

№ 10 (октябрь) • 2013 год





Применение интерактивных форм обучения в преподавании дисциплины «Финансовый менеджмент»

Аннотация. В статье представлены разработанные и апробированные сценарии проведения семинарских занятий с использованием интерактивных методов по дисциплине «Финансовый менеджмент».

Ключевые слова: формы обучения, ФГОС, игра, задачи, управленческое решение.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Автором составлена таблица сравнения форм подходов к обучению. Из табл. 1 видно, что основное преимущество интерактивной формы обучения в уровне усвоения материала. Если к интерактивному методу добавить мотивацию, например, в виде баллов, и личный интерес к материалу, то уровень усвоения может достигнуть 95%.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) реализация учебного процесса должна предусматривать проведение занятий в интерактивных и активных формах.

Число занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин и определяется конкретным ФГОС (например, по программам бакалавриата экономики они должны составлять не менее 20% аудиторных занятий, а менеджмента – минимум 30%).

Применение пассивных форм обучения возможно только в рамках лекции, однако, следует отметить, что в соответствии с новыми требованиями к процессу обучения, пассивные формы не приемлемы.

По мнению автора, в современных условиях обучение должно проводиться по схеме:

- лекционные занятия = активная форма обучения;
- семинарские занятия = активная + интерактивная формы обучения.

Интерактивные формы обучения условно можно разделить на несколько групп:

- диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций выбора и др.;
- дидактические игры, творческие игры, деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационные игры и др.;
- различного рода тренинги, мастер-классы.

Для современных требований к обучению, одновременно с внедрением интерактивных форм обучения, необходимо увеличение объема самостоятельной работы студентов. Зарубежная практика имеет не малый опыт такой работы. Российские ученые также не оставляют этот вопрос без внимания, но каждая учебная дисциплина имеет свои особенности применения той или иной формы обучения.

И. Б. Ромашова [1], А. З. Бобылева [2] и др. предлагают возможные варианты проведения такого рода занятий по дисциплине «Финансовый менеджмент» – деловые игры, тесты, задачи, деловые ситуации, кейсы.



Таблица 1

Сравнительная характеристика форм обучения в вузе

Форма	Характеристика	Форма проведения	Схема – контакт / уровень усвоения материала
Пассивные формы обучения	Преподаватель, книга, интернет являются основными источниками информации	Лекция, в течение которой преподаватель излагает материал, не включаясь в диалог с аудиторией	Преподаватель ↓ студент 10–15% материала
Активные формы обучения	Студент является активным участником процесса обучения	Лекция, семинар, преподаватель вступает в диалог со студентом, студент выполняет индивидуальные творческие задания	Преподаватель ↑ студент 30–35% материала
Интерактивные формы обучения	Активное взаимодействие преподавателя с «командой» студентов	Семинар, студенты взаимодействуют не только с преподавателем, но и друг с другом, основная роль отводится студентам, преподаватель только регулирует процесс	Преподаватель ↑↓ студент ↑↓ студент ↑↓ студент 65–80% материала

Программа ряда дисциплин включает в себя первоначальное изучение теоретических основ, понятий, задач, целей, функций, объектов, предмета, субъекта и др. Рабочая программа по дисциплине «Финансовый менеджмент» не является исключением.

Поэтому у автора возникла идея освоения студентами основных положений дисциплины в виде следующей игры по принципу – «Коллективное решение творческих задач» [3].

Игра «Теория» рассчитана на 90 минут:

- 5 минут постановка тема, разъяснение порядка работы;
- 10 минут на каждый блок;
- 10 минут оценку экспертов и аргументированный отчет;
- 5 минут подведение итогов.

Обычно учебная группа не менее 20 человек, а командная игра подразумевает команду не менее четырех человек, поэтому группа делится на четыре команды.

В опыте автора была ситуация, когда на занятии присутствовало ровно 20 человек, но при делении группы на команды возникла конфликтная ситуация. В результате образовалось не четыре группы по пять человек, а две группы по пять человек, одна группа – четыре человека и одна группа – шесть человек. Преподаватель предложил команде, в которой четыре человека добавить один балл, а у команды шесть человек один балл снять. Группа согласилась. В этой ситуации личные симпатии оказались выше баллов

Каждая из команд по очереди становится экспертами. Остальные команды в течение 10 минут готовят ответ на один из четырех вопросов. Готовые ответы сдаются экспертам.

Эксперты оценивают ответы по трех балльной системе: 1 – худший ответ, 2 – средний, 3 – лучший ответ.



Критерии оценки: знание вопроса, критический анализ существующих взглядов на рассматриваемые вопросы, свое предложение, оригинальность.

Преподаватель также высказывает свое мнение о представленных ответах, его мнение может не совпадать с мнением экспертов, но в таблицу заносят оценки экспертов, без учета мнения преподавателя, что повышает чувство ответственности экспертов. Результаты оформляются в виде таблицы на доске (табл. 2).

Максимально число баллов, которое может набрать команда за всю игру – 9 баллов. Минимальное – 3 балла (по 1 баллу за ответ).

Таблица 2

Таблица результатов

Команда	Понятия	Функции	Задачи	Цели	Баллы
1	Э				
2		Э			
3			Э		
4				Э	
Итог					

В итоговой строке отмечается победитель в «номинации». В то время когда команды являются экспертами, они могут прорабатывать материал по своим заданиям.

Опыт показал, что на первый вопрос, обычно, требуется больше времени около 12 минут, а второй и третий вопросы готовы за 7–8 минут.

Изначально идея автора заключалась в том, что команды, получают задание на дом по составлению тестовых заданий по вопросу с большим числом баллов. Таким образом, команда лучше справившаяся с заданием имела возможность получить дополнительные баллы. Это было ошибочное решение, так как те, кто не справился с заданием оставался с «пробелами» в знаниях. Поэтому тестовые задания стали получать и те команды, которые набрали меньшее число баллов.

Проверка составленных тестовых заданий показала, что даже после лекции и семинарского занятия, имея дома интернет и учебники, некоторые команды допускали ошибки в тестовых заданиях. Что позволяет преподавателю повторно выявить вопросов изучаемого материала, которые не были освоены в достаточной мере. В начале следующего занятия преподаватель обсуждает со студентами результаты проверки тестовых заданий, комментируя и исправляя ошибки.

Таким образом, проводится двух уровневая текущая проверка «остаточных» знаний у студентов. Апробация игры в 28 командах, позволило автору получить ответы на следующие вопросы.

Что может дать студенту эта игра?

- 1) Развивается чувство коллективизма – все вовлечены, только единицы отдыхают;
- 2) «здоровое» соперничество между командами;
- 3) повторение, осмысление и закрепление изученного материала;
- 4) проверка уровня освоения материала (самопроверка);
- 5) активная работа в течение всего занятия;
- 6) все четыре вопроса изучаются и анализируются всеми командами, так как эксперты для принятия решения тоже должны владеть знаниями по вопросу.

Что в игре является неидеальным?

- 1) Не все студенты готовы участвовать в процессе интерактивного обучения;
- 2) иногда выводы экспертов необъективны;



- 3) стимулирование баллами не всегда дает результат;
- 4) не ко всем темам дисциплины можно применить игру.

Управление финансами в современных условиях невозможно без научной основы, базовых теоретических знаний и умения их применять на практике с учетом условий постоянно изменяющейся внешней среды. Для углубленного изучения материала в начале семестра преподаватель предлагает студентам список тем творческих работ (возможна рассылка на электронную почту группы). Темы группируются по датам, в зависимости от контрольно-тематического плана, после лекционного занятия. Темы формулируются так, чтобы студент оказался в позиции «творческого поиска». Система докладов по темам, строго повторяющим содержание лекции, уходит в прошлое. Такие доклады редко интересны аудитории.

Каждый студент может выбрать до двух тем, по одной до даты промежуточной аттестации и после. Готовые работы 5–10 страниц присылают преподавателю. Работы оцениваются по балльной системе с точки зрения знания материала, умения анализировать, верности выводов и предложений, оригинальности. Несколько раз в семестр, автор проводит два раза, проводится круглый стол, на который для обсуждения выносятся лучшие, по мнению преподавателя, творческие работы. Для круглого стола готовятся доклад и презентации. За доклады студенты получают дополнительные баллы. Активные участники круглого стола, кроме докладчиков, также получают баллы. Как уже отмечалось выше, круглый стол относится к интерактивным формам обучения.

Дисциплина «Финансовый менеджмент» изобилует формулами, подразумевает использование большого объема практического материала. Поэтому часть семинарских занятий должна быть посвящена решению задач. Основные формулы и приемы решения управленческих задач с точки зрения различных концепций, подходов, методов доносятся до аудитории на лекции. На семинаре преподаватель, продиктовав условие задачи или представив его на слайде, предлагает студентам, найти в лекции необходимые формулы, а затем записывает их на доске либо показывает слайд. Затем преподаватель предлагает студентам решить задачу у доски. В зависимости от степени участия преподавателя и других студентов в решении задачи, студент, находящийся у доски, может получить различное число баллов. Задачи, требующие большой объем расчетов выполняются в группе с использованием Excel. В процессе обучения используются современные программные продукты ИНЕК, Expert и др., которые помогают студентам провести анализ, сделать выводы и выработать рекомендации. В дальнейшем многие используют эти разработки при написании выпускных квалификационных работ.

В течение всего семестра, а это 16–17 недель, студенты накапливают знания по дисциплине «Финансовый менеджмент», работают с кейсами. Полученные знания, навыки, владения должны способствовать умению студентом принять правильное управленческое решение. Поэтому автор считает необходимым один из завершающих изучение дисциплины семинар провести также в интерактивной форме «Метод проектов» [4].

Перед студентами накануне семинара ставится задача – изучить современные финансовые проблемы предприятий (организаций) России.

С начала занятия требуется каждому студенту самостоятельно написать на бумаге 1–3 проблемы современного предприятия. (5–10 мин.) Преподаватель с помощью модератора собирает записи.



Все проблемы зачитываются и записываются на доске. При повторении проблем, рядом с ранее указанной проблемой, ставиться «+». Затем преподаватель все проблемы сводит в 4–5 групп, обозначая их короткими формулировками. Аудитория делится на команды по числу проблем.

Команда должна осветить все аспекты, которые вошли в группу их проблемы. Результат оформляется в виде таблицы (табл. 3).

Таблица 3

Матрица управленческого решения «Проблема “XXX”»

Причина	Последствия	Пути решения
1.	1.	1.
2.	2.	2.
n	n	n

Графу «пути решения» можно разделить на «традиционные пути решения» и «оригинальное предложение команды по решению проблемы». Изначально оговаривается, что решения не могут быть государственного уровня, например, внести изменение в законодательную базу. Команды ищут решение в условиях современной внешней среды, не изменяя ее.

Один из участников команды докладывает о результатах. Возможно отнесение обсуждения результата на следующее занятие с представлением презентации. Результаты оцениваются баллами совместно студентами и преподавателем. К следующему занятию командам предлагается сделать модель реализации путей решений с расчетом «затраты – результат», желательно, на примере конкретной организации.

Проведение обучения в интерактивной форме, как показал опыт, действительно позволяет задействовать в процессе большую часть аудитории, занятия проходят активно и плодотворно.

Ссылки на источники

1. Ромашова И. Б. Финансовый менеджмент. Основные темы. Деловые игры. – М.: КНОРУС, 2007. – 336 с.
2. Бобылева А. З. Финансовый менеджмент. Проблемы и решения. – М.: Дело, 2007. – 336 с.
3. Косолапова М. А., Ефанов В. И., Кормилин В. А., Боков Л. А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС-3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР. – Томск: ТУСУР, 2012. – 87 с.
4. Там же.

Frolova Victoria,

candidate of economic Sciences, associate Professor of char «Financial management» Finance University under the Government of the Russian Federation», Moscow

viktorinafrolova@mail.ru

The use of interactive forms of learning in the teaching discipline «Financial management»

Abstract. The article presents developed and tested scenarios of conducting seminars using interactive methods of discipline in Financial management.

Keywords: forms of training, GEF, game, tasks, management decision.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Скорик Елена Александровна,

учитель изобразительного искусства ГБОУ ЦО № 109, г. Москва

skorikcrew@yandex.ru

Скорик Александр Александрович,

художник-постановщик, режиссёр монтажа TV, г. Москва

skorikcrew@yandex.ru



Вклад художников в формирование кинематографического пространства

Аннотация. В статье анализируется творческая деятельность художников разных эпох, вызвавшая рождение и развитие кинематографической сферы. Это исследование существенно расширяет наши знания о мировой истории кинематографического искусства, его истоках. Оно также будет интересно международному кино и арт-сообществу для дальнейшего многостороннего изучения взаимовлияния художественной и синематической культур.

Ключевые слова: оптические устройства, графика титров, художественные киноприёмы, эстетика фильма.

Сопоставление особенностей изотворчества с кинематографическим материалом необходимо, когда речь идёт о современном художественном киносинтезе. Оно обогащает, совершенствует и помогает найти всё новые и новые выразительные средства для экранного изображения. Если изобразительные жанры после появления фотографии уходили от копирования действительности в разные направления и стили, то и кинематограф превращался из фотографической объективности во времени в новый своеобразный вид искусства, благодаря развивающимся технологиям и уникальным изобретениям, а также в немалой степени заимствованным приёмам, формам и методам арткультуры. Изучение систем воздействия на зрителя в традиционном жанре живописи и внедрение их в языковую область синематографа для создания новой виртуальной реальности, как необходимость, должно стать профессиональной маркой художников-постановщиков.

Художники разных стран и эпох внесли свой вклад в приближение кинематографической эры. Начало положил Леонардо да Винчи созданием в XV веке «камеры-обскура», чертежи и подробное описание которой он включил в «Трактат о живописи». Но считается, что само изобретение имело более раннюю историю. Принцип её работы был известен древнегреческому мыслителю Аристотелю (IV век до н. э.). «Простейшая камера-обскура – это светонепроницаемая камера с маленьким отверстием в одной стенке и экраном на противоположной стенке. Лучи света, проникая сквозь отверстие, создают на экране перевёрнутое изображение природы, которое легко обвести по контурам» [1, с. 19]. Для художников семнадцатого, восемнадцатого и начала девятнадцатого столетий использование камеры-обскура, наряду с другими оптическими устройствами (камерой-люцида и графическим телескопом) стало приносить большую практическую пользу для создания точного рисунка с природы, подбора вторых планов и достижения совершенства в создании эффекта перспективы. «Известно, что художник А. Каналетто при работе над своими архитектурными картинами пользовался камерой-обскура, позволяющей очень точно запечатлеть различные панорамные виды, создавать тонкую аранжировку пространств, воссоздавать реальные события из жизни родного города, превращая Венецию в поистине волшебное видение («Площадь



пере церковью Санти-Джованни э Паоло в Венеции» 1725 г.) [2, с. 61]. В кинодраме «Девушка с жемчужной серёжкой» (2003 г.) режиссёр П. Уэббер показал применение камеры обскура голландским живописцем Яном Вермеером в своих творческих изысканиях. В XVII веке к камере добавили фокусирующие линзы, а в XIX столетии изобрели светочувствительные пластинки, и уменьшенная «камера-обскура» превратилась в фотоаппарат. Первая фотография (гелиография) была сделана в 1826 году литографом Н. Ньепсом, а в 1837 году художник Л. Дагер сделал фотоискусство действующим и популярным. Эксперименты с новейшим изобретением того времени – фотографией, задерживающей на бумаге расплывающиеся, ускользающие контуры запечатлённой реальности, легли в основу сюжета кинодрамы «Гувернантка» (реж. С. Голдбахер, 1998 г.). «Фотография, благодаря беспощадной инструментальной верности стала позволять фиксировать и показывать движение с точностью и богатством, которые в естественных условиях ускользали от зрения» [3, с. 2]. Фотомонтаж, как сведение нескольких отдельных снимков в «сборную фотографию» произвёл художник Г. Робинсон, предворив многократное экспонирование в кинематографе (1858 г.). Для имитации жанровой живописи он создавал сложные мизансцены, а переодетые в соответствующие наряды модели размещал на фоне расписанных декораций. Художник – карикатурист Г. Ф. Турнашон, вошедший в историю под псевдонимом Надар, в 1858 году экспериментировал фотосъёмку уже не в лабораторных условиях. Он снимал на природе, в городе с необычных ракурсов: с воздушного шара, в парижских подземельях. Однако понадобилось еще немало времени, чтобы приспособить фотокамеру для проецирования движущихся изображений на экран. Следующее, что было изобретено в среде художников – это «Эйдофузикон» Филиппа Лутербурга. Он представлял собой «театр эффектов», в котором, благодаря подсветке, его картины («Гибель непобедимой армады» 1780 г.) казались объёмными и появлялась иллюзия их оживления. В 1822 году К. Бутон и художник Л. Дагер продемонстрировали своё изобретение – «Диораму», основанную также на умелом освещении картин. С помощью жалюзи и ставней, регулировавших поток света, падающего на полупрозрачное полотно, они производили калейдоскопическое чередование образов. Для демонстрации иллюминированных пантомим – первых рисованных мультипликационных фильмов, художник Эмиль Рейно (1892 г.) создал проектор – праксиноскоп. Он был первым, кто синхронизировал изображение и звук, причем музыкальное сопровождение для своих фильмов сочинял тоже сам. Для «живых картинок» художник применял некоторые приемы, ставшие основой технологии мультипликации. В их числе – раздельное рисование участников сюжета и декораций. Но в производстве его рукотворных дебютных лент еще не использовалась киноплёнка. В последующие годы мультипликация от рисованной до компьютерной, от минутных короткометражек до полнометражных фильмов, приобретает большую популярность и коммерческий успех. Работы художников мультипликаторов Н. Парка («Земные блага» 1989 г., «Чужие брюки» 1993 г.) А. Петрова («Старик и море» 1999 г.) первыми в области анимации удостоены премии «Оскар». Художественный кинематограф обращается к анимации как эффективному средству выразительности. Кукольные и рисованные персонажи наравне с реальными актёрами начинают участвовать в качестве действующих лиц в игровых фильмах («Инопланетянин» реж. С. Спилберг, 1982 г.; «Парк Юрского периода» реж. С. Спилберг, 1993 г.; «Кто подставил кролика Роджера» реж. Р. Земекис, 1988 г.; «Дрожь земли» реж.



Б. Мэддок, 2001 г.). Художники-классики мультипликации Ю. Норштейн и Д. Черкасский условные изображения соединяли с натурой, в свои рисованные фильмы включали фрагменты из реальной жизни – растительные и морские пейзажи («Ежик в тумане» 1975 г., «Приключения капитана Врунгеля» 1979 г.). В дальнейшем монтаж современных полнометражных анимационных блокбастеров стал регулярно аранжироваться кадрами окружающей действительности. Мультипликация 30-х годов прошлого столетия после изобретения художником А. Алексеевым игольчатого экрана стала предвестником 3D современных фильмов, созданных с помощью компьютерных технологий. Цифровые средства дали безграничные возможности для создания аниматографии, уникального аудиовизуального искусства. Первый такой фильм «История игрушек», созданный С. Джобсом, соединившим два мира, художественный и компьютерный, вышел в 1995 году. Затем появились полнометражные фильмы в цифровом варианте и в трёхмерном формате («Аватар» реж. Д. Кемерон, 2009 г.; «Приключения Тинтина: «Тайна Единорога» реж. С. Спилберг, 2011 г.). Компьютерное кино дало абсолютную имитацию действительности, стало всё сложнее понимать, где заканчивается актёрская работа, и начинается искусство художника - аниматора.

Анимация прочно вошла в творческий инструментарий создания титров, настраивая зрителя уже в начале фильма на определённый жанр. Титровые последовательности не были прерогативой ни немого, ни звукового кинематографа. Сначала надписи появились в древнеегипетской, древневосточной, византийской, древнерусской, а затем в европейской живописи, и заявляли не только об авторах, но и комментировали их творения. Они могли быть на лицевой или оборотной стороне картины, на подрамнике. На одних полотнах это были молитвенные обращения – «Мать Божья, помилуй меня» (М. Шонгауэр «Евангелист Иоанн и Мария Магдалина с заказчицей» XV век), приветствия – «Радуйся, благодатная» (немецкий мастер «Благовещение» около 1470–1480 г.), пожелания (Андо Хиросиге «Красный морской лещ» 1832-1834 г.). На других картинах шрифтовые пометки становились путеводителями (А. Хиросигэ «Станция Мисима. Утренний туман» 1833 г.), поясняли изображение, указывали название и дату события (А. Альтдорфер «Битва Александра Македонского» 1529 г.; С. Боттичелли «Мистическое рождество» 1500 г.), на третьих – несли начертанные посвящения, например, «Марату – Давид» (Ж. Л. Давид «Смерть Марата» 1793 г.). Вводимый в произведение текст, становился составной частью композиции. В концептуальном искусстве некоторые работы состояли из одних только надписей – идей, когда важно было не само изображение, а лишь его смысл. Кинематографический текст подобен изобразительному. В кино титры становятся неотъемлемой частью фильма и обладают той же значимостью, что и надписи в живописи. В фильмах титры появились не сразу, и функция их со временем существенно менялась. В немого синематографе они использовались как заглавия монтажных частей, как замена звуковой речи – воспроизведение реплик персонажей, как средство изложения сценария. В звуковом кино их функция трансформировалась в интерпретацию изобразительных идей, редуцируясь снова в пояснения, посвящения и бедекеры («Век невинности» реж. М. Скорцезе, 1993 г.). Титры стали эстетически важной частью кинолента. Во второй половине XX века оригинальный дизайн и подвижную графику титров первым начал разрабатывать художник С. Бэсс. Он показал, что кинотекст тоже может быть искусством. Его креативные открытия в этой сфере использовали режиссеры К. Тарантино, С. Кубрик, М. Скорцезе,



О. Премингер. В дальнейшем, фильмографическое орнаментирование стало воспроизводить стили и направления изобразительного творчества, в нём появились элементы абстракционизма, кинетизма, граффити, оптического, аналитического и популярного искусств. То были яркие вспышки, мелькающие и вращающиеся спирали, катушки, диски, тиражированные картинки. Художник-дизайнер М. Биндер для фильмов о Джеймсе Бонде шрифтовые последовательности смело насыщал фосфоресцирующими цветами, изысканными силуэтами, абстрактной геометрией, то есть создавал условия для привлечения внимания зрителя и введения его в кино-экшен. Автор комиксов, художник-постановщик П. Ферро в кинопроизводстве стал новатором в области титровой графики. Его выразительные визуальные эффекты рисованных заглавий, разработанные в 60-е годы двадцатого столетия, считаются и сейчас «современными стандартами» для компьютерных технологий в этой области. Кинетическая типография перешла в разряд своеобразного арт-кинматографа, в который транскрибируются художественные средства выразительности, такие как, выделение красным цветом основы шрифтовой композиционной структуры («Мститель» реж. Ф. Миллер, 2008 г.), включение смысловой нагрузки самого фильма: текстовые вставки на фоне денежных купюр («Она ненавидит меня» реж. С. Ли, 2004 г.), на фоне красных языков пламени – символа творческого огня («Прикосновение руки» реж. К. Занусси, 1992 г.). Кинофильмы, состоящие из одних только текстов, подобны произведениям концептуального направления («Бахус и Венера» Л. Ялтин-Шпак, 2010 г.).

Многие художники, пришедшие в киноиндустрию, стали успешны в поиске новых средств выразительности, в формировании и обогащении стилистики кино.

