна эта ситуация для преподавателей, считающих себя «истиной в последней инстанции», для которых актуальна так называемая «педагогическая невменяемость».

Важно, чтобы образовательная среда университета была дружественной по отношению к участникам образовательного процесса, обеспечивала возможность продуктивного автономного поведения, ориентированного на проявление и усиление суверенности.

Библиографический список

1. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
2. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др. — Минск: БГУ, 2004.

Ткач Р.С.

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ/НЕУСТОЙЧИВОСТЬ В НОКСОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ УНИВЕРСИТЕТА

Ткач Р.С. — канд. пед. наук, декан факультета физической культуры, e-mail: romantkach73@gmail.com (ТОГУ)

В статье нервно-психическая устойчивость и нервно-психическая неустойчивость рассматриваются в контексте ноксологического дискурса университета в рамках профессиональной подготовки

будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности.

Ключевые слова: нервно-психическая устойчивость, нервно-психическая неустойчивость, ноксологический дискурс, профессиональная подготовка будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности.

In the article neuropsychic stability and neuropsychic instability are considered in the context of the university's nonsological discourse within the framework of the professional training of future teachers in physical education and life safety.

Key words: neuropsychic stability, neuropsychic instability, noxological discourse, professional training of future teachers in physical education and life safety.

Ноксологический дискурс университета ориентирован на описание содержания и особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов в области физической культуры и безопасности жизнедеятельности. В контексте ноксологического дискурса используются различные понятия, связанные с характеристикой таких феноменов, как опасность и безопасность жизнедеятельности человека, риски, угрозы, культура безопасности жизнедеятельности, личность безопасного типа, отношение к опасностям, сензитивность к угрозам и др. [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Студенты — будущие педагоги по физической культуре и безопасности жизнедеятельности — знакомятся с этими понятиями, на учебных занятиях активно обсуждают различные феномены в рамках проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности человека в процессе изучения различных учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельность»:

Важной задачей профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры является не только задача формирования представлений студентов об актуальных проблемах безопасности жизнедеятельности человека в современном мире, но и задача развития способности к совладающему поведению, стрессоустойчивости, компонентов саморегуляции, а также нервно-психической устойчивости.

Важно место в ноксологическом дискурсе, на наш взгляд, должно отводиться понятиям «нервно-психическая устойчивость» и «нервно-психическая неустойчивость».

Понятие «нервно-психическая неустойчивость» предложил использовать Л.И. Спивак в контексте определения «склонности к срывам в деятельности нервной системы при значительном психическом и физическом напряжении». Данное понятие объединяет различные проявленные (эксплицитные) и непроявленные (имплицитные) нарушения эмоциональной, волевой, интеллекту-

альной регуляции. Нервно-психическая неустойчивость является причиной срыва в деятельности нервной системы в ситуациях физического или психического (эмоционального) напряжения, срыва оптимального функционирования и адекватного реагирования в опасной (напряженной) ситуации [1, 9, 10, 11].

Описывая содержание нервно-психической неустойчивости, следует отметить, что различные нарушения психической деятельности являются неоднородными и по симптоматике, и по динамике.

Достаточно сложно выявить и описать структуру нервно-психической неустойчивости, сложно различить признаки нервно-психической неустойчивости как определенного свойства личности и как ситуативной реакции на стресс (неблагоприятное внешнее воздействие).

Важно подчеркнуть, что лишь некоторые виды профессиональной деятельности могут провоцировать человека на срыв, перебой в работе адаптационных механизмов. К подобным срывам может приводить лишь та профессиональная деятельность, которая предъявляет человеку требования, непосильные для него, или осуществляется в экстремальных (абсолютно неблагоприятных) условиях.

Происходят колебания дихотомической системы «нервно-психическая неустойчивость — нервно-психическая устойчивость». Указанные колебания осуществляются в определенных пределах.

Исследователи отмечают, что для разных людей актуальными являются разные типы реагирования на вызывающие стресс условия профессиональной среды. Каждый человек использует характерные для него защитные и адаптационные возможности функционирования нервной системы (сила, лабильность, динамичность, подвижность нервной системы и др.)

Нервно-психическая устойчивость/неустойчивость не может восприниматься как результат действия отдельных свойств (отдельных элементов) личности. По сути, нервно-психическая устойчивость/неустойчивость является результатом деятельности субъекта в целом.

Будущим педагогам по физической культуре и безопасности жизнедеятельности важно понимать, что лица с признаками нервно-психической устойчивости и лица с признаками нервно-психической неустойчивости значительно отличаются друг от друга.

Лица с признаками нервно-психической устойчивости отличаются повышенной приспособляемостью (достаточный или высокий уровень адаптивности), достаточной или повышенной работоспособностью (низкая утомляемость), склонностью к социальной активности с опорой на социальные нормы поведения.

Для лиц с признаками нервно-психической устойчивости характерны такие особенности, как достаточная эмоциональность, эмотивная и когнитивная устойчивость, уравновешенность, низкий уровень тревожности.

Для лиц с признаками нервно-психической неустойчивости характерными являются следующие проявления: низкий уровень адаптивности, низкий уровень работоспособности, высокий уровень утомляемости, склонность к нервно-психическим срывам и нарушению социальных норм поведения.

Для лиц с признаками нервно-психической неустойчивости характерны такие особенности, как повышенная возбудимость, неадекватная эмоциональность, эмотивная и когнитивная неустойчивость, несдержанность, высокий уровень тревожности.

Для лиц с признаками нервно-психической неустойчивости характерными являются выраженные признаки акцентуаций личности, психопатий и различных пограничных нервно-психических расстройств.

Нервно-психическая неустойчивость может быть описана как совокупность врожденных, то есть биологически обусловленных, и приобретенных прижизненно свойств личности, которые могут способствовать появлению неоптимального типа реагирования на неблагоприятные воздействия внешней, в том числе профессиональной, среды.

Нервно-психическая неустойчивость не является клиническим диагнозом. Нервно-психическая неустойчивость не является абсолютно стабильным, абсолютно неизменным свойством человека. В определенных обстоятельствах жизни проявления нервно-психической неустойчивости могут значительно усиливаться и проявляться через психосоматические расстройства и заболевания, а также усиливаться вплоть до психического заболевания. Такие проявления могут быть обусловлены крайне неблагоприятными воздействиями профессиональной среды, хроническим стрессом, социальной изоляцией.

Однако необходимо отметить, что проявления нервно-психической неустойчивости могут значительно уменьшаться в контексте рационального распределения профессиональных обязанностей с учетом индивидуально-типологических и личностных особенностей, интересов, потребностей, склонностей, способностей, проведении специальных коррекционно-развивающих мероприятий. Существенную роль в этих обстоятельствах играет необходимость создания благоприятных условий среды.

В процессе создания или поддержания благоприятных условий профессиональной среды важно учитывать:

- направленность личности субъектов труда,

которая проявляется в потребностях, мотивах, идеалах, убеждениях, склонностях, ценностных ориентациях, смысложизненных ориентациях, значимых целях, особенностях мировоззрения личности;

- темперамент личности, который определяется типом нервной системы (холерическим, сангвиническим, меланхолическим или флегматическим) и который проявляется в его подвижности, усидчивости, общительности, эмоциональности и др.;
- особенности характера личности, показателями проявления которого являются сила, отношение к другим людям, самому себе, деятельности, целеустремленность, устойчивость, трудолюбие, работоспособность, принципиальность, автономность, решительность, ответственность при решении профессиональных задач, выполнение социально-значимой работы; отношение к различным материальным и моральным стимулам;
- способности личности, которые отражаются в овладении различными видами деятельности.

Перечисленные выше по тексту свойства личности проявляются чаще всего в общении, в сфере межличностных отношений, а также обнаруживаются в проявлениях индивидуально-психологических качеств и в процессе выполнения профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности в образовательном пространстве университета важно прояснить то обстоятельство, что нервно-психическая неустойчивость отражает в одно и то же время состояние психического и соматического здоровья человека. Нервно-психическая неустойчивость является показателем уровня риска дезадаптации человека, в ситуации стресса (в критических условиях).

Библиографический список

1. Берг Т.Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления. — Владивосток: Мор.гос.ун-т, 2005.
2. Ежевская Т.И. Безопасность личности: система понятий // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2000. — № 4.
3. Лешер О.В., Каскина Д.К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 1.
4. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Смирнова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А. Разработка теста-опросника по выявлению способов реагирования в ситуациях опасности в

- юношеском возрасте // Альманах современной науки и образования. — 2012. — № 12.
5. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Смирнова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А. Психологические особенности отношений людей к опасностям // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2012. — № 3.
 6. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Маралова Т.П., Перченко Е.Л., Смирнова О.В., Табунов И.А. Развивающаяся личность в зеркале угроз/ Под ред. В.Г. Маралова. — ФБГОУ ВПО ЧГУ, 2013.
 7. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Нифонтова О.В., Перченко Е.Л., Табунов И.А. Разработка теста-опросника сензитивности к угрозам в юношеском возрасте // Перспективы науки. — 2012. — №8.
 8. Маликова Т.В., Михайлов Л.А., Соломин В.П., Шатровой О.В. Психологическая безопасность // Учебное пособие.- М.: Дрофа, 2008.
 9. Михайлов Л. А. Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете. Дисс ... докт. пед. наук. — СПб., 2003.
 9. Немчин, Т.А. Состояние нервно-психического напряжения. Л., 1983.
 10. Решетников, М.М., Чермянин С.В., Корзуни В.А. Адаптация и реадaptация как социально-психологическая проблема // Философские науки. — 2005. — №10.
 11. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: Нева, 2001.

Хальзова Н. А.

ВУЗОВСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ

Хальзова Н. А. — канд. эконом. наук, доцент, доцент кафедры «Маркетинг и коммерция», e-mail: 003818@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье представлены авторские выводы по результативности олимпиады школьников по экономике, которая состоялась на базе Тихоокеанского Государственного университета.

Ключевые слова: олимпиада школьников, вузовская олимпиада, олимпиадники, метапредметная подготовка, универсальные учебные действия школьника

The article presents the author's conclusions on the effectiveness of schoolchildren's Olympiad in economics, which was held on the basis of the Pacific State University.

Key words: olympiad schoolchildren, university olympiad, olympiadniki, meta-subject training, universal schoolchildren's educational activities

Участие в предметных олимпиадах становится все более популярным у школьников России. Тихоокеанский государственный университет (далее ТОГУ) с 2013 года выступает вузом-организатором проведения многопрофильной инженерной олимпиады (МИО) «Звезда». Организатором МИО «Звезда» является ФБГОУ ВО Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет). Многопрофильная инженерная олимпиады «Звезда» входит в Перечень Всероссийских олимпиад школьников (приказ Минобрнауки РФ от 30.08.2016 № 1118).

«Основная цель олимпиады «Звезда» — развитие и стимулирование интереса у обучающихся к научно-исследовательской и инженерной деятельности, формирование целостного представления о приоритетных направлениях финансово-экономического развития страны и мотивации к поступлению на инженерные специальности. Практическое развитие концепции непрерывности образования посредством расширения взаимодействия между образовательными организациями высшего образования и общеобразовательными организациями. Создание необходимых условий для поддержки творческих способностей и интереса к научной деятельности у талантливой молодежи, распространение и популяризация научных знаний среди молодежи. Популяризация программ высшего образования, реализуемых в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации» [1].

Впервые школьникам 9-11 классов Дальневосточного региона представилась возможность попробовать свои силы по предмету «Экономика». Всего приняло участие 36 школьников из МБОУ Гимназия №7, КГАОУ КЦО, МБОУ Гимназия №1, МБОУ СОШ №1 г. Вяземский, МБОУ Математический лицей г. Хабаровск, МБОУ СОШ № 6, ЧОУ СШ «АЗИМУТ», МБОУ СОШ № 6.

Практика автора статьи, в проведении олимпиад по обществознанию и естественным наукам, в предшествующие года, показывает, что в олимпиадах участвуют, как круглые отличники и особо одаренные личности, так и школьники, решившие просто попытаться счастья ради пробы собственных сил и победы.

Сегодняшние олимпиадники — это не просто школьники-интеллектуалы, а ребята, которые активны в школе и в социуме, готовые выдержать все туры олимпиады, стремящиеся к победе, выносливые и терпеливые, креативно мыслящие личности. Среднестатистический школьник-олимпиадник понимает, что надо все время работать, просто таланта уже недостаточно.

На этом этапе раскрытия заявленной темы статьи необходимо выделить следующие универсальные учебные действия, необходимые участнику олимпиады по экономике для выхода в следующий тур: умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы; умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения олимпиадных заданий.

На наш взгляд, особую роль для победы в олимпиаде по экономике играют познавательные универсальные учебные действия школьника, которые, включают в себя: практика в проектно-исследовательской деятельности; освоение смыслового чтения и стратегий работы с информацией; творческое освоение методов познания, используемых в экономической жизни общества.

На первом этапе проведения олимпиады автором выявлено, что школьники практически отказались решать (75%) простую математическую задачу среднего уровня подготовки в экономической терминологии. Девять человек, что составляет 25%, олимпиадники из Математического лицея, Краевого Центра Образования, Гимназии №1 и №7, СОШ №68 приступили к её решению и обеспечили тем самым себе выход во второй тур олимпиады. Решили на максимальное количество баллов три участника из Математического Лицея, КЦО, гимназии №1.

Автор обратилась к учителям школ, чтобы получить комментарии описанной выше тенденции. Диалог-опрос состоялся в рамках городского семинара учителей математики: «Формирование универсальных учебных действий в условиях реализации ФГОС ООО на базе МБОУ СОШ №30 г. Хабаровска» в январе 2018 года. Учителя сделали достоверный прогноз победителя олимпиады, ознакомившись со списком участников олимпиады. По мнению наших коллег, школьники из общеобразовательных школ имеют меньшее количество часов математики, чем учащиеся лицеев, гимназий и центра образования. Соответственно качественная математическая подготовка открывает возможность не только участия в олимпиаде по экономике, но и реальной победы в ней. Необходимо развитие математического мышления школьника, которое незаменимо на любых предметных олимпиадах.

Во второй тур олимпиады Звезда вышло 24 школьника, что составляет 67% от общего количества участников. Олимпиада по экономике может выступить инструментом мониторинга и технологией оценки качества образования школьников в регионе. Высокие результаты олимпиадников говорят о хорошей подготовке школьников на территории Дальнего Востока и профессионализме кадрового состава школьных учителей.

Ответы школьников на тесты «базовые понятия» соответствуют повышенному уровню знания предмета экономика. Математические задачи решены правильно. В аналитических заданиях присутствует логика в расчетах.

Однако необходимо раскрыть типичные недочеты участников на 2 этапе многопрофильной инженерной олимпиады «Звезда» по экономике.

Участник не увидел в условии задания разные единицы измерения. В листе ответов только конечная цифра, нет хода и логики решения, школьник оставил это на черновике, который не проверяется. Понятие балансовой матрицы не введено в практику школьников, правильно составить таблицу никто не смог. Школьники, сделав верный расчёт и правильно приняв управленческое решение, не аргументируют его цифрами в конечном ответе. Ответ содержит аналитическое обоснование обоих управленческих решений, а в задании необходимо было выбрать только одно, такая толерантность приводит к потере баллов. Особенно необходимо отметить следующий факт — оригинальность мышления школьника не привела к правильному решению задач.

Автор отмечает, что именно олимпиада по экономике является инструментом оценки метапредметной подготовки современного школьника [2 с. 89]. Олимпиада по экономике представляет нестандартные задания, объединяющие: знания по школьным предметам математика, обществознание и экономика; умения синтезировать теоретические познания в практическую деятельность; навыки аналитической работы с инновационным массивом информации.

Библиографический список

1. Многопрофильная инженерная олимпиада «Звезда» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zv.susu.ru/index.php/>
2. Агапова Е.Г., Хальзова Н.А. Междисциплинарное взаимодействие как основа современной технологии обучения Проблемы высшего образования. 2016. № 1.

Обучение студентов
с инвалидностью и ограниченными
возможностями здоровья

Астафьева М. А., Луковенко Т. Г.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Астафьева М. А. — преп. кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», e-mail: maha1702@mail.ru;

Луковенко Т. Г. — канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», e-mail: lukovenkot@list.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается значение методической работы по совершенствованию изобразительности в дошкольной образовательной организации. Роль художественно-эстетического развития и воспитания детей дошкольного возраста. Цель и задачи методической работы.

Ключевые слова: изобразительность, методист, дошкольный возраст, педагог, воспитатель.