Например, художник, режиссер, актёр немого кино Ж. Мельес сам писал сценарии, придумывал костюмы, проектировал декорации и выстраивал мизансцены. Он был пионером в области предварительных рисунков-раскадровок, позволяющих увидеть будущий фильм в целом и представить его образное решение. Он применял спецэффекты, двойное и многократное экспонирование, трюки со стоп-кадром, создавал переход одного изображения в другое, а также их постепенное возникновение и исчезновение в кадре. «Умело применённый трюк, при помощи которого можно сделать видимыми сверхъестественные, воображаемые, нереальные явления, позволяет создавать в истинном смысле этого слова художественные зрелища, дающие огромное наслаждение тем, кто может понять, что все искусства объединяются для создания этих зрелищ» [4, с. 7]. Художник Мельес обогатил кино разными жанрами, был основоположником научной фантастики и фильмов ужасов. Именно с Мельеса началось изображение инопланетян в виде зелёных человечков. «В 1902 году под его руководством была основана кинокомпания «Стар филмз», выпускающая уже в то время некоторые фильмы в цветном варианте (плёнки раскрашивались вручную)» [5, с. 18]. Его самая знаменитая и популярная картина «Путешествие на Луну» (1902 г.) вышла в прокат сразу в двух версиях – чёрно-белая и цветная. Век спустя началось массовое раскрашивание старых монохромных лент: «Граф Монте-Кристо» 1934 г., «Семнадцать мгновений весны» 1973 г., «Подкидыш» 1939 г., «Офицеры» 1971 г. и др. Но принудительное раскрашивание ранних кинолент приводит всё же к их лубочным очертаниям. Биография Ж. Мельеса, художника-новатора, положена в основу снятой режиссёром М. Скорцезе в 2011 году проиллюстрированной истории кинематографа – «Хранитель времени».



Особый интерес вызывают эксперименты художников-дадаистов М. Рея и Ф. Леже сыгравшие важную роль в развитии изобразительных средств кинематографа. Их экранные решения с нетрадиционным художественным материалом (гайки, шестерёнки, кнопки и прочее), со светотеневыми вариациями на объёмах, движущимися и парящими предметами в антигравитационном пространстве кадра, динамическими эффектами, сопровождающимися превращением одной конструкции в другую, были открытием для кинематографа в плане работы с формой («Возвращение к разуму» 1923 г.; «Механический балет» 1924 г.).

Художники-футуристы начала XX столетия внесли в живопись новые художественные киноприёмы: сдвиги, пересечения изображений, наплывы планов, воспроизведение движущегося объекта одновременно в его последовательных состояниях. В натюрморте инновации проявлялись в смещении, взаимопроникновении планов; в пейзаже это был синтез реального и виртуального; в характеристике человека и животных разбирались поэтапные фазы движения. Но используя эффекты немого синематографа, футуристы предвосхитили звукорежиссуру кино, модулируя шумовое сопровождение для своих живописных картин, а разработанный ими манифест тактилизма антиципировал четвёртую и пятую составляющую современного 4–5D кино. Именно футуристы развеяли миф, что тактильность относится к самым примитивным формам коммуникации. Чувство осязания более всех остальных отвечает за наше представление о реальности в противоположность оптической иллюзии. «Было бы серьёзной ошибкой предположить, что зрение является главным "чувством". Даже с позиции психофизиологии становится яснее, что первичным чувством было осязание и что от него впоследствии отпочковались все прочие. Осязание – основная форма общения с внешним миром» [6, с. 17–18]. «В трактате «О душе» Аристотель утверждает, что именно развитость осязания ставит человека над всеми прочими животными и обеспечивает ему превосходство также и в разуме» [7, с. 23]. В последние годы хаптика – наука об осязании и прикосновении, о коже как органе восприятия и творчества, о тактильных формах деятельности и самовыражения, стала популярна в исследованиях, посвященных проблемам виртуальной реальности. Чувство осязания оказывается важнейшим и сложнейшим для воссоздания мнимой среды, которая должна создавать полную иллюзию реальности и комплексно воздействовать на все органы чувств. «Искусство, в том виде, как оно существует сегодня, – прерогатива двух чувств: зрения и слуха. Обоняние и вкус лишь в минимальной степени затребованы в области искусств, где им принадлежат лишь две боковые, прикладные ветви – парфюмерия и кулинария (если считать таковые искусствами). Осязание же вообще оказалось за пределом эстетики, поскольку ни одно из искусств не связало свою судьбу с ним» [8, с. 36]. Футуристы первыми попытались создать изобразительное тактильное искусство, предназначенное для осязательного восприятия их инсталляций. После футуристов возвращение осязательных элементов в визуальное искусство в виде экспериментов проводилось в 1960-е годы, а в кинематографе, именно в 4–5D кино, произошло лишь через столетие.

Непрерывным обогащением выразительных средств в немом кино занимался художник-кинорежиссёр С. Эйзенштейн. Он использовал контрастные противопоставления, усиливавшие антагонизм главных героев («Иван Грозный» (1944 г.), первый применил приём внезапного появления цвета в кадре чёрно-белой ленты («Броненосец Потёмкин», 1925 г.). Он считал, что цвет является выразителем идеи, элементом драматургии. Также художник-режиссёр первый разработал технологию монтажа со сталкивающимися изображениями, получившую наиболее полное выражение в фильме «Броненосец Потёмкин». Кинематографический язык изображения следующего поколения фильмов – цветного кино – развивал художник, опера-



тор Д. Кардиф. Увлекаясь импрессионизмом, он создавал в кадре впечатления туманов, плавные переходы от одного цветового пятна к другому. Красочные оттенки становились составляющими сюжета, усиливали драматический конфликт, эмоциональную линию кинокартины («Чёрный нарцисс» реж. М. Пауэлл, 1947 г.). Опираясь на живопись и композиционные решения Я. Вермеера, изучая оттенки В. Ван-Гога, применяя локальное освещение караваджистов, то есть используя приёмы изобразительной грамоты и многообразный художественный опыт мастеров кисти, Кардиф превращал фильмы в ожившие полотна. Он первый стал во время съёмок увеличивать скорость плёнки – движения актёров на экране становились замедленными и воспринимались не только в зрительном, но и эмоциональном, и психологическом плане («Красные туфельки» реж. М. Ауэлл, 1948 г.). Он первый, подобно акварелисту У. Тёрнеру, в рамках одного фильма переходил от ахроматического формата к хроматическому, акцентируя кульминацию драматической сцены усиленно ярким цветом и превосходно поставленным светом. Используя фильтры для объектива кинокамеры, тем самым изменяя колорит и чувственность экранного изображения, Кардиф сделал эстетику своих фильмов эпохальной. Работая со многими режиссёрами, он обращал внимание на необходимость интеграции синтетического искусства с мировой художественной культурой.

Перспективы сочетания художественных решений с выразительными средствами экрана видели и делали их реально достижимыми такие кинематографические живописцы, как В. Пудовкин, А. Довженко, С. Параджанов, А. Птушко, С. Бондарчук, А. Митта, С. Говорухин, Л. Сюрваж, М. Рей, Ф. Леже, С. Дали, А. Юнге, А. Хичкок (работал художником в первых своих фильмах), А. Куросава, Д. Шнабель. То есть произведения кинематографа – это логическое продолжение развития художественного творчества, в котором огромный вклад был сделан самими художниками. Благодаря многовековому опыту изобразительного искусства, ставшего платформой для экранного мастерства, путь развития кино спрессован только в одно столетие.

Ссылки на источники

1. Фомичёва Д. Материалы европейского акварельного пейзажа XIX века // Художественный совет. – 2012. – № 1. – С. 19.
2. Художественные музеи мира. Дрезденская галерея. – М.: Комсомольская правда, 2012. – 100 с.
3. Вирильо П. Машина зрения. – СПб.: Наука, 2004. – 140 с.
4. Laperriere M. Antologie du cinema. – Paris, 1946.
5. Паркинсон Д. Кино. – М., 1996. – 162 с.
6. Эпштейн М. Н. Философия тела // Тульчинский Г. Л. Тело свободы. – СПб.: Алетейя, 2006. – С. 17–18.
7. Там же.
8. Там же.

Skorik Elena,

the teacher of Fine Arts of High Qualification GBOU CE № 109, Moscow

skorikcrew@yandex.ru

Skorik Alexander,

production designer, film editor TV, Moscow

skorikcrew@yandex.ru

Contribution of artists in the formation of cinema space

Abstract. This article analyzes the creative activity of artists from different eras, caused the birth and development of the cinema sphere. This study significantly expands our knowledge about the world history of cinematic art, its origins. It will also be of interest to the international cinema and art community for further multi-lateral study of the interaction of art and cinematic cultures.

Keywords: optical devices, graphics titles, art cinema methods aesthetics of the film.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук





Авторская технология формирования социокультурных компетенций младших школьников на интегрированных уроках

Аннотация. В статье рассмотрены основные компоненты авторской технологии формирования социокультурных компетенций младших школьников на интегрированных уроках.

Ключевые слова: младшие школьники, социокультурные компетенции, интегрированные уроки.

В разработке авторской технологии интегрированного обучения по типу «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение + изобразительное искусство» мы исходили из основных направлений реформирования российского образования. Теоретическим основанием для разработки авторской технологии являются:

– интегрированный подход в обучении, представленный в исследованиях методов и подходов к обучению на основе межпредметной интеграции (В. С. Леднёв, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Д. П. Ерыгин, Н. Е. Кузнецова, М. А. Шаталов, А. И. Гурьев, М. Н. Берулава, В. С. Елагина, А. В. Усова и др.);

– компетентностный подход в обучении, представленный в исследованиях В.И. Байденко, П. П. Борисова, А. В. Баранникова, Н. С. Веселовской, А. Н. Дахина, И. А. Зимней, Н. А. Переломовой, Т. Б. Табардановой, И. Д. Фрумина, Г. А. Цукерман, и др., и в частности проблема формирования ключевых компетенций (Л. Ф. Иванова, А. Г. Каспаржак, А. В. Хуторской и др.);

– социокультурный подход в обучении (С. И. Гессен, Д. И. Фельдштейн, М. А. Мамардашвили, В. Т. Кудрявцев и др.).

Авторская технология составлена в соответствии со следующими документами в области образования:

- Конституцией Российской Федерации;
- Декларацией ООН о культуре мира;
- Законом Российской Федерации «Об образовании»;
- «Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 гг.»;
- приказом министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373;
- Федеральным Государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В процессе реализации была скорректирована в соответствии с принятыми в РФ документами в области образования законом «Об образовании РФ» (с 2012 г.); распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. («Дорожная карта»).

Основная цель авторской технологии – обеспечить эффективное формирование у учащихся младшего школьного возраста социокультурных компетенций средствами интегрированных уроков. Ее задачами являются следующие аспекты:

– разработать и апробировать систему интегрированных уроков для учащихся младшего школьного возраста (на примере интегрированных уроков «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение + изобразительное искусство» и др.), способствующих формированию социокультурных компетенций по направлениям: социальные роли; толерантность; мораль; культура; художественное творчество;

– выявить эффективные методы, приёмы, технологии формирования социокультурных компетенций у младших школьников на интегрированных уроках;



– разработать контрольно-измерительные материалы для диагностики сформированности у учащихся социокультурных компетенций.

В совокупности всех планируемых результатов, данная технология призвана вносить свой вклад в формирование портрета выпускника начальной школы.

Основное содержание технологии детерминировано тем, что согласно образовательному стандарту в рамках освоения социокультурных компетенций выпускник начальной школы должен:

- иметь осознанный опыт жизни в многоконфессиональном, многонациональном обществе;
- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, покупателя; собственника и др.;
- иметь представление о системах ценностей и социальных норм в России и других странах;
- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, зрителя, писателя, слушателя, исполнителя, художника, ремесленника и др.;
- владеть эффективными способами организации свободного времени.

Для эффективного формирования социокультурных компетенций младших школьников необходимо активно использовать потенциал интеграции предметов «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение + изобразительное искусство» и др.; вносить в содержание уроков социокультурный компонент, включающий информацию: о жизни в стране, основных выполняемых социальных ролях граждан Российской Федерации; о Малой родине учащихся, её культурных традициях, народах, населяющих республику; использовать интерактивные методы, позволяющие создать необходимую мотивацию, активизировать и заинтересовать учащихся.

В качестве условий реализации технологии выступают:

- планирование содержания образования на основе межпредметной интеграции (для формирования социокультурных компетенций наиболее подходят интегрированные уроки по типу «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение + изобразительное искусство»);
- насыщение содержания уроков материалом, направленным на формирование социокультурных компетенций учащихся;
- учет психолого-педагогических особенностей формирования личности младшего школьника;
- использование инновационных методов, приёмов, технологий организации учебного процесса, способствующих организации учебно-воспитательного процесса в компетентном формате;
- использование творческих заданий на основе художественных средств выразительности, направленных на формирование отдельных составляющих социокультурных компетенций социальных ролей; толерантности; морали; культуры поведения.

Основные принципы авторской технологии будут следующими.

1. Общие принципы, связанные с реализацией компетентного подхода в образовании:

- многофункциональность: компетентность не может быть охарактеризована одним умением или свойством, она представляет собой способность к решению совокупности задач;
- комплексность, междисциплинарность – учёт как образовательных, так и внешних, средовых факторов и влияний;
- диагностичность, т. е. ориентацию на достижение диагностируемого результата, проявляющегося в поведении и мышлении.



2. Принципы гуманистической педагогики:

- очеловечивание образовательной среды;
- принятие ребёнка таким, какой он есть;
- сотрудничество с ребёнком;
- искренность в отношениях с детьми;
- поощрение ребёнка за самые незначительные успехи;
- стимулирование творческого начала в ребёнке.

3. Специальные принципы, направленные на формирование социокультурных компетенций у младших школьников на основе интеграции:

- всеобъемлющая связь национальных и общечеловеческих художественных ценностей;
- принцип приоритетности регионального культурного наследия;
- единство обучения, воспитания и развития учащихся на основе интеграции различных предметов; урочных и внеурочных форм; основного и дополнительного образования;
- принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребёнка;
- целостность знаний и представлений, эмоционально-ценностного отношения, умений и творчества;
- системность и последовательность, доступность и преемственность;
- дифференциация и индивидуализация обучения, вариативность форм, методов, технологий.

Новизна авторской технологии заключается в уникальном опыте практической реализации ведущих методологических подходов организации системы образования – интеграционного, компетентностного и социокультурного на ступени начального общего образования и использования их потенциала для формирования у младших школьников социокультурных компетенций, включающих:

- умение действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;
- способность определять своё место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве;
- умение соблюдать этику взаимоотношений со взрослыми, учителями, сверстниками, учащимися других возрастных групп;
- умение следовать культурным нормам и традициям своей страны, региона.

В целом авторская технология направлена на формирование социокультурных компетенций. Как предполагается, к окончанию ступени начального общего образования, учащийся должен:

- владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, работника, собственника, потребителя, покупателя;
- владеть эффективными способами организации свободного времени;
- иметь представление о системах социальных норм и ценностей в России и других странах;
- иметь осознанный опыт жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе;
- владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника.

Для конкретизации и направленного планирования содержания обучения мы разделили социокультурные компетенции на следующие основные компоненты: социальные роли; толерантность; мораль; культура; художественное творчество (табл. 1).



Таблица 1

Показатели сформированности социокультурных компетенций учащихся начальных классов

<i>Составляющие социокультурных компетенций</i>	<i>Показатели их сформированности у учащегося</i>
Социальный роли	Владеет знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: гражданина, семьянина, работника, собственника, покупателя
Толерантность. Патриотизм	Имеет осознанный опыт жизни в многонациональном, поликультурном, многоконфессиональном обществе
Мораль	Имеет представление о системах социальных норм и ценностей в нашей стране и за рубежом
Культура поведения	Демонстрирует культуру поведения на уроках и во внеурочной деятельности; культуру внешнего вида
Художественное творчество	Владеет элементами художественно-творческих компетенций читателя, писателя, исполнителя, слушателя, зрителя, художника

Ведущие приёмы, методы, технологии формирования социокультурных компетенций представлены в таблицах (табл. 2 и 3).

Эффективной технологией формирования компонентов социокультурных компетенций является социокультурный тренинг. Элементы этой технологии могут применяться на отдельных этапах урока.

Социокультурный тренинг – это интенсивное или высокоинтенсивное обучение, осуществляемое по определённым технологиям. После каждого тренинга у ребёнка появляется новый социокультурный опыт происходит переоценка прожитого, изменяется его мышление, восприятие, Таким образом, происходят социокультурные изменения личности. Участвуя в тренингах и упражнениях, учащиеся становятся активными участниками событий, осваивают коммуникативные навыки, учатся правильно общаться друг с другом, развивают стратегическое мышление, приобретают управленческие умения. Каждый тренинг выводит учащихся на новый уровень:

- осваивается новое значимое социокультурное содержание;
- приобретается опыт эффективного взаимодействия с другими учащимися класса, формируется культура поведения;
- появляется желание творить добро, поделиться впечатлениями, повторить успешные действия;
- приобретается социокультурный опыт.

Правильно подобранная система творческих заданий, основанная на социокультурном содержании, позволяет существенно повысить эффективность интегрированных уроков и процесс формирования социокультурных компетенций. Сами творческие задания также могут иметь интеграционную основу и соединять в себе – слово и звук, слово и художественное изображение. Как правило, учащиеся с удовольствием выполняют творческие занятия. Особенно если при их демонстрации вводится элемент соревнования – кто больше вспомнил песен, поговорок и т. д.

Интеграция уроков в рамках разработанной технологии осуществлялась по двум основным направлениям: «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение + изобразительное искусство» (рис. 1).



Таблица 2

Методы, способствующие эффективному развитию социокультурных компетенций учащихся начальных классов

	Методы	Содержание методов	Дидактические и воспитательные возможности
1.	Метод чтения вслух	Предполагает работу с текстами в непосредственном и метафорическом смысле. Задача учителя при работе данным методом – ставить перед детьми проблему, но так, чтобы это была значимая для учащихся проблема. Для учащихся метод выступает как способ исследования своей личности	В зависимости от тематики выбранного для чтения текста может быть направлен на формирование всех основных компонентов социокультурных компетенций
2.	Метод интроспективного анализа	Помогает ученику осмыслить свои проявления в жизни не как производные от внешних обстоятельств, а как состояние собственного «Я». Темы для анализа могут быть самые разные: от взаимоотношений с людьми до отношений к своей собаке, политике, государству и т. д.	В зависимости от выбранной учителем тематики может быть направлен на формирование всех основных компонентов социокультурных компетенций
3.	Метод творческого самочувствия	Включает в себя игры и задания по развитию произвольной регуляции и навыков произвольного поведения, чувства партнера, воображения, наблюдательности и др. Метод ведет к эффективному раскрепощению собственной индивидуальности, проявлению творческой активности и самостоятельности, дает основу для развития способности к анализу проблемных ситуаций	Направлен на формирование следующих компонентов социокультурных компетенций: «Социальные роли», «Художественное творчество»
4.	Метод творческого самовыражения	Смысл данного метода заключается в том, чтобы привести каждого ученика в соприкосновение с собственным творчеством, дать ему возможность почувствовать сопричастность к миру, помочь ему найти точку опоры в своей уникальности. Реализуется этот метод через литературное творчество, творческое общение с искусством, литературой, наукой	Направлен на формирование компонента социокультурных компетенций: «Художественное творчество»
5.	Метод дискуссии	Этот метод направлен на решение внутриличностных проблем учащихся, обладает возможностями для поиска и закрепления позитивных эталонов в коммуникативном поведении и в отношении к себе, играет большую роль в развитии ребенка, в организации его самопознания	В зависимости от выбранной тематики направлен на формирование компонентов социокультурных компетенций: «Социальные роли», «Толерантность», «Мораль», «Культура поведения»
	Игровые методы	Развивают самопознание учащихся, происходит их личностный рост, рост осознания учениками себя, ученики учатся рефлексировать, анализировать поведение	В зависимости от содержания могут быть направлены на формирование всех компонентов социокультурных компетенций



Таблица 3

Приёмы, направленные на повышение эффективности формирования социокультурных компетенций

Приём	Содержание приёма	Дидактические и воспитательные возможности в процессе формирования компонентов социокультурных компетенций
Хочу спросить	Каждый ученик, испытывая затруднение или недопонимание, может спросить педагога или товарища по поводу предмета разговора	На реализацию интерактивного обучения, на активизацию познавательной деятельности; формирование составляющей социокультурной компетенции «Культура поведения»
Раскрой своё Я	Высказывание предварительного мнения о способе выполнения чего-либо: «Я бы, пожалуй, сделал так ...»	На реализацию интерактивного обучения, при котором ученик поощряется возможностью поделиться собственным опытом, формирование составляющей социокультурной компетенции «Культура поведения»
Работа в парах	Предварительное обговаривание вопроса с соседом по парте, формулировка единого ответа	На получение опыта организации совместной деятельности, направленной на решение познавательной проблемы, формирование составляющей социокультурной компетенции «Социальные роли»
Художественное изображение	Перевод вербальной информации в невербальную в виде знаков, художественного изображения, схемы, символического знака, пиктограммы	На развитие мыслительных операций. Отвечающих за кодирование и декодирование информации, а так же частично на формирование составляющей социокультурной компетенции «Художественное творчество»
Недописанное предложение	В конце урока учащимся предлагается ответить на вопросы: Сегодня на уроке я...; Что мне этот урок дал для жизни? и др.	На формирование умения оценивать своё поведение, систематизировать полученные на уроке знания, формировать на их основе компетенции, при введении в содержание урока этической тематики - формирование составляющей социокультурной компетенции «Мораль» Для учителя – проведение мониторинга эффективности урока



Рис. 1. Сущность интегрированного урока по типу «литературное чтение + музыка» и «литературное чтение+ изобразительное искусство»



В рамках авторской технологии предусмотрено проведение интегрированных уроков двух видов. В первом случае время, отводимое на каждый предмет, строго регламентируется. Урок, проводившийся по одной теме, делился в то же время на две части, одну из которых вёл учитель начальных классов, а вторую – учитель музыки. Это своего рода бинарный урок, при котором, несмотря на общую цель урока, перед каждым из педагогов стоят собственные задачи, диктуемые спецификой предмета.

Вторым видом интегрированного урока является сюжетный урок, при проведении которого каждый учитель сам планирует, какое время следует отвести каждому предмету. Причём, литературное чтение и музыка чередуются, не нарушая целостности сюжета. Педагоги дополняют друг друга, ведут диалог, как с классом, так и между собой, создавая на уроке доверительную, доброжелательную атмосферу, демонстрируя пример творческого сотрудничества. Для такого урока общим является не только единый сюжет, объединяющий оба предмета, общими являются также воспитательная и развивающая цели. Содержание сюжетных уроков на разных ступенях обучения имеет свои особенности. В познании окружающего мира дети от класса к классу поднимаются все выше и выше по образовательной лестнице, воспринимая мир сначала через природу, человека, затем – через общество и его культуру. Тем самым сюжетные уроки создают огромную базу для усвоения глубоких знаний об окружающем мире и формирование на их основе социокультурных компетенций.

Ресурсное обеспечение опыта заключается в следующем:

- нормативно-правовая база;
- освоенность современных образовательных технологий, позволяющих осуществлять образовательный процесс на современном уровне и т. п.);
- комплексное учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- наличие необходимых помещений, наличие средств обучения и т. п.;
- наличие компьютеров, доступ к интернету, наличие локальных компьютерных сетей, медиатеки и т. п.).

Структура авторской технологии включает следующие блоки:

- блок – организационный;
- блок – технологический;
- блок – оценочный.