The article considers the importance of methodological work to improve the activity in the pre-school educational organization. The role of artistic and aesthetic development and education of children of preschool age. Purpose and tasks of methodical work.

Key words: graphic activity, methodologist, pre-school age, teacher, educator.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования художественно-эстетическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста реализуется, непосредственно, через творческую деятельность.

Изодеятельность, как и любая творческая деятельность имеет следующие задачи:

1. Развитие у детей интереса к эстетической стороне действительности.
2. Развитие способности к восприятию художественного искусства.
3. Приобщение к разным видам художественно-эстетической деятельности.
4. Развитие потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла.

Эстетическое отношение к миру опирается, прежде всего, на восприятие действительности разными органами чувств ребенка [3, с. 32]. Педагог способствует накоплению у детей сенсорного опыта, обогащению чувственных впечатлений, развитию эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира. Воспитатель знакомит детей с живописью, произведениями народного творчества, посвящает в историю искусств, помогает воспринимать иллюстрации,

вместе с дошкольниками обращается к другим источникам художественно-эстетической информации.

В изобразительной деятельности и художественном конструировании воспитатель предлагает дошкольникам экспериментировать с цветом, придумывать и создавать композицию, осваивать различные художественные техники, использовать разнообразные материалы и средства [1, с. 16].

Но для того, чтобы у воспитателя сформировать профессиональные компетенции, нельзя обойтись только высшим образованием и самообразованием. Каждый педагог имеет возможность получить квалификацию для совершенствования своих знаний, но и этого недостаточно. Для того чтобы педагоги имели постоянную возможность для расширения знаний, в дошкольной образовательной организации должен быть специалист, иными словами, методист.

Главная цель методиста — это помогать и направлять педагога в работе с дошкольниками. В данную помощь входят следующие функции:

1. Изучение и разработка методов преподавания.
2. Планирование работы преподавательского коллектива.
3. Повышение квалификации педагогов.
4. Организация конференций, семинаров и учебных курсов.
5. Контроль качества и совершенствование работы воспитателей.

Администрация дошкольной образовательной организации и, в том числе, методист, обязаны предоставлять образовательные услуги согласно социальному заказу и стандарту [2, с. 9].

Успешное решение задач воспитания и развития в детском саду зависит от слаженности и организованности коллектива педагогов. Большая ответственность за создание такого коллектива ложится на методиста детского сада. Его глубокие знания в области основ изобразительного искусства, методики руководства изобразительной деятельностью дошкольников позволят правильно организовать учебно-воспитательный процесс и добиться высоких результатов в деле эстетического воспитания.

Методист организует работу воспитателей, используя различные методы: индивидуальные беседы, посещение занятий, педагогические совещания и так далее. Методист должен тщательно изучать работу каждого педагога. Для этого ему необходимо посещать занятия по рисованию, лепке, аппликации, конструированию во всех возрастных группах, определив цель и задачи посещения. Посещая занятия, методист проверяет план работы, знакомится с детскими работами, проводит беседу с педагогом.

Методист выполняет функцию «учителя» для педагогов любого уровня подготовки. Поэтому

для лучшего развития у дошкольников художественного-эстетического восприятия, методист постоянно изучает новую и классическую литературу, современные программы и обращает внимание на новые тенденции в образовании. Только высококвалифицированный методист является гарантией правильного воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик обучения и воспитания. — СПб.: Питер, 2013.
2. Короткова Н. А., Нежнов П. Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Изд. 3-е, добар. — М.: Линка-Пресс, 2014.
3. Кудрявцев В. Воображение, творчество и личностный рост ребенка. — М.: Чистые пруды, 2010.

**Бянкина Л.В., Хотимченко А.В.,
Малыгина Е.Н.**

СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Бянкина Л.В. — канд. пед. наук, проф. кафедры «Гуманитарных дисциплин» (ДВГАФК), e-mail: larisa.byankina@gmail.com; Хотимченко А.В. — профессор каф. «Физического воспитания и спорта» (ТОГУ), e-mail: khotimchenko7@yandex.ru; Малыгина Е.Н. — канд. пед. наук, доцент каф. «Теории и методики баскетбола и волейбола» (ДВГАФК), e-mail: elenamalygina2010@mail.ru

В статье рассматриваются особенности организации инклюзивного образования в сфере физической культуры, выявлены сложности организации процесса в проведении занятий в физкультурном вузе и проанализирован опыт включения инвалидов в секцию по пауэр лифтингу.

Ключевые слова: инклюзивное образование, физическая культура, физкультурное образование

The article discusses the features of the organization of inclusive education in the field of physical culture. The organization process complexities in conducting classes in Sports University were identified and the experience of including disabled people in the powerlifting section was analyzed.

Key words: inclusive education, physical culture, sports education

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012

г. в корне изменил подход к получению образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, провозгласив «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [3, ст. 1]. В статье 79 профессиональным образовательным организациям и образовательным организациям высшего образования вменяется в обязанность создание специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В законе выделяются две группы лиц, для которых надлежит организовывать специальные условия: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды. Статус выделенных групп подтверждается разными комиссиями, в первом случае это — психолого-медико-педагогическая комиссия, во втором — медико-социально-экспертная комиссия. Наличие статуса инвалида само по себе не дает человеку права считаться обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, ему также необходимо подтвердить это право психолого-медико-педагогической комиссией. Таким образом, в законе устраняется неоднозначность трактовки категории «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», и, данная категория становится более понятной, и, как следствие, более употребительной применительно к сфере образования.

Е.А. Мартынова [2] выделяет следующие факторы дезадаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): ограничения здоровья, психологическая, социальная, информационная и когнитивная дезадаптации. С.В. Чебарыкова считает, что понятия «дизонтогенез» и «болезнь» находятся в отношении пересечения и, наличие врожденной либо рано приобретенной патологии развития не всегда становится основанием для признания человека больным. То есть, дезадаптация и дизонтогенез — всего лишь поле для работы специалистов и самого человека, имеющего статус больного, инвалида, лица с ограниченными возможностями здоровья [3].

Находясь в относительно равных (ограниченных) возможностях здоровья разные люди по-разному переживают свое состояние. «Отношение человека, имеющего особенности психофизического развития, к имеющейся аномалии и к самому себе как ее носителю — так же вариативное явление» [3, с. 75]. Анализируемый автор, изучая внутреннюю картину дефекты выделяет следующие типы внутренней картины дефекта (ВКД): гиперкомпенсирующий, нозофильный, манипулятивный, гармоничный, отрицающий. Давая подробную характеристику и приводя конкретные примеры выделенных типов, С.В.Чебарыкова анализирует факторы, оказывающие влияние на формирование ВКД. К внешней группе факторов ученый относит влияние различных уровней социальной среды, к

внутренним же — характеристики, охватывающие самые разные стороны индивидуальности: самоотношение, ценностные ориентации, мотивационную сферу, характерологические черты, коммуникативную компетентность [4]. В исследовании, проведенном С.В. Чебарыковой доказано, что самыми распространенными являются типы, которые имеют большее количество проблем в отношении социально-психологической адаптации. Поскольку исследование проходило в высшем учебном заведении, считаем возможным предположить, что полученные данные будут соответствовать и другим учебным заведениям для данной возрастной категории. Наиболее «благополучными» можно считать гармоничный и отрицающий типы, однако при обращении к вопросу получения знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта, думается у всех типов будут проявлены дополнительные особенности. Так, в частности, гиперкомпенсирующий вид, имея направленность на достижение максимально высоких результатов во всех сферах жизни, включая труднодостижимые, возможно добьется определенных результатов в адаптивном спорте, при этом будут сглажены такие особенности его социальной адаптации как чувство превосходства и неприязни «к более везучим от природы» [3, с. 76]. Вместе, с тем, чтобы делать более серьезные выводы, необходимо проводить специальные углубленные исследования.

С учетом региональной специфики особенности внедрения инклюзивного образования будут проявляться в следующем: малая плотность населения обуславливает с одной стороны небольшое относительно западной части Российской Федерации количество лиц с ОВЗ, с другой же небольшое (относительно) количество специальных учреждений, предназначенных для коррекции и адаптации. Как следствие отсутствие узкой специализации у профессионалов, реализация лишь дифференцированного подхода. Также следствием данной особенности выступит профориентация и дальнейшее трудоустройство выпускников. То есть, на уровне вузовской специфики региональными особенностями будут расширение функций вуза относительно профориентации и трудоустройства выпускников с ОВЗ. Естественно, что в этих условиях специалисты различных вузов должны объединять свои усилия.

Специфика физкультурного вуза заключается в особенностях освоения практических дисциплин в области физической культуры и спорта (таких как волейбол, баскетбол, легкая атлетика, лыжный спорт и другие виды спорта). Инклюзивные процессы в данной специфике весьма затруднены, поскольку чтобы овладеть методическими рекомендациями необходимо понимать специфику движения. Естественно данная специфика понимается в адаптивном спорте, где все спортсмены в

равных условиях (имеющие однотипные ограничения возможностей здоровья). Однако создание таких команд по видам спорта и проведение соревнований, также затруднено по высказанным выше соображениям. Поэтому, вполне естественно, что абитуриентам, имеющим ОВЗ рекомендуется направление «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура)», где учитываются особенности их состояния. В вузе физической культуры также разработаны адаптированные образовательные программы по всем направлениям, реализуемым на уровне бакалавриата и магистратуры. В целом, можно сделать вывод о том, что процессы инклюзивного образования в физкультурном образовании только начинаются и успехи будут зависеть от множества факторов, которые только предстоит изучать.

Библиографический список

1. Мартынова Е.А. Социальная адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования общекультурных компетенций при инклюзивном профессиональном образовании / Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский гос. университет им Н.Г. Чернышевского. — Москва, 2015. — С. 493-496.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.
3. Чебарыкова С.В. Внутренняя картина дефекта лиц с врожденной патологией психического развития как аналог внутренней картины болезни // Вопросы клинической психологии: Всероссийская научная интернет-конференция с международным участием: материалы конф. (Казань, 30 октября 2014 г.) / Сервис виртуальных конференций Pax Grid; сот. Синяев Д.Н. Казань: ИП Синяев Д.Н., 2014. — С.71-83.
4. Чебарыкова С. В. Личность в условиях дигногенеза: внутренняя картина дефекта : монография / С. В. Чебарыкова. — Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. — 140 с.

**Гареева И. А., Линейцева И. А.,
Дорошенко А. Е., Курякина О. В.**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМ

Гареева И. А. — д. социол. наук, профессор кафедры «Социальная работа и психология», e-mail: gar_ia@mail.ru; Линейцева И. А. —

студент, СР-61, ИСПТтиК, e-mail: irishka1804@bk.ru; Дорошенко А. Е.- студент, СР-61, ИСПТтиК, e-mail: arseniy_doroshenko@mail.ru; Курякина О. В. — главный специалист базового центра содействия трудоустройству выпускников КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития системы профессионального образования», e-mail: olesu-tian@mail.ru.

В статье рассматривается организация доступной образовательной среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (инклюзивное образование). Инклюзивное образование является обязательным условием интеграции в общество людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Рассмотрены социальные барьеры, которые могут являться препятствием для создания безопасной и качественной интеграции людей с ОВЗ и инвалидов. Создание безбарьерной среды в образовательных учреждениях способствует раскрытию и реализации себя в профессии людей с инвалидностью и ОВЗ в современном обществе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, безбарьерная среда, доступная образовательная среда, инвалид, лицо с ограниченными возможностями.

The article deals with the current state and problems of inclusive education. Inclusive education is a prerequisite for the integration of people with disabilities and limited health opportunities into society. Social barriers that can be an obstacle to creating a safe and qualitative integration of people with HIA and disabled people are considered. The creation of a barrier-free environment in educational institutions promotes the disclosure and realization of oneself in the profession of people with disabilities and HIA in modern society.

Key words: inclusive education, barrier-free environment, accessible educational environment, disabled person, person with disabilities.

Инклюзивное образование — это комплекс подходов и методов в образовании, при котором люди с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности, включены в общую систему образования и обучаются в образовательных учреждениях [8].

Современные социально-экономические изменения в России направлены на инновационный, социально-ориентированный тип развития. Социальные и экономические преобразования требуют развития человеческого потенциала. Это предпо-

лагает создание благоприятных условий для развития способностей каждого человека, улучшение условий жизни граждан и качества социальной среды, повышение конкурентоспособности человеческого капитала и обеспечивающих его социальных секторов экономики [1]. Для сферы образования, это связано с необходимостью перехода образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной многогранной личности.

Одной из задач гражданского общества является обеспечение открытости и доступности государственной и иной социально значимой информации для всех групп населения, и особенно для социально-уязвимых категорий граждан (инвалидов). Конституция Российской Федерации предоставляет инвалидам право на самоопределение [2]. Государство гарантирует инвалидам все социально значимые услуги, способствует реабилитации и инклюзии их в общество. Изменения в обществе по отношению к инвалидам начались в России в конце 60-х годов прошлого столетия. На современном этапе общественного развития, государством активно поддерживается получение инвалидами образования и гарантируется создание необходимых условий для его получения.

В силу имеющихся физических и психических недостатков, инвалиды изолированы от общества. Общество способствует созданию социальных барьеров, мешающих безопасной и качественной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов [10, с.158-164].

В современной России активно проводится работа по формированию безбарьерной среды для групп населения заинтересованных в ней. Статья 71 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» предоставляет право инвалидам на прием в образовательные учреждения за счет средств бюджета. Но это право должно быть обеспечено особыми условиями, позволяющим внедрять инклюзивное образование.

Инклюзивное образование вводится во многих образовательных учреждениях и регулируется Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации». Закон дал новый импульс привлечения в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц ОВЗ. Получение высшего образования становится наиболее эффективным механизмом социальной интеграции инвалидов.

Развитие человеческого потенциал, как одна из приоритетных задача системы образования в России, предполагает преодоление таких негативных тенденций, как недостаточное качество образования и низкий уровень его доступности для некоторых групп населения. Для инвалидов получение образование ограничено, что ведет к усугублению имеющегося социального неравенства в обществе. Интеграция людей с ограниченными воз-

возможностями здоровья и инвалидов, является одной из первостепенных ценностей на этапе борьбы с устранением неравенства. Изменения, происходящие в последние десятилетия в жизни российского общества, проявляются в усилении внимания к проблемам образования и социальной интеграции лиц ОВЗ и инвалидов.

Доступная образовательная среда создается для определенной категории лиц. Под доступной образовательной средой следует понимать такие условия безбарьерной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, которые должны обеспечивать доступные образовательные ресурсы, комплексную помощь, безопасность и психолого-социальную комфортность в процессе обучения.

В настоящее время инклюзивные методы образования активно внедряются в российских учебных учреждениях. Использование инклюзивных методов в образовании предоставляет возможность для лиц ОВЗ и инвалидов, получить образование в адаптированных условиях.

Инклюзивное образование имеет свои особенности: во-первых — это наличие образовательных структур, систем и методик для обеспечения потребностей всех обучающихся; во-вторых, инклюзивное образование является частью большой стратегии по созданию общества, принимающего всех без исключения; в-третьих — инклюзивное образование является динамичным процессом, который постоянно совершенствуется; в-четвертых — общество должно сформировать понимание того, что все дети могут учиться без исключения. Так, в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181 (в ред. от 7 марта 2017 г.) в качестве одной из самостоятельных форм выделяется профессиональное образование [3].

Инклюзивное образование обеспечено стандартами, которые, с одной стороны, являются стандартами общего образования, с другой, стандартами в соответствии с которыми предусмотрена возможность обучения детей с ОВЗ и инвалидов [9]. Так, дети с ОВЗ и их здоровые сверстники оцениваются как равные. Однако, лицам ОВЗ и инвалидам оказывается дополнительная поддержка, снижены требования при обучении, предоставляется индивидуальный план обучения. Лицам ОВЗ и инвалидам могут быть предоставлены бесплатные дополнительные занятия по отдельным предметам, дистанционные консультации. Положения стандартов распространяются на все ступени образовательной системы — начальную, полного среднего и высшего образования.

В приказе Министерства образования и науки от 05.12.14 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность»

представлены показатели характеризующие инклюзивное образование.

Инклюзивный подход в образовании непосредственно связан с понятием средового подхода, в котором участвуют три равноправных участника образовательного процесса: преподаватели, студенты и окружающая среда [12, с.130-134]. Среда является адаптивной, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного усвоения программ обучения каждым обучающимся с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей. Особая ценность данного подхода заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на обучающемся как объекте процесса обучения, активном и действующем. Средовой подход не уникален, и может быть использован не только при организации инклюзивного образования, но и при организации обычного процесса обучения. Средовой подход включает:

- обеспечение методическими, материально-техническими, архитектурными и иными условиями;
- обеспечение нормативно-правовой базой;
- системой мер профилактики деструктивных отношений;
- подготовка преподавательского состава для обучения обучающихся с особыми потребностями [5].