Первый блок, организационный, включает в себя анализ и отбор теоретических положений, которые послужили основанием для авторской технологии; разрабатывались принципы, определялись нормы соотношения содержания учебного материала по интегрируемым учебным предметам (литературное чтение и музыка), определялись классы (контрольный, экспериментальный), определялось соответствие интегрируемых тем; разрабатывался сценарий или план-конспект интегрированного урока.

Второй блок, технологический, включает в себя практическую корректировку планов-конспектов интегрированных уроков, в рамках данного блока выявлялась и фиксировалась в специальных листках достижений зависимость эффективности формируемых социокультурных компетенций от разработанной модели интегрированного урока.

Третий блок, оценочный, включает в себя мониторинг эффективности интегрированных уроков в процессе формирования социокультурных компетенций, их влияние на повышение качества обучения по годам.

Для оценки результативности работы по формированию социокультурных образовательных компетенций разработаны качественно-количественные характеристики эффективности решения поставленных задач.



В качестве контрольно-измерительных материалов доказали эффективность следующие методы: педагогическое наблюдение за поведением учащихся на уроках, переменах, во внеклассных мероприятиях; беседа на определённые темы; анализ продуктов деятельности учащихся (содержания мини-сочинений, творческих заданий и др.). Для повышения эффективности диагностики нами разработана технология экспертной оценки сформированности социокультурных компетенций младших школьников.

Для реализации этого метода была разработана экспертная карта оценки сформированности основных компонентов социокультурных компетенций учащегося. В качестве экспертов выступают учителя, непосредственно осуществляющие обучение учащихся. Отдельные компоненты сформированности социокультурных компетенций учащегося оцениваются по пятибалльной системе, исходя из которых определяются уровни сформированности данной компетенции: низкий; ниже среднего; средний; выше среднего; высокий.

Данный метод основан на данных вышеизложенных методов - наблюдения, беседы, анализа продуктов деятельности и др. Только в совокупности полученные результаты диагностики учащихся позволяют провести экспертную оценку уровня сформированности основных компонентов социокультурных компетенций учащегося (табл. 4–6).

Бланк заполняется на каждого ученика на протяжении всего эксперимента, выполняется личностный профиль сформированности основных компонентов социокультурных компетенций. По обобщённым результатам создаётся Сводная таблица сформированности социокультурных компетенций у учащихся класса (табл. 5, 6).

Таблица 4

Бланк экспертной оценки сформированности основных компонентов социокультурных компетенций учащегося

ФИО учащегося _____

Класс _____

Дата _____

Основные составляющие социокультурных компетенций	Показатели их сформированности у учащегося	Уровень сформированности компетенции (количество баллов)				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Социальные роли	Владеет знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: гражданина, семьянина, работника, собственника, покупателя					
Толерантность	Имеет осознанный опыт жизни в многонациональном, поликультурном, многоконфессиональном обществе					
Мораль	Имеет представление о системах социальных норм и ценностей в нашей стране и за рубежом					
Культура поведения	Демонстрирует культуру поведения на уроках и во внеурочной деятельности; культуру внешнего вида					
Художественное творчество	Владеет элементами художественно-творческих компетенций читателя, писателя, исполнителя, слушателя, зрителя, художника и др.					

ФИО эксперта _____



Таблица 5

Сводная таблица сформированности социокультурных компетенций

Класс	ФИО Ученика	Социокультурные Компетенции					Итоговый балл	Итоговый уровень
		Социальные роли	Толерантность	Мораль	Культурное поведение	Художественное творчество		

Таблица 6

Итоговый уровень сформированности социокультурных компетенций

Уровень	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Баллы	1–5 баллов	6–10 баллов	11–15 баллов	16–20 баллов	21–25 баллов
Обозначение	Н	НС	С	ВШ	В

При разработке авторской технологии был проанализирован и переработан личный опыт в процессе формирования социокультурных компетенций у младших школьников на интегрированных уроках в прогимназии №52 «Гюняш» г. Махачкалы, а так же уникальный опыт учителей России и стран СНГ Н. А. Ваньковой [1], Н. С. Маркиной [2], И. В. Холодковой [3], Т. В. Хузиахметовой [4] и др.

Ссылки на источники

1. Ванькова Н. А. Игры и творческие задания как средство формирования нравственных качеств на уроках. – Одесса, 2004. – 85 с.
2. Маркина Н. С. Реализация идей личностно-ориентированного обучения: обобщение опыта работы. – URL: noginsk-14sch.edusite.ru/DswMedia/markina.doc.
3. Холодкова И. В. Воспитание культуры поведения учащихся в начальной школе. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/vospitanie-kultury-povedeniya-v-nachalnoy-shkole>.
4. Хузиахметова Т. В. Ключевые компетенции младших школьников как интегрированная характеристика нового качества образования. – URL: 74333s007.edusite.ru.

Magomedova Zaynar,

elementary school teacher Progimnaziya No. 52, Makhachkala
zainap72@mail.ru

Author's technology of formation of sociocultural competences of younger school students at the integrated lessons

Annotation. In article the main components of Author's technology of formation of sociocultural competences of younger school students at the integrated lessons are considered.

Keywords: younger school students, the sociocultural competences, the integrated lessons.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»
Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором



Черноталова Кира Львовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инженерная графика» ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

chernotalov@mail.ru

Черноталова К. Л. Формирование графической грамотности учащихся средней школы средствами информационных технологий // Концепт. – 2013. – № 10 (октябрь). – ART 13194. – 0,5 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13194.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Формирование графической грамотности учащихся средней школы средствами информационных технологий

Аннотация. В работе представлен опыт организации курса «Геометрическое моделирование» в 8–9-х классах средней школы. Описаны цели и задачи курса, представлены методические находки при проведении занятий, система оценки знаний. Приведены примерные планы занятий и контрольных работ.

Ключевые слова: графическая подготовка учащихся, графическая и информационная грамотность, системы автоматизированного проектирования, информационные технологии.

В современных условиях реализации ФГОС возникла необходимость совершенствования графического образования школьников с помощью информационных технологий. Графическая подготовка основанная на информационных технологиях – процесс, результатом которого является графическая и информационная грамотность учащихся. Это позволяет учащимся быстрее и качественнее ориентироваться в большом объеме информационных средств. Также графическая подготовка вырабатывает умения рациональных приёмов чтения и выполнения различных графических изображений, встречающихся в многоплановой трудовой деятельности человека. Необходимость этого курса диктуется условиями повседневной жизни человека, в которой ему нередко приходится читать графические изображения различного содержания и назначения. Приведем несколько примеров. Так, при выборе мебели необходимо продумать возможность размещения ее в габаритах имеющейся площади, прочитав схему для сборки мебели, познакомиться с планом производственных и жилых помещений, чтобы решить вопросы о целесообразности их приобретения, эксплуатации, реконструирования и т. д. Решить эти задачи легко, используя графические знания и умения. Кроме этого, часто возникает потребность прочтения графических изображений, содержащих в технических паспортах изделий с целью уяснения правил их эксплуатации. Эти вопросы разрешимы, если человек приобрел знания графического языка. Все перечисленное позволяет утверждать, что всеобщая графическая грамотность необходима в современных условиях бытования социума [1].

Курс «Геометрическое моделирование» является актуальным и перспективным для тех, кто остановит свой выбор на профессиях, имеющих различные направления в области техники и дизайна. При изучении данного курса учащиеся приобщаются к графической и информационной культуре, т. е. к совокупности достижений человечества в области освоения ручных и компьютерных способов передачи графической информации [2]. Курс «Геометрическое моделирование» помогает развитию интеллектуальных способностей, творческого и пространственного мышления, что является достаточно широким развивающим потенциалом, таким необходимым в сфере образования. В информационной основе курса лежит изучение основ системы автоматизированного проектирования «AutoCAD».

Курс является средством связи с такими дисциплинами как изобразительное искусство, технология, физика, математика, информатика, география и др. Изобра-



зительное искусство знакомит школьников с правилами построения эскиза, рисунка. Физика учит выполнять схемы и графики. Математика знакомит с плоскими фигурами и объемными телами, развивает пространственное воображение. География демонстрирует основы картографии. Знания и умения, полученные на уроках информатики, способствуют более качественному освоению систем автоматизированного проектирования.

Межпредметная интеграция предполагает широкое использование на уроках таких методических путей активизации познавательной деятельности учащихся, как: постановка межпредметных учебных проблем и самостоятельный поиск их решения; включение двухсторонних связей между разными предметами, проведение бинарных уроков.

Программа курса «Геометрическое моделирование» имеет следующее значение:

- содействует активному развитию пространственных представлений, пространственного воображения; логического и технического мышления; познавательных и творческих способностей школьников;

- обеспечивает овладение школьниками языком графики: умением читать и выполнять различную чертёжно-графическую документацию машиностроительной и архитектурно-строительной отраслей;

- способствует овладению различными видами труда, в основе которых лежит восприятие чертежа;

- оказывает влияние на формирование личности учащегося, развивая характер, волю, усидчивость, аккуратность, самостоятельность, глазомер, плановость в работе, умение концентрировать внимание, наблюдательность и трудолюбие;

- помогает усвоению таких учебных дисциплин, как геометрия, физика, информатика, технология, химия, география, изобразительное искусство.

Программа курса «Геометрическое моделирование» составлена в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта для учащихся 8–9 классов с углубленным изучением информатики, желающих после окончания школы обучаться в вузах на факультетах технического направления. Это обеспечивается ознакомлением учащихся с современными взглядами на развитие теории геометрического моделирования, введение новых понятий: моделирование геометрических образов на чертеже, формообразование деталей машин, механизмов и сооружений. При изучении данного курса много внимания уделяется профессиональной ориентации учащихся. Изучение данного курса осуществляется в рамках предпрофильной подготовки, что в дальнейшем упрощает учебные задачи в курсе «Инженерная компьютерная графика» (10–11 класс) и позволяет сформировать навыки и умения работы в автоматизированных системах проектирования.

Курс «Геометрическое моделирование» обеспечивает не только реализацию «Обязательного минимума содержания образования по черчению», но и предусматривает расширение и углубление представлений учащихся о возможности графических методов отображения информации с помощью информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). На занятиях отводится время на решение занимательных и творческих задач по проекционному черчению, в том числе задач с элементами художественного и технического конструирования.

Учебный курс «Геометрическое моделирование» составлен с учетом возрастных особенностей и индивидуальных возможностей учащихся. Рассчитан на 68 учебных часов: 34 часа в 8-м классе и 34 часа в 9-м классе.

Основная задача курса – формирование у учащихся технического мышления, пространственных представлений, а также способностей к познанию техники с по-



мощью графических изображений. Задачу развития познавательного интереса следует рассматривать как стимул активизации деятельности школьника, как эффективный инструмент, позволяющий преподавателю сделать процесс обучения интересным, привлекательным, выделяя в нём те аспекты, которые смогут привлечь к себе внимание ученика.

Цель обучения конкретизируется в следующих задачах:

- в изучении графического языка общения, передачи и хранения информации о предметном мире с помощью графических методов, способов и правил отображения её на плоскости;
- в изучении способов создания трёхмерных изображений деталей;
- в развитии логического и пространственного мышления, статистических, динамических пространственных представлений;
- дать учащимся необходимые понятия, знания и навыки работы с современными компьютерными технологиями автоматизации конструирования.

В результате прохождения программного материала учащиеся имеют представления:

- об использовании компьютеров и множительной аппаратуры в создании и изготовлении конструкторской документации;
- о чертежах различного назначения;
- об элементах начертательной геометрии;
- об основах моделирования геометрических образов;
- об элементах строительного и машиностроительного черчения.

Учащиеся получают знания:

- о типах графических изображений;
- о методах ортогонального проецирования;
- об аксонометрических проекциях;
- об изображениях чертежа (виды, разрезы, сечения);
- о последовательности выполнения двумерной и трехмерной модели детали средствами систем автоматизированного проектирования.

В результате изучения курса учащиеся умеют:

- анализировать геометрическую форму деталей и изделий;
- выполнять чертежи и наглядные изображения деталей;
- решать простые метрические и позиционные задачи;
- применять полученные знания для решения творческих задач;
- выполнять и редактировать графические объекты в «AutoCAD»;
- выполнять геометрические построения (деление окружности на равные части, сопряжения) ручным и машинным способом.

Занятия проводятся в форме традиционных уроков, чтение установочных лекций, проведение практических занятий (графические и практические работы, графические диктанты и др. с учетом способностей и уровня подготовки учащихся), обобщающих уроков. Содержание практических графических работ направлено на отработку методов, способов и приемов выполнения чертежей различного назначения. Освоение курса предполагает самостоятельную работу дома по выполнению отдельных этапов графических работ.

Оценка успеваемости завершает изучение каждой темы и проводится на основе наблюдений за текущей работой, результатов устных, письменных и тестовых опросов, результатов обязательных графических и контрольных работ. Учитываются



систематические выполнения учащимися классных и домашних заданий в тетрадях, на листах чертежной бумаги или на экране монитора. При проверке графических работ оценивается весь комплекс умений и навыков, приобретенных учащимися к этому моменту. Итоговый контроль проводится по конкретно выполненным графическим и практическим работам с помощью компьютерных технологий. В целях повышения эффективности уроков используется взаимоконтроль графических работ, проводятся уроки – консультации.

Все виды работ оцениваются по пятибалльной системе. Графические работы и решение задач рекомендуется оценивать двумя оценками, дифференцированно отражающими правильность выполнения, качество графического оформления чертежа и рациональность решения задачи.

Параллельно учащиеся изучают курсы «Презентационная графика», «Компьютерное делопроизводство».

Новизна данного курса состоит в том, что он включает в себя начальный уровень графическо-информационной подготовки: основы инженерной графики (24 часа), основы начертательной геометрии (20 часов) и основы компьютерной графики и геометрического моделирования (24 часа), которые в комплексе способствуют последовательному развитию творческого, образного мышления и объемно-пространственного представления у учащихся. Применение современных технических средств позволяет изучить теорию курса за меньший промежуток времени, что увеличит время, отводимое на практическую деятельность.

При изучении курса стоит подчеркивать положительные стороны и преимущества систем автоматизированного проектирования, но напоминать об обязательном первоначальном использовании ручного способа выполнения чертежей. Преподаватель имеет возможность выбирать способ сочетания ручного и машинного черчения. Графическая подготовка ведется с учетом их индивидуальных психологических особенностей и уровнем первоначальной графической подготовки.

Компьютерные технологии, в частности презентации, как наглядные пособия, помогают в изложении учебного материала, развивают навыки наблюдения и анализ формы предметов, обеспечивают прочное усвоение учащимися знаний, повышают интерес к предмету. Слайд-фильм позволяет на одном слайде показать условие предлагаемой задачи, на другом – решение (поэтапное его выполнение). Это позволяет сократить время при проверке домашнего задания, повторения, изложения нового материала, закреплении и отвести большее время для выполнения практических и графических работ, правильно понять цель и ход предстоящей работы, предупредить многие графические ошибки, ускорять процесс выполнения заданий. Демонстрируемые слайды будут служить образцами для правильного графического исполнения работы.

Освоение курса поможет учащимся лучше адаптироваться в системе среднего и высшего профессионального образования, современного производства, повысить творческий потенциал.

Учебный курс «Геометрическое моделирование» предназначен для учащихся общеобразовательных школ, но может быть использована как программа предмета по выбору, кружка, факультативного или элективного курса (табл. 1).



Геометрическое моделирование. Примерный план (8 класс)

Наименование разделов и тем	Знания и умения
<p>ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ЧЕРТЕЖЕЙ (2 часа) Краткие сведения об истории черчения. Современные методы выполнения чертежей и моделей. Форматы. Масштабы. Линии. Шрифты.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – правила оформления чертежей. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнять построения в соответствии с ГОСТ ЕСКД.
<p>ВВЕДЕНИЕ В AUTOCAD (10 час.) Интерфейс пакета AutoCAD. Ввод команд. Задание точки. Команды Рисования. Объектная привязка. Управление экраным изображением. Слои. Основные команды Редактирования. Сопряжения.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основные инструменты AutoCAD; – основные принципы работы. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создавать объекты-примитивы; – пользоваться способами обеспечения точности построений; – выполнять графические построения различных объектов; – выполнять сопряжения.
<p>ПРОЕКЦИОННОЕ ЧЕРЧЕНИЕ (Часть 1) (8 час.) Виды. Выбор главного вида и количества изображений. Построение 3-х видов по деревянной модели. Построение 3-х видов по аксонометрическому изображению.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – правила оформления чертежей; – понятие виды. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнять проекции предмета в соответствии с ГОСТ ЕСКД; – анализировать форму предмета; – рационально определять главный вид и количество изображений на чертеже.
<p>ТРЕХМЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ (14 час.) Интерфейс AutoCAD трехмерного моделирования. Видовые экраны. Точка зрения. Библиотека 3-х мерных примитивов. Создание объектов вращения. Создание объектов выдавливанием. Создание объектов с использованием булевых операций. Создание модели по аксонометрическому изображению. Построение трехмерной модели по трем проекциям. Построение 3-х видов на основе трехмерной модели</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – свойства трехмерных примитивов; – команды редактирования объекта; – понятие выдавливания, булевых операций. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – управлять экраным изображением; – создавать 3-х мерные объекты разными способами; – строить трехмерные модели по аксонометрические проекции; – строить виды по трехмерной модели и наоборот

Контрольная работа (8 класс)

По данным размерам построить модель с использованием булевых операций (рис. 1).

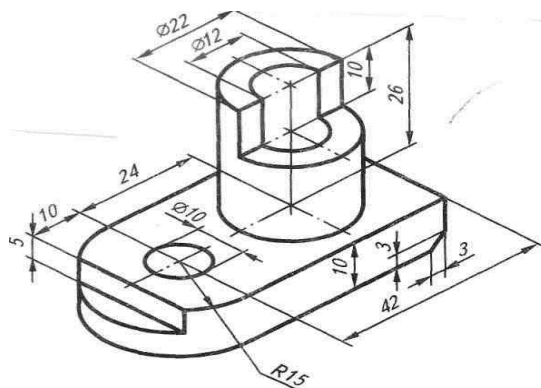


Рис. 1. Модель



Геометрическое моделирование. Примерный план (9 класс)

Наименование разделов и тем	Знания и умения
<p>МЕТОДЫ ПРОЕКЦИРОВАНИЯ. ТОЧКА. ПРЯМАЯ. ПЛОСКОСТЬ (7 час.) Методы проецирования. Точка в пространстве и на плоском чертеже. Прямая. Относительное положение прямых. Плоскость. Относительное положение прямой и плоскости.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – метод ортогонального проецирования; – проецирование точки на три взаимно перпендикулярные плоскости; – способы задания прямой; – взаимное положение прямых; – способы задания плоскости. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – управлять экранном изображением; – строить точку, прямую, окружность, дуги.
<p>ПОВЕРХНОСТИ (11 час.) Анализ геометрических форм предмета. Многогранники (призма, пирамида). Точка и линия на их поверхности. Сечение многогранников плоскостью. Изображение поверхностей вращения. Конические сечения. Развертка цилиндра, конуса, пирамиды.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понятие призмы и пирамиды; – понятие о поверхностях вращения; – понятие сечение поверхности плоскостью. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – анализировать форму предмета; – создавать трехмерные модели путем выдавливания и вращения плоских фигур; – уметь строить развертки многогранника, цилиндра, конуса.
<p>ПРОЕКЦИОННОЕ ЧЕРЧЕНИЕ (Часть 2) (10 час.) Разрезы. Виды разрезов. Сечения. Типы сечений.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понятие сечения и разреза. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выполнять проекции предмета в соответствии с ГОСТ ЕСКД; – рационально определять главный вид и задавать плоскость разреза или сечения; – правильно обозначать на чертеже разрезы и сечения.
<p>НАНЕСЕНИЕ РАЗМЕРОВ (4 часа) Нанесение размеров. Чертеж детали с нанесением размеров.</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – правила нанесения размеров. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рационально наносить размеры.
<p>ИЗОМЕТРИЯ (2 часа) Изометрия многогранников, тел вращения</p>	<p>Учащиеся должны знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понятие об аксонометрии. <p>Учащиеся должны уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> – строить изометрическую проекцию по видам

Контрольная работа (9 класс)

По наглядному изображению выполнить три проекции с нанесением размеров и, проанализировав форму детали, построить ее в трехмерном измерении (рис. 2).

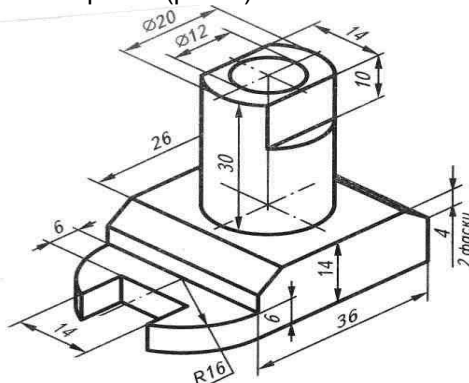


Рис. 2. Модель



Творческая работа (9 класс)

По индивидуальному замыслу построить трехмерную модель.

Параметры оценки творческой работы:

- умение конструктивно мыслить, логически применять способы построений, ускоряющих выполнение работы;
- оригинальность замысла модели;
- способность эстетически оформить объект, используя моделирование освещения и тонирования;
- активность каждого ученика в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- характер общения и взаимопомощи учеников в работе.

Ссылки на источники

1. Степакова В. В. Черчение как общеобразовательный предмет: проблемы, современное состояние и перспективы // Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации: межвузовский науч.-метод. сборник. – Саратов: СГТУ, 2005. – С.160–170.
2. Лагунова М. В. Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях (практический аспект). – Н. Новгород: ВГИПА, 2001. – 260 с.

Chernotalova Kira,

PhD Associate professor of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseeva, Nizhny Novgorod

chernotalov@mail.ru

How to increase graphic competence for high school students with IT

Annotation. This paper describes an organization experience of the course “Geometrical modelling” for 8–9 school forms. It consists the course description, the course targets and methodical use-cases at classes, knowledge assessment methods. Also you can know about lesson and test samples.

Keywords: graphic studying, information competence, IT skills, CAD, information technologies.

ISSN 2304-120X



9 772304 11201351

10

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Смирнова Наталья Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

smirn.05@mail.ru

Оптимизация непрерывного художественно-педагогического образования на основе преемственности на всех его уровнях

Аннотация. Статья посвящена вопросам оптимизации непрерывного художественно-педагогического образования на основе преемственности его допрофессионального, профессионального и постпрофессионального этапов. Автор описывает содержание сквозной образовательной программы «Основы народной культуры и декоративно-прикладного искусства Чувашии», в которой учтены цели и задачи каждого из трех этапов непрерывного художественно-педагогического образования региона.

Ключевые слова: проектирование, декоративно-прикладное искусство, система, непрерывное художественно-педагогическое образование, регион.

Развитие современного профессионального образования рассматривается с точки зрения непрерывности. На этих же основах развивается и российское художественно-педагогическое образование. Успешное долгосрочное функционирование всех подсистем непрерывного художественно-педагогического образования возможно только в том случае, если на каждом из этапов будет осуществляться оптимизация учебно-воспитательного процесса.

Оптимизация – «придание оптимальных свойств, показателей; выбор наилучшего из возможных вариантов» [1, с. 457]. Проблема оптимизации процесса обучения была поднята советскими учеными еще в семидесятых годах прошлого столетия. Под оптимизацией в педагогике в то время понимали «научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения успешности решения его задач и рациональности затрат времени учеников и учителей» [2, с. 237].