Практическая реализация средового и инклюзивного подходов в высшем образовании позволяет каждому обучающемуся успешно адаптироваться, максимально раскрыть и реализовать свои возможности и потребности. Адаптивная среда включает в себя комплекс мероприятий, которые позволяют обеспечить равный доступ к качественному образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях высшего, начального и среднего образовательного процесса. Образовательный процесс должен быть оптимально организован для обучающихся как в учебной, так и вне учебной деятельности [7, с.134-138]. Средовой подход предполагает включение адаптивно-развивающего компонента, который предполагает разработку технологий обучения и подготовку инвалидов перед поступлением в учебное заведение [11, с.41-45]. Это предполагает создание особой инклюзивной среды, направленной на успешную адаптацию обучающихся с особыми образовательными потребностями, которая базируется на лично ориентированных формах, методах обучения, максимально учитывающих индивидуальные особенности. Средовой подход также должен быть направлен на общество, посредством внедрения и реализации программ, способствующих восприятию особенностей других людей с должным пониманием.

В качестве примера реализации программы инклюзивного образования рассмотрим Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ).

Обучение в Тихоокеанском государственном университете инвалидов и лиц ОВЗ осуществляется по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, как на общих основаниях, так и по индивидуальным программам [4]. Лицам ОВЗ и инвалидам предоставляются социальная стипендия и все виды социальной поддержки. Эти категории обучающихся имеют преимущественное право на бесплатное предоставление жилых помещений.

В ТОГУ студенты-инвалиды и лица ОВЗ, наряду со всеми формами обучения, могут получить высшее образование с применением дистанционных технологий. В 2014 году впервые был объявлен набор на дистанционное обучение и в настоящее время подготовка осуществляется по двадцати направлениям бакалавриата. Срок обучения для инвалидов и лиц ОВЗ по индивидуальному учебному плану может быть при необходимости увеличен, но не более чем на год для направлений бакалавриата, и на полгода — магистратуры. В ТОГУ постоянно проводится работа по созданию безбарьерной среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с нарушением зрения, слуха и с ограничением двигательных функций.

Для обеспечения доступной среды в 2014 году в университете были проведены строительные работы по обеспечению пандусом одного из входов в вуз, запущен лифт, обустроено несколько мест для приема пищи в столовой, оборудовано санитарно-гигиеническое помещение.

Территория Тихоокеанского государственного университета благоустроена и созданы условия для беспрепятственного, безопасного и удобного передвижения студентов с ограниченными возможностями здоровья. Маршрут движения для обучающихся-инвалидов обозначен табличками информационно-навигационной поддержки, выделены удобные места для парковки автотранспортных средств инвалидов.

ТОГУ является пятиэтажным зданием, имеются нулевые этажи, а занятия проводятся на всех этажах учреждения. Лица, передвигающиеся в кресле-коляске, испытывают трудности при подъеме на этажи. В этих случаях они могут обратиться в деканат о построении учебного плана так, чтобы все пары, по возможности, проходили на одном этаже.

В университете установлена визуальная и звуковая системы оповещения и сигнализации об опасности и других важных мероприятиях.

В вузе осуществляется организационно-педагогическое, медицинско-оздоровительное и социальное сопровождение образовательного процесса. Организационно-педагогическое сопровождение направлено на контроль учебы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с графиком учебного процесса. Оно включает контроль посещаемости занятий, помощь в организации самостоятельной работы,

организацию индивидуальных консультаций для длительно отсутствующих студентов, контроль текущей и промежуточной аттестации, помощь в ликвидации академических задолженностей, коррекцию взаимодействия преподаватель – студент-инвалид. Медицинско-оздоровительное сопровождение включает диагностику физического состояния студентов-инвалидов, сохранения здоровья, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе.

Таким образом, доступная среда в образовательном учреждении является критерием качества образования, показателем доступности образования для всех групп населения, особенно для лиц ОВЗ и инвалидов.

Библиографический список

1. Декларация о правах инвалидов Провозглашена Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года № 3447 [Электронный ресурс]. — КонсультантПлюс — Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 02.03.2018).
2. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. (ред. от 21.07.2014) // Российская газета. — 1993. — 25 дек. ; Собрание законодательства РФ. — 2014. — № 31. — Ст. 4398.
3. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации : федер. закон от 24.11.1995г. № 181-ФЗ (ред. от 07.03.2017) // Справочно — правовая система «Консультант Плюс».
4. Устав ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» от 17.09.2015 [Электронный ресурс] : Сведения об образовательной организации — Режим доступа: <http://pnu.edu.ru/ru/sveden/document/> (дата обращения 12.03.2018).
5. Методическая рекомендация по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса [Электронный ресурс] : утв. Министерством образования и науки РФ от 08.04.2014 N АК-44/05вн — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70680520/> (дата обращения 12.03.2018)
6. Азбука доступности среды жизнедеятельности [Электронный ресурс] : Информационный для людей с ограниченными возможностями здоровья. — Режим доступа: <http://a3036.clouditp.ru/dostupnaya/azbukadostupnosti-sredyi-zhiznedeyatelnosti> (дата обращения 11.03.2018).
7. Большедворская М.В. Анализ потребностей студентов ВУЗа / М. В. Большедворская //

- Успехи современной науки и образования — 2016. — Т 3 №4. — С. 134 — 138.
8. Драпак В.В. Инклюзивное образование: реальный опыт, проблемы, перспективы. Инклюзия. Проект «Центра Взаимодействие»: [Электронный ресурс]: электронно — библиотечная система. — Режим доступа <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library/> (дата обращения 02.03.2018).
 9. Каталог ГОСТ. Информационные материалы: ГОСТ Р 52495-2005. — 13с. [Электронный ресурс]: — Режим доступа: <http://kutuzovskyya-zao.ru/wp-content/uploads/2015/06/GOST-R-52495-2005-Sotsialnoe-obslyuzhivanie-naseleniya-terminy-i-opredeleniya.pdf> (дата обращения 11.03.2018).
 10. Мазунина Н.А. Стигма как основной барьер общественного сознания на пути к социальной интеграции лиц с инвалидностью / Н. А. Мазунина // Человек общество инклюзия — 2015. — № 2 (22). — С. 158–164.
 11. Муллер О. Ю. Внедрение адаптированных образовательных программ для студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе / О. Ю. Муллер // Научно-методический журнал «Концепт». — 2016. — Т. 8. — С. 41–45.
 12. Рассказов Ф. Д. Создание инклюзивной образовательной среды в вузе: проблемы и перспективы / Ф. Д. Рассказов, О. Ю. Муллер // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф.— Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 130–134.

Дьякова М.А., Феллер В.В.,

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Дьякова М.А. — канд. соц. наук, доц. кафедры «Государственно-правовые дисциплины», e-mail: 003787@pnu.edu.ru; Феллер В.В. — магистрант кафедры «Государственно-правовые дисциплины», e-mail: vika_3112@bk.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные проблемы получения высшего образования студентами-инвалидами в России, дается характеристика состояния и доступности инклюзивного образования в российских вузах.

Ключевые слова: образовательная среда, инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья.

The article gives an analysis of higher education for disabled students in Russia, describes the status and accessibility of inclusive in Russian universities.

Key words: educational environment, inclusive education, persons with disabilities.

Социологические исследования, проводимые на Западе и в России начиная с 50-х годов, чаще всего подтверждали тот факт, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению. Поскольку ответственность за результаты обучения возлагается на преподавательский состав, то в результате больше всего внимания уделяется лучшим, а инвалиды оказывались в низкой образовательной иерархии [1, с. 79].

Вопросы создания равных возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и в сфере образования, в Российской Федерации в основном стали решаться в последние годы. После принятия в 2013 году федерального закона № 168 «О социальной защите инвалидов» инклюзивное образование получило необходимую законодательную базу.

В научной литературе инклюзивное образование трактуется как образование, дающее возможность каждому человеку быть включенным в единый, целостный процесс воспитания и обучения, независимо от его физических, социальных, эмоциональных, языковых, интеллектуальных особенностей [2, с. 8].

Согласно федеральному закону от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

По мнению некоторых исследователей, инклюзивное образование в России, в том числе и профессиональное, проходит этап становления. Сегодня российская система образования недостаточно развита для инклюзии, что обусловлено множеством проблем в данной сфере. Зачастую уровень приспособляемости студентов с инвалидностью, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) невысок; не все вузы используют индивидуальные учебные планы или специальные программы для адаптации таких студентов; также не все преподаватели имеют достаточно знаний и навыков в области инклюзивного образования.

Абитуриент, имеющий инвалидность или ОВЗ далеко не всегда может остановить свой выбор на том вузе, куда он желает поступить, по той причине, что он не всегда может отвечать его индивидуальным потребностям. По этим обстоятельствам абитуриент вынужден менять место жительства, поступая в тот вуз, в котором инклюзивное образование более развито, что в свою очередь приводит к дополнительным финансовым затратам, которые не всегда являются посильными для семьи, имеющей ребенка-инвалида.

Для решения вышеуказанных проблем, а также развития доступности инклюзивного образования, профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования, а также организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным программам профессионального обучения, должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Данный факт объясняется тем, что в Российской Федерации право на образование является одним из основных прав, независимо от индивидуальных особенностей человека.

Создание, принятие и реализация на современном этапе новых законопроектов, специальных государственных программ содействует развитию инклюзивного образования, вовлечению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья не только в образовательную, но и в социальную, студенческую среду. Инклюзивное образование тесно связано с таким процессом как социализация. Под социализацией мы подразумеваем «процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе». Инклюзия это один из самых эффективных механизмов благополучной социализации.

Инклюзивный подход в образовании детерминирован заказом современного общества и социума, при этом закономерностью продуктивности такого подхода должна быть максимальная адаптация и абилитация лиц с ограниченными возможностями к общественной жизни. Возможности для общения, построения межличностных и социальных отношений, ролевого поведения должны быть предоставлены студентам с ОВЗ, так как социализация молодых людей, с особыми потребностями, в основном зависит от их ближайшего окружения.

Значительную возможность для совместного обучения нормально развивающихся лиц, лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов предоставляют на данный момент Федеральные государственные образовательные стандарты. Содержание данных стандартов охватывает все ступени образования. Кроме того, этот нормативный акт содержит особые требования учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Широкое распространение получила такая сторона инклюзивного образования как, обеспечение студентов с ОВЗ образовательными ресурсами, в том числе печатными и электронными, созданными с учетом индивидуальных особенностей студента-инвалида. Более ста пятидесяти учреждений высшего образования реализуют специальные учебные планы и графики индивидуального обучения для студентов с инвалидностью.

Возможность получения высшего образования для студентов с инвалидностью, а также из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья предопределен во многом совершенствованием процесса образовательной деятельности. Следовательно, для того чтобы инклюзивное образование обеспечивало необходимую адаптированность вузов для нужд лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, необходимыми условиями успеха является не только разработка индивидуальных учебных планов и специально подготовленных программ, позволяющих варьировать сроки обучения и снижать нагрузку для этой категории студентов, но также создание необходимых условий, обеспечивающих: доступность высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ, их социально-профессиональную и культурную реабилитацию; содействие эффективному трудоустройству выпускников-инвалидов; приобретение необходимых навыков, позволяющих успешно адаптироваться к современным условиям регионального рынка труда и быть успешными в профессиональной деятельности.

Отдельного внимания заслуживает вопрос финансирования новейших технологий, которые необходимы для реализации программ дистанционного образования. Причины кроются не только в недостатке средств на реализацию данных программ, но и в относительно недавнем сроке, на протяжении которого высшее образование для лиц с ОВЗ актуализировалось в РФ в качестве социальной нормы.

Среди актуальных проблем современного инклюзивного образования можно отметить и недостаточную подготовленность кадров высшей школы к образовательной интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ в общеобразовательную среду по технологическим, формационным и мотивационным критериям. В то же время, только педагог, обладающий определенными профессиональными компетенциями, знаниями, навыками и опытом, если он заинтересован в практическом осуществлении инклюзии, ознакомленный с актуальными процессами в образовании, сможет действительно реализовать цели и задачи инклюзивного образования на практике.

Большая роль в высшем инклюзивном образовании отводится безбарьерной инфраструктуре, а именно: доступности учебных и других помещений образовательного учреждения, а также его общежитий, культурных и спортивных комплексов. В 2011 году Правительством РФ была утверждена программа «Доступная среда» на 2011-2015 г.г., которая была создана, в том числе и для решения самых актуальных проблем в области инклюзивного образования. Была предусмотрена установка специальных лифтов и пандусов, дублирование указывающих надписей на языке Брайля, формирование гигиенических оптимизированных усло-

вий. К сожалению, данная программа была осуществлена не в полной мере, даже несмотря на то, что многие высшие учебные заведения приспособились к изменившимся требованиям. В России по состоянию на 2015 год лишь 40 % вузов архитектурно доступны студентам с инвалидностью и ОВЗ.

В то же время, несмотря на ряд сохраняющихся проблем, начало реализации реформ в области инклюзивного образования можно считать благоприятными, что подтверждается продлением до 2020 года и дополнением государственной программы «Доступная среда». Одним из самых главных направлений данной программы является методическое обеспечение различных видов программ по реализации, модернизации, а также рационализации законодательной базы, регулирующей инклюзивное образование на базе высшей школы.

В 2016 году в целях содействия дальнейшему развитию инклюзивного образования в вузах России в соответствии с решением Министерства образования и науки РФ создаются три пилотные площадки — ресурсные учебно-методические центры по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ). Деятельность сети РУМЦ направлена на оказание экспертной, образовательной, методической и консультационной поддержки образовательным организациям высшего образования по повышению качества и доступности профессионального образования для инвалидов и лиц ограниченными возможностями здоровья.

Самые первые РУМЦ появились в Москве, но опыт их деятельности оказался положительным для того чтобы пойти дальше и расширить сеть РУМЦ. Приказом Минобрнауки России в октябре 2017 года перечень вузов, на базе которых создаются РУМЦ, был расширен — к нему добавлены еще тринадцать площадок. Формирование сети осуществлялось в рамках конкурсного отбора: вузы предоставляли свои заявки и проекты, свое видение того, как центры должны выполнять свои функции. Помимо качества заявки, исходя из логики образовательной политики, учитывался и геополитический фактор — по замыслу сеть РУМЦ должна была охватывать всю территорию Российской Федерации. Сегодня она простирается от г. Хабаровска до Санкт-Петербурга.

Шестнадцать ресурсных учебно-методических центров должны своей сетью охватить всё образовательное пространство высшей школы Российской Федерации. При этом каждый из РУМЦ призван окружить себя сетью вузов-партнеров на закреплённой территории. Прописан пороговый показатель: таких вузов-партнеров должно быть не менее десяти. Тем самым, создается двойная сеть, и каждый из РУМЦ осуществляя руководство сетью вузов, решает задачи в области:

- 1) информационно-консультативной, научно-методической и просветительской поддержки;
- 2) аналитической, экспертной и координационной деятельности;
- 3) обеспечения взаимовыгодного сотрудничества с органами государственной власти, организациями, учреждениями и отдельными специалистами, работающими по проблемам инклюзивного образования в образовательных организациях высшего образования.

Таким образом, достигается основная цель деятельности РУМЦ — создание единого пространства инклюзивного образования в России, обеспечивающего повышение качества и доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [3].

В планы на 2017-2018 годы входит: создание 21 РУМЦ с закреплением за ними «территории ответственности»; проведение мониторинга доступности вузов на этой территории; разработка «дорожных карт» и нормативной базы, определяющей стандарт доступности и качества образования для инвалидов; а также внедрение экспертизы на соответствие заданным стандартам качества образовательных условий в конкретных вузах. «Дорожная карта» создания РУМЦ рассчитана до 2020 года. И в перспективе она должна охватить все 1300 вузов в 85 субъектах России.

Сегодня перед сетью РУМЦ, созданной и осуществляющей свою деятельность при поддержке Минобрнауки России, поставлены сложные задачи по продвижению и развитию инклюзивного образования не только в образовательных организациях высшего образования, но и всех ступеней образования. Существующие сегодня проблемы в области инклюзивного образования требуют создания особых условий, в соответствии с международным и российским законодательством гарантирующих получение высшего образования лицам с ограниченными возможностями и инвалидностью.