Ю. К. Бабанский отмечал, что оптимальность процесса обучения можно представить несколькими критериями:

- достижение каждым учеником такого уровня успеваемости, воспитанности и развитости, который бы соответствовал его реальным учебным возможностям в зоне его ближайшего развития;

- соблюдение учениками и учителями гигиенически установленных для них норм времени на урочную и домашнюю работу [3, с. 242].

Ученый также разработал систему способов оптимизации обучения, среди которых:

- комплексный подход к проектированию задач обучения (единство задач образования, воспитания и развития);

- конкретизация задач с учетом особенностей системы, в которой протекает учебный процесс;

- выбор оптимального варианта содержания обучения с помощью выделения главного, межпредметной координации и построения рациональной структуры учебного материала, выступает в роли важной группы способов оптимизации обучения, позволяющей успешно решать задачи образования, воспитания и развития без перегрузки учеников;



- выбор методов и средств обучения, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи за отведенное время;
- создание оптимальных условий для успешного решения поставленных задач за отведенное время;
- рациональное сочетание управления и самоуправления учебной деятельностью школьников и оперативное регулирование и корригирование хода учебного процесса;
- анализ результатов обучения и затрат времени с точки зрения критериев оптимальности [4, с. 243–248].

На сегодняшний день оптимизация педагогической системы, считает И. П. Подласый, предполагает выделение основных требований, среди которых: «целостный охват процедурой оптимизации всей системы; опора при выборе оптимального варианта на всю систему закономерностей учебно-воспитательного процесса; последовательный учет возможностей оптимизации всех компонентов системы; рассмотрение оптимизации как постоянно текущего инновационного процесса со все более высокими задачами и более совершенными технологиями их разрешения» [5, с. 222].

Таким образом, если нам необходимо решить задачу оптимизации системы непрерывного художественно-педагогического образования, состоящей из трех подсистем, то данные требования необходимо учитывать на допрофессиональном, профессиональном и постпрофессиональном этапах. Соответственно, на передний план выходит проблема преемственности обучения каждого из этапов.

С позиций психолого-педагогической науки преемственность рассматривалась в нескольких аспектах. Так, теоретические психолого-педагогические основы раскрывались в трудах Ю. К. Бабанского, Д. Б. Богоявленской, С. М. Годника, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Н. Д. Никандрова, А. А. Реана, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина, Е. А. Ямбурга и др.; социально-педагогические – в трудах Ю. К. Бабанского, М. Ю. Кондратьева, А. М. Новикова, А. В. Петровского, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Д. И. Фельдштейна и др.

Проблема преемственности в эстетическом воспитании раскрывалась в исследованиях Р. И. Афанасьевой, Р. С. Буре, Н. Н. Волкова, Е. И. Игнатъева, Т. Г. Казаковой, В. И. Кириенко, Т. С. Комаровой, В. С. Кузина, Г. В. Лабунской, О. Р. Лагутиной, Б. Т. Лихачева, В. М. Старостиной, Т. Я. Шпикаловой и др.

В последние годы проблема преемственности остро встала перед учеными, занимающимися исследованиями в области непрерывного профессионального образования. Так, преемственность методов обучения академическому рисунку на двух ступенях образования (школа-вуз) исследовала С. О. Алексеева [6]; среднего общего и высшего профессионального образования – С. Н. Рягин [7]. Преемственность в профессиональном педагогическом образовании рассматривала М. Б. Есаулова [8]; технологии преемственности в системе непрерывного образования – В. Н. Просвиркин [9]; преемственность управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования – Л. А. Горшунова [10].

По мнению Ю. А. Кустова, преемственность осуществляется на нескольких уровнях: на одном уровне, и тогда она связана с количественными изменениями; преемственность на двух и более уровнях связана с качественными изменениями [11, 52–53].

Преемственность в изучении предмета на разных этапах профессионального образования осуществляется с учетом содержания и логики соответствующей науки и закономерностей процесса усвоения знаний: «Действие первого фактора является определяющим для соблюдения преемственности в построении учебного предмета: понятия, законы и факты, составляющие основное содержание учебного предмета,



располагаются в последовательности, обеспечивающей постепенное развертывание содержания изучаемой отрасли знания, причем последующее органически связано с предыдущим» [12, с. 306]. Таким образом: «Преемственность в обучении состоит в установлении необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [13, с. 306].

Под вторым фактором – закономерностью процесса усвоения – понимается дидактическая переработка содержания, отсутствие прямого переноса научной области знаний в изучаемый предмет. Таким образом, преемственность предполагает не только линейное расположение учебного материала, но и концентрическое. В то же время нельзя забывать, что преемственность изучения предмета предполагает учитывать взаимосвязь изучаемого предмета и ряда смежных учебных дисциплин. Это позволит избежать повторений, выведет деятельность педагога на уровень использования межпредметных связей.

На современном этапе педагогической науки преемственность рассматривается как связь: между этапами развития с сохранением элементов целого как системы [14, с. 286], между довузовской, вузовской и послевузовской подготовкой [15, с. 439]. Помимо этого, преемственность рассматривается учеными как общедидактический принцип построения содержания образования (В. В. Краевский, А. А. Кыверялг, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. Г. Мороз и др.).

Принцип преемственности, по мнению С. Е. Каплиной, должен соответствовать критериям инструментальности, универсальности и самостоятельности [16, с. 25]. К ним относят:

– критерий инструментальности: перестройка изучения народного декоративно-прикладного искусства будет осуществляться в непрерывном его изучении по восходящей спирали во взаимосвязи с другими дисциплинами, причем процесс обучения превращается в «добывание знаний с целью глубокого понимания научной сущности происходящих процессов»;

– критерий универсальности: охват всех циклов и этапов обучения в объединении всех его компонентов (целей, задач, основных направлений работы, организационных форм и методов, средств обучения), а также в регулировании взаимоотношений с внешними к системе непрерывного художественно-педагогического образования системами;

– критерий самостоятельности (выявляется через особенности методологических и регулятивных функций и требований к организации обучения).

Принцип преемственности по отношению к обучению требует постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и расширения, углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения, а также «преобразования отдельных представлений и понятий в стройную систему знаний более высокого уровня» [17, с. 35].

Из всего вышесказанного следует, что оптимизация непрерывного художественно-педагогического образования с учетом принципа преемственности возможна через построение содержания единых сквозных образовательных программ, которые реализуются на всех его этапах. Так как в качестве первичного элемента непрерывного художественно-педагогического образования региона нами выбрана образовательная программа «Основы народной культуры и декоративно-прикладного искусства Чувашии», то ее проектирование на основе принципа преемственности позволило выполнить следующие шаги:

– определить цели и задачи изучения учебного предмета на каждом этапе непрерывного художественно-педагогического образования;



- выбрать оптимальное содержание образовательной программы на допрофессиональном, профессиональном и постпрофессиональном этапах;
- подобрать педагогические технологии, методы и формы организации учебного процесса по преподаванию народного декоративно-прикладного искусства региона, которые способствовали бы постепенному переходу к более сложным проблемам;
- создать педагогические условия реализации программы;
- использовать дифференцированный подход к обучающимся с целью выравнивания знаний, умений и навыков на каждом из этапов профессионального обучения при создании личной образовательной траектории;
- регулярно диагностировать сформированность компетентностей обучающихся по выработанным критериям и проводить коррекционные процедуры.

Проектирование содержания разрабатываемой программы осуществлялось нами сообразно целям и задачам каждого из трех этапов непрерывного художественно-педагогического образования региона. Так, целью допрофессионального этапа являлось эстетическое и художественно-творческое развитие, педагогическая профессиональная ориентация школьников посредством педагогического потенциала декоративно-прикладного искусства родного народа, позволяющая сформировать интерес к профессии «учитель изобразительного искусства» и творчеству в области народного декоративно-прикладного искусства.

На профессиональном этапе цель – профессиональное становление учителя изобразительного искусства, использующего педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства в профессионально-педагогической и художественно-творческой деятельности и обладающего профессиональными компетентностями.

На постпрофессиональном этапе в качестве цели нами определен рост профессионализма учителя изобразительного искусства в процессе использования педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства в профессионально-педагогической и художественно-творческой деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что содержание образовательной программы на допрофессиональном этапе художественно-педагогического образования основывалось на первоначальных знаниях, умениях и навыках, полученных школьниками в семье, детских дошкольных учреждениях и общеобразовательной школе. Тем самым нами обеспечивалась преемственность в изучении основ декоративно-прикладного искусства родного народа и его более углубленного изучения непосредственно в базовых учреждениях допрофессионального художественно-педагогического образования: художественных школах, на элективных курсах в общеобразовательных школах. Так, например, знакомство школьников с простейшими орнаментами и узорами чувашской вышивки на уроках изобразительного искусства в школе дает им базовые знания, которые заложены в основу изучения третьего раздела «Овладение приемами изготовления изделий чувашского народного декоративно-прикладного искусства (по выбору)» программы элективного курса «Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в культурном пространстве Поволжья»: знания сложных узоров чувашской вышивки, создания из них простейших композиций по тем требованиям, которые имеются в космогонических представлениях о мироустройстве и элементах материальной культуры чувашского народа.

Дальнейшее овладение приемами изготовления изделий народного декоративно-прикладного искусства на профессиональном этапе основывалось на опыте предыдущего этапа. Так, обучающиеся, используя накопленные знания по созданию вышивки, приступали к исполнению элементов традиционного костюма чувашских женщин. Затем



создавали вышитые композиции, преобразуя имеющиеся знания. И, наконец, изученные законы чувашской вышивки сопоставлялись с технологией, узорами, расположением на одежде, цветовым колоритом вышивки народов Поволжья (марийскими, мордовскими, русским, татарскими и др. костюмами). Завершалось изучение раздела созданием творческой работы-проекта по мотивам традиционных народных костюмов: «Создание современного костюма с элементами удмуртской вышивки», «Молодежный костюм в этностиле (чувашская вышивка)» и др., включающей в себя не только выполненную модель, но и ее обоснование (методическая записка), серию эскизов, подбор аналогов.

Практическое изучение чувашской вышивки сопровождалось изучением методического модуля на занятиях по методике преподавания изобразительного искусства, где студенты готовились к проведению занятий по изучению декоративно-прикладного искусства родного народа, тем самым преобразуя свои знания и умения в области теоретических основ изучения народного декоративно-прикладного искусства, костюма чувашского народа и народов, его окружающих, традиций, обычаев в знания и умения методического плана. Ими изучалась методика работы над составлением орнаментальной композиции из простых узоров чувашской вышивки, особенности использования сказок, пословиц и поговорок на уроках изобразительного искусства, накапливался опыт по выбору форм и методов проведения таких занятий и др.

Этап постпрофессионального образования ознаменовался преемственностью более сложного порядка: содержание изучения народного декоративно-прикладного искусства перешло в изучение закономерностей развития культуры народов («От декоративно-прикладного искусства родного искусства к общечеловеческой культуре. Проблемы глобализации в современном мире»). Вместе с этим предлагались для изучения ряд модулей: «Особенности культуры и декоративно-прикладного искусства в контексте психологической науки»; «Реализация педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства на уроках изобразительного искусства»; «Изучение народного декоративно-прикладного искусства во внеурочное время»; «Народное декоративно-прикладное искусство в контексте художественно-профессиональной деятельности и художественной самодеятельности Чувашской Республики» и «Современные подходы к формированию профессионала – учителя изобразительного искусства». Тем самым на постпрофессиональном этапе происходит развертывание содержания учебного предмета при сохранении взаимосвязи изученного с изучаемым.

Преемственность содержания каждого этапа непрерывного художественно-педагогического образования побудило продумать последовательность использования педагогических технологий, форм и методов организации учебного процесса. Различия в целях и задачах каждого этапа, определенное содержание делают возможным определение приоритетных и дополнительных технологий, форм и методов организации учебного процесса, которые позволят на основе системного, системологического, культурологического, конструктивно-деятельностного, субъектно-деятельностного, аксиологического, андрагогического, акмеологического и компетентностного подходов сформировать профессиональную компетентность учителей изобразительного искусства. Так, например, ведущими педагогическими технологиями допрофессионального этапа являются информационные и репродуктивные технологии, профессионального этапа – эвристические и интерактивные технологии, а постпрофессионального – модульные, интерактивные, проектные и технологии коллективной деятельности, рассмотренные нами подробно в параграфе 1 третьей главы «Содержание и педагогические технологии реализации Педагогической концепции непрерывного художественно-педагогического образования Чувашии».



Выбор ведущих педагогических технологий требует тщательного подбора методов и форм организации учебного процесса по реализации педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства региона на допрофессиональном, профессиональном и постпрофессиональном этапах непрерывного художественно-педагогического образования региона. Вследствие этого на допрофессиональном этапе использовались такие методы обучения и воспитания, как организация и самоорганизация учебно-познавательной деятельности; контроль и самоконтроль за эффективностью учебно-познавательной деятельности; формирование сознания личности; организация деятельности и формирование опыта общественного поведения; стимулирование поведения и деятельности. Из имеющихся методов организации обучения использовались информационно-рецептивный, репродуктивный, эвристический, исследовательский методы и метод проблемного изложения.

На профессиональном этапе особую роль занимает использование активных методов обучения, среди которых дискуссионные, игровые, проблемные методы, сензитивный тренинг. На постпрофессиональном применяются экспозиционные, управленческие, поисковые и групповые методы обучения.

Следующим этапом деятельности по реализации принципа преемственности было создание педагогических условий реализации разработанной нами образовательной программы «Основы народной культуры и декоративно-прикладного искусства Чувашии». Анализ работы образовательных учреждений художественно-педагогического образования, личный педагогический опыт, а также экспериментальная работа, проведенная нами, позволили выявить, теоретически и экспериментально обосновать комплекс следующих педагогических условий:

- осуществление подготовки и переподготовки педагогических кадров для реализации потенциала народного декоративно-прикладного искусства на всех уровнях системы непрерывного художественно-педагогического образования;
- формирование устойчивой мотивации к изучению и использованию педагогического потенциала в художественно-педагогической и творческой деятельности;
- оптимизация на основе преемственности всех уровней системы художественно-педагогического образования Чувашии;
- использование инновационных технологий в организации учебного процесса в системе непрерывного художественно-педагогического образования.

В процессе проведения экспериментальной работы было определено, что программа, реализуемая нами, должна иметь возможности создания личной образовательной траектории обучающихся на основе дифференцированного подхода. Поэтому отдельные модули стали иметь вариативный характер. Так, например, в программе элективного курса «Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в культурном пространстве Поволжья» раздел III «Овладение приемами изготовления изделий чувашского народного декоративно-прикладного искусства» предполагает на выбор овладение приемами чувашской вышивки или резьбы по дереву.

На профессиональном этапе учебный предмет «Чувашская вышивка» имеет также вариативный характер некоторых тем. Так, например, имелась возможность составления орнаментальных композиций с использованием компьютерных программ, а тем студентам, которые уже в достаточной степени изучили технологию вышивки (например, в учреждениях среднего художественно-педагогического образования), предлагалось, используя имеющиеся знания компьютерных программ и народного декоративно-прикладного искусства, вести работу по обеспечению учебного процесса электронными наглядными пособиями.



Для диагностики сформированности профессиональной компетентности обучающихся на всех этапах непрерывного художественно-педагогического образования нами была продумана система мониторинга, в которую входили различные его формы: стартовая диагностика, экспресс-диагностика и финишная диагностика, которые использовались на всех этапах системы непрерывного художественно-педагогического образования региона. Все виды диагностической деятельности осуществлялись по двум направлениям: педагогическое наблюдение и коррекция формирования профессиональных компетентностей при реализации педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства в системе непрерывного художественно-профессионального образования Чувашии; мониторинг профессионального становления специалиста, включающий в себя психодиагностику и психокоррекцию.

Протяженность во времени, влияние внешних факторов, причем не всегда позитивных, отсутствие финансовых вливаний и другие причины порой способствовали отклонению от осуществления реализации педагогического потенциала народного декоративно-прикладного искусства в системе непрерывного художественно-педагогического образования региона.

Использование мониторинга эффективности системы непрерывного художественно-педагогического образования Чувашии дает возможность своевременно отследить, выявить и осуществить необходимую коррекцию действий.

Особо хочется отметить, что оптимизация учебно-воспитательного процесса с учетом принципа преемственности может осуществляться только при наличии педагогов всех уровней художественно-педагогического образования, которые обладают современными знаниями, умениями и навыками в области проектирования учебного процесса на всех уровнях непрерывного художественно-педагогического образования, понимают отличие каждого из них, умеют использовать инновационные методы организации учебного процесса, коллективные, групповые и индивидуальные формы обучения. Особо важным в этом процессе является понимание общесистемных целей и задач непрерывного художественно-педагогического образования и задач каждой из подсистем.

Для этого нами был организован и проведен семинар для педагогов всех уровней образования, участвующих в экспериментальной работе. Занятия были посвящены качественному преобразованию себя, развитию профессионально важных качеств, выработке собственного стиля деятельности.

Таким образом, оптимизация непрерывного художественно-педагогического образования на основе преемственности на всех его уровнях возможна через построение содержания единой сквозной образовательной программы «Основы народной культуры и декоративно-прикладного искусства Чувашии», которая была нами определена в качестве первичного элемента непрерывного художественно-педагогического образования. В ходе проектирования было выполнено:

- определено целей и задач его изучения на каждом этапе непрерывного художественно-педагогического образования;
- выбрано оптимальное содержание образовательной программы на допрофессиональном, профессиональном и постпрофессиональном этапах;
- подобраны педагогические технологии, методы и формы организации учебного процесса по преподаванию народного декоративно-прикладного искусства региона, которые способствовали бы постепенному переходу к более сложным проблемам;
- созданы педагогические условия реализации программы;
- использован дифференцированный подход к обучающимся с целью выравнивания знаний, умений и навыков на каждом из этапов профессионального обуче-



ния при создании личной образовательной траектории; регулярно диагностировались сформированность компетентностей обучающихся по выработанным критериям и проводились коррекционные процедуры.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса с учетом принципа преемственности возможна при наличии педагогов, обладающих профессиональными знаниями, умениями и навыками в области проектирования учебного процесса на всех уровнях непрерывного художественно-педагогического образования региона.

Ссылки на источники

1. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.
2. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Там же.
4. Там же.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс. В 2-х кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М.: Владос, 2002. – 576 с.
6. Алексеева С. О. Преемственность методов обучения академическому рисунку в системе школа-вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. О. Алексеева. – М.: МПГУ, 2010. – 19 с.
7. Рягин С. Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: дис. ... доктора пед. наук. – М.: Ин-т упр. образованием РАН, 2010. – 409 с.
8. Есаулова М. Б. Преемственность в профессиональном педагогическом образовании: современная интерпретация и научно-практическое обеспечение: дис. ... доктора пед. наук. – СПб., 2005. – 378 с.
9. Просвиркин В. Н. Технология преемственности в системе непрерывного образования: дис. ... доктора пед. наук. – М., 2009. – 387 с.
10. Горшунова Л. А. Преемственность управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования: дис. ... доктора пед. наук. – М., 2002. – 310 с.
11. Кустов Ю. А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. – Свердловск: УрГУ, 1990. – 117 с.
12. Ждан А. Н. Преемственность в обучении // Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. Т. 2 / Под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – С. 306.
13. Там же.
14. Рябов Л. П. Сравнительно-педагогический анализ систем высшего профессионального образования развитых стран: дис. ... доктора пед. наук. – М., 1998. – 315 с.
15. Там же.
16. Каплина С. Е. Реализация принципа преемственности в обучении иностранным языкам в системе «школа – вуз». – Чита: ЧитГУ, 2005. – 233 с.
17. Там же.

Smirnova Natalya,

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant professor of chair of Applied and Decorative Arts and teaching methodology of visual art of Chuvash State Pedagogical university named after I. Ya. Yakovlev, Cheboksary

Optimization of continuous art-pedagogical education on the basics of succession at all levels

Abstract. Paper is devoted to the questions of optimization of continuous art-pedagogical education on the basics of succession of its pre-professional, professional and post-professional stages. The author describes the content of educational program “Basics of national culture and applied and decorative art of Chuvash Republic”, in which included purpose and objectives of each of the three stages of continuous art-pedagogical education of the region.

Keywords: projecting, Applied and Decorative art, system, continuous art-pedagogical education, region.

ISSN 2304-120X



9 772304 1120135 1



10

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Тихомиров Геннадий Александрович,

кандидат военных наук, профессор кафедры менеджмента в сервисе и туризме ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород

tihomirow@sandy.ru

Сопоставление концептуальных взглядов на менеджмент качества и качество менеджмента

Аннотация. Статья посвящена проблеме менеджмента качества, сопоставлению этого понятия с такими категориями, как качество менеджмента и качественный менеджмент, которые имеют разное толкование в современных источниках информации. Речь идет об уточнении этих категорий и встраивании их в систему менеджмента качества.

Ключевые слова: качество, менеджмент, управление, система, свойства, процесс, контроль.

Успешная деятельность любой организации определяется различными факторами. Основной фактор – это качество продукции или услуг. В настоящее время к качеству продукции предъявляются серьезные требования. Ужесточение требований сопровождается осознанной всеми необходимостью постоянного повышения качества, без чего невозможно достижение и поддержание эффективной экономической деятельности.

Качество результатов деятельности организации зависит от качества поставленных целей и качества их исполнения. Цели конкретизируют желаемый результат, а от исполнения зависит их достижение. Исполнение связано с проблемой управления (менеджмента) и зависит от многих факторов. Таким образом, исполнение является основополагающей и вполне традиционной составляющей качества.

Термин «качество» эволюционно нес разные определения. Речь может идти о качестве продукции, труда, жизни и пр. Качество связано с совокупностью необходимых свойств, позволяющих удовлетворить потребности потребителей. Однако, интересно высказывание американского специалиста в области управления качеством Дж. Харринтона: «Качество – вещь забавная. Все о нем говорят, все с ним живут, и каждый думает, что знает, что это такое. Но лишь немногие придут к единому мнению, об определении качества» [1]. Это высказывание говорит о неоднозначном подходе к категории «качество». Понятие широкое и многоплановое. Обеспечение его требует объединение творческого потенциала и практического опыта многих специалистов. Не смотря на конкретизацию категории «качество» в стандартах, оно по-разному толкуется применительно к разным видам деятельности. Поэтому представляет интерес подход к его уточнению относительно такого вида деятельности как менеджмент.

Термин «менеджмент» более стабилен. В упрощенном виде под ним понимается управление. Хотя здесь есть некоторая разница, для понимания сути этого бывает вполне достаточно, т. к. управление обычно рассматривается как воздействие субъекта на объект управления. Если же есть такое воздействие, то, значит, существует определенная система управления (т. е. совокупность функций такого воздействия), механизм управления (совокупность средств и методов) и процесс управления (последовательность действий).

Менеджмент качества чаще всего увязывается с деятельностью по реализации взаимосвязанных общих функций управления, таких как: планирование, организация, мотивация и контроль. Их последовательное выполнение представляет собой



определенный процесс. Международный стандарт на систему качества [2] этот процесс в некоторой интерпретации определяет круговым циклом: планирование – осуществление – контроль – управляющее воздействие. Безусловно, это определение является более целенаправленным, конкретизирующим именно управленческое воздействие, которое усиливает процедуры достижения необходимого уровня и обеспечения качества. Управленческое воздействие основано в первую очередь на сборе информации и изучении мнений потребителей о качестве продукции, что заставляет вносить коррективы в планирование и проектирование, воплощение запроецированного качества в готовую продукцию, а также контроль ее пригодности.