Библиографический список

1. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999.
2. Сунцова А.С. Теория и технологии инклюзивного образования. Ижевск, 2013.
3. Положение о сети ресурсных учебно-методических центров по обучению лиц с инвалидностью и ОВЗ на базе образовательных организаций высшего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://инклюзивноеобразование.рф/uploads/umm/document/89/dd49c321ba.pdf>

4. Об образовании: федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // Российская газета, 31.12.2012, №533; Ст.7898, Собрание законодательства РФ. 2012. — № 303.
5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020// Постановление Правительства РФ от 01.02.2015 № 1297 // Собрание законодательства РФ, 07.12.2015, № 49, ст. 6987.

Дьякова М.А.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОДЕЙСТВИЯ
ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ
С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ**

Дьякова М.А. — канд. соц. наук, доц. кафедры «Государственно-правовые дисциплины», e-mail: 003787@pnu.edu.ru (ТОГУ)

В статье рассматриваются основные направления развития системы содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью на современном рынке труда.

Ключевые слова: фактор, самоосуществление, самообразование, индивидуализация, личные качества.

This article describes the main directions of development of the system of assistance to employment of graduates with disabilities in the modern labor market are considered.

Key words: graduate with a disability, promotion of employment, Activities to promote employment for graduates with disabilities

Содействие занятости студентов и выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — одно из важнейших направлений современной системы содействия трудоустройству выпускников вузов, которое также является одним из основных компонентов системы социальной защиты молодежи из числа инвалидов на рынке труда, т.к. обеспечивает реализацию их права на труд, профессиональную и личностную самореализацию, материальное благополучие.

Внутривузовская и региональная система содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью должна строиться на таких значимых принципах системы социальной защиты, как адресность, дифференцированный подход, комплексность предоставляемых услуг, доступность форм и видов помощи, ну и, конечно же, содействие самопомощи и повышение активности самого выпускника-инвалида.

Содействие трудоустройству выпускникам с инвалидностью сегодня предполагает:

1. Создание материально-технической базы вузовских центров (служб), курирующих данные вопросы.
2. Создание и поддержание в актуальном состоянии базы данных обучающихся и выпускников с инвалидностью и ОВЗ.
3. Формирование базы данных партнерских организаций, заявляющих вакансии для молодых специалистов с инвалидностью.

Основными направлениями работы с обучающимися инвалидами, еще в процессе получения образования должны стать:

1. Профессиональная ориентация, профессиональная информация, профессиональная консультация, профессиональный подбор и отбор, профессионализация и социальная адаптация. Причем профессиональной ориентации и профессиональному информированию должно уделяться наибольшее внимание, т.к. эти направления деятельности помогают правильно сориентировать студента, имеющего инвалидность на те сферы профессиональной деятельности, в рамках его направления подготовки, которые являются наиболее востребованными на современном рынке труда.
2. Системная работа в части выстраивания индивидуальной карьеры и индивидуального сопровождения процесса содействия трудоустройству.
3. Организация и проведение психологического и профессионального тестирования.
4. Проведение тренингов, деловых профориентационных игр, ярмарок рабочих вест, профессиональных экскурсий, конкурсов и т.п.

Внутривузовская система содействия трудоустройству выпускников-инвалидов предполагает совместную деятельность кураторов групп, зам.деканов/директоров по работе со студентами, ответственных за профориентационное содействие трудоустройству, волонтеров, работников структурного подразделения, ответственного за сопровождение обучения инвалидов и работников центров (служб) содействия трудоустройству выпускников (ЦСТВ). Совместные усилия всех заинтересованных сторон позволяют максимально эффективно решить поставленную задачу.

Мероприятия по содействию трудоустройству выпускников из числа лиц с ОВЗ и инвалидов необходимо осуществлять во взаимодействии не только с территориальными подразделениями государственной службы занятости населения, но и общественными организациями инвалидов, предприятиями и организациями различных форм собственности, некоммерческими организациями, в соответствии с разработанным планом мероприятий по содействию трудоустройству указанных лиц.

Основными формами содействия трудоустройству выпускников из числа лиц с ОВЗ и инвалидов являются:

- презентации и встречи работодателей с обучающимися старших курсов,
- индивидуальные консультации по вопросам трудоустройства, мастер-классы и тренинги по планированию карьеры, повышению социальной адаптации выпускников-инвалидов на рынке труда.

Эффективным является трудоустройство на квотируемые и специально оборудованные для инвалидов рабочие места. И здесь вузовские центры содействия трудоустройству играют важнейшую посредническую функцию между выпускником, имеющим инвалидность и заинтересованным в его трудоустройстве работодателем.

В октябре 2017 г. в Дальневосточном федеральном округе на базе Тихоокеанского государственного университета по решению Министерства образования и науки РФ был создан Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ (РУМЦ ТОГУ). Одним из направлений своей деятельности РУМЦ ТОГУ определяет содействие трудоустройству выпускникам с инвалидностью на современном рынке труда, формирование способностей у обучающихся и выпускников с инвалидностью к планированию карьеры, построению и развитию своей профессиональной траектории.

6 декабря 2017 года в ТОГУ состоялся круглый стол, в рамках которого были реализованы первые два направления деятельности в рамках «Содействие трудоустройству»: представлена и проанализирована нормативно-правовая база, позволяющая выстраивать работу вузовских центров и взаимодействовать с другими заинтересованными субъектами с учетом международного, федерального и регионального законодательства.

Также ведущие специалисты заинтересованных министерств и ведомств (Комитета по труду и занятости населения Правительства Хабаровского края, ФКУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Хабаровскому краю»), общественных объединений инвалидов раскрыли основные вопросы, которые в дальнейшем помогут специалистам вузов грамотно выстраивать свою работу по содействию трудоустройству выпускникам с инвалидностью.

По направлению организационной поддержки, в ноябре и декабре 2017 года также были проведены 2 мероприятия, направленные не только на содействие в трудоустройстве, но и повышение уровня социальной адаптации студентов и выпускников с инвалидностью на рынке труда. Студенты, имеющие инвалидность, смогли принять участие в мастер-классах и обучающих программах по теме «Технологий подбора персонала: основные приёмы и методы» от ведущих компаний Дальневосточного региона, заинтересованных в

привлечении молодых специалистов с инвалидностью. Также вниманию участников была представлена презентация актуальных вакансий компаний Дальневосточного региона, открытых для трудоустройства молодых специалистов, имеющих инвалидность. С целью обеспечения возможности участия в региональных мероприятиях студентов и выпускников с инвалидностью из других городов ДФО, все мероприятия проводились в режиме видеотрансляции/видеоконференцсвязи.

Перспективные формы работы, запланированные в рамках деятельности РУМЦ ТОГУ на 2018-2020 гг. также будут ориентированы на дальнейшую правовую, информационную и организационную поддержку. Организация круглых столов по обмену опытом трудоустройства выпускников с инвалидностью, ярмарок вакансий, тематических и обучающих семинаров, мастер-классов и других мероприятий для студентов и выпускников, имеющих инвалидность и ОВЗ вузов подведомственной территории, позволят во многом повысить процент трудоустройства молодых специалистов с инвалидностью, как в Хабаровском крае, так и Дальневосточном регионе в целом. В то же время, при проведении всех мероприятий с участием студентов и выпускников, имеющих инвалидность — важно найти подход к молодым людям, грамотно проконсультировать их о значимости реализуемых проектов, тем самым повысить их заинтересованность и активность. Ведь главным субъектом во внутривузовской и региональной системе содействия трудоустройству остается сам студент/выпускник с инвалидностью, занимающий активную жизненную позицию и желающий трудоустроиться по специальности.

Библиографический список

1. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. N АК-44/05вн). Правовая система Гарант [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70680520/#friends>
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2020// Постановление Правительства РФ от 01.02.2015 № 1297 // Собрание законодательства РФ, 07.12.2015, № 49, ст. 6987.
3. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под ред. В. Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Лазарева Л. П.

**ВЗАИМНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА С ИНКЛЮЗИВНОЙ
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ**

Лазарева Л. П. — д. п. наук, профессор кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования, e-mail: Larisa-mich@list.ru; (ТОГУ)

В статье поднимается проблема условий полноценного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза. По мнению автора, факторы успешности выступают в виде полной готовности к взаимодействию в учебном процессе, как студентов, так и преподавателей. Достижению готовности сопутствует взаимная адекватность восприятия двух сторон, психосоциальная тождественность позиций обучающихся и обучающихся.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность педагогов, готовность студентов и педагогов, интеграция, компетентностный подход, профессиональная активность.

The article raises the problem of conditions for full-fledged training of students with disabilities in the educational environment of the university. In the author's opinion, the factors of success are in the form of full readiness for interaction in the educational process, both students and teachers. The achievement of readiness is accompanied by the mutual adequacy of the perception of the two sides, the psychosocial identity of the positions of the instructors and students.

Key words: inclusive competence of teachers, readiness of students and teachers, integration, competence approach, professional activity.

Для изложения позиции, выражающей взгляд на реальные условия успешности совместного обучения обычных студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья, автор прибег к двум основополагающим понятиям — взаимный и адаптированный. Первое означает «проявляющийся, совершаемый, действующий по отношению друг к другу; обоюдный»; второе — «уровень фактического приспособления индивида, уровень его социального статуса и самоощущения; адаптивность носит не только биологический, но и социальный характер и достигается иногда ценой определенных нарушений физического и психического здоровья, той или иной дисгармонией по сравнению с нормой». Применительно к теме статьи под адаптированностью подразумевается личностная комфортность двух

субъектов образовательного процесса, находящих взаимное удовлетворение в деятельном общении.

Реальности этого результата предшествует проблема компетентностного подхода к организации таких условий обучения, которые бы не только взаимно удовлетворяли две стороны, но и составляли перспективную данность динамики личностного развития.

Первым шагом к достижению педагогического альянса в деятельном содружестве в инклюзии является все-таки правильное понимание готовности, как той, так и другой стороной. «Готовность к деятельности есть такое особое психическое состояние, как наличие у субъекта образной структуры определенного действия и постоянной направленности осознания на его выполнение. Она включает в себя различного рода установки на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [1].

Как отмечают исследователи, инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Этот процесс связан с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы организации инклюзивного образования в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Нам видится основополагающим важным моментом при введении инклюзивной составляющей в образовательный процесс — знание педагогами состояния уровня мотивации общего обучения и у здоровых учащихся, и у тех, кто имеет ограниченные возможности.

Т. Ю. Четверикова, проводившая исследование психологической готовности к инклюзии у детей школьного возраста, говорит о том, что вид нозологии не влияет на мотивацию общего обучения за исключением нарушения интеллекта.

Для педагогов, вступающих в инклюзию (возраст обучающихся не имеет значения) важно уметь осуществлять прогноз дальнейшего обучения детей и оказывать помощь семье в выборе приемлемой для их ребенка модели получения образования [3].

Безусловно, педагогов следует готовить к работе в условиях инклюзии, к обоснованному отбору детей с ОВЗ для инклюзивного образования.

В основу такой подготовки, как справедливо отмечает С. В. Щербаков, должен быть положен практико-практико-ориентированный подход с широким спектром интерактивных методов обучения [5].

По данным исследования Т. Ю. Четвериковой [4], 30,4% детей с ограниченными возможностями здоровья демонстрировали отсутствие психологической готовности к инклюзивному образованию. Это выражалось как в отдельных проявлениях дискомфорта, так и в категоричных заявлениях ребёнка с ограниченными возможностями здоровья о нежелании обучаться вместе со здоровыми сверстниками.

Исходя из опыта работы автора статьи со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья, можно отметить и у них ту же психологическую неготовность к инклюзивному образованию, но в несколько иной форме (расчет на снисхождение, «не видение» пробелов в знаниях, неумение усваивать информацию в общем режиме и нежелание показывать это). Данная ситуация говорит о том, что педагог должен работать на опережение проблем, предусматривая способы личностного/группового взаимодействия с такими студентами в целях их полноценного обучения.

Покажем на примере работы со слабовидящими студентами необходимость учета нейропсихологических особенностей их личности, на основе чего строится инклюзивный аспект, который выражается в следующем:

- дозирование учебных нагрузок;
- применение специальных форм и методов обучения, оригинальных учебников и наглядных пособий, а также оптических и тифлопедагогических устройств, расширяющих познавательные возможности студентов;
- специальное оформление учебных кабинетов;
- организация лечебно-восстановительной работы;
- усиление работы по социально-трудоустройственной адаптации.

Во время проведения занятий следует чаще переключать обучающихся с одного вида деятельности на другой. Во время проведения занятия педагоги должны учитывать допустимую продолжительность непрерывной зрительной нагрузки для слабовидящих студентов. К дозированию зрительной работы надо подходить строго индивидуально. Искусственная освещенность помещений, в которых занимаются студенты с пониженным зрением, должна составлять от 500 до 1000 лк. Поэтому рекомендуется использовать крепящиеся на столе лампы. Свет должен падать с левой стороны или прямо. Ключевым средством социальной и профессиональной реабилитации людей с наруше-

ниями зрения, способствующим их успешной интеграции в социум, являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Обучение людей с нарушениями зрения с применением ИКТ в последнее время приобретает массовый характер. Проблемы доступа к визуальной информации для незрячих пользователей могут быть компенсированы посредством предоставления информации в аудиальной и кинестетической модальностях. В настоящее время ИКТ сделали доступными для незрячих людей целый ряд современных профессий и значительно ускорили процесс повышения их профессионального уровня, предоставили им равные возможности трудоустройства. Таким образом, освоение ИКТ для незрячих является не только способом приобретения новых знаний, но и методом овладения одним из важнейших инструментов их социальной и профессиональной реабилитации. Особое внимание при организации учебного процесса необходимо уделить подготовке компьютерного специального рабочего места (КСРМ) для обучающегося с нарушением зрения в соответствии с ГОСТ РФ Р 516452000 «Рабочее место для инвалида по зрению типовое специальное компьютерное». Знакомясь с этим документом, можно составить целостное представление об организации процесса обучения слабовидящих студентов, так как он содержит конкретные рекомендации по использованию ИКТ, которые можно воспринимать и в чисто-методическом, и в психолого-педагогическом планах. Однако следует обязательно учитывать то, все они реализуемы при одном условии — профессиональной компетенции преподавателя. Последняя есть «многофакторное явление, культурологическая составляющая профессионализма, целостное компетентностное образование, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, своей деятельности и др.)» [3].

Библиографический список

1. Болотов П. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — №10. — С. 8-14.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 34-42.
3. Кузьмина О. С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. — 2014. — № 5.1 (53). — С. 365–370.
4. Четверикова Т. Ю. Психологическая готовность детей с ограниченными возможностями

к инклюзивному образованию // sociospera.com/publication

5. Щербаков 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.

Ларина Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ЛОГОПЕДИЯ»

Ларина Е.А. — канд. пед. наук, доцент кафедры «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», e-mail: ella_rina@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается формирование исследовательских умений у студентов, получающих специальность учитель-логопед.

Ключевые слова: учитель-логопед, формирование исследовательских умений.

This article describes the formation of issledovatel'skikh umeniy in students receiving a specialty teacher speech therapist.

Key words: teacher speech therapist, formation of issledovatel'skikh umeniy

В современном обществе значение высшего образования растет достаточно быстро, поскольку его роль в решении приоритетных задач государства велика. В самом начале карьеры молодого специалиста отчетливо определяется естественная проблема, включающая в себя большую разницу между теорией и практикой, учебой и профессиональной работой. Решить эту проблему не удастся с помощью типовых алгоритмов, но попытаться организовать учебный процесс, в ходе которого у студента сформировались бы разнообразные исследовательские умения, представляется возможной педагогической задачей.

В университете искомые умения студентов формируются в ходе учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. При выполнении учебных исследований будущие специалисты учатся самостоятельно проводить опытно-экспериментальные работы, тем самым приобретают элементарные исследовательские умения, способствующие дальнейшему профессиональному росту. Научные исследования по сравнению с учебными, предполагают более высокий уровень погружений, претендующих на значимый общественный результат.

В связи с этим стоит определять обучение в высшей школе как развитие методологического

процесса мышления посредством учебной информации. Организовывать его как процесс исследования своей будущей профессиональной деятельности и самого себя как субъекта этой деятельности. Тогда обеспечиваются основные условия формирования исследовательских умений студентов: — взаимосвязь учебной и научно-исследовательской мотивации; — инновационный характер процесса обучения; — научное сотрудничество преподавателей и студентов.

Научно-исследовательская работа студентов, получающих специальность логопедия, в частности, заключается в организации и проведении в рамках курсовой и выпускной квалификационной работы опытно-экспериментального исследования. Проиллюстрируем на примере работы одного студента выпускного курса, как формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции при работе с респондентами.

Проблематика научного исследования связана с логопедической работой с детьми с ОВЗ, имеющими детский церебральный паралич (ДЦП) — заболевание центральной нервной системы, при котором выражено страдают мозговые структуры, ответственные за произвольные движения [1]. При комплексной логопедической диагностике установлен логопедический статус ребенка. А. — девочка (4 года 11 мес.) ДЦП, гемиплегическая форма (правосторонний гемипарез). Ребенок от четвертой беременности, третьих родов, родился с помощью кесарева сечения, по шкале Апгар 9 баллов, выписка на третий день жизни. На третьей неделе жизни вследствие респираторного вирусного заболевания произошел геморрагический инсульт. Диагностировано поражение лобной, затылочной и левой височной области коры головного мозга. Ребенку была оказана непрерывная логопедическая помощь до трех лет. В четыре года эпилептический припадок, установлен диагноз — смешанная эпилепсия. При объективном логопедическом обследовании было выявлено: небо готическое, уздечка коротковата, кончик языка выраженный, носогубные складки не выражены. Артикуляционная моторика развита слабо. При выполнении артикуляционных упражнений отмечается тонус мышц; невнятность речи. Голос модулированный. Дыхание диафрагмально-реберное, ритмичное, достаточное по глубине. Звукопроизношение: шипящий парасигматизм (Ж — З); ламбдацизм, ротацизм, дефект смягчения (Л — ЛЬ, Ч — ТЬ), дефект озвончения. Фонематический слух: недостаточно сформирован. Звуковая структура слова: нарушение звукобуквенного анализа и синтеза. Слоговая структура слова: недостаточно сформирована (искажение структуры мало употребляемых, многосложных слов), элизии (листопад-липисад). Словарный запас: меньше нормы, качественно неполноценен, преимущественно употребляет существительные и глаголы. Нарушение словообразования. Грамматический строй речи: недоразвит.

Типы употребляемых предложений (простые, чаще — односложные); отсутствуют сложные синтаксические конструкции; в речи аграмматизмы («три люди»). Фразовая речь: искажена. Отмечаются сложности в понимании причинно-следственных связей. При диагностике двигательного развития отмечается: поза Вернике-Манна (особое положение тела с мышечной патологией — повышение тонуса сгибателей руки и разгибателей ноги: плечо приведено к туловищу, предплечье согнуто, кисть пронирована — наклонена вперед). Правая нога удлинена, ребенок не опирается на всю стопу, а делает ею движение от себя в сторону, как бы рисуя полукруг. Логопедическое заключение: общее недоразвитие речи II уровня. ДЦП, гемиплегическая форма.

После диагностического обследования были определены направления логопедического сопровождения: 1. Развивать слуховое внимание и слуховую память. 2. Нормализовать артикуляционную моторику и тонус мышц с помощью массажа. 3. Работать над фонетической стороной речи (коррекция нарушенного звукопроизношения). 4. Совершенствовать темпо-ритмическую сторону речи. 5. Развивать фонематический слух и звукобуквенный анализ и синтез. 6. Формировать слоговую структуру многосложных слов с открытыми и закрытыми слогами. 7. Активизировать словарь в процессе расширения представлений об окружающем мире в соответствии с лексической темой. 8. Формировать словообразования, словоизменения и закреплять грамматические формы в предложениях и связной речи. 9. Развивать фразовую речь. 10. Формировать и совершенствовать мелкую моторику пальцев рук, двигательные умения и навыки. А также было решено организовать психолого-педагогическое сопровождения ребенка с ОВЗ, которое в настоящее время реализуется.

Проблематика исследования, может быть основой не только курсовой или выпускной квалификационной работы, а претендовать на роль подлинного научного исследования. Студентка презентовала результаты своей работы на более высоком уровне: оформила материалы в виде статей, научных докладов на конференциях. Совместно с научным руководителем опубликованы статьи в рецензируемых научных изданиях, включенных в РИНЦ и реестр ВАК МО и НРФ. После окончания обучения в планах выпускницы продолжение логопедической работы с детьми, имеющими детский церебральный паралич.

При оценке качеств ее исследовательских умений хочется отметить: развитие научного кругозора и тезауруса; повышение продуктивности деятельности, основанной на системе практических исследовательских умений; научный уровень мышления, позволяющий воспринимать, обобщать, структурировать теоретическую и методическую информацию по коррекционной педаго-

гике, психологии, нейропсихологии, психолингвистике, лингвистике, анатомии и физиологии. Таким образом, формируемые исследовательские умения студента основываются на теоретическом и практическом характере изучаемого материала. Исследовательские умения поднимаются на более высокий качественный уровень, вектор их направленности переходит от общих исследовательских умений к умениям профессионального практико-ориентированного характера, а в целом, к компетентностному развитию.

Библиографический список

1. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. — СПб.: «ДЕТСВО-ПРЕСС», 2004, — 320 с.

Лошкарева М.С., Луковенко Т.Г.

ОКАЗАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Лошкарева М.С. — магистрант ФНДиДО, e-mail: 06.09.Margorita@mail.ru; Луковенко Т.Г. — заведующая кафедрой ПДО, к.п.н., доцент, e-mail: LukovenkoT@list.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается организация оказания дополнительных образовательных услуг в дошкольной образовательной организации, с целью определения и раскрытия задач дополнительного образования и дополнительных образовательных услуг.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дополнительные образовательные услуги, основная образовательная деятельность, образовательные потребности, дополнительные программы.

This article describes the organization of additional educational services at the Preschool educational organization, in order to identify and disclose the tasks of additional education and additional educational services at the Preschool educational organization.

Key words: preschool educational organization, additional educational services, the main educational activities, educational needs, additional programs.

Современные условия жизни такие, как положительная динамика развития интеллекта дошкольников, возросший уровень родительских притязаний, расширение сети разнопрофильных школ, гимназий, лицеев и параллельно отток молодых высококвалифицированных специалистов из дошкольных организаций в другие структуры

— все это вызвало необходимость организации дополнительных образовательных услуг. Сегодня система дополнительного образования требует новые формы работы с детьми, которые могли бы стать для них способом самореализации, развития интересов и способностей, удовлетворения духовных потребностей. Система организации дополнительного образования детей органически вплелась в жизнь и деятельность дошкольных образовательных организаций (ДОО). Дополнительное образование представляет собой гармоническое единство познания, творчества, общения, в основе которого лежит любознательность и увлеченность детей и взрослых. Трудно переоценить значение дополнительного образования детей как особого воспитательного института. Большинство современных взрослых благодаря талантливым и увлеченным педагогам еще в детстве сделали первые шаги в творчестве, науке, технике, определились с будущей профессией или областью увлечений. Дошкольная организация, как и любая другая, является открытой социальной системой, способной реагировать на изменения внутренней и внешней среды, а именно:

- осуществляет взаимодействие со средой;
- интегрирует формальное и неформальное образование;
- гибко реагирует на изменяющиеся индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы;
- предоставляет широкий спектр образовательных услуг.

Цель данной статьи заключается в определении и раскрытии задач дополнительного образования и дополнительных образовательных услуг в ДОО.

Исходя из цели, можно сформулировать следующую проблему, каким образом следует совершенствовать управление в организации дополнительных услуг для всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства.

Итак, предоставление дополнительных образовательных услуг и реализация дополнительных программ осуществляется по желанию родителей. Реализация дополнительных программ создает необходимые условия для наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей родителей, обеспечивает развитие индивидуальных способностей, творческой сферы ребенка в интересной и доступной форме. Дополнительные программы позволяют более глубоко и дифференцированно строить образовательный процесс с учетом склонности и предпочтения каждого ребенка. Включение дополнительных образовательных услуг в режим дошкольного учреждения регламентируется в соответствии с инструктивно-методическим письмом Министерства образования РФ от 14.03.00 № 65/23-16 «О гигиенических требова-

ниях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организационных формах обучения» [2, с. 4]. Организация дополнительных образовательных услуг, как и любая деятельность, включает в себя следующие компоненты: мотив, цели и задачи, средства решения поставленных целей и задач, содержание деятельности и ее технологии.

Цель дополнительного образования — создание доступной и эффективной системы дополнительного образования, отвечающей интересам личности ребенка, потребностям родителей, позволяющей повысить эффективность и качество функционирования современной ДОО, гармоничное развитие, социально активную и творческую личность ребенка, накопление традиций и опыта в образовании детей.

Для повышения качества образовательных услуг и реализации стандарта дошкольного образования необходимо развитие открытых образовательных систем — активное взаимодействие различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере образования. Эффективным механизмом такого взаимодействия может стать система социального партнерства. Социальное партнерство — это инструмент, с помощью которого представители различных субъектов, имеющих специфические интересы, организуют совместную деятельность [3, с. 48].

Оказание дополнительных образовательных услуг должно осуществляться в соответствии с задачами маркетинга в ДОО:

1. Исследовательская деятельность -- определение стратегии развития дошкольного учреждения, прогнозирование его загруженности на несколько лет, определение приоритетных направлений деятельности, специализация, которая позволит выделить поиск стабильного потребителя услуг.

2. Создание самого продукта — организация и проведение Дня открытых дверей, семейные праздники, участие в различных конкурсах, организация выставки детских работ.

3. Реклама оказания услуг — формирование положительного общественного мнения у родителей, раскрытие содержания услуг, создание и поддержка имиджа дошкольного учреждения, знакомство с условиями пребывания детей в учреждении, показ достигнутых детьми результатов [1, с. 26].

Таким образом, дополнительные образовательные услуги не используются взамен или в рамках основной образовательной деятельности, не наносят ущерба и не ухудшают качества предоставляемых основных образовательных услуг, не служат причиной уменьшения объема предоставления основных услуг. В некоторых дошкольных образовательных организациях наблюдается регулярное увеличение количества кружковой работы за счет выявления интересов детей педагогом и запроса родителей.

Делая вывод об использовании дополнительного образования в ДОО, можно проследить следующую картину:

- увеличение количества бесплатных кружков за счет желания педагогов передать свои умения и знания воспитанникам;
- разнообразие вариативных программ;
- расширение охвата дополнительным образованием по различным направлениям государственного стандарта дошкольного образования;
- вариативность используемых интегрированных форм и методов обучения;
- использование нетрадиционных форм и методов в обучении и воспитании детей.

Благодаря вышесказанному, можно сделать следующий вывод: при повышении количественного и качественного уровня дополнительных образовательных услуг прослеживается увеличение желающих родителей и детей заниматься в кружках и секциях непосредственно в ДОО. За счет экономии времени, у родителей появилось время для детей и занятий с ними.

Библиографический список

1. Антонова Ю.В., Организация дополнительных платных услуг в дошкольном учреждении. — М.: Учитель, 2012.
2. Чеха В.В., Правила оказания платных образовательных услуг. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012
3. Шибелева В.В., Лицензирование образовательной деятельности. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012

Луковенко Т.Г., Галкина Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ

Луковенко Т.А — канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Теории и методики педагогического и дефектологического образования», e-mail: LukovenkoT@list.ru; Галкина Н.А — преподаватель кафедры «Теории и методики педагогического и дефектологического образования», учитель-логопед, e-mail: nata_glk@mail.ru; (ТОГУ)

В статье рассматривается комплекс профессиональных компетенций учителя-логопеда дошкольной образовательной организации, формируемый у студентов, обучающихся по профилю «Специальное (дефектологическое) образование» в процессе прохождения производственной практики.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, профессиональная подготовка.

The article deals with the complex of professional competences of the teacher-speech therapist of the pre-school educational organization, which is formed among students studying on the profile "Special (defectological) education" in the process of passing industrial practice.

Keywords: competence, competence, professional competence, pedagogical competence, vocational training.

Обучение в вузе подразумевает подготовку специалистов, которые используют знания различных дисциплин, способность к комплексному действию в профессиональной ситуации, постоянное профессиональному росту, оценку и планирование деятельности, самостоятельному приобретению новых знаний, принятию решений в нестандартных ситуациях и условиях—это объясняет разработку новых подходов к обучению будущего учителя-логопеда, с целью увеличения его личностной и профессиональной компетентности. Исходя из особенности их профессиональной деятельности, обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи требуют от будущего специалиста, теоретических и практических знаний в принятии актуальных диагностических и коррекционных решений [1, с. 158].

Профессионально-педагогическая подготовка специалиста вызывает интерес и остается актуальной на сегодняшний день.

Учитель-логопед, как и любой специалист, должен обладать комплексом определенных профессиональных компетенций, которые продиктованы способностью, выполнять определенные профессиональные функции, которые отличают его, как специалиста, от других педагогов.

Л.Г. Семушина, Т.Б. Филичева, Е.Б. Агеева, В. В. Юртайкин, В.Г. Рудинский, Г. Селевко и другие отечественные и зарубежные ученые изучали вопросы профессиональной компетентности и компетенций. Подходы и трактовки данных понятий различны.

Исследователь Г. Селевко, применяет понятие компетенции, как сочетание знаний, умений и навыков, которые позволяют справиться с поставленными профессиональными задачами, а под компетентностью понимается интегральное качество личности, проявляющиеся в общей способности и готовности ее к деятельности, которая основывается на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения и социализации и ориентированных на самостоятельное и успешное участие в деятельности [4, с. 142].

Профессиональные компетенции определяются как сочетание знаний, умений, навыков,

установок и форм поведения, формирующее способность специалиста качественно выполнять свою деятельность, в соответствии со своим квалификационным уровнем.

Согласно образовательным стандартам нового поколения профессиональная компетенция представляет собой качество действий работника, которое обеспечивает результативное решение профессионально-педагогических проблем и характерных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности. В решении этих задач используются жизненный опыт и общепризнанные ценности, а также немаловажную роль играет квалификация и применение методических идей, современной литературы и других источников информации в области

компетенции, а также методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися, осуществление оценочно-ценностной рефлексии [3, с. 14,15].

Педагогическая компетентность учителя-логопеда — это взаимодействие теоретических знаний в области логопедии и смежных дисциплин, методики реализации направлений профессиональной деятельности, а также умений и навыков педагогического общения, развития и саморазвития личности.

На основе анализа научных исследований А.К. Макаровой, Е.И. Исаева, Ю.К. Бабанского, Р.М. Султановой, И.А. Зимней была определена структура профессиональной компетентности учителя-логопеда [1, с. 159].

Таблица 1

Структура профессиональной компетентности логопеда

Наименование компетенции	Характеристика компетенции
Рефлексивная	Регулирование личностных достижений педагога, совершенствование педагогического мастерства, побуждение к профессиональному росту. Данная компетенция проявляется в способности к самопознанию (критическая самооценка, самонаблюдение, самоанализ), самопобуждению (самостимулирование, самокритика, самопринуждение и пр.), самореализации (контроль и учет деятельности по самообразованию, самоорганизации и т.д.)
Общепедагогическая	Использование основных психолого-педагогических знаний и умений, которые определяют успешность решения образовательных и воспитательных задач в различных педагогических системах; соответствие определенным профессиональным и педагогическим требованиям независимо от направления работы будущего педагога; обладание комплексом общечеловеческих качеств личности, необходимых для успешной профессионально-педагогической деятельности
Коммуникативная	Налаживание правильных взаимоотношений, как с обучаемыми, так и с коллегами
Технологическая	Обладание профессионально-педагогическими умениями, под которыми понимается освоенный навык выполнения профессионально-педагогических действий, который обеспечивается сочетанием приобретенных знаний в области профессионально-педагогической деятельности
Специальная	Владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями

Принимая во внимание описание компетенций, профессиональная компетентность учителя-логопеда определяется как важнейшая характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к реализации педагогической деятельности, представленная комплексом общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно и эффективно выполнять определенные профессиональные функции.

Исходя из вышеперечисленного, нами была разработана программа производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности логопеда в дошкольном образовательном учреждении.

Целями производственной практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении являются получение студентами опыта практической коррекционно-педагогической деятельности логопеда в дошкольном образовательном учреждении,

а также становление профессиональной направленности их личности в диагностической, консультативной, коррекционной, педагогической, исследовательской и культурно-просветительской профессиональной деятельности.

Задачами практики в дошкольном образовательном учреждении являются:

1. Знакомство с дошкольным образовательным учреждением, а также содержанием коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда, воспитателя, музыкального руководителя, дефектолога, педагога-психолога в процессе сопровождения дошкольников с речевыми нарушениями, в условиях дошкольного образовательного учреждения.
2. Практическое овладение навыками логопедического обследования и проведения логопедических занятий (групповых, подгрупповых, индивидуальных) с дошкольниками с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения.
3. Оказание помощи специалистам дошкольного образовательного учреждения в реализации воспитательной работы, организации коррекционно-развивающего пространства для детей с нарушениями речи, а также в работе с родителями.
4. Проектирование индивидуальной коррекционно-развивающей работы с обучающимися дошкольного образовательного учреждения, которые имеют нарушения речи, учитывая специфику образовательной программы и структуру речевого дефекта.
5. Проведение сбора данных, а также их анализа в зависимости от проблемы исследования, выбранной для курсовой работы.