Менеджменту качества в современном обществе уделяется большое внимание, что подтверждают многочисленные информационные источники. Менеджмент качества начинается с изучения требований потребителей и заканчивается оценкой их удовлетворенности. Поэтому, качество – понятие системное. Система позволяет обеспечивать качество, повышать (улучшать) его и, конечно, управлять им. Надо понимать, что система качества одной организации отличается от системы качества другой организации, поскольку ее формирование зависит от целей, стоящих перед организацией, ее специфики, вида выпускаемой продукции или оказываемых услуг и пр. Внедрение на предприятиях системы менеджмента качества является ключевым фактором выживания в конкурентной борьбе за потребителя. Основу системы менеджмента качества составляет менеджмент процессов создания продукции или оказания услуг. Система менеджмента качества охватывает все процессы, которые могут влиять на качество: проектирование, производственная деятельность, контроль, связь с потребителями. Считается, что внедрение системы менеджмента качества и ее сертификация в определенной степени гарантируют высокое качество продукции (услуг) [3].

Действительно, сертификат является декларацией (обещанием) предприятия потребителям продукции или услуг соответствовать определенному набору требований, в рамках которых будет осуществляться деятельность. Поэтому сертификация системы качества – это в настоящее время востребованная тенденция системного подхода к менеджменту качества и наиболее надежная форма гарантии соответствия качества поставляемой продукции и услуг требованиям потребителя.

Понимание необходимости и важности системного решения проблем в области качества сформировалось в ходе длительного эволюционного развития отношений между поставщиками и потребителями (заказчиками), а именно формирования доверительного взаимодействия между ними. В этом заключается одно из условий эффективной деятельности предприятий.

Менеджмент качества опирается, прежде всего, на систему как совокупность организационной структуры, методов, процессов, ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством. Система качества должна разрабатываться с учетом конкретной деятельности предприятия и охватывать все этапы жизненного цикла продукции [4].

Но можно ли добиться высокого качества продукции с помощью лишь его менеджмента? Надо понимать, что управление всеми вышеуказанными функциями предполагает необходимость однозначного понимания всему управленческому составу фундаментального значения качества. Менеджеры должны нести ответственность за его уровень в рамках своих обязанностей, хорошо знать технологию, владеть методами и техникой управления и контроля. То есть необходим качественный менеджмент и определенное качество самого менеджмента.



Этот подход подтверждается во многих публикациях [5–7]. Так Л. И. Шокина [8], ссылаясь на правило «98/2» американского специалиста в области управления Э. Деминга полагает, что абсолютное большинство проблем в управлении, появление дефектной продукции, ненадлежащее выполнение работ или предоставление услуг зависят не от исполнителей, а от качества принятой в организации системы менеджмента и определяются присущими ей недостатками, т. е. многое зависит от качества самого менеджмента, которое определяется качеством управленческих решений, корпоративной культурой, постоянным улучшением деятельности, инновациями, профессионализмом менеджеров. Сегодня качество перестало ассоциироваться только с качеством продукции. Качество охватило процессы создания, доведения до потребителя и использования продукции. Качественный менеджмент позволяет эффективно управлять процессами улучшения качества. Однако, по мнению автора [9], это возможно, только если он основывается на принципах качества, определенных стандартом на систему менеджмента качества [10], а именно: ориентация на потребителя; лидерство руководителя; вовлечение работников; процессный подход; системный подход к менеджменту; постоянное улучшение; принятие решений, основываясь на фактах; взаимовыгодные отношения с поставщиками. С этим можно вполне согласиться, хотя есть и другие принципы.

Качество менеджмента – сложное понятие и его содержание однозначно не установлено, т. е. отсутствует какое-то общепринятое определение. Разные авторы качество менеджмента отождествляют с потенциалом, эффективностью, результативностью, стоимостью управления и пр.

Так А. Г. Поршнев [11] утверждает, что наиболее характерными формами качества менеджмента являются: качество управленческого труда; качество персонала; качество ресурсов и процессов управления. М. З. Свиткин [12] качество менеджмента предприятия определяет как совокупность характеристик, относящихся к способности менеджмента предприятия достигать поставленные перед ним цели. Р. А. Гриценко [13] полагает, что качество менеджмента определяется компетенцией руководителей организации, качеством организации и работы системы внутреннего контроля, степенью взаимодействия между акционерами и руководством, а также принятым уровнем контроля. Е. Д. Коршунова [14], исходя из требований к качеству менеджмента, сопоставления данных определений, а также с учетом концепции стоимостного подхода к управлению дает свое определение. Качество менеджмента она рассматривает как совокупность объективно существующих свойств и характеристик системы управления предприятием, адекватно отражающих все аспекты его деятельности и обуславливающих эффективность формирования и использования потенциала роста стоимости бизнеса.

Сопоставляя и анализируя эти определения можно сделать вывод, что они как бы уточняют друг друга, и, безусловно, отражают суть качества менеджмента, но системного характера не несут. Если менеджмент качества в большей степени ассоциируется с системой, то в определениях качества менеджмента системный подход не просматривается.

Определенную систематизацию в содержание качества менеджмента вводит В. А. Винокуров [15]. Он предлагает качество менеджмента рассматривать по уровням с соответствующими критериями. Первый уровень по его версии характеризует качество самой управленческой деятельности – функционирования, роста, развития (что определяется качеством управленческих решений, уровнем технологий), второй – качество управления предприятием: качество системы управления, управления объектом (что



влияет на конкурентоспособность, адаптивность), третий – качество управления трудовыми ресурсами, финансами.

Однако полагаю, что это определение более ассоциируется с понятием качественного менеджмента, чем с качеством менеджмента. Считаю надо уточнить эти категории. В основе качества менеджмента должны лежать свойства, характеристики, а качественного менеджмента – процессы управления.

Свойства продукции могут быть охарактеризованы количественно и качественно по ряду показателей. Оценка значений показателей свойств продукции предполагает определение уровня ее качества, что является основой для выработки необходимых управленческих воздействий в системе управления качеством продукции.

Качественный менеджмент предприятия предполагает эффективное управление организацией, включая и управление персоналом, и управление производством, ресурсами, готовой продукцией, услугами и пр. Он направлен на успешное управление процессами.

Таким образом, успех менеджменту качества приносит не только качество менеджмента, приводящее, как считается к качеству продукции, но и качество всех процессов, проходящих в организации. Следовательно, возникает необходимость встраивания в систему менеджмента качества качество самого менеджмента и качественного менеджмента, который в указанных выше высказываниях больше подразумевается, чем констатируется. Исходя из этого, считаю вполне логичным дополнить модель системы менеджмента качества [16] и представить ее в следующем виде (рис. 1). Смысл заключается в том, что выполнить все процессы, указанные в модели возможно только при определенном качестве менеджмента, а для постоянного улучшения системы менеджмента качества требуется качественный менеджмент.

Данное представление модели системы менеджмента качества усиливает концепцию процессного подхода, определяя более осмысленный подход к качеству, расширяет возможности его достижения, предполагает более полный охват организации, а именно вовлечение персонала в менеджмент качества. Это дает ряд преимуществ, обеспечивающих продуманное выполнение работ исполнителями на основе понятных каждому целей и задач, определения полномочий и ответственности, сравнения планируемых и полученных результатов в результате контроля.

Контроль выступает частью процесса управления, необходимым средством определения правильности принятых решений и корректировки действий в условиях изменчивости и неопределенности окружающей, да и внутренней среды. Процедура контроля предполагает измерение реальных результатов и сопоставление их с целями, планами и нормами, которые установлены в процессе стандартизации. Контроль должен быть своевременным, т. е. проводиться так, чтобы возможные отклонения не перешли в критические, а конечная цель контроля должна способствовать решению задач организации. Для выполнения этого требования контроль должен нести в большей степени предупреждающий характер. Отклонение целесообразнее предупредить, чем констатировать и исправлять. Для эффективного выполнения своей роли контроль должен основываться на позициях обратной связи, причем достаточно оперативных.

Анализ и сопоставление различных положений из теории и практики позволяет подтвердить, что менеджмент качества является комплексным понятием. В этом комплексе определенная роль отводится политике в области качества. На основе декларации миссии она устанавливает цели и задачи, а также руководящие принципы деятельности. В процессе планирования разрабатываются основные положения по улучшению качества продукции и необходимого для этого направления совер-



шенствования управленческой функциональной деятельности. Анализ, измерения, методы решения проблем и выбора корректирующих действий определяют действия по выполнению требований к качеству. В этом заключается непосредственное управление качеством, призванное исключить любые несоответствия и принять меры по его обеспечению и улучшению. Результатом процесса обеспечения качества становятся необходимые изменения, способствующие повышению качества. Речь идет о принятии таких мер, которые создают уверенность у менеджеров организации в выпуске, а у потребителей в приобретении качественной продукции или предоставлении услуг. Постоянное улучшение, указанное в модели (рис. 1), невозможно без системного подхода, который в свою очередь требует от менеджеров, как основных субъектов управления качеством, дополнительной подготовки и мотивации. Только системный подход к менеджменту качества позволяет организации эффективно развиваться и достичь необходимого уровня - уровня конкурентоспособности, а в дальнейшем управлять конкурентоспособностью, делая ставку на достижение лидерства и совершенства [17].



Рис. 1. Уточненная модель системы менеджмента качества

Таким образом, менеджмент качества предполагает непрерывное осуществление деятельности по повышению качества. Применительно к менеджменту, как к особому виду деятельности, понятие качества можно уточнять, интерпретировать. Эта деятельность возлагается на менеджеров, которые являются как субъектами, так и наряду с процессами и продукцией – объектами управления качеством. Они



осуществляют менеджмент качества, а от их подготовки зависит качество менеджмента. Именно качество подготовки менеджеров, углубление их знаний в различных областях является объектом менеджмента качества. Этот процесс позволяет повысить эффективность менеджмента, делая его более качественным. Наука и практика позволила сформировать общие признаки систем менеджмента качества, а также принципы и методы, которые могут в них применяться. Системы менеджмента качества достаточно индивидуальны применительно к деятельности различных предприятий. Однако представленная модель процессного подхода определяет некоторый концептуальный взгляд на эту довольно сложную проблему.

Ссылки на источники

1. Коршунова Е. А. Качество менеджмента: объекты, принципы, методология оценки // Качество. Инновации. Образование. – 2003. – № 4. – С. 26–30.
2. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Система менеджмента качества. Требования. – М.: Изд. стандартов, 2001.
3. Система качества. – URL: <http://quality.eup.ru>.
4. Политика предприятия в области качества. Система качества. – URL: <http://labooureconomics.ru>.
5. Шокина Л. И. Оценка качества менеджмента компании. – URL: <http://quality.eup.ru>.
6. Поршнев А. Г. Качество, результативность и эффективность деятельности. – URL: www.elitarium.ru.
7. Тимохин Д. В. Менеджмент качества или качественный менеджмент? // Стандарты и качество. – 2008. – № 1. – С. 72–77.
8. Шокина Л. И. Указ. соч.
9. Там же.
10. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Указ. ист.
11. Поршнев А. Г. Указ. соч.
12. Свиткин М. З. От менеджмента качества к качеству менеджмента // Методы менеджмента качества. – 2000. – № 4. – С. 18–22.
13. Коршунова Е. А. Указ. соч.
14. Там же.
15. Винокуров В. А. Качество менеджмента – основа современной управленческой парадигмы // Менеджмент в России и за рубежом. – 2006. – № 6. – С. 13–26.
16. ГОСТ Р ИСО 9001–2001. Указ. ист.
17. Шокина Л. И. Указ. соч.

Tikhomirov Gennady,

candidate of military sciences, the professor of chair of management in service and tourism of the Nizhny Novgorod state university of N. I. Lobachevsky, N. Novgorod

tikhomirov@sandy.ru

Comparison of conceptual views of quality management and quality of management

Summary. Article is devoted a quality management problem, comparison of this concept to such categories as quality of management and high-quality management which have different interpretation in modern sources of information. It is a question of specification of these categories and their embeddings in quality management system.

Keywords: quality, management, management, system, properties, process, control.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Применение интерактивных технологий при изучении курса геометрии в школе

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования пространственного воображения учащихся старших классов. Определены возможные подходы к преподаванию курса геометрии с использованием информационных технологий. Данные подходы рассмотрены на примере программы «Живая математика».

Ключевые слова: информационные технологии, процесс обучения.

На сегодняшний день во всем мире широкое развитие получили информационные технологии. Необходимость внедрения новых информационных технологий в учебный процесс не вызывает сомнений.

Появление и широкое распространение технологий мультимедиа и Интернета позволяет использовать информационные технологии в качестве средства общения, воспитания, интеграции в мировое сообщество.

Явно чувствуется и влияние информационных технологий на развитие личности, профессиональное самоопределение и самостановление.

В процессе обучения в школе с помощью информационных технологий ребенок учится работать с текстом, создавать графические объекты и базы данных, использовать электронные таблицы. Ребенок узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, расширяется его кругозор.

При использовании информационных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы. Компьютер вместе с информационными технологиями открывает принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащегося. Образование поистине интегрируется в жизнь на всем ее протяжении [1].

Характерной чертой современного развития школьного образования является непрерывный поиск эффективных форм и методов обучения, путей совершенствования образовательного процесса в целом. Это связано с повышением требований, предъявляемых к выпускникам школ, способным грамотно и эффективно действовать в высокоразвитой информационной среде, умеющим адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях. Исходя из этого, возникает необходимость повышения качественного уровня обучения, совершенствования методик преподавания школьных дисциплин.

Значительное место в системе формирования интеллектуальной и творческой личности обучающегося отводится изучению геометрии как дисциплины, обладающей огромным гуманитарным и мировоззренческим потенциалом.

Для достижения высокого уровня геометрической подготовки учащихся необходимо обеспечить возможность приобретения ими фундаментальных знаний, развития пространственного воображения, стремления к самостоятельному изучению нового материала.



Результаты единого государственного экзамена по математике показывают, что уровень знаний и умений школьников по геометрии является достаточно низким, значительное число учащихся не справляются с решением геометрических задач [2].

Приступая в 10-м классе к изучению нового раздела геометрии – стереометрии, ученики, имевшие дело в 7–9-х классах с геометрией на плоскости, испытывают серьезные затруднения при переходе из плоскости в пространство. «Дополнительное» измерение создает особенные сложности уже в начале изучения стереометрии, когда учащиеся сталкиваются с необходимостью представить себе такие абстрактные понятия, как бесконечно протяженные прямая и плоскость в пространстве, которым посвящено большинство теорем и задач курса 10-го класса. Причем понятие прямой на плоскости, которое школьники изучили еще в седьмом классе, практически не позволяет упростить сложность восприятия схожего объекта с дополнительным свойством.

Второе затрудняющее школьников обстоятельство – как подойти к доказательству теоремы или решению зачастую весьма абстрактной задачи. А проблема учителей – как научить школьников находить нужный подход. Дело в том, что хотя геометрическое, пространственное воображение присуще некоторым школьникам, но таких не так уж много. Большинству школьников требуется помощь в развитии умения представлять и изображать стандартные стереометрические конфигурации, их приходится обучать геометрическому видению – пониманию теорем и условий задач, сформулированных словесно.

Решению этой проблемы способствует внедрение в учебный процесс новых информационных технологий, являющихся эффективным средством управления познавательной деятельностью и формирования пространственных представлений учеников. При их использовании открываются огромные возможности изменения и совершенствования методики отбора необходимой теоретической и практической информации, которая способствует улучшению формирования пространственного воображения школьников на уроках геометрии. Такой процесс обучения характеризуется индивидуальным и дифференцированным подходом, приводит к изменению содержания характера деятельности между учителем и учеником [3].

Усиление логической составляющей курса геометрии, стремление построить курс на строго дедуктивной основе привело к тому, что проблема развития пространственного мышления отошла на дальний план, что отрицательно отразилось на результатах обучения геометрии и, в первую очередь, стереометрии.

Процесс формирования и развития пространственных представлений характеризуется умением мысленно конструировать пространственные образы или схематические конфигурации изучаемых объектов и выполнять над ними мыслительные операции, соответствующие тем, которые должны быть выполнены над самими объектами.

Одной из основных проблем при изучении стереометрии является проблема наглядности, связанная с тем, что изображения даже простейших стереометрических фигур, выполненные в тетрадах или на доске, как правило, содержат большие погрешности. Работа в программе «Живая математика» позволяет избежать таких ошибок, она позволяет сделать задачи наглядно обозримыми, развивать пространственное воображение в правильном направлении [4].

Кроме того, учителя охотно используют наглядные пособия на уроках стереометрии. Модели параллелепипеда, пирамиды, правильных многогранников можно найти в большинстве кабинетов математики. При этом чаще всего такие модели используются с чисто иллюстративной целью: все, что с ними можно делать – это раз-



глядывать с разных сторон. Однако заготовить модели для всего разнообразия решаемых на уроках задач невозможно.

Использование при изучении стереометрии вещественных моделей для показа взаимного расположения прямых и плоскостей в пространстве необходимо, но недостаточно. Во-первых, не всегда просто показать расположение объектов внутри геометрических тел; во-вторых, невозможно проследить динамику построений; в-третьих, переход от вещественной пространственной модели к ее изображению на плоском чертеже затруднен для учащихся. Отсюда повышенный интерес к виртуальному трехмерному моделированию и его применениям в школе.

В современной школе многие учителя математики обладают некоторыми навыками использования новых информационных технологий, и применяют их на уроках и при подготовке к ним. Подготовить к уроку материал, иллюстрирующий доказательство теоремы или решение задачи в трехмерном пространстве, можно такими распространенными программными средствами, как, например, MS PowerPoint. Однако их применение для подобных целей требует от пользователя не только высокого уровня знаний и навыков работы с системой, но и умения обеспечить выполнение дидактических целей занятия. Кроме того, при создании таких проектов учитель должен самостоятельно следить не только за соблюдением необходимых технических требований при построении тех или иных линий в чертеже, но и за его соответствием условию поставленной задачи.

Анализ многолетнего опыта внедрения вспомогательных программных продуктов на уроках математики в различных учебных заведениях позволяет сделать следующие выводы.

Автоматизация учебных работ общего и профессионального характера создает, с одной стороны, предпосылки для более глубокого познания свойств изучаемых объектов и процессов.

С другой стороны, относительная легкость получения результата с применением ЭВМ снижает интерес к самому результату.

Двойственный характер компьютеризации профессиональной подготовки заставляет задуматься над методикой применения в учебном процессе вспомогательных программных продуктов, рациональным их сочетанием с другими средствами поддержки обучения.

Так положительно зарекомендовали себя в образовательном процессе некоторые программные продукты помогающие увеличить наглядность в процессе преподавания математики.

Справиться со многими проблемами возникающими на уроках математики помогает программа «Живая математика», которая является компьютерной системой интерактивного моделирования, исследования и анализа широкого круга задач при изучении планиметрии, стереометрии, алгебры, тригонометрии, математического анализа и других разделов математики. Поскольку в основе системы лежит программный инструмент фирмы Key Curriculum «Geometers Sketchpad», «Живая математика» наиболее часто применяется для иллюстрации именно геометрических элементов. Являясь достаточно простой в освоении, рассматриваемая компьютерная проектная среда позволяет создавать красочные, легко варьируемые и редактируемые чертежи, осуществлять операции над ними, а также проводить измерения геометрических величин. Использование программы в преподавании геометрии обеспечивает развитие деятельности учащегося по таким направлениям, как анализ, исследование, построение, доказательство, решение задач, головоломки и даже рисование.



Кроме того, работа в данной среде отлично развивает пространственное воображение. Появляется возможность по-новому ставить и решать задачи на построение в пространстве, причем проверка правильности решения обеспечивается самой возможностью взглянуть на конструкцию с разных сторон. Да и другие виды задач и методы их решения при переносе на интерактивные модели получают новое качество, в первую очередь следует отметить задачи на метод проекций.

Преподаватель, располагающий компьютером, мультимедийным проектором и экраном, имеет возможность интенсифицировать процесс обучения, сделать его более наглядным и динамичным. При помощи программы «Живая математика» можно легко строить сечения в прямоугольном параллелепипеде и в тетраэдре, на которые при ручном построении тратится немало времени. В процессе работы можно вращать многогранник для лучшего представления сечения. Ученики начинают лучше понимать отличие скрещивающихся прямых от пересекающихся, отличать видимые точки пересечения от настоящих точек пересечения.

Рассмотрим простую задачу с построением сечения методом следов в прямоугольном параллелепипеде. Дан прямоугольный параллелепипед [5]. Построить сечение параллелепипеда, проходящее через след a и точку P (рис. 1).

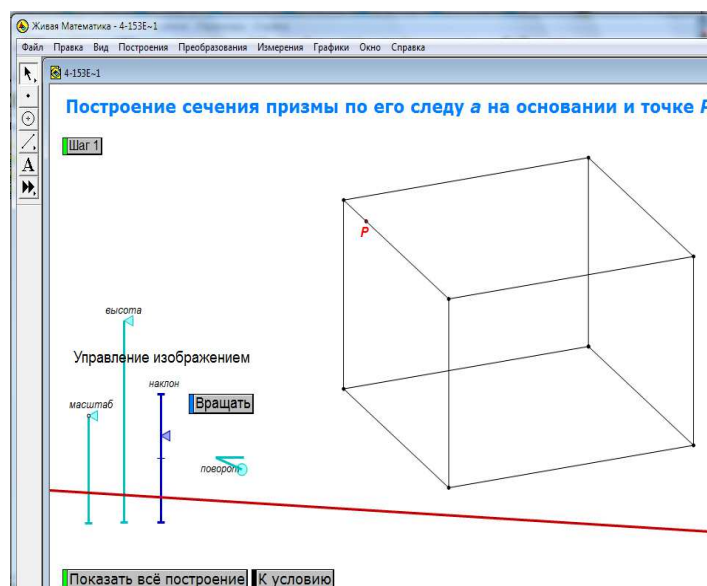


Рис. 1. Исходная модель

При построении можно провести ортогональные проекции точек на боковых гранях, а также включить в любой момент вращение конструкции вокруг одной или нескольких осей чтобы, выбрав новый ракурс изображения, проверить правильность выполненных построений (рис. 2).

Современная трехмерная графика позволяет:

- создавать модели достаточно сложных геометрических фигур и их комбинации;
- вращать их на экране;
- выбирать удобное для решения положение фигур;
- освещать и выделять нужные объекты и т. д. [6].

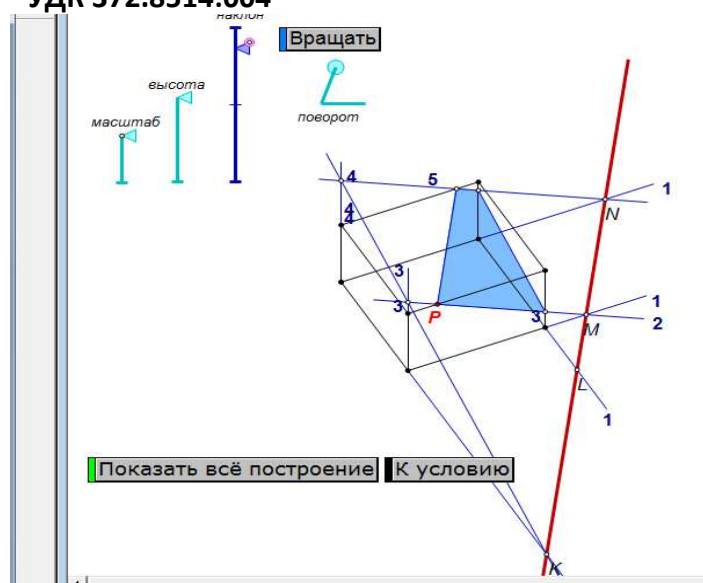


Рис. 2. Итоговая модель

Иллюстрациями качественных утверждений служат подвижные чертежи, позволяющие работать со всеми объектами, составляющими конфигурации, используемые в формулировках. Иногда такие чертежи содержат некоторые значения численных характеристик, если последние подтверждают справедливость качественных утверждений. Перемещая элементы чертежа, учащийся может убедиться в истинности утверждений, при этом учитель имеет возможность контролировать понимание формулировок: задавать вопросы о существенности условий, просить ученика точно формулировать его наблюдения [7].

Программа «Живая математика» представляет собой уникальный продукт, позволяющий строить современный компьютерный чертеж, который легко идентифицируется с традиционным, но в отличие от него программный чертёж можно тиражировать, деформировать, перемещать и видоизменять. Элементы чертежа легко измерить компьютерными средствами, а результаты этих измерений допускают дальнейшую компьютерную обработку.

Уроки математики, проводимые с использованием программы «Живая математика» обогащают учащихся знаниями не только в области математики, но демонстрируют межпредметные связи. Партнёрство с учениками, преподавателем информатики и другими коллегами, совместное решение проблемно- познавательных задач – основной путь успешного познания математики.

Ожидаемые результаты:

- повышение интереса как к урокам математики, так и информатики;
- овладение учащимися первичными навыками работы на компьютере для решения прикладных задач;
- формирование умения самостоятельного контроля своих знаний и исправления ошибок учащихся;
- развитие логического мышления, памяти, внимания и наблюдательности.

Можно привести многочисленные и вполне убедительные примеры, подтверждающие эффективность использования компьютеров на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации обучающимся;



- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе промежуточного и итогового контроля и самоконтроля достигнутых результатов обучения;
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.[8]

Все эти возможности собственно дидактического и методического характера действительно неоспоримы. Кроме того, необходимо принять во внимание, что использование рационально составленных компьютерных обучающих программ с обязательным учетом не только специфики собственно содержательной (научной) информации, но и специфики психолого-педагогических закономерностей усвоения этой информации данным конкретным контингентом учащихся, позволяет индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, стимулировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся.

Ссылки на источники

1. Тимофеева Н. М., Киселева О. М. Перспективы развития методов математического моделирования в обучении // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2009. – С. 249–252.
2. Высоцкий И. Р. Единый государственный экзамен. Универсальные материалы для подготовки учащихся. Математика / Под редакцией А. Л. Семенова, И. В. Ященко. – М.: Интеллект-Центр, 2010. – 96 с.
3. Тимофеева Н. М., Киселева О. М. О применении программных средств в процессе обучения // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2005. – С. 233–235.
4. Дубровский В. Н. Стереометрия с компьютером // Компьютерные инструменты в образовании. – 2003. – № 6. – С. 3–11.
5. Рязановский А. Р., Мирошин В. В. Математика. Решение задач повышенной сложности. – М.: Интеллект-Центр, 2007. – 480 с.
6. Тимофеева Н. М., Сенькина Г. Е. Краткий карманный словарь-справочник по общей методике обучения математике. – Смоленск: СГПУ, 2004.
7. Тимофеева Н. М., Киселева О. М. Применение математических методов в педагогике // Системы компьютерной математики и их приложения. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2006. – С. 182–184.
8. Киселева О. М. Применение методов математического моделирования в обучении: дисс. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2007. – 181 с.

Senchilov Vladislav,

Candidate of physico-mathematical sciences, assistant professor of computer science, Smolensk State University, Smolensk

vvsok@yandex.ru

Application of interactive technologies for learning course geometry in school

Abstract. The problems of the formation of spatial imagination of high school students. The possible approaches to teaching geometry course using information technology. These approaches are considered by the example of the "Living math".

Keywords: information technology, the learning process.

ISSN 2304-120X



9 772304 120135 1 0

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Шурупова Ольга Сергеевна,

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Липецкого филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», г. Липецк

shurupova2011@mail.ru



Основные особенности Провинциального текста английской литературы

Аннотация. Статья посвящена исследованию Провинциального текста английской литературы, центральный блок которого, связанный с образом промышленного города, представлен романами Ч. Диккенса и Э. Гаскелл. Большинство произведений английских писателей, посвященных Провинциальным городам, образуют периферийную часть сверхтекста. Анализируя ядерный концепт Провинциального текста английской литературы town, автор делает вывод об особенностях восприятия провинциального города в рамках английской культуры.

Ключевые слова: культура, сверхтекст, сверхтекстовая картина мира, Провинциальный текст, концепт.

По утверждению Ю. М. Лотмана, в пределах любой письменной культуры можно выделить особые системные речевые образования, которые представляют собой совокупность высказываний, текстов, объединенных своим содержанием и имеющих единую идейную установку, что объясняется «существованием в художественном сознании авторов определенного устойчивого текста, который в многочисленных вариациях проявляется в их произведениях и может быть реконструирован исследователем» [1]. Сверхтекст представляет собой «открытую систему текстов, которые образуют единую мифотектоническую парадигму, характеризуются сходной модальной установкой и в концептосферах каждого из которых проявляется общая сверхтекстовая картина мира» [2]. Составляющие того или иного сверхтекста обычно группируются вокруг образа, связанного со значимым культурным объектом, например крупного, нередко столичного города (так, в русской литературе существуют Петербургский, Московский, Киевский тексты, в английской – Лондонский текст и т. д.). Однако, помимо столичных сверхтекстов, в пределах как русской, так и английской литературы существуют городские тексты, связанные с устойчивыми мифологемами маленького городка, где имеется свой, особый уклад, царят свои законы и каждая мелочь подчиняется свойственным только провинции правилам. Целью данной статьи будет установить, существует ли единый Провинциальный городской текст английской литературы, в котором проявляет свои подлинные черты «добрая старая Англия». Уже В. Овчинников отмечал, что «загородная Англия помогает понять суть национальной психологии, подхода к жизни» [3]. Разумеется, английская провинция не могла не отразиться в многочисленных текстах.

Во многих произведениях английской литературы получили отражение провинциальные городки, похожие друг на друга, однако, помимо Батского текста, сложно выделить сверхтекст, который был бы связан с каким-либо реальным городом. В английском Провинциальном тексте можно обнаружить единицы, связанные с изображением городов, некоторые из которых носят вымышленные названия: Барчестер («Попечитель», «Барчестерские башни» и другие романы А. Троллопа), Крэнфорд («Крэнфорд» Э. Гаскелл), Кэндлфорд («Чуть свет в Кэндлфорд» Ф. Томпсон), Милтон («Север и юг» Э. Гаскелл), Магльтон («Посмертные записки Пиквикского клуба»



Ч. Диккенса), Меритон («Гордость и предубеждение» Дж. Остен), Мидлмарч («Мидлмарч» Дж. Элиот) и т.д. Помимо этого, в пределах сверткста нередко встречается слово *town*, причем опознать город, образ которого навеял подобные строки, довольно сложно: «In a country, there was a shire, and in that shire there was a *town*, and in that *town* there was a house, and in that house was a room, and in that room was a bed, and in that bed there lay a little girl» / «В стране было графство, а в графстве – город, а в городе – дом, а в доме кровать, и в ней спала маленькая девочка» (Gaskell. *Wives and Daughters*) (здесь и далее перевод автора).

Характерно, что в английской языковой картине мира присутствуют два концепта: *city*, связанный с крупным городом, и *town*, соотносимый с маленьким городом и содержащий в себе смысловые компоненты «a large area» / «большая территория», «where people live and work» / «там, где живут и работают люди», «larger than a village» / «больше, чем деревня», «smaller than a city» / «небольшой город», «the business centre» / «деловой центр», «the shopping centre» / «центральная территория, где находятся магазины» [4; 5]. Таким образом, провинциальный город является достаточно крупным населенным пунктом, своеобразным центром деловой и светской жизни, местом, где жители окрестных деревень могут делать необходимые им покупки. Данный концепт, который получает репрезентацию с помощью слова *town* (реже *city*), а также существующих в языке топонимов *Datchet*, *Lyme*, *Marlow* и вымышленных – *Cranford*, *Meryton*, *Middlemarch* и т. д., чаще всего сопровождается положительной оценкой со стороны носителей языка и культуры. Его можно признать ядерным концептом Провинциального текста английской литературы.

Английский провинциальный город чаще всего воспринимается в пределах ряда произведений как совокупность людей, внимательно наблюдающих за тем, что происходит в городе, и выносящих свое суждение по поводу всех событий. Ни одно происшествие не проходит незамеченным: *Such a meeting... is not held in such a city as Barchester unknown and untold of* (Trollope. *Barchester Towers*); *Lyme was a town of sharp eyes* (Fowles. *The French Lieutenant's Woman*). В подобном городе нередко наблюдается противостояние двух партий, которые придерживаются разных точек зрения на происходящие в нем процессы или на того или иного человека. Такая борьба между двумя партиями описана в романе Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба», где изображается город, вся жизнь которого состоит в битве между Желтыми и Синими; в произведении А. Троллопа «Барчестерские башни», герои которого делятся на приверженцев Высокой и Низкой церкви; в романе Дж. Фаулза «Любовница французского лейтенанта» (его персонажи по-разному относятся к Саре, главной героине, бросающей вызов общественному мнению).

Репрезентанты ядерного концепта могут сочетаться со словом *all*, образуя конструкции, напоминающие русское словосочетание *весь город*. Как правило, весь провинциальный городок единодушен в оценке того или иного явления. Все горожане одобряют чье-то поведение или осуждают его, принимают какого-то человека или относятся к нему с неприязнью.

Как показывает анализ концептограммы ядерного концепта, в свертксте наблюдается сочетание репрезентантов данного концепта с существительными *the ladies* (of *Cranford*), *the gentlefolk* (of *Cranford*), *the elite* (of *Cranford*), «*the genteel society*» (of *Cranford*), *the inhabitants* (of *Cranford*), *the phraseology* (of *Cranford*), *the rest* (of *Lyme*), *the circles* (of *St Ogg's*), *the world* (of *St Ogg's*), то есть важное значение для осмысления мифологем, связанных с провинциальными городами, имеет разделение горожан, составляющих замкнутый мирок, на группы, партии, круги, пользующи-



еся особым языком и придерживающиеся особых взглядов. ‘...Everything in Eatanswill was made a party question’ / «...Все в Итансуилле зависело от разделения на партии» (Dickens. The Pickwick Papers). Слово *town* может сопровождаться определениями *bustling, lively*, то есть подобный город вовсе не обязательно тихий и спокойный. Напротив, его жители с увлечением обсуждают последние новости и нередко вступают в яростные споры друг с другом. Метафоры, включенные в номинативное поле ядерного концепта, содержат слова *eyes, ears*, то есть в сверхтексте подчеркивается, что провинциальный город обладает способностью видеть и слышать то, что в нем происходит. Если Лондон предстает в посвященном ему сверхтексте английской литературы слепым, равнодушным к поступкам горожан, в том числе не слишком благовидным, то у жителей провинциальных городов острое зрение и слух (английский городок никогда не предстает в посвященных ему текстах как сонное, спокойное место – напротив, английских писателей привлекает изображение того, как город реагирует на не совсем обычные происшествия). В определенной мере такой образ провинциального города несколько напоминает характерное для Провинциального текста русской литературы пространство, организация которого во многом определяется оппозицией концептов *свой-чужой*. В английских провинциальных городках тоже нередко появляются люди, которые ведут себя не совсем так, как привыкли коренные жители этих мест: миссис Прауди и мистер Слоуп («Барчестерские башни» А. Троллопа), Мэгги Тулливер («Мельница на Флоссе» Дж. Элиот), Чарльз Смитсон и Сара Вудраф («Любовница французского лейтенанта» Дж. Фаулза). Провинциальный город может приветствовать их, они могут привлекать его внимание, устраивать его, подходить ему, получать известность в городе или вызывать его негодование и гнев. Можно обратить внимание на то, что репрезентанты ядерного концепта чаще всего являются зависимыми членами словосочетаний со связью управление или падежное примыкание, вступая в связь с глаголами движения *to come (to), to fly (from), to get (to), to land (at), to leave, to pass, to pay (a visit) to, to walk (to)*. Другую группу глаголов, вступающих в отношение с репрезентантами ядерного концепта, составляют глаголы *to be (in), to keep (in), to live (in), to stay (in)*, связанные с местонахождением человека (часто временным) в том или ином нестоличном городе.

Подобный город противопоставляется Лондону и в другом отношении. Так, героиня романа Э. Гаскелл «Крэнфорд» то и дело вопрошает, видел ли читатель в Лондоне такие красные шелковые зонтики или такую корову, одетую в серую фланель, как в Крэнфорде. Для английского городка характерно собственное отношение ко многим проблемам, собственное мироощущение, не похожее на столичное. Подобное восприятие провинции характерно и для Провинциального текста русской литературы, где уездный или губернский город противопоставлен Москве и Петербургу.

Однако нельзя не отметить, что в данных текстах практически невозможно обнаружить признаки единого, общего для всех произведений городского культурного пространства, отмеченного теми или иными устойчивыми доминантными точками. Разумеется, в различных составляющих сверхтекста упоминаются те или иные значимые точки городского пространства. Так, в произведениях А. Троллопа упоминается барчестерский собор, вокруг которого сосредоточена жизнь городского духовенства, в романе Дж. Фаулза «Любовница французского лейтенанта» – гостиница, в которой останавливается Чарльз Смитсон, в произведении Э. Гаскелл «Крэнфорд» – лавка мисс Мэтти. Тем не менее, трудно говорить о каком-либо целостном пространстве, сопоставимом с пространством Провинциального текста русской литературы. Провинциальные города, предстающие в произведениях английской литературы



можно разделить на две группы. В то время как в первую входят города, все обитатели которых хорошо знакомы друг с другом и которые живут достаточно тихой, неспешной жизнью (например, Крэнфорд из одноименного романа Э. Гаскелл), вторую образуют промышленные города, где люди с трудом сводят концы с концами, много страдают и рано уходят из жизни. Так, с не слишком приятной стороны предстают Драмбл (в романе Э. Гаскелл «Крэнфорд» под этим названием подразумевается Манчестер), Милтон («Север и юг» Э. Гаскелл), Кокстаун («Тяжелые времена» Ч. Диккенса). В романе Э. Гаскелл «Мэри Бартон» действие происходит в Манчестере – автор не скрывает реального названия этого промышленного города. Однако в произведениях А. Троллопа «Смотритель» и «Барчестерские башни», где Манчестер предстает не как промышленный город, но как место, где находится кафедральный собор и резиденция епископа. Он в данном случае воспринимается как не очень большой населенный пункт, жизнь которого определяется конфликтом между двумя партиями священнослужителей. Можно отметить, что в текстах, где предстают не слишком красивые промышленные города, получает реализацию ряд сходных концептов и создается общая сверхтекстовая картина мира, хотя в текстах о других городках («Гордость и предупреждение» Дж. Остен, «Смотритель» и «Барчестерские башни» А. Троллопа, «Крэнфорд» Э. Гаскелл, «Мельница на Флоссе» и «Мидлмарч» Дж. Элиот и т.д.) нередко бывает упомянуто лишь название города и речь идет скорее о людях, населяющих город, а не об узнаваемом городском пространстве, обладающим определенными доминантными точками. Более того, главные герои такого произведения нередко живут в поместье недалеко от города, а туда ходят за покупками или в гости. Романы Э. Гаскелл, Дж. Остен, А. Троллопа, Дж. Элиот объединяет изображение того или иного имения (или нескольких имений) неподалеку от города. Таким образом, о Провинциальном тексте английской литературы возможно скорее говорить в связи с деревней и загородными усадьбами (Незерфилд в романе Дж. Остен «Гордость и предупреждение», Уллаторн в романах А. Троллопа о Барчестере, Торнфилд в произведении Ш. Бронте «Джен Эйр» и т.п.), где герои многих английских произведений проводят много времени. Это, возможно, связано с особенностями англосаксонской культуры, одним из ведущих принципов которой является принцип индивидуализма, в соответствии с которым человек предпочитает жить не в шумном городе, где трудно остаться наедине с самим собой, а на лоне природы, в небольшом поместье, где рядом с ним находятся только близкие, любящие люди.

Таким образом, говорить о данном блоке сверхтекста можно весьма условно. Думается, в английской литературе наблюдается группа произведений, которые не характеризуются целостной сверхтекстовой картиной мира и обнаруживают лишь некоторое сходство, связанное с репрезентацией и интерпретацией концепта *town*. Провинциальный текст, связанный с небольшим уютным городком, так и не оформившийся до конца в английской культуре, не играет здесь такой роли, как в русской.

Слово *town* сочетается здесь с именами прилагательными двух групп: положительно характеризующими город (*rich, sacred, triumphant*) и выражающими негативную оценку его внешнего вида (*dirty, smoky*). Промышленный город, безусловно, богат, и его коренные жители могут быть высокого мнения о нем, однако он неуютен, плохо приспособлен для жизни. Более того, подобный город некрасив и вульгарен. Как с огорчением отмечает миссис Хейл из романа Э. Гаскелл «Север и юг», ее дочь набралась здесь вульгарности. Глаголы, с которыми вступают в различные отношения репрезентанты концепта, не характеризуются разнообразием. В то же время можно, однако, обратить внимание на словосочетания *to be proud of Milton, to know of*



Milton, to be fond of Milton, которые демонстрируют положительное отношение к подобному месту со стороны ряда героев сверхтекста, которые знают и любят свой город, гордятся им. В отношении с репрезентантами концепта вступают имена существительные, связанные с жителями города: *the folk / население, the millers / фабриканты, the mayor / мэр*. Концепт *town* реализует в пространстве данного сверхтекста не только отрицательные признаки, поскольку провинциальный город предстает как место, которым можно гордиться, к которому можно по-своему привязаться. Достаточно отметить, что героиня романа Ч. Диккенса «Тяжелые времена» Луиза, попав в трудное положение, бросается домой, в Кокстаун, казалось бы, лишенный всякой романтики и теплоты. Другая героиня сверхтекста, Маргарет Хейл из произведения Э. Гаскелл «Север и юг», постепенно учится видеть в не понравившемся ей промышленном городе хорошее.

Подобную двойственность ядерного концепта иллюстрируют и метафоры, входящие в его номинативное поле. С одной стороны, провинциальный город представляет собой «...a triumph of fact» («торжество факта»), «a town the necessities of which give birth to such grandeur of conception» («город, в котором необходимость породила такую великолепную систему взглядов»), с другой – подобный город может стать смертью для попавшего в него человека («...It will be your death before long» / «... Он скоро вас убьет»). По свидетельству С. Дженкинса, «the old cathedral cities were swamped by the new industrial ones. Manchester, Birmingham, Leeds and Sheffield. They poured smoke into the atmosphere and attracted awe and horror in equal measure» / «Прежние города, где размещались кафедральные соборы, сменили новые, индустриальные. Манчестер, Бирмингем, Лидс и Шеффилд. Они загрязняли воздух дымом и вызывали ужас и восхищение одновременно» [6]. В данном сверхтексте в полной мере отразилось такое, двойственное восприятие подобного города.

Провинциальный городской текст английской литературы в целом представляет собой поликодовый сверхтекст, одной из главных мифологем которого является «город-ад», в основе которого лежит принцип бинарности и который состоит из ядра, представленного текстами о промышленном городе, и периферийной частью, состоящей из произведений, где создаются образы провинциальных городов, однако не наблюдается единой обширной концептосферы (тем не менее, концепт *town* проявляет в данных произведениях сходные признаки и его репрезентанты вступают в одинаковые синтагматические отношения, что делает возможным построение его концептограммы). Можно сделать вывод, что между Провинциальными текстами русской и английской литературы есть некоторое сходство. Сверхтекстовая картина мира, характерная для обоих сверхтекстов, включает представления о городе, в котором все идет своим чередом, существует согласно раз и навсегда установленному порядку и который в определенной мере противопоставлен Лондону. Не случайно мать фабриканта Торнтон из произведения Э. Гаскелл «Север и юг» ни разу не была в Лондоне, что вызывает негодование ее дочери, и не желает покинуть дорогой ей Милтон даже ради столицы. Более того, неприятные происшествия, забастовки и смерти не останавливают английских фабрик, и те продолжают свою работу. Однако этим ограничивается сходство между двумя сверхтекстовыми системами, сформировавшимися в рамках различных культур. Если русский Провинциальный текст содержит множество составляющих и является весьма важной частью отечественной культуры, то Провинциальный текст английской литературы представлен всего несколькими произведениями о промышленных городах, и эту его часть можно признать замкнутым, завершенным сверхтекстом. Остальные произведения о провин-



циальных городах находятся на периферии сверхтекста, поскольку говорить о единой сверхтекстовой картине мира, характерной для них, сложно. Тексты, посвященные промышленным и непромышленным городам Англии, имеют одну общую черту – города, предстающие в них, достойны уважения. Для них характерен свой круг уважаемых людей, свое мироощущение, и их жители бестрепетно выносят свое суждение по самым различным вопросам. Однако думается, что большое значение для англосаксонской культуры имеет сверхтекст, связанный с изображением сельской Англии, ее приходов и усадеб, который заслуживает самостоятельного обширного исследования.

Ссылки на источники

1. Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство-СПб», 2005. – 704 с.
2. Шурупова О. С. К вопросу о сверхтексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – №7–1. – С. 225–227.
3. Овчинников В. Корни дуба // Овчинников В. Ветка сакуры. Корни дуба. Горячий пепел. Сборник. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 1087 с.
4. Longman Dictionary of English Language and Culture. Third Edition. – Pearson Education Limited, 2005. – P.1470.
5. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Second Edition. – Oxford: Macmillan Edition, 2007, P. 1586–1587.
6. Jenkins Simon. A Short History of England. – Profile Books, 2012. – P. 192.

Shurupova Olga,

candidate of Philological Science, Senior instructor of the Department of Humanities and Physical Sciences in Lipetsk Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation, Lipetsk

shurupova2011@mail.ru

The Main Peculiarities of Provincial Text of English Literature

Abstract. The purpose of this report is to research Provincial Text of English Literature. Its central part, which is connected with an image of an industrial town, is represented by novels by Ch. Dickens and E. Gaskell, whereas the majority of texts about English province is in the outlying part of the supertext. The author analyzes the central concept town and makes a conclusion about the peculiarities of the perception of a provincial town in English lingua culture.

Keywords: culture, supertext, supertext world picture, Provincial text, concept.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Зуев Валерий Андреевич,

доктор технических наук, заведующий кафедрой кораблестроения и авиационной техники Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), г. Н. Новгород
ship@nntu.nnov.ru

Калинина Надежда Викторовна,

кандидат технических наук, доцент кафедры кораблестроения и авиационной техники Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (НГТУ), г. Н. Новгород
nvk5133@mail.ru

Проблемы и перспективы кораблестроительного образования в России

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, возникающие при переходе на многоуровневую систему высшего профессионального образования. Указаны проблемы подготовки кадров в области кораблестроения, возникающие в связи с введением новых учебных планов.

Ключевые слова: многоуровневая система образования, бакалавр, магистр, специалист, учебный план, область профессиональной деятельности, проблемы и перспективы образования.