При освоении данного вида практики студенты должны знать:

- научно-теоретические и методологические основы логопедии;
- психолого-педагогические и модально-специфические особенности, структуру речевого дефекта детей с первичной речевой недостаточностью;
- технологии диагностики и средства коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

уметь:

- анализировать медико-психолого-педагогическую документацию и осуществлять сбор сведений, необходимых для реализации диагностической и коррекционной деятельности учителя-логопеда;
- интерпретировать и обобщать полученные в ходе логопедического обследования данные,
- выбирать и обосновывать индивидуальную программу логопедического сопровождения на основе полученных в ходе обследования результатов;

- планировать, разрабатывать и проводить логопедические занятия;
- создавать необходимую коррекционно-развивающую среду и пособия для логопедической работы.

владеть:

- современными компьютерными и информационными технологиями, используемыми в логопедической работе;
- технологиями логопедического обследования и коррекции речевых нарушений;
- методами математической обработки данных;
- способами вербальной и невербальной коммуникации.

Практика носит производственный характер и реализуется при проведении логопедического обследования дошкольников, определении направлений индивидуальной логопедической работы в соответствии с результатами обследования, а также через проведение логопедических занятий и подготовки необходимых средств наглядности и дидактических пособий;

Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности логопеда в дошкольном образовательном учреждении создает базу для дальнейшего овладения научно-теоретическими и методическими аспектами будущей профессии, выполнения курсовой работы.

Способность учителя-логопеда достигать высоких результатов в коррекции речевых нарушений, различных учебных ситуациях, осуществлять личностно-ориентированный подход в процессе обучения, будет залогом успешной логопедической деятельности. Это позволит добиться определенного успеха в выбранной специальности.

Библиографический список

1. Жукатинская Е.Н. Педагогическая компетентность и профессионализм педагога. // Сборник научных трудов аспирантов и соискателей. — Липецк: ЛГПУ, 2007, -Вып 4, -С. 156-160.
2. Профессиограмма учителя-логопеда в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. URL: <http://www.twirpx.com/file/533405/>
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»
4. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. — 2004. № 4, - С. 138-143

Луковенко Т.Г., Рубанова Н.В.

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР 3 УРОВНЯ**

Луковенко Т. Г. — к.п.н., доц., заведующая кафедрой ПДО, LukovenkoT@list.ru, Рубанова Н. В. — магистрант, 2111993@gmail.com (ТОГУ)

В статье рассматривается процесс логопедической работы по формированию словообразования имен существительных детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи 3-го уровня, описание методики и процедуры исследования словообразования имен существительных у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, формирование, словообразование, имена существительные, импрессивная речь, средний дошкольный возраст, логопедическая работа.

The article deals with the process of logopedic work on the formation of the word formation of the names of nouns of 5-6 years with general underdevelopment of speech of the third level, the description of the methodology and procedure for studying the word formation of nouns in children of 5-6 years with OHR level 3.

Key words: general underdevelopment of speech, formation, word formation, nouns, impressive speech, average preschool age, logopedic work.

Вопрос, касающийся значимости изучения процесса словообразования у детей, является достаточно актуальным и в настоящее время, ведь для того, чтобы ребенок грамотно овладел речью, ее лексико-грамматической стороной, необходимо правильно способствовать ее формированию. Для этого необходимо знать и понимать процессы, которые происходят с ребенком в процессе его развития. Данные знания помогут не только распознать на самых ранних стадиях проблемы с речью, если таковы возникнут, но и станут хорошим помощником в подготовке детей к предстоящему школьному обучению и дальнейшей социализации их в обществе.

Важнейшим условием социальной адаптации детей с ОНР в дошкольном возрасте является достаточный уровень речевого развития. Это невозможно без высокого уровня сформированности языковых, в том числе морфологических обобщений. Усвоение морфологической системы языка тесно связано с формированием механизмов словообразования, которые основываются на способности анализировать, обобщать, дифференцировать языковые единицы по их значению и звуковой структуре.

В усвоении правил грамматики, особенно на начальном этапе развития речи, большую роль играет «чувство языка». Именно оно помогает ребенку практически правильные языковые формы от неправильных. В процессе восприятия и порождения речи происходит сравнение речи с имеющимися у ребенка эталонами. Если речевой факт совпадает с речевым эталоном, то он воспринимается «чувством языка» как правильный. В случае несовпадения у ребенка возникает чувство неправильности данной речевой формы. Таким образом, достаточный уровень сформированности «чувства языка» является важнейшим условием как правильной речи ребенка в целом, так и успешности овладения грамматикой родного языка.

У детей с ОНР 3 уровня «чувство языковой нормы» находится на низком уровне. Следует отметить, что спонтанный процесс его развития осуществляется довольно медленно.

Таким образом, на словообразование и протекание периода детского словотворчества оказывает влияние своеобразная познавательная деятельность детей с ОНР 3 уровня, а именно специфические процессы выделения, обобщения и продуцирования словообразовательных моделей.

Анализ нарушений словообразования свидетельствует о том, что в процессе дифференциации грамматических форм как в плане семантики, так и в плане выражения у детей с ОНР 3 уровня выявляются тенденции двух типов, выражающие как специфические особенности, характерные для детей с ОНР 3 уровня, так и общие закономерности формирования для детей с нормальным развитием, но более раннего возраста.

В программе Нищевой Н. В. логопедическая работа по формированию словообразования имен существительных начинается в старшем дошкольном возрасте, формируя и совершенствуя грамматический строй речи, детям обеспечивают практическое усвоение некоторых способов словообразования и на этой основе использование в экспрессивной речи имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, с суффиксами -онок-, -енок-, -ат-, -ят-, формируют умение образовывать и использовать имена существительные с увеличительными суффиксами и суффиксами единичности.

Во многих программах прослеживается логопедическая работа по формированию имен существительных как с помощью идентичных, так и с помощью различных суффиксов. Так мы в своей работе будем опираться на программы и Лопатиной Л. В. и Нищевой Н. В., так как они взаимно дополняют друг друга. Более того логопедическая работа по формированию словообразования имен существительных у детей с ОНР 3 уровня требует дифференцированного подхода при выборе приоритетных методов коррекционного воздействия.

В разработке методики основополагающим явилось современное понимание развития грамматического строя речи в норме [4].

При составлении методики исследования формирования словообразования имен существительных основной базой стали методические разработки Лалаевой Р. И. [1], Нищевой Н. В. [2], Тумановой Т. В. [3].

Методика исследования словообразования имен существительных включает 6 заданий.

1. Исследование словообразования имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
2. Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать уменьшительно-ласкательные существительные.
3. Исследование словообразования имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь.
4. Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать существительные, обозначающие вместилище чего-нибудь.
5. Исследование словообразования названий детенышей животных и птиц.
6. Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать названия детенышей животных и птиц.
7. Исследование словообразования имен существительных по аналогии.
8. Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать существительные по аналогии.
9. Исследование словообразования имен существительных, обозначающих название профессий мужского рода.

Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать существительные, обозначающие название профессий мужского рода.

1. Исследование словообразования имен существительных, обозначающих название профессий женского рода.

Цель: выявить уровень умения у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня образовывать существительные, обозначающих название профессий женского рода.

Оценка результатов выполнения заданий при исследовании словоизменения существительных:

5 баллов — правильное выполнение всех заданий.

4 балла — задание выполняет, но требуется повторение инструкции, единичные ошибки при выполнении заданий.

3 балла — задание выполняет, допуская ошибки, но при подсказке логопеда сам находит и исправляет их.

2 балла — задание выполняет с ошибками, помощь логопеда не помогает.

1 балл — ребенок пытается выполнить задание, но у него многочисленные ошибки, ребенок

не понимает инструкцию или отказывается от выполнения задания.

Уровни выполнения заданий:

- высокий уровень — 0,8 — 1 балл;
- средний уровень — 0,6 — 0,7 баллов;
- низкий уровень — 0,4– 0,5 баллов;
- очень низкий уровень — менее 0,3 баллов.

При исследовании словообразования имен существительных у детей экспериментальной группы наблюдается неточное употребление многих существительных, замены, ошибки, присущие детям с ОНР.

Возникающие специфические ошибки в виде различных замещений нужной леммы другим словом свидетельствуют о несформированности целостной системы словообразования имен существительных.

Дети 5-6 лет с ОНР 3 уровня понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме, однако употребление слов в экспрессивной речи вызывает затруднения. Это подтверждает наличие ошибок в образовании имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, детенышей животных, неусвоенность имен существительных по аналогии и вместилища чего-нибудь, со словообразовательными аффиксами -ник-, -ница-, -инк-.

Таким образом, с детьми необходимо провести логопедическую работу по формированию словообразования имен существительных.

С опорой на данные, полученные в процессе исследования и рекомендациям Нищевой Н. В., Лалаевой Р. И., Тумановой Н. В., был разработан курс логопедических занятий по преодолению нарушений словообразования имен существительных у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня.

Курс логопедических занятий рассчитан на 10 недель обучения и включает 30 логопедических занятий, которые проводятся 3 раза в неделю.

Курс логопедических занятий по преодолению нарушений словообразования имен существительных у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня разработан в соответствии с тематическим планированием учителя-логопеда КГКУ «Хорский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» района имени Лазо Хабаровского края

Для оценки эффективности логопедических занятий, было повторно проведена методика исследования словообразования имен существительных у детей 5-6 лет с ОНР 3 уровня, после проведения курса логопедических занятий с детьми экспериментальной группы.

Проанализировав общий показатель уровня развития словообразования имен существительных у каждого ребенка, мы сделали вывод о том, что представленная логопедическая работа по формированию словообразования имен существительных у детей 5-6 лет считаем эффективной, так как улучшился общий показатель выполнения всех заданий с низкого.

Библиографический список

1. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. — СПб: Наука-Питер, 2006. — 102 с.
2. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. — 3-е изд-е., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. — 240 с.
3. Туманова Т. В. Нарушение процессов словообразования в устной и письменной речи (у младших школьников с общим недоразвитием речи) / Т. В. Туманова. — М.: «Коррекционная педагогика», 2005 г. — 144с.
4. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей / В. И. Яшина, М.М. Алексеева. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Academia, 2013. — 448с.

Луковенко Т.Г., Разимова Х.Ак.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ
МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА
НА ПРИМЕРЕ МАДОУ «ВЕРБОТОН»**

Луковенко Т.Г. — к.п.н., доцент, заведующая кафедрой «Теория и методика педагогического и дефектологического образования», lukovenkot@list.ru; Разимова Х. Ак. — магистрант, razimova96@mail.ru (ТОГУ)

В статье рассматривается возможность реализации основных направлений модернизаций образования в воспитании и обучении детей дошкольного возраста с нарушением слуха.

Ключевые слова: воспитание, обучение, дошкольный возраст, нарушение слуха, модернизация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article considers the possibility of implementing the main directions of education modernization in the education and training of preschool children with hearing impairment.

Key words: education, training, preschool age, hearing impairment, modernization, children with disabilities.

Как дать ребенку качественное образование? Этот вопрос задают себе все родители. Мама и папы особых детей не исключение. И каким образом будет осуществляться процесс воспитания и

обучения, будет зависеть будущее детей. В настоящее время система образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Хабаровском крае представлена довольно широко [2, с. 5].

Где должны воспитываться и обучаться дети с ОВЗ?

В специальных образовательных учреждениях или вместе с нормально развивающимися сверстниками. Для оказания помощи детям с нарушением слуха 25 лет назад в октябре 1992 года в г. Хабаровске был создан центр по реабилитации слуха и речи «Верботон». В основу была заложена идея образовательной интеграции — «воспитание и обучение особых детей совместно с обычными». Совместное обучение детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников получило распространение в России в 1990-х годах.

Работу по интеграции детей с нарушениями слуха необходимо начинать в дошкольном возрасте. Целесообразно создание различных моделей интеграции, которые будут эффективны для детей с нарушениями слуха, имеющих разный уровень психофизического и слухоречевого развития. Наиболее благоприятные условия для разноразностной интеграции создаются в таких учреждениях, как МАДОУ «Верботон», где наряду с группами для нормальнослышающих детей имеются группы для неслышащих и слабослышающих детей.

Анализ исследований Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко позволяет в качестве одного из перспективных видов образовательных учреждений, реализующих интегрированное обучение детей, выделить учреждение комбинированного вида. Именно в этих учреждениях есть возможность создавать и обычные, и специальные, и смешанные группы детей, что позволяет осуществлять все формы интеграции, подбирая каждому ребенку необходимую квалифицированную специальную педагогическую помощь, налаживать подлинное взаимодействие педагогов общеобразовательных школ со специалистами дефектологами. При этом, в комбинированном учреждении можно обеспечить специальное образование детям с выраженными нарушениями развития и качественное образование нормально развивающимся детям, обогатив их социально-эмоциональное развитие уникальным и необходимым в будущей взрослой жизни опытом взаимодействия с теми людьми, кто в силу не зависящих от них обстоятельств оказался менее способным, смысленным, умелым, но от этого не менее добрым, отзывчивым и способным к соблюдению нравственных норм и законов [1, с. 25].

В МАДОУ «Верботон» наряду с использованием традиционных подходов в обучении неслышащих и слабослышающих детей, а также опытом, накопленным российской сурдопедагогикой, специалисты, работающие с данной категорией детей,

все больше пытаются расширить круг знаний в области реабилитации и обучения детей с нарушением слуха и речи, обращаясь к современным технологиям, используя опыт мировой специальной педагогики.

Верботональный метод был разработан академиком П. Губерина, и с 1961 года этот метод стал широко использоваться в Центре «СУВАГ» (Загреб, Хорватия), в котором прошли стажировку 5 педагогов открывающегося инновационного учреждения г. Хабаровска.

Можно выделить следующие основные положения верботональной системы, которые определили направления работы МАДОУ «Верботон»:

1. Развитие языка посредством устной речи.
2. Развитие слуха у детей с нарушениями слуха, в том числе и неслышащих.
3. Работа по реабилитации, которая включает фонематическую ритмику, пиктографическую ритмику, музыкальную стимуляцию, аудиовизуальный курс.
4. Работа по интеграции ребенка с нарушениями слуха в социум.

Верботональный метод основан на новой технологии педагогической работы с глухими детьми и предполагает использование оригинальной слуховой аппаратуры нового поколения, учитывающей значительные поражения слуха у детей не только по силе звука, но и по частотному диапазону.

Верботональный метод как система основывается на онтогенезе развития речи, согласно которому голосовая активность ребенка представляет собой ответ на звуковые и телесные ощущения.

Основными достоинствами этого метода выделяют следующее: формирует базу четырех развивающих показателей: дыхания, голоса, ритмико-интонационной стороны речи, звукопроизношения.

Одним из недостатков этого метода считают использование такого аппарата как «Вибротон».

Использование верботонального метода значительно повышает уровень речевой коммуникации детей вследствие:

1. Формирования у ребенка потребности и желания общаться словесной речью.
2. Установления самоконтроля за звучанием собственного голоса, речи.
3. Развитие выразительной, эмоциональной, интонированной речи.
4. Обращения внимания ребенка на речь, а меньше на мимику и жесты.
5. Правильного повторения речевых фраз, самостоятельного построения предложений.

Верботональный метод основывается на развитии речи в онтогенезе, когда голосовая активность ребенка выступает ответом на звуковые и на проприоцептивные ощущения (ощущения всего тела).

Верботональная система — это реабилитация у человека в первую очередь остаточного слухового восприятия с активизацией всех сохранных анализаторов, потенциальных возможностей человека. На базе остаточного слухового восприятия развивается речь ребенка — это является основным в верботональной системе обучения.

В МАДОУ «Верботон» используются следующие элементы верботональной системы:

1. Вибротактильная фаза.
2. Аудиовизуальный курс.
3. Фонетическая ритмика.
4. Музыкальная стимуляция.
5. Пиктографическая ритмика.

В результате применения верботонального метода:

- повышается сенсорная активность ребенка;
- развиваются фонетико-фонематические процессы;
- формируется правильное звукопроизношение;
- улучшается качество звучания речи;
- создаются естественные условия для овладения речью;
- дети более свободны в общении со взрослыми и сверстниками.

Сегодня МАДОУ «Верботон» реализует ФГОС для лиц с ОВЗ. У педагогического коллектива большие планы на будущее. Но сегодня можно сказать, что результаты, которые достигнуты в учебно-воспитательной и коррекционной работе говорят о правильности и перспективе выбранных направлений развития учреждения.

По результатам исследований, проведенных Э. И. Леонгард (1999г.), считается, что от 50 до 96 % детей может быть интегрировано в массовые школы при оказании им специализированной помощи.

В 1999 году состоялся первый выпуск учащихся начальной школы, который позволил 100% выпускников интегрировать в общеобразовательные школы. В 2007 первые 5 воспитанников получили дипломы о высшем образовании, а в настоящее время более 45% выпускников МАДОУ «Верботон» получают высшее образование, остальные — среднее профессиональное. Остается пожелать профессиональных успехов коллективу МАДОУ «Верботон» в дальнейшей работе с детьми с нарушением слуха.

Библиографический список

1. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ред. от 13.07.2015 режим доступа: <http://zakonobobrazovani.ru/>.(09.04.2016)
2. <https://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14.pdf>

Макарова И.А., Бурдуковская Е.А.,
Санова А.А.

**УСЛОВИЯ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ
ПОЭТАПНОГО ПЕРЕХОДА К ИНКЛЮЗИИ**

Макарова И.А. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология и педагогика», e-mail: makariku60@gmail.com; Бурдуковская Е.А. — канд. пед. наук, доц. кафедры «Психология и педагогика», e-mail: bulena@mail.ru; Санова А.А. — заместитель декана ФСПО по УР, e-mail: makariku60@gmail.com; (АмГУ)

В статье рассмотрены затруднения, с которыми сталкиваются преподаватели при переходе к инклюзивной практике. Введение ряда условий позволит минимизировать выявленные затруднения и преодолеть возможные риски.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная среда, психолого-педагогическое сопровождение, риски, условия минимизации рисков

The article discusses the difficulties faced by teachers in the transition to inclusive practice. The introduction of a number of conditions will minimize the identified difficulties and overcome possible risks.

Key words inclusion, an inclusive environment psychological and educational support, an inclusive environment, risks, risk minimization conditions.

Проблемам инклюзивной практики в высшей школе уделяется достаточное внимание. В работах О.А. Зиневич, В.В. Дегтяревой, Т.Н. Дегтяревой рассмотрена проблема самоопределения лиц с особыми образовательными потребностями, ориентированными на обучение в высшей школе [4]; развитию инклюзивной среды высшей школы посвящены исследования Е.В. Голуб, И.С. Сапрыкина [3]. Ю.А. Кальгин рассматривает современные проблемы психолого-педагогического сопровождения инвалидов в высшей школе [7]. В публикациях Е.А. Мартыновой анализируются подходы к разработке адаптированных образовательных программ для студентов с ОВЗ и инвалидностью [10]. Опыт организации инклюзии в высшей школе в России и за рубежом представлен в статьях М.В. Берсенева, В.И. Зиновьевой, М.Ю. Ким, О.Е. Радченко и др. [6]. Бесспорно, что особый интерес представляет готовность научно-педагогических кадров к работе в условиях инклюзии [1, 2, 8, 9, 11].

Экспериментальное изучение проблем, связанных с готовностью научно-педагогических кадров к работе в условиях инклюзии (АмГУ, 2013-2016 гг.) позволило выделить 3 группы затруднений (философско-мировоззренческие, проективно-технологические, психолого-педагогические), существенно осложняющих процесс её

внедрения. Философско-мировоззренческие затруднения преподавателей (40 %) сопряжены с непониманием самой сути инклюзивного подхода — у 19,2 % это ассоциируется с неспособностью / крайне низкой способностью обучаться в высшей школе. Практически 25 % преподавателей недооценивают ресурс инклюзивной среды в развитии личности и социального поведения, как особых, так и обычных студентов. Перечисленные затруднения значительно ограничивают возможности особых студентов в удовлетворении потребности в межличностном общении с преподавателями, их поддержке. Это, в свою очередь, способствует их виктимизации [12].

Немалое количество преподавателей высшей школы имеют затруднения в проектировании образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Тем более это осложнено с учетом инклюзии, что отметили 75% педагогов. Разработка практических и лабораторных занятий с учетом совместного обучения разных групп студентов требует применения специализированных технологий.

Недостаточность знаний в области не только специальной, но и общей, возрастной психологии (45 %) приводит к затруднениям психолого-педагогического плана, поскольку требует применения специальных методов и методик, знания особенностей влияния отклонений в развитии на восприятие информации, протекание психических процессов.

Обобщение опыта работы с особыми студентами показало, что большая часть преподавателей интуитивно пробовали найти способы и путь их оптимального включения в учебный процесс (60%). Преподаватели предлагали таким студентам выполнение индивидуальных заданий, чаще давали больше время на подготовку. Но в тоже время часты случаи, когда нарушение в развитии студентов не являлись основанием для изменения условий сдачи отчетности (структура задания, сроки выполнения заданий, форма отчета). Отмечаются конфликтные ситуации, например, связанные с подозрением преподавателя в использовании студенткой микронаушника, являющегося на самом деле мини слуховым аппаратом; некорректного реагирования на ухудшение состояния здоровья во время экзамена и подозрения на использования этого факта как способа искусственного привлечения внимания и снисходительности при оценивании.

Проведенное исследование позволило выявить ряд фактов: наличие эффективного опыта преподавания не дает гарантии самостоятельного нахождения и успешного применения необходимых технологий в обучении особых студентов; мировоззренческие позиции часто затрудняют общение преподавателей и особых студентов, что приводит к их дискриминации и недооценке; незнание

специальной психологии вызывает опасение и отстранение преподавателей от взаимодействия с особыми студентами; однократное применение индивидуального подхода к студенту с особенностями в развитии не всегда является основанием для переноса этого опыта в широкую практику; в процессе внедрения инклюзивной практике научно-педагогические кадры часто запрашивают дополнительную информацию, поддержку.

Проведение экспериментального исследования (в структуру которого было включено анкетирование, работа в фокус-группах, апробация введения элементов адаптивных модулей, организация курсов повышения квалификации научно-педагогических кадров, проведение групп Т-тренингов по закреплению норм этического поведения и развитию толерантной коммуникации, апробация моделей психолого-педагогического сопровождения студентов с особенностями) позволило выявить ряд условий минимизации рисков поэтапного перехода инклюзии. К ним можно отнести: наличие условий для формирования недостающих компетенций в технологической, методической, психолого-педагогической областях, в том числе через внутрикорпоративное повышение квалификации научно-педагогических кадров и сетевые формы работы, диссеминацию позитивного опыта, взаимодействие с ресурсными центрами; включение механизмов экстренного реагирования специализированных подразделений (Центров, ассоциаций) по сопровождению инклюзии в образовательной организации на возникающие сложности в учебном процессе как у преподавателей, так и у студентов, содействие в формировании толерантного поведения, обеспечение научно-педагогических кадров инструментарием для разработки адаптированных образовательных программ, включение в учебный процесс вариативных адаптированных образовательных модулей, способствующих адаптации к учебному процессу и содействию в формировании профессиональных компетенций особых студентов; построению обратной связи между всеми субъектами образовательного процесса с целью оперативного анализа удовлетворённостью качеством предоставляемых услуг, корректировкой намеченных замечаний; широкое информирование о возможностях получения необходимой информации об особенностях обучения студентов с особенностями в развитии в доступной форме.

Поэтапное планирование и введение в практику перечисленных выше условий обеспечивает минимизацию рисков при сопровождении инклюзии и контроль над возникающими затруднениями.

Библиографический список

1. Актуальность развития инклюзивного образования в Амурской области: материалы межрегиональной научно-практической конференции 18 апреля 2013 года: Благовещенск, изд-во ГОАУ ДПО «Институт развития образования» Амурской области — 2013. — 65с.
2. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании/ С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова// Психологическая наука и образование — 2011. — №1.- С. 83-92
3. Голуб, Е.В., Сапрыкин, И.С. Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения // Поволжский педагогический вестник. 2015. №4 (9) С.109-114.
4. Зиневич, О.В., Дегтярева, В.В., Дегтярева, Т.Н. Инклюзивное образование в Российской высшей школе: современные вызовы // Власть. 2016. №5 С.61-67.
5. Зиновьева В.И., Берсенев М.В. Развитие системы сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузах Швеции и Финляндии // Вестник Томского гос. ун-та. История. 2012. №1 (17) С.176-179.
6. Зиновьева, В.И., Берсенев М.В., Ким М.Ю., Радченко О.Е. Развитие идей инклюзии в высшем образовании (Российский и мировой опыт) // Вестник Томского гос. ун-та. История. 2010. №4 (12) С.153-157.
7. Кальгин, Ю.А. Современные подходы к формированию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования инвалидов в вузе // Вестник МГЛУ. 2011. №622 С.119-132.
8. Конанова, Е.И. Организация инклюзивного образовательного пространства в вузах России для учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Концепт. 2015. №8 С.136-140.
9. Макарова, И.А. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2013. — №2 (15). — С.18-25.
10. Мартынова, Е.А. Структура и содержание адаптированных образовательных программ высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов // Современные проблемы науки и образования. 2015. №4 С.271.
11. Разработка программ подготовки профессорско-преподавательского состава к проектированию образовательного процесса в контексте компетентностного подхода: моногр. / под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой,

А.В. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, -2010. — 210с.

12. Фоминых, Е.С. Нарушения личностных границ студента-инвалида в контексте его виктимной деформации // Известия ВГПУ. — 2012. — №1. — С.122-125.

Щетинина С.Ю.

**БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА ВУЗА
ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Щетинина С.Ю. — д-р пед. наук, доцент, начальник Центра по здоровьесбережению и работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, e-mail: Shetinina65@mail.ru (ТОГУ)

В статье представлены документы, регламентирующие создание безбарьерной среды в образовательных организациях высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и размещение на официальном сайте организации информации об условиях обучения лиц с инвалидностью. Представлена информация о наличии безбарьерной среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в ТОГУ.

Ключевые слова: безбарьерная среда, вуз, инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья, нормативные документы, информация о наличии условий.

The article presents documents, regulating creation of a barrier-free environment in higher education institutions for disabled people and people with special needs and posting on institution's official website information on the conditions of education for people with disabilities. Information on availability of barrier-free environment for disabled people and people with special needs in PNU is presented in the article.

Key words: barrier-free environment, university, disabled people and people with special needs, regulatory documents, information on conditions availability.

Существенное внимание в России в последние годы уделяется вопросам повышения доступности высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), что предопределяет прежде всего создание безбарьерной среды высшего учебного заведения.

Вопросы организации безбарьерной среды отражены во многих федеральных документах, среди которых можно выделить:

- «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обуче-

ния инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса» (утв. Минобрнауки РФ от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн);

- приказ Минобрнауки РФ от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи»;
- приказ Минобрнауки РФ от 02.12.2015 г. № 1399 «Об утверждении Плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и предоставляемых на них услуг в сфере образования»;
- письмо Минобрнауки РФ от 12.02.2016 г. № ВК-270/07 «Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования».

Безусловно важно, что вопросы доступности образовательной организации для инвалидов приобретают гласность и открытость. Так, создан портал информационной и методической поддержки инклюзивного высшего образования инвалидов и лиц с ОВЗ в информационно-коммуникационной сети «Интернет», где представлена информация о наличии специальных условий обучения для инвалидов во всех образовательных организациях высшего образования.

Постановлением Правительства РФ от 17 мая 2017 г. № 575 [1] внесены изменения в правила размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации, утверждённых постановлением Правительства РФ от 10 июля 2013 г. № 582, предусматривающих обязательное размещение на сайтах образовательных организаций информации о наличии условий для обучения инвалидов. Приказом Рособрнадзора от 27 ноября 2017 г. № 1968 [2] внесены изменения в требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации, утверждённые приказом Рособрнадзора от 29 мая 2014 г. № 785, в части предоставления на официальных сайтах образовательных организаций информации об условиях обучения лиц с инвалидностью (с учётом вступления в силу постановления Правительства РФ от 17 мая 2017 г. № 575).

В данных документах обозначена необходимость размещения на официальном сайте организации информации о материально-техническом обеспечении образовательной деятельности, в том

числе обеспечения доступа в здания образовательной организации инвалидов и лиц с ОВЗ; наличии библиотек, объектов спорта, средств обучения и воспитания, в том числе приспособленных для использования инвалидами и лицами с ОВЗ; наличии электронных образовательных ресурсов, к которым обеспечивается доступ обучающихся, в том числе приспособленных для использования инвалидами и лицами с ОВЗ; наличии специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования для инвалидов и лиц с ОВЗ и другое.

В Тихоокеанском государственном университете (далее — ТОГУ) обеспечен доступ в здания университета инвалидов с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с ограничением двигательных функций, в том числе передвигающихся на кресле-коляске.

Приём документов и проведение вступительных испытаний для инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется в учебном здании университета и в учебном корпусе № 1 Педагогического института. При проведении вступительных испытаний обеспечивается выполнение дополнительных требований в зависимости от индивидуальных особенностей, поступающих с ОВЗ.

В университете входы в учебные корпуса, физкультурно-оздоровительный комплекс с плавательным бассейном оборудованы пандусами, кнопками вызова сотрудника.

Учебное здание университета оборудовано подъездными путями с входной группой, лифтом, что обеспечивает беспрепятственный доступ инвалидам с нарушением опорно-двигательного аппарата ко всем этажам учебного здания: в аудитории; библиотеку; специализированное санитарно-гигиеническое помещение, расположенное на втором этаже; в столовую «Юность», где организованы места для инвалидов, и в другие помещения университета. Для обучающихся с нарушениями зрения имеются опознавательные знаки и указатели, специальной контрастной лентой обозначены ступени.

В холле учебного корпуса № 1 Педагогического института имеется внутренний пандус для перемещения инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата на первый этаж. Для инвалидов с нарушением зрения представлены тактильные мнемосхемы учебного корпуса и расположения корпусов Педагогического института. Также для слабовидящих студентов для перемещения по зданию имеются контрастная маркировка препятствий, на кабинетах указатели со шрифтом Брайля.

Все общежития оборудованы пандусами, кнопками вызова сотрудника. В общежитии № 1 имеются 2 секции для проживания инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (4 места), каждая секция имеет специализированное санитарно-гигиеническое помещение и кухню.

В учебном корпусе университета имеется выделенная стоянка автотранспортных средств для инвалидов.

В университете разработан и утверждён, согласно приказу от 28.03.2016 г. № 048/96 «Об утверждении Паспорта и Дорожной карты», Паспорт доступности для инвалидов объектов ТОГУ и предоставляемых на них услуг в сфере образования и План мероприятий («дорожная карта») по повышению значений показателей доступности для инвалидов объектов и услуг. Модернизация университета по обеспечению безбарьерной среды для инвалидов проводится в соответствии с разработанной «дорожной картой».

Утверждена Инструкция по вопросам обеспечения доступности для инвалидов услуг и объектов, на которых они предоставляются, оказания при этом необходимой помощи (приказ № 019/86 от 21.03.2016 г.).

В ТОГУ имеются специальные технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Учебные аудитории университета оснащены мультимедийным оборудованием — звукоусиливающая аппаратура, экран с проектором для облегчения освоения учебного материала слабослышащими и слабовидящими студентами.

Для обучающихся с нарушениями зрения доступно использование специальных возможностей операционной системы Windows, таких, как экранная лупа, а также наличие версии официального сайта университета в сети «Интернет» для слабовидящих, отвечающей требованиям существующих ГОСТов.

Для инвалидов и лиц с ОВЗ по зрению в университете также открыт доступ к электронно-библиотечным системам (ЭБС):

- ЭБС «Лань»;
- ЭБС «IPRbooks» — базовая версия «Премиум» (около 30 000 научных и учебных изданий);
- базовая коллекция ЭБС «Университетская библиотека on-line», в которую входит более 75 000 изданий учебной и научной литературы;
- и другие.

В библиотеках университета имеется специальное оборудование для лиц с нарушением зрения и слуха: видеоувеличители, портативные информационные индукционные системы и др.

В учебном корпусе № 1 Педагогического института создан Call-центр, оснащённый специальными техническими средствами обучения коллективного пользования для инвалидов и лиц с ОВЗ: сканирующая читающая машина, радиокласс, дисплей Брайля и др.