Подготовка современного специалиста в области кораблестроения основывается на освоении многих наук, и, прежде всего, наук, изучающих эксплуатационные и мореходные качества судна, его архитектурно-конструктивный тип, прочность корпуса, технологию изготовления, судовые устройства и системы, судовую энергетику, а также обеспечение обитаемости и многие другие качества корабля. Выпускник кораблестроительного факультета должен обладать знаниями, соответствующими уровню развития техники не только текущего периода, но и прогнозируемыми на последующие 10–15 лет. Именно поэтому необходимо ответственно подходить к составлению учебных планов на весь цикл обучения.

Всего за годы работы кораблестроительного факультета (ныне «Факультет морской и авиационной техники») было подготовлено более 3 700 инженеров по специальности «Кораблестроение» и более 3 600 инженеров по специальности «Судовые энергетические установки». С 1992 года на факультете ведется подготовка бакалавров и магистров по направлению «Кораблестроение и океанотехника» и инженеров по специальности «Кораблестроение» и «Судовые энергетические установки».

Подготовка специалистов по кораблестроительным технологиям определяется состоянием судостроительной промышленности, которое является следствием изменения политической и экономической ситуации в России. Судостроительная промышленность СССР, функционировавшая в рамках Министерства судостроительной промышленности (МСП) СССР, представляла собой мощную судостроительную корпорацию в современном понимании этого слова. Она имела научно-исследовательские и опытно-конструкторские организации, серийные заводы. В Министерстве формировались финансовые потоки, обеспечивающие процессы создания новой судостроительной техники, а также дополнительное финансирование системы подготовки кадров.

Кораблестроительная промышленность является одной из наиболее наукоемких и высокотехнологичных отраслей. Она «впитывала» все новейшие достижения из



многих смежных областей знаний (аэрогидродинамики, материаловедения, прочности, электроники, вычислительной техники и т. д.). В свою очередь, кораблестроение являлось «локомотивом» развития многих отраслей науки, техники и производства.

В девяностые годы произошло резкое снижение производства в судостроении. Число разработчиков корабельной техники, несмотря на бурные процессы акционирования, конверсии и изменения ведомственной принадлежности, за последние годы мало изменилось. Объем гражданского судостроения сократился в 5 раз, а объем военных заказов – почти в 20 раз. В начале 90-х годов численность работающих в судостроительной отрасли сократилось с 1,2 млн. человек до, примерно, 0,38 млн. человек [1].

Еще одним негативным последствием падения производства стала близкая к критической утрата технологической культуры. В силу специфики проектирования и строительства кораблей отрыв инженерно-технического работника от производственного процесса влечет за собой необходимость его переподготовки. Существенную роль играет также уход части квалифицированного персонала в другие сферы деятельности.

Современное кораблестроительное образование развивается в принципиально других, чем раньше, условиях. Наряду с объективными факторами, приводящими к необходимости новых подходов к проектированию, строительству и эксплуатации судов и кораблей известны и субъективные факторы в том числе:

- реформы 90-х годов;
- изменение структуры промышленности, в том числе разрушение корпоративных связей;
- недофинансирование;
- сокращение заказов на разработку и выпуск новой техники;
- длительное отсутствие стратегии развития;
- отсутствие политики по закреплению кадров;
- отсутствие сформулированных промышленностью требований к подготовке кадров;
- общее сокращение числа занятых в судостроительной отрасли;
- старение кадров.

В то же время следует отметить, что в системе образования произошли значительные изменения: сформирована новая структура образования, осуществлен переход к новому поколению образовательных программ и значительная часть высшего образования переведена на двухуровневую систему подготовки кадров.

В Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева с 2011 года введены в действие новые образовательные стандарты третьего поколения, согласно которым в области кораблестроения реализуются основные образовательные программы высшего профессионального образования по направлению подготовки 180100 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» [2, 3], освоение которых позволяет лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, получить квалификацию (степень) «бакалавр» или «магистр», а, начиная с 2013 года – звание «магистр-инженер».

Первый уровень – это подготовка бакалавров со сроком обучения четыре года. Второй уровень – подготовка магистров со сроком обучения два года. Весь процесс обучения составляет шесть лет.

На первом уровне студенты факультета морской и авиационной техники, обучающиеся по указанному направлению 180100.62 по профилям «Кораблестроение» и «Судовые энергетические установки», проходят подготовку по единому учебному



плану. В качестве основных специальных дисциплин на этапе бакалавриата студенты изучают такие дисциплины, как «Основы кораблестроения»; «Энергетические комплексы морской техники»; «Основы конструирования судовых механизмов и устройств»; «Судовые системы»; «Технология создания морской техники». Различия имеются лишь в перечне дисциплин по выбору. Завершается подготовка бакалавров выпускной квалификационной работой [4]. Общий объем работы составляет 10–11 листов формата А1 с графическим материалом (чертежи) и пояснительной записки с общим объемом в 200–250 листов машинописного текста.

Выпускники по указанному направлению подготовки с квалификацией (степенью) «бакалавр» должны обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями [5].

Область профессиональной деятельности бакалавров прописана в стандарте [6]. Она может быть достаточно разнообразной. Это создание судов морского и речного флотов, средств океанотехники; создание энергетических комплексов для движения плавучих инженерных сооружений; создание судовых энергетических машин и механизмов, технологических процессов; техническое обслуживание и ремонт судов, энергетических установок и оборудования; создание морских инженерных сооружений, подводных средств освоения моря; создание и эксплуатация сложных систем, обеспечивающих нормальное функционирование судов.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров [7] являются суда и средства морского и речного флотов, средства океанотехники, энергетические комплексы, машины, механизмы и оборудование, искусственные информационно-сопряженные системы морской инфраструктуры различного назначения, а также технологические процессы их проектирования и конструирования, постройки, изготовления и монтажа, испытаний, технического обслуживания, реновации и ремонта.

Бакалавр по направлению «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» может осуществлять следующие виды деятельности: проектную, производственно-технологическую, научно-исследовательскую, организационно-управленческую, сервисно-эксплуатационную.

Но, несмотря на это, в подготовке бакалавра все же остается не ясным его роль на рынке труда. Каким набором знаний, умений, навыков и компетенций он должен обладать, чтобы быть востребованным? До сих пор отсутствует перечень требований для подготовки бакалавров со стороны предприятий. Расширенная часть теоретической подготовки и отсутствие практической ставит под сомнение их дальнейшую работу на заводах и в КБ. К тому же совершенно не ясно соотношение между подготовкой бакалавров и выпускниками средних учебных заведений.

В среде студентов нашей специальности бакалавриат воспринимается как промежуточная ступень в своем образовании. После защиты выпускной работы [8] с факультета уходит не более 3% закончивших бакалаврскую подготовку. Благо, что после четырех лет подготовки в бакалавриате ему предоставляется возможность самостоятельного выбора дальнейшего пути обучения.

Второй уровень подготовки предусматривает обучение по направлению 180100.68 «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры» по разным магистерским программам и совершенно разным учебным планам. В настоящее время по данному направлению в НГТУ действуют две программы: «Кораблестроение» и «Судовые энергетические установки». Завершаются они итоговой государственной аттестацией, состоящей из защиты магистерской



диссертации. Тематика магистерских диссертаций направлена на решение актуальных профессиональных задач в области кораблестроения.

В процессе обучения магистр осваивает определенные общекультурные и профессиональные компетенции [9].

Область профессиональной деятельности магистров может включать [10]: научные исследования в обеспечение разработки проектов и постройки перспективных судов морского и речного флотов; создание энергетических комплексов для движения плавучих инженерных сооружений; создание судовых энергетических машин и механизмов, технологических процессов; техническое обслуживание и ремонт судов, энергетических установок и оборудования; исследование, проектирование и постройку морских инженерных сооружений; исследование, разработку, подготовку и организацию производства, эксплуатацию сложных информационно-сопряженных систем.

Объектами профессиональной деятельности магистров являются суда и средства морского и речного флотов, океанотехники, энергетические комплексы, машины, механизмы и оборудование, искусственные информационно-сопряженные системы морской инфраструктуры различного назначения, а также технологические процессы их проектирования и конструирования, постройки, изготовления и монтажа, испытаний, технического обслуживания, реновации и ремонта.

Магистр по данному направлению может осуществлять следующие виды деятельности [11]: проектную, производственно-технологическую, научно-исследовательскую, организационно-управленческую, технико-эксплуатационную.

Мы полагаем, что уровень магистратуры с шестилетним сроком обучения, особенно с введением звания «магистр-инженер», позволяет формировать компетенции инженера в кораблестроительной сфере, к тому же он выше 5-летнего срока подготовки инженера-кораблестроителя.

И все же подготовка магистров, направленная на их деятельность в научных и учебных заведениях, также препятствует их работе на заводах и в КБ. И только подготовка инженеров может восполнить эту проблему.

Подготовка инженеров-кораблестроителей велась в НГТУ с 1921 года. С 2011 года, в связи с переходом на стандарты третьего поколения, не существует подготовки специалистов в области кораблестроения по монопрограмме сроком 5,5 лет.

В настоящее время для специальностей кораблестроительного профиля наконец-то решено сохранить монопрограмму подготовки кадров со сроком обучения пять лет. Без этого глобальный переход на двухуровневую систему обучения в области кораблестроения, по мнению специалистов судостроительной промышленности, может ухудшить их подготовку.

Связано это с тем, что в высоко технологичных областях, к которым относится кораблестроение, существует значительная специфика в подготовке инженеров-проектировщиков, инженеров-конструкторов, инженеров-технологов. Эта специфика в подготовке бакалавров сейчас не учитывается.

Сильной стороной существующей ранее подготовки инженеров-кораблестроителей является их связь с промышленностью. При подготовке только бакалавров и магистров эта связь может нарушиться, привлечение специалистов из промышленности в учебный процесс может ограничиться из-за сокращения объема профилирующих дисциплин. Исключение инженерной подготовки в вузах может привести к непредсказуемым последствиям в промышленности.

На наш взгляд очень важно, чтобы в системе «бакалавр – магистр» не выпало целое звено квалифицированных инженеров. Очевидно, что магистр – это исследо-



ватель, и из магистров формируются научные и педагогические кадры, которые в большом количестве в промышленности не нужны. Основным звеном при разработке новой техники являются высококвалифицированные инженеры. В этом плане представляется положительным введение новой квалификации «магистр-инженер» и появившаяся возможность дорабатывать учебные планы рядом специальных дисциплин, проектами и практиками.

Можно полагать, что уровень подготовки, который выдвигают предприятия кораблестроительного профиля, может быть реализован на материально-технической базе этих предприятий. Наш опыт подготовки специалистов кораблестроительного профиля полностью подтверждает это. В этом отношении эффективным является и филиал кафедры кораблестроения, ранее организованный в конструкторском бюро (КБ) по проектированию судов «Вымпел» и студенческое конструкторское бюро, организованное на этом же предприятии. В этом же КБ студенты проходят конструкторскую и преддипломную практику, проводят лабораторные и практические занятия по автоматизации проектно-конструкторских работ на оборудовании и пакетах прикладных программ, до которых университету еще далеко. К работе привлекаются и квалифицированные сотрудники КБ. Дипломные проекты и магистерские диссертации выдаются по темам, обозначенным на предприятии. Мы полагаем, что в перспективе будет образован учебно-научно-производственный комплекс на базе КБ. Однако для этого необходимо внести изменения и дополнения в нормативно-правовые акты, регулирующие взаимоотношения предприятий и образовательных учреждений, осуществляющих совместную подготовку кадров. Необходимо законодательно решить вопрос об отнесении затрат предприятий на поддержку учебных заведений в целях подготовки кадров на себестоимость.

Одним из важнейших видов практики в процессе обучения является плавательная. Введение новых учебных планов привело к резкому сокращению часов на ее проведение. Сейчас крайне актуальным является вопрос значительного увеличения количества часов на все виды практик.

Считаем целесообразным возобновить практику распределения студентов-выпускников, обучающихся на бюджетной основе, на предприятия. В настоящее время потребности распределения на предприятия больше, чем ежегодное количество выпускников.

Нельзя несколько слов не сказать и об уровне подготовки абитуриентов. Сегодня ее в большинстве случаев нет. Многократно обсуждаются вопросы о «роли» ЕГЭ, натаскиванию на его результат, а не на вдумчивое и серьезное обучение.

При существующем положении дел представляется целесообразным (как это делается в ряде городов, школ и ВУЗов) работать по организации довузовской инженерной подготовки на базе общеобразовательных учреждений.

Исходя из изложенного, приоритетными для России считаются программы развития военного судостроения, ледокольного и гражданского флота. Без реализации первой мы потеряем возможность строить отвечающие современным требованиям высокотехнологичные боевые корабли, без реализации второй и третьей невозможно активное освоение Северного морского пути, внутренних водных путей и морского туризма. Развитие кораблестроительной отрасли невозможно без подготовки квалифицированных кадров. Поэтому необходимо поднять на должный уровень престиж кораблестроительного образования в России.



Ссылки на источники

1. Зуев В. А., Хрунков С. Н. Кораблестроительное образование в Нижегородском государственном техническом университете. Развитие и перспективы // Всероссийская научно-техническая конференция «Современные технологии в кораблестроительном и авиационном образовании, науке и производстве». – 2009. – С. 51–53.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 98 б – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень). – М., 2008.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 98 м – «Кораблестроение, океанотехника, системотехника объектов морской инфраструктуры». Квалификация (степень). – М., 2008.
4. Зуев В. А., Калинина Н. В. Особенности преподавания профессиональных дисциплин при подготовке бакалавров-кораблестроителей // Концепт. – 2012. – №11 (Ноябрь). – ART 12151. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12151.htm>.
5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 98 б. Указ. соч.
6. Там же.
7. Там же.
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 98 м. Указ. соч.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.

Zuev Valery,

doctor of technical science, head of the department of shipbuilding and aircraft technology of the Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev (NNSTU), N. Novgorod

ship@nntu.nnov.ru

Kalinina Nadezhda,

candidate of technical science, Assistant Professor of the department of shipbuilding and aircraft technology of the Nizhny Novgorod State Technical University, named after R. E. Alekseyev (NNSTU), N. Novgorod

nvk5133@mail.ru

Problems and prospects of shipbuilding education in the Russian

Abstract. The questions that arise in the transition to a multi-level system of higher education are considered. The problems of training in the field of shipbuilding, caused the introduction of new curricula are indicate.

Keywords: multi-level system of education, bachelor, master, specialist, curriculum, occupational field, problems and prospects of education.

Рекомендовано к публикации:

Некрасовой Г. Н., доктором педагогических наук, профессором





Жданко Татьяна Александровна,

доцент кафедры педагогики и развития образовательных систем, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», г. Иркутск
tatiana-zhdanko@mail.ru

Чупрова Ольга Федоровна,

доцент кафедры педагогики и развития образовательных систем, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет», г. Иркутск
chuprova_of@mail.ru

Проектирование образовательно-профессионального пространства вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента

Аннотация. В статье представлена логика проектирования образовательно-профессионального пространства вуза по формированию конкурентоспособности личности студента, основанная на рассмотрении основных понятий исследования, принципов и этапов проектирования.

Ключевые слова: образовательно-профессиональное пространство вуза, проектирование образовательно-профессионального пространства вуза, конкурентоспособность личности студента.

Проблема формирования конкурентоспособности личности актуализировалась в конце XX века, приобрела широкое социальное значение в связи с переходом России на новый экономический путь развития.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта профессионального образования третьего поколения, выпускник вуза должен обладать профессиональной компетентностью, включающей общие и специфические компетенции, должен быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда, что ориентирует на оптимизацию содержания изучаемых дисциплин, участие студентов во внеаудиторной деятельности, самоуправлении и других видах деятельности, являющихся составляющими образовательно-профессионального пространства вуза.

Как отмечает Т. К. Клименко, кризисное состояние образования состоит в том, что востребован специалист, «нового типа, способный ответить на вызовы времени», а существующая система образования не производит его [1, с. 4–11]. Формирование специалиста как целостной личности, отвечающей запросам и требованиям современного рынка труда возможно в специфическом образовательно-профессиональном пространстве вуза.

Образовательно-профессиональное пространство вуза определяется нами как специально организованная совокупность взаимосвязанных образовательных и профессиональных структур по формированию конкурентоспособности личности студента, характеризующаяся многофункциональностью (включающей компоненты: образовательный, профессиональный, практический, исследовательский, управленческий, финансово-экономический) и многопрофильностью (предполагающей организацию деятельности в рамках вуза, учреждений, предприятий).

Необходимость интеграции образовательного и профессионального пространства в вузе обусловлена формированием профессиональных и личностных



качеств будущего специалиста, причем приоритет должен быть отдан образовательному пространству, как ведущему на данном этапе профессионального становления личности. Т. В. Живокоренцева выделяет сущностные позиции трактовки понятия «интеграция» в различных областях знаний: «интеграция как явление имеет двуединую природу и предстает, с одной стороны, как процесс, а с другой стороны – как его результат; интеграция как состояние целостности имеет такие качественные характеристики, как взаимосвязанность, взаимодействие и взаимопроникновение, взаимозависимость, взаимосодействие, и взаимопереплетение; интеграция как процесс – это слияние в единое целое ранее дифференцированных элементов, приводящее к новым, качественным и потенциальным возможностям этой целостности, а также изменениям свойств самих элементов; интеграция выступает в качестве функционального условия существования и равновесия системы, а также механизма ее развития» [2, с. 38–39]. В нашем понимании употребление термина «интеграция» обосновано процессом формирования конкурентоспособности личности в образовательно-профессиональном пространстве вуза, который предполагает интеграционное согласование, объединение частей и элементов, их упорядочение и интенсивность взаимодействия.

Проектирование образовательно-профессиональное пространство вуза за счёт расширения образовательного пространства с привлечением потенциальных работодателей и организации субъект-субъектного взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» позволяет разрешить ряд противоречий:

- между политикой государства в плане запроса на конкурентоспособных специалистов и недостаточной разработанностью форм, методов и средств для подготовки конкурентоспособных специалистов в учреждениях высшего профессионального образования;

- между заказом государства и работодателя (как представителя государства) на конкурентоспособную личность и их малым участием в образовательно-профессиональном пространстве вуза на уровне содержания и форм;

- между стремлением оптимизировать образовательно-профессиональное пространство вуза и недостаточной разработанностью реальных действенных механизмов его функционирования для формирования у специалистов конкурентоспособности личности, соответствующей новым требованиям рынка труда.

Педагогическое проектирование (далее по тексту: проектирование) позволяет нам наполнить содержание образовательно-профессионального пространства вуза необходимыми средствами для формирования конкурентоспособности личности студента (в частности формирование таких качеств личности как рациональная познавательная активность, целеустремленность, трудолюбие, креативность, критичность, рискованность, стрессоустойчивость, лидерство).

При проектировании образовательно-профессионального пространства необходимо обогащение содержания образования с привлечением аудиторных и внеаудиторных средств, а так же включение студентов в профессиональную деятельность в активном режиме, через создание рабочего места для студента в вузе, где согласно своей квалификации студент может заработать деньги, применяя свои профессиональные знания и опыт. Это позволит показать многофункциональность и многопрофильность проектируемого пространства. В образовательно-профессиональном пространстве вуза эта идея реализуется за счет оказания дополнительных платных услуг для учащихся общеобразовательных школ, где студенты выступают в роли тьюторов.



Проектируя образовательно-профессионального пространства вуза по формированию конкурентоспособности личности студента, под конкурентоспособностью личности студента мы понимаем совокупность интегрированных устойчивых качеств, таких как рациональная познавательная активность, целеустремленность, трудолюбие, креативность, критичность, рискованность, стрессоустойчивость, лидерство, обуславливающих возможность успешного выполнения деятельности [3].

Мы считаем, что проектирование образовательно-профессионального пространства вуза должно осуществляться через разработку модели, посредством реализации системно-деятельностного, личностно-ориентированного и акмеологического подходов.

Идея системно-деятельностного подхода заключается в использовании деятельности как средства становления и развития субъектности человека. Рассматривая образование как ведущую социальную деятельность общества, мы предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности, т. е. в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы. Человек выбирает те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии и самореализации.

Реализуя системно-деятельностный подход, мы ориентированы на осознанность самоопределения студентов в условиях системного изучения учебных дисциплин и выбора занятий для профессионального роста с ощущением чувства успеха и уверенности в себе и собственной деятельности.

Сторонники личностно-ориентированного подхода (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.) определяют его, как методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития её неповторимой индивидуальности.

В рамках личностно-ориентированного подхода мы предполагаем использование индивидуальных, групповых и фронтальных форм образовательной деятельности и признание студента саморазвивающимся субъектом в образовательно-профессиональном пространстве вуза.

Акмеологический подход (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков и др.) предполагает развитие профессионализма и его характеристик, реализацию условий и факторов формирования профессиональной компетентности, выработку профессионально-значимых качеств, преодоление профессиональной деформации и др.

Проектируя образовательно-профессиональное пространство вуза, мы придерживаемся основных принципов педагогического проектирования разработанных В. Д. Симоненко: принцип личностных приоритетов, принцип саморазвития, принцип реальности (создание педагогических объектов, которые можно применить на практике [4, с.162]).

На наш взгляд, проектирование образовательно-профессионального пространства предполагает выполнение следующих шагов.

1. Разработка модели образовательно-профессионального пространства вуза.
2. Разработка основ сотрудничества (содержательных и организационных) в триаде «студент – преподаватель – работодатель» (создание профессионального пространства).
3. Внесение изменений в образовательное пространство (инновации, способствующие формированию личности студентов).



4. Анализ эффективности образовательно-профессионального пространства на основе критериев конкурентоспособности личности студентов.

При моделировании образовательно-профессионального пространства вуза мы выделяем следующие уровни моделирования: цель и задачи, принципы моделирования, компоненты, потенциал, технологии, критерии, условия функционирования модели.

В процессе разработки модели образовательно-профессионального пространства вуза особыми задачами являются следующие.

1. Организационные – оптимизация содержания учебных предметов, поиск углубленных межпредметных связей и привлечение потенциальных работодателей в образовательный процесс.

2. Методологические – включение рациональной познавательной активности, целеустремленности, трудолюбия, креативности, критичности, рискованности, стрессоустойчивости, лидерства как приоритета в процессе формирования конкурентоспособности личности студента.

3. Дидактические – осуществление новой роли субъектов (тьюторской, фасилитаторской и др.) в процессе обучения.

Разработка модели образовательно-профессионального пространства будет осуществляться с учетом принципов целостности, интеграции и антропоцентризма.

Целостность будет достигаться посредством согласования учебного содержания, категориального аппарата и основных методов организации образовательного процесса с профессиональными требованиями.

В результате реализации принципа интеграции мы получаем следующее:

– упорядочение и координацию учебной, внеучебной и научной деятельности студентов;

– введение нетрадиционных форм работы (форум, учебный творческий проект, аукцион педагогических идей, анализ профессиональных проб, участие в деятельности на получение грантов и т. д.);

– выстраивание субъект-субъектных отношений в процессе взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» (профессиональный контекст);

– создание системы педагогического мониторинга для отслеживания результатов процесса формирования конкурентоспособности личности студентов в образовательно-профессиональном пространстве вуза;

– оказание консультативной и корректирующей помощи студенту и как результат – повышение уровня конкурентоспособности личности студентов.

Принцип антропоцентризма определяет организацию образовательно-профессионального пространства вуза относительно места и роли в нём студента [5, с. 221]. Мы рассматриваем студента в качестве субъекта взаимодействия. Как субъект студент принимает активное участие в проектировании образовательно-профессионального пространства. Этот принцип конкретизируется генерацией культуры в образовательную деятельность. Мы считаем, что не все знания должны присутствовать в предметных областях, часть знаний студенты должны получать самостоятельно, рассматривая общекультурные и профессиональные явления в разных системах научного знания.