Средства обучения и воспитания, которыми обладает университет, дают возможность качественно организовать учебный процесс по образовательным программам высшего образования для

всех обучающихся, в том числе для инвалидов и лиц с ОВЗ, и включить их во внеучебную деятельность. В ТОГУ разработаны и представлены на сайте документы локального характера, регламентирующие деятельность университета по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе:

- «Положение об организации реализации образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающимися в ТОГУ» (приказ от 04.08.2015 г. № 020/262);
- «Правила приёма на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры в ТОГУ на 2017/18 уч. г.»;
- и другие.

Создан Центр по здоровьесбережению и работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (с октября 2015 г.), основной целью которого является создание условий для обеспечения инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ в университете.

С целью психологического сопровождения личностно-профессионального развития обучающихся, в том числе с инвалидностью, с 2016 г. создан Психологический центр.

Студентам с инвалидностью в ТОГУ оказывается комплексное социально-педагогическое, социально-психологическое, социально-реабилитационное сопровождение. Создана система внеучебной воспитательной работы.

Спортивная база университета позволяет студентам с инвалидностью заниматься физической культурой и спортом. Физкультурно-оздоровительный комплекс с плавательным бассейном оборудован пандусом на входе, специализированным санитарно-гигиеническим помещением, доступен для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата, в том числе на кресле-коляске. Спортивное «Мини-футбольное поле» оборудовано тренажёрами для занятий на открытом воздухе.

Игровой зал и зал борьбы учебного здания доступны для инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В 2017 г. на базе ТОГУ создан Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, создание безбарьерной среды в образовательных организациях высшего образования для инвалидов и лиц с ОВЗ и размещение на официальном сайте организации информации об условиях обучения лиц с инвалидностью является необходимым условием организации современного вуза. В ТОГУ ведётся большая работа по организации безбарьерной среды университета, что обеспечивает создание условий для обучения инвалидов с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушением опорно-двигательного аппарата, в том числе на кресле-коляске.

Библиографический список

1. О внесении изменений в пункт 3 Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации : постановление Правительства РФ от 17.05.2017 г. № 575. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. О внесении изменений в требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нём информации, утверждённые приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. № 785 : приказ Рособнадзора от 27.11.2017 г. № 1968. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	7
<i>Арутюнян М.П.</i> ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В РЕФЛЕКСИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
<i>Гаркуша Н.В., Ланец Т.Н.</i> ВУЗ КАК САМООБУЧАЮЩАЯСЯ ОРГАНИЗАЦИЯ	11
<i>Горяченко Е.А.</i> ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	13
<i>Давыдова С. И.</i> МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
<i>Дорожкин Е.М., Кислов А.Г., Щербина Е.Ю.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ЦЕЛЕВОЙ МАГИСТРАТУРЫ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	17
<i>Животов В.А., Мишунина Л.Н., Карастелев Б.Я., Хамазина А. М., Якубовский Ю.В.</i> ЭТАПЫ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ФОКУСЕ ЗАДАЧ НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	20
<i>Инютина Е.Н.</i> УКРЕПЛЕНИЕ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ПРОМЫШЛЕННОСТЬЮ И УНИВЕРСИТЕТАМИ. СОЗДАНИЕ СОВМЕСТНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ..	24
<i>Ковалева А.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	27
<i>Куделько А.Р., Ляпустина Ю.В.</i> МЕСТО И СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА В СТРУКТУРЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ	29
<i>Малыгин А.А., Сорокин Н.Ю.</i> ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ОЦЕНИВАНИИ.....	33
<i>Мотовиц Т.Г.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	35
<i>Полчка А.Е.</i> СТАДИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ СПРОЕКТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ КАК СОЗДАНИЕ РАБОЧИХ МАТЕРИАЛОВ	38
<i>Романова М.И.</i> «СФЕРА УСЛУГ ПО СОЗДАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ»: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	41
<i>Симорот С. Ю., Ходеева У. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЧЕХИИ ...	44
<i>Третьякова Т.В., Игнатьев В.П.</i> О СТАТУСЕ ПРОФЕССОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	46
<i>Удинкан О.В.</i> ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	49
<i>Фейгин А.В.</i> ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ — КУДА ИДЕМ?.....	52
<i>Фейгин А.В.</i> ЛОКАЛЬНЫЕ АКТЫ ТОГУ	54
<i>Фейгин А.В.</i> СТРУКТУРА ВУЗА — СЛЕДСТВИЕ ВРЕМЕНИ.....	55
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА.....	57
<i>Бойко М.М.</i> ФИЛОСОФСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКОВЕДЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛА И НРАВСТВЕННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	58

<i>Булдыгерова Л.Н., Куликова Е.И.</i>	ОПЫТ СОЗДАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	60
<i>Белкина Н. В.</i>	СРЕДСТВА СИСТЕМЫ ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ.....	61
<i>Бурьянова А.А., Сурова К.Р.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	63
<i>Васильева Т.В.</i>	УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ	64
<i>Вермейчик О.В., Пужель Т.В.</i>	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА	66
<i>Выхованец Н.А.</i>	СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ЛИТЕРАТУРЕ) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	69
<i>Вязникова Л.Ф.</i>	АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	72
<i>Гомза Т.В.</i>	ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	75
<i>Киреев С.В., Иващенко В.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ЕДИНОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ РОССИИ.....	77
<i>Конобеев Г. М.</i>	ДУХОВНЫЙ ТРУД И ТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ.....	80
<i>Крапивник Е.В.</i>	СИСТЕМА УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ: ВОПРОСЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	82
<i>Крапивник Л.Ф.</i>	РУССКАЯ ПОЭЗИЯ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: УРОК В ФОРМАТЕ ПУТЕШЕСТВИЯ..	84
<i>Куликова О.Ф.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ РЕЧИ.....	87
<i>Максимова Н.Р.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РАМКАХ УСКОРЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	89
<i>Малявина Л. С.</i>	РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ (ПРОФИЛЬ — НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)	92
<i>Маниковская М.А.</i>	ОПЫТ УЧИТЕЛЬСТВА: МАЙЕВТИКА И (ИЛИ) ЛАЙФ-КОУЧИНГ	94
<i>Молчанова Е.Г.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ	96
<i>Мурашев М. А., Рямова Т. А.</i>	УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННАЯ ПРАКТИКА	98
<i>Панова Н.П.</i>	К ПРОБЛЕМЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	100
<i>Селеверстов Р.Е.</i>	ИДЕИ ПАТРИОТИЗМА В РАБОТАХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ.....	102
<i>Селеверстова Г.А.</i>	КАКАЯ ФИЛОСОФИЯ НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ СТУДЕНТУ?	104
<i>Симорот С. Ю., Еремينا Е. В.</i>	ОБРАЗ НАСТАВНИКА КАК АГЕНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ	107

<i>Симорот С. Ю.</i>	ЗАНИМАТЕЛЬНОСТЬ КАК МАРКЕР ПРОФЕССИОНАЛИЗМА (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ)..	110
<i>Строкова С. А.</i>	АНГЛОЯЗЫЧНАЯ ДИСКУССИЯ КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ.....	112
<i>Тагирова В.Т., Коржов И. В.</i>	РЕГИОНАЛЬНАЯ ФАУНА — СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ	114
<i>Турчевская Б.К.</i>	ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛОГИКИ	117
<i>Хадыкина Е.В.</i>	РОЛЬ ПРАВОСОЗНАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ КОРРУПЦИИ	119
<i>Чернышев В.П. Чернышева Л.Г.</i>	АПОЛОГИЯ УТРАЧЕННОГО ТЕЛА.....	122
<i>Чернявская С.А.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ УСЛУГ	125
<i>Юрченко Е.С.</i>	МЕДИАКРИТИКА В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ	126
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА..... 129		
<i>Агапова Е. Г., Лян Ю. Г., Попова Т. М.</i>	ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»	130
<i>Баклыская Л. Е.</i>	УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ НА РЕАЛЬНОЙ ОСНОВЕ: ДЕТСКИЙ ИГРОВОЙ КОМПЛЕКС КАК ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ СРЕДОВОЙ СИТУАЦИИ..	131
<i>Бычкова Г.С.</i>	ПРЕДМЕТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	133
<i>Глатоленкова Е. В.</i>	ОПЫТ ВОВЛЕЧЕННОГО УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ.....	136
<i>Губарь С.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	138
<i>Гуремина Н.В.</i>	ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	141
<i>Животов В.А., Мишунина Л.Н., Карастелев Б.Я., Хамазина А. М., Якубовский Ю.В.</i>	ОПЫТ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	143
<i>Жукова Т. В., Мазманян В. Г.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	145
<i>Жулидова Ю.В.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСА «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ»: ПЕРВЫЙ ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ	146
<i>Калита О.Н., Калита Г.А.</i>	К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	148
<i>Каминский А.В.</i>	ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕН КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	151
<i>Карпова И.В.</i>	МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА КУРСА «ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ГЛАВЫ АЛГЕБРЫ»	153
<i>Катин В.Д., Нестеров В.И., Шевцов М.Н.</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ГОРЕНИЯ И ВЗРЫВА» В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ	156

<i>Кислова И.И., Роншина Е.С., Стегостенко Ю.Б.</i>	
ЦИФРОВИЗАЦИЯ. ВЫЗОВЫ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ	157
<i>Крутина Т. С.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ ПО ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРОВ	159
<i>Логонова В.А.</i>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ФРЕЙМОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ	161
<i>Лукашева Н.В., Карнова И.Н.</i>	
ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ БИБЛИОТЕКИ В ПОМОЩЬ УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТОГУ	164
<i>Майорова Л.П.</i>	
ЛИНИИ ВРЕМЕНИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ 18.03.02	166
<i>Майорова Л.П., Черенцова А.А.</i>	
ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ДИСЦИПЛИН БЕЗ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА.....	169
<i>Мальхина О. А.</i>	
ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ XVII–XVIII ВВ. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	171
<i>Мальшиева О.А., Трофимович П.Н.</i>	
О РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЙ «ЭЛЕКТРО- И ТЕПЛОЭНЕРГЕТИКА» С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	175
<i>Пагубко А.Б.</i>	
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ	177
<i>Римлянд В.И.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ БАКАЛАВРИАТА «ФИЗИКА».....	179
<i>Румановский И.Г., Каменская Г.И.</i>	
РАЗРАБОТКА ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МЕБЕЛЬНЫХ ИЗДЕЛИЙ ДЛЯ ПРИМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	182
<i>Румановский И.Г., Базыленко Е.В.</i>	
ВИРТУАЛЬНЫЙ ЛАБОРАТОРНЫЙ ПРАКТИКУМ ПО СЕТЕВОМУ МОНИТОРИНГУ КАЧЕСТВА ДОРОЖНОГО ПОКРЫТИЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ВИБРОДИАГНОСТИКИ	185
<i>Рябухин П.Б.</i>	
ПОИСК РЕШЕНИЯ ВОПРОСА АВТОМАТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ	187
<i>Сашкина К. Ю.</i>	
ВЕБ-ПЛАТФОРМЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	191
<i>Степанова О.Г.</i>	
ОПЫТ РАБОТЫ БИБЛИОТЕКИ ТОГУ С ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМОЙ РИНЦ	193
<i>Сяпина Т. В.</i>	
СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ	195
<i>Табачук Н.П.</i>	
«ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ» КАК ДИСЦИПЛИНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	198
<i>Табачук Н.П.</i>	
ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ЧАСТЬ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА.....	200
<i>Тимошенко Т. А.</i>	
«ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ГЛАВЫ ГЕОМЕТРИИ» КАК ДИСЦИПЛИНА ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ	202
<i>Ушакова Г.А.</i>	
РАЗРАБОТКА ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА.....	204
<i>Филенко Р. Е.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВЕБ-ДИЗАЙНА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	207

<i>Чекмарева Л. И., Хромцова Е. В., Раганина Н. К.</i>	ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ НИРС И УИРС В КУРСАХ НЕПРОФИЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	209
<i>Шевцов М.Н., Колпакова В.П.</i>	ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КУРСЕ «ЭКСПЛУАТАЦИЯ СИСТЕМ ВОДОСНАБЖЕНИЯ И ВОДООТВЕДЕНИЯ»	212
<i>Яргаева В. А.</i>	ОБ АКТИВИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ.....	215
СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	219	
<i>Андреев В. Н., Андреев Н. В.</i>	К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЁННОСТИ У СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ	220
<i>Бехтер А.А., Гречко А.А., Филатова О.А.</i>	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВНАЯ ЗАДАЧА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УНИВЕРСИТЕТА	223
<i>Богомаз З.А.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРИ РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	225
<i>Бурьянова А.А., Приходько Н.К.</i>	ДИНАМИКА ТРЕНИРОВОЧНЫХ НАГРУЗОК НА ПРЕДСОРЕВНОВАТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ АКРОБАТОВ	228
<i>Галактионов И.В.</i>	РЕФЛЕКСИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	229
<i>Гомза Т.В.</i>	СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	233
<i>Гончарова Е. В.</i>	ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И САМОПРИНЯТИЯ У СТУДЕНТОВ ...	235
<i>Горяченко Е. А, Кириллова Е. Л., Хижнякова А. С.</i>	МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	238
<i>Дворянкина Е.К., Горбанева Л.В.</i>	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ МЫШЛЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ	241
<i>Дмитроченко Т.В.</i>	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	244
<i>Долгих Н.П.</i>	РЕФЛЕКСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	247
<i>Долгих Н.П.</i>	ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССА	249
<i>Екимова С.Г.</i>	РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ	253
<i>Иващенко В.А.</i>	ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ	256
<i>Калугина Н.А., Коцуба М.Л.</i>	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	259
<i>Кислякова М.А.</i>	ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ	261

<i>Кондрашева Е. В.</i>	РОЛЬ КУРАТОРА И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	264
<i>Корнеев Т.Н.</i>	ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	266
<i>Коровина С.В., Дворянкина Е.К., Пишкова Н.Е.</i>	ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ И НЕОБХОДИМОСТЬ ЕГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ.....	269
<i>Кулеш Е.В., Ракова Е.Д.</i>	ИЗ ОПЫТА СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	274
<i>Куликова В.В., Заярная И.А.</i>	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ АБИТУРИЕНТОВ.....	276
<i>Куликова Е.С.</i>	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	280
<i>Ламашева Ю. А.</i>	ДИЛЕММЫ ПАРАЛИМПИАДЫ-2018 КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	281
<i>Маркова Е.Л.</i>	К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ	284
<i>Панченко Т.А.</i>	МОТИВЫ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА	286
<i>Ткач Е.Н.</i>	ФЕНОМЕН СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА.....	288
<i>Ткач Р.С.</i>	НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ/НЕУСТОЙЧИВОСТЬ В НОКСОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ УНИВЕРСИТЕТА	290
<i>Хальзова Н. А.</i>	ВУЗОВСКАЯ ОЛИМПИАДА ШКОЛЬНИКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ	293
ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ		295
<i>Астафьева М. А., Луковенко Т. Г.</i>	ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	296
<i>Бянкина Л.В., Хотимченко А.В., Малыгина Е.Н.</i>	СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ....	297
<i>Гареева И. А., Линейцева И. А., Дорошенко А. Е., Курякина О. В.</i>	ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМ	298
<i>Дьякова М.А., Феллер В.В.,</i>	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	302
<i>Дьякова М.А.</i>	ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОДЕЙСТВИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ РЕГИОНЕ.....	305
<i>Лазарева Л. П.</i>	ВЗАИМНАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИНКЛЮЗИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ.....	307
<i>Ларина Е.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ, ПОЛУЧАЮЩИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ЛОГОПЕДИЯ».....	309
<i>Лошкарева М.С., Луковенко Т.Г.</i>	ОКАЗАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	310
<i>Луковенко Т.Г., Галкина Н.А.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ	312

<i>Луковенко Т.Г., Рубанова Н.В.</i>	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР 3 УРОВНЯ	315
<i>Луковенко Т.Г., Разимова Х.А.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА ПРИМЕРЕ МАДОУ «ВЕРБОТОН».....	317
<i>Макарова И.А., Бурдуковская Е.А., Санова А.А.</i>	УСЛОВИЯ МИНИМИЗАЦИИ РИСКОВ ПОЭТАПНОГО ПЕРЕХОДА К ИНКЛЮЗИИ.....	319
<i>Щетинина С.Ю.</i>	БЕЗБАРЬЕРНАЯ СРЕДА ВУЗА ДЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	321

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы международной научно-методической конференции
Хабаровск, 11-13 апреля 2018 г.
Компьютерная верстка В. В. Гомза

Подписано в печать _____. Формат 60 x 84 ¹/₈.

Бумага писчая. Гарнитура «Таймс». Печать цифровая.
Усл. печ. л. _____. Тираж 500 экз. Заказ _____.

Издательство Тихоокеанского государственного университета.
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.
Отдел оперативной полиграфии издательства Тихоокеанского государственного университета.
680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136.