Образовательно-профессиональное пространство должно включать следующие компоненты, обеспечивающие его многофункциональность.

1. Образовательный компонент: содержание, технологии, методы, формы и средства обучения и воспитания студентов (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает при-



влечение потенциальной работодателей в качестве экспертов, советников, аналитиков, рецензентов в процесс профессиональной подготовки; совместное составление программ, разработку и реализацию учебных курсов, курирование производственной практики и др.).

2. Исследовательский компонент: проблемно-поисковая и экспериментальная деятельность студентов (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает выполнение исследовательских проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ по запросу потенциальных работодателей).

3. Финансово-экономический компонент: материальная база, использование материальных средств преподавателями и студентами (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает привлечение средств организаций и предприятий в процесс профессиональной подготовки: инвестирование проектов, спонсирование поездок для участия в конкурсах, обеспечение издательской деятельности и др.).

4. Управленческий компонент: управление учреждением, наличие высококвалифицированного кадрового состава (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает обучение студентов основам эффективного управления на предприятиях и в организациях, демонстрацию корпоративной культуры и практики делегирования полномочий и др.).

5. Практический компонент: наличие эффективных баз практик, пролонгированные практики, профессиональные и образовательные стажировки за рубежом (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает создание благоприятных условий взаимодействия, консультативная помощь, содействие в трудоустройстве и др.).

6. Профессиональный компонент: взаимодействие с учреждениями и организациями, интеграция студентов в учреждения и обратный процесс – внедрение профессиональных кадров в учебный процесс (профессиональный контекст взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель» предполагает привлечение потенциальной работодателей создание системы партнёрского сотрудничества; проведение анализа профессиональных проб, коллективных творческих дел, конференций, мастер-классов, форумов по исследованию профессионально-педагогических проблем).

Данные компоненты являются ядром модели образовательно-профессионального пространства вуза, они преемственны и взаимосвязаны. Разработка ядра модели, позволяет нам в дальнейшем наполнить содержанием все его компоненты и адаптировать для использования в педагогическом процессе вуза (распределить, где и когда будут использоваться те или иные средства формирования конкурентоспособности личности), т. е. разработать проект деятельности. Разработка проекта завершает второй этап педагогического проектирования образовательно-профессионального пространства вуза, т. е. представленная модель может быть внедрена в педагогический процесс. Приступая к завершающему этапу педагогического проектирования – детализируем и конкретизируем условия функционирования разработанной модели образовательно-профессионального пространства вуза.

Условиями функционирования модели образовательно-профессионального пространства вуза являются следующие.

1. Динамичность структурных и содержательных компонентов.
2. Открытость к внешним воздействиям и адаптивность к внутренним изменениям.



3. Приоритетность формирования конкурентоспособности личности студента.

4. Применение инновационных средств и методов обучения.

5. Введение личности студента (субъекта) в профессиональный контекст субъект-субъектного взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель».

Критерии эффективности функционирования модели образовательно-профессионального пространства вуза будут определены повышением уровня конкурентоспособности личности студента.

Обобщив все вышеизложенное, мы можем представить технологическую карту проектирования образовательно-профессионального пространства вуза на основе разработки модели (табл. 1).

Педагогическое проектирование образовательно-профессионального пространства вуза как педагогического условия формирования конкурентоспособности личности студента представлено через модель, согласно этапам проектирования:

– целевая установка, определяющаяся запросом государства и системы образования на конкурентоспособную личность;

– содержательный компонент, заключающийся в проектировании образовательно-профессионального пространства вуза и организации субъект-субъектного взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель»; технологический компонент, где формирование конкурентоспособности личности мы рассматриваем через изучение вариативной части государственного образовательного стандарта (авторский курс «Управление личной карьерой»), использование возможностей дополнительного и дистанционного образования (авторские курсы «Самоменеджмент: планирование карьеры» и дистанционный курс «Управление личной карьерой или как стать лидером»), включение студентов во внеаудиторную деятельность (форум «Стратегия профессионального роста»; конференция «Анализ профессиональных проб»; конкурс-презентация проектов «Моя карьера»; Аукцион педагогических идей; «Lieder`s school» для студентов 1 курса);

– экспертно-оценочный компонент – диагностика уровней (низкий, средний, высокий) сформированности конкурентоспособности личности студента, критериями которой является проявление в деятельности качеств, определяющих конкурентоспособность личности студента.

Таким образом, в структуру модели образовательно-профессионального пространства вуза включены: цель, задачи и условия функционирования на основе системно-деятельностного, личностно-ориентированного и акмеологического подходов. Данные подходы, в свою очередь, являются основой деятельности субъекта (студента) в образовательно-профессиональном пространстве вуза, обеспечивающего многофункциональность (компоненты: образовательный, профессиональный, практический, исследовательский, управленческий, финансово-экономический) и многопрофильность (деятельность в рамках вуза, учреждений, предприятий). Деятельность субъекта реализуется в триаде «студент – преподаватель – работодатель» на основе субъект-субъектного взаимодействия в профессиональном контексте.

Положительные результаты апробации рассмотренной модели (2008–2012 гг.) доказывают, что образовательно-профессиональное пространство вуза является педагогическим условием формирования конкурентоспособности личности студента.

Перспективы проектирования рассмотренного образовательно-профессионального пространства вуза видим в обогащении его механизмом целевого управления – «формирование иерархии целей в виде дерева целей, разработку взаимосвязанных программ, реализующих цели, распределение имеющихся ресур-



сов» [6], т. к. это позволит расширить команду преподавателей и управленцев по формированию конкурентоспособности студентов в исследованной и доказавшей свою эффективность логике.

Таблица 1

Технологическая карта проектирования образовательно-профессионального пространства вуза на основе разработки модели

Цель	Разработка модели образовательно-профессионального пространства вуза как педагогического условия для формирования конкурентоспособности личности студентов
Задачи	1. Организационные – оптимизация содержания учебных предметов, поиск углублённых межпредметных связей на основе формирования метапредметных компетенций и привлечение потенциальных работодателей в образовательный процесс; 2. Методологические – включение рациональной познавательной активности, целеустремленности, трудолюбия, креативности, критичности, рискованности, стрессоустойчивости, лидерства как приоритета в процессе формирования конкурентоспособности личности студента; 3. Дидактические – осуществление новой роли субъектов (фасилитаторской, тьюторской, и др.) в процессе обучения
Принципы	Целостность. Интеграция. Антропоцентризм
Компоненты	1. Образовательный компонент: содержание, технологии, методы, формы и средства обучения студентов. 2. Профессиональный компонент: взаимодействие с учреждениями и организациями, интеграция студентов в учреждения. 3. Практический компонент: наличие эффективных баз практик, пролонгированные практики. 4. Управленческий компонент: управление учреждением, наличие высококвалифицированных кадров. 5. Финансово-экономический компонент: материальная база использование дополнительных материальных средств. 6. Исследовательский компонент: проблемно-поисковая и экспериментальная деятельность
Условия функционирования модели	1. Динамичность структурных и содержательных компонентов. 2. Открытость к внешним воздействиям и адаптивность к внутренним изменениям. 3. Приоритетность формирования конкурентоспособности личности студента. 4. Применение инновационных, методов обучения. 5. Введение личности студента (субъекта) в профессиональный контекст субъект-субъектного взаимодействия в триаде «студент – преподаватель – работодатель»
Этапы проектирования	1. Этап планирования с включением ценностно-целевого аспекта. 2. Этап реализации с включением содержательно-процессуального и технологического аспектов. 3. Этап оценочный с включение коррекционно-реконструкционного аспекта
Критерии эффективности	Конкурентоспособность личности студента

Ссылки на источники

1. Клименко Т. К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. – Чита: ЗабГПУ, 1999. – 212 с.
2. Живокоренцева Т. В. Интеграция содержания образования в педагогическом колледже как проблема коллективного практико-ориентированного исследования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005.
3. Жданко Т. А. Чупрова О. Ф. Содержание экспертно-аналитической деятельности по оценке качества конкурентоспособности личности студента // Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 1. – URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/chuprova_o.f._zhdanko_t.a..pdf.
4. Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.



5. Каптерев А. И. Управление корпоративными знаниями – путь в общество, основанное на знаниях. – URL: <mailto:kapterev.narod.ru>.
6. Носов А. Л. Методологические подходы к стратегическому планированию и управлению образовательным учреждением // Концепт. – 2013. – № 03 (март). – ART 13045. – 0,7 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13045.htm>.

Zhdanko Tatyana,

candidate of pedagogical, associate Professor of the chair of pedagogics of the Sciences Irkutsk State Linguistic University

tatiana-zhdanko@mail.ru

Chuprova Olga,

candidate of pedagogical, associate Professor of the chair of pedagogics of the Sciences Irkutsk State Linguistic University

chuprova_of@mail.ru

Designing of educational-professional field of higher education institute as a pedagogical condition of the formation of competitive ability of a student

Abstract. The logic of designing of educational-professional field of higher education institute for creating competitive ability of a student, based on consideration of the study of the basic concepts, principles and design stages is presented in the article.

Keywords: educational-professional field of higher education institute, designing of educational-professional field of higher education institute, competitive ability of a student.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Гаенко Ольга Борисовна,

студентка факультета психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог
olgaenko@yandex.ru

Психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса на этапе адаптации к вузовскому социуму

Аннотация. Исследование направлено на изучение проблемы адаптации студентов первого курса к вузовскому социуму. В статье уточняется сущность понятия адаптация; проанализированы формы психолого-педагогического сопровождения студентов в рассматриваемый период. Кроме того, в статье представлен опыт психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса в условиях вузовского социума.

Ключевые слова: адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, вузовский социум.

Сегодня необычайно актуализируется проблема адаптации и самоадаптации личности, формирования ее социальной и профессиональной идентичности. Проблема адаптации студентов на первом курсе в вузе находится сегодня в центре внимания многих исследователей и практиков, работающих в сфере образования.

В психолого-педагогической литературе проблема сопровождения процесса адаптации рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, педагога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения, самоопределения и психологического развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения.

Однако практический аспект реализации задач адаптации личности первокурсника остается недостаточно раскрытым, поскольку стремительно меняются многие точки зрения, относительно меняется молодое студенческое поколение и, соответственно, должна изменяться технология работы педагогов [1].

Первокурсникам не достает различных навыков и умений, которые необходимы в вузе для успешного овладения программой. Попытки компенсировать это усидчивостью не всегда приводят к успеху. Проходит немало времени, прежде чем студент приспособится к условиям обучения в институте. Многими это достигается слишком большой ценой. Отсюда и низкая успеваемость на первом курсе и большой отсев по результатам сессии. Приспособление к новым условиям требует много сил, из-за чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения в школе и институте. Одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в педагогическом взаимодействии между преподавателем и студентом при организации способов учения [2].

Цель нашего исследования – изучить формы психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса на этапе адаптации к вузовскому социуму.

Задачи исследования нами выделены следующие.

1. Раскрыть психологическую сущность понятия «адаптация», его критерии и показатели.

2. Рассмотреть формы психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса на этапе адаптации к вузовскому социуму.



Адаптация (лат. *adapto* – приспосабливаю) – процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [3].

Сама по себе адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее деятельности. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли.

Средством социальной адаптации является принятие индивидом норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся в ней форм социального взаимодействия, а также характерных для нее форм деятельности [4].

Трудности адаптации – это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателя и студента при организации способов учения.

Успешную адаптацию студентов можно рассматривать как их включенность в вузовский социум.

Вузовский социум характеризуется системностью, функциональной определенностью, многогранностью деятельности, относительным социальным единством как сообщество людей, основной задачей которых является подготовка высококвалифицированных специалистов [5].

Говоря о вузовском социуме, можно условно выделить две основные формы деятельности:

- учебную;
- внеучебную (культурную, общественную, досуговую, научно-исследовательскую и др.).

Следует заметить, что учебная деятельность студентов-первокурсников существенно отличается по своему характеру и содержанию от учебной деятельности в школе: расширяется спектр изучаемых дисциплин, значительно увеличивается объем знаний, а также скорость, стиль и способы их презентации, следовательно, требуется определенная профессиональная подготовка для их успешного усвоения [6, с.72].

На основе анализа специфики педагогической профессии можно выделить виды внеучебной деятельности. К профессионально-педагогическим видам внеучебной деятельности в своих исследованиях Л. И. Кобышева относит:

- формирование социальной активности студента (социальные, целенаправленные волевые усилия, направленные на овладение внешними обстоятельствами и включает в себя всестороннее развитие личности в студенческом возрасте);
- формирование педагогической направленности студентов (положительные установки на социально-педагогическую деятельность, побуждение к саморазвитию, самопознанию, овладение приемами и методами для решения педагогических задач, стремление к профессиональным инновациям, творчеству) [7].

В связи с этим мы полагаем, что к процессу социальной адаптации к вузовскому социуму необходимо начинать с первого курса, что является залогом дальнейшего развития каждого студента, как личности, так и как будущего специалиста.

Бывшие школьники, поступающие в вуз, – только на пути к самоопределению. При этом следует отметить, что «самоопределение, с одной стороны, – существенная сторона общественного процесса развития личности, а с другой стороны, тесно связано с проблемами развития человека-профессионала» [8, с. 98].

От того, как произойдет приобщение личности к новым условиям вхождения в вузовский социум, насколько будут преодолены трудности с приобретением профессиональных навыков (при отсутствии навыков самостоятельной работы), зависит, как сформируется у студентов умение найти способы самореализации не только в рамках



профессии, но и вне ее. На «базе» этих умений в дальнейшем будет строиться личностный и профессиональный рост, происходит формирование жизненных планов [9].

Выделяется четыре стадии адаптации личности в новой для нее социальной среде: начальная стадия, стадия терпимости, аккомодация, ассимиляция.

Критериями адаптации служат: количество и качество выполненной работы, производимое на людей впечатление, способность влиться в коллектив, заинтересованность в работе.

Выделяют объективные и субъективные показатели адаптации. Объективные характеризуют эффективность трудовой деятельности, активность участия сотрудников в ее различных сферах. Субъективные характеризуют удовлетворенность сотрудника работой в целом или отдельными ее проявлениями [10].

Адаптация личности студента к обучению – это сложный, длительный, а порой острый и болезненный процесс. Он обусловлен необходимостью отказа от привычного, неизбежностью преодоления многочисленных и разноплановых адаптационных проблем и профессиональных затруднений.

Психолого-педагогическое сопровождение является комплексной технологией, особой культурой поддержки и помощи студенту-первокурснику в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Цель психолого-педагогического сопровождения – помочь каждому студенту быть успешным.

Задачи психолого-педагогического сопровождения: оказание психологической и педагогической помощи в успешной адаптации каждого студента-первокурсника в новых социальных условиях, создание атмосферы безопасности и доверия в системе «преподаватель – студент – родитель – сокурсник».

Формы психолого-педагогического сопровождения зависят от количества студентов и могут осуществляться коллективно, в малой группе и индивидуально.

Адаптационный лагерь – это своеобразная новая форма работы педагогов вуза и психолого-педагогического сопровождения, которая проходит вне стен института [11]. Во многих вузах Российской Федерации поездки первокурсников в лагерь стали хорошей традицией. Программа, проходящая в этих лагерях, помогает начинающим студентам легко и безболезненно влиться в коллектив. Студенты учатся продуктивному взаимодействию с сокурсниками и преподавателями, раскрывают свой личностный и творческий потенциал, учатся понимать себя и других.

Еще одной формой работы с первокурсниками является *кураторство*. Это одна из форм воспитательной работы, выполняемой работниками профессорско-преподавательского состава в рамках их должностных обязанностей, предусмотренных их индивидуальными планами. Основными направлениями деятельности куратора в вузе являются: вовлечение студентов в социально активную жизнь, формирование у них чувства ответственности, воспитание нравственно и физически здоровой личности [12].

Кураторство – незаменимая и при правильной организации, эффективная система взаимодействия преподавателей и студентов, которая позволяет решать многие задачи в учёбе и в других студенческих проблемах, передавать молодёжи жизненный опыт, знания, традиции, оказывать определённое воздействие на их мировоззрение и поведение [13]. Для кураторов первых курсов интересен опыт инновационной деятельности общеобразовательных школ по организации тьюторской поддержки обучаемых [14].

Работа кураторов в вузе направлена на решение приоритетной задачи вузовского воспитания – создание оптимальных условий для саморазвития лич-



ности студента. Куратор участвует в решении этой задачи путем консультирования, ориентации и психологической поддержки студентов. При этом он должен обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение и кооперацию в этих целях участников образовательного процесса (студент, сокурсники, родители, педагоги).

Для успешной адаптации необходимым является проявление активной позиции, которая должна быть не только у преподавателя, но и у студента, то есть должна быть совместная деятельность. Студент должен сам находить и выбирать для себя способы и пути достижения той или иной образовательной цели, а преподаватель – создавать для этого условия [15].

И. Г. Репьева считает, что для более успешной адаптации первокурсников, необходимо:

- учитывать трудности адаптации первокурсников при построении учебных планов;
- использовать различные методы обучения, ориентированные не на зазубривание изучаемых дисциплин, а, в первую очередь, на обучение студентов умению выявлять главные и второстепенные причины, следствия и другие стороны изучаемых проблем;
- проведение курса «Введение в специальность», в рамках которого студенты первого курса должны получить четкое представление о выбранной специальности, методах и формах обучения, видах, представляемых формах отчетных документов, организации их содержания, периодах сдачи текущего и итогового контроля знаний и др.;
- использовать для студентов первого курса системы адаптационных тренингов; в системе психолого-педагогического сопровождения актуальными становятся тренинги личностного роста, межличностного общения, бесконфликтного взаимодействия;
- проведение спецкурса «Психология делового общения» на первом курсе обучения, который может способствовать формированию устойчивых навыков конструктивного обучения, развитию социальной компетентности;
- повышение роли куратора в адаптации студентов к условиям обучения в вузе [16].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на повышение психологической культуры всех участников образовательного процесса, своевременное предупреждение возможных трудностей адаптации. Для успешного прохождения процесса адаптации от родителей требуется помощь в адаптации и в создании благоприятных условий для общения. На первом родительском собрании, на факультете психологии и социальной педагогики, куратор знакомит родителей первокурсников с дисциплинами, которые заявлены учебным планом на первую экзаменационную сессию. Он осуществляет сбор информации о студентах, составляет социальный паспорт группы, дает рекомендации родителям на адаптационный период (например, отмечать самые незначительные достижения в период адаптации; поддерживать инициативы студента, его попытки преодолевать трудности; интересоваться его отношениями сокурсниками, с преподавателями, его отношением к новым условиям вуза).

Л. Я. Жилина описывает опыт психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Традиционными формами работы кураторов с первокурсниками на факультете стали проведение адаптационного лагеря «Родные берега» на базе Детского оздоровительного центра «Солнечная поляна» с привлечением студентов-тьюторов, вовлечение студентов-первокурсников в совместную творческую работу со студентами старших курсов, проведение открытых кураторских часов, организация и проведение мастер-классов. Идея вовлечения студентов первого курса в совместную с выпускниками деятель-



ность отвечает современным требованиям, предъявляемым к преподавателям при организации воспитательной работы [17]. Практическому разрешению проблемы адаптации первокурсника к условиям вуза способствует также участие студентов в творческих конкурсах, молодежных форумах разного уровня, работе педагогических отрядов, социально-педагогических акциях в детских домах, школах-интернатах, социальных учреждениях города и области. Одновременно решается проблема активизации личностно-профессиональной самостоятельности студентов. Автор отмечает, что ростом социальной активности студентов улучшается их успеваемость, развивается профессиональная мотивация [18].

Таким образом, теоретическое исследование позволило нам сделать выводы.

1. Успешная адаптация студента-первокурсника к условиям вузовского социума непосредственным образом влияет на успешность в учебе и развитие его личности и предполагает активную включенность:

- в новую социальную среду;
- в учебно-познавательный процесс;
- в новую систему отношений.

2. Адаптационный лагерь и кураторство как формы психолого-педагогического сопровождения, оказываются эффективными в прохождении трудного этапа в жизни студента.

Ссылки на источники

1. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студенческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1995. – 24 с.
2. Лякишева О. В., Казакова С. Б. Эффективная адаптация студентов первого курса – залог успешного обучения и профессионального определения личности. – URL: <http://economics.openmechanics.com/articles/393.pdf>.
3. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 1990. – 133 с.
4. Шалова С. Ю. Научно-исследовательская работа как средство социальной адаптации студентов // Наукоеведение. – 2012. – № 3(12). – 0421200136\0086. – URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik12/12-44.pdf>.
5. Растова Л. М. Вузовский социум как среда воспитания студентов // Проблемы и пути повышения эффективности воспитания студенческой и учащейся молодежи. – Барнаул, 2000.
6. Кобышева Л. И. Пути и средства личностной подготовки школьников к вузовскому социуму // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. – 2012. – Т. 15, № 3. – С. 71–76.
7. Кобышева Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского образования // Научное мнение. – 2013. – № 4. С. 142–145.
8. Кобышева Л. И., Кротова А. П. Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. – № 2. – С. 95–103.
9. Ефремова О. И. Психология профессиональной деятельности и личности учителя. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2012.
10. Лобанова Н. Е. Проблема адаптации личности в социуме. – URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/12_82082.doc.htm.
11. Репьева Н. Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. – URL: <http://elibr.altstu.ru/elibr/disser/conferenc/2010/02/pdf/275repyeva.pdf>.
12. Кашпирева Т. Б. Система кураторства как средство обеспечения социально-культурной адаптации иностранных студентов // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф., апрель 2011 г. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 87–89.
13. Жилина Л. Я. Кураторство как форма передачи профессионального опыта // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2012. – Специальный выпуск № 1. – С. 19–24.
14. Ефремова О. И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
15. Кашпирева Т. Б. Указ. соч.
16. Репьева Н. Г. Указ. соч.



17. Ефремова О. И., Вараксин В. Н., Жилина Л. Я. и др. Становление готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному труду на этапе вузовского образования. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2011. – 300 с.
18. Жилина Л. Я. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на этапе их адаптации к условиям вуза // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 05. – ART 13543. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13543.htm>.

Gaenko Olga,

student at the Department of Psychology and Social Pedagogy Taganrog State Pedagogical Institute named after Anton Chekhov, Taganrog

olgaenko@yandex.ru

Psychological and educational support first-year students at the stage of adaptation to society of high school

Abstract. The study aims to examine the problem of adaptation of first year students of the university to society. The paper clarifies the essence of the concept of adaptation, analyzed forms of psychological and pedagogical support for students in the period under review. In addition, the article presents the experience of psycho-pedagogical support first-year students in a society of high school.

Keywords: adaptation, psychological and educational support, society of high school.



Рекомендовано к публикации:

Кобышевой Л. И., кандидатом педагогических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Развитие идеи воспитания дисциплины в истории педагогической мысли

Аннотация. Исследование направлено на изучение проблемы воспитания дисциплины в истории педагогической мысли. В статье выделены используемые формы и методы для воспитания сознательной дисциплины на каждом историческом этапе.

Ключевые слова: дисциплина, воспитание дисциплины, формы и методы воспитания дисциплины.

Проблема воспитания дисциплины была актуальна во все времена. Дисциплина является необходимой предпосылкой обучения. Без создания внешних условий, порядка, без признания авторитета учителя процесс обучения неэффективен. Дисциплина формирует черты личности необходимые для решения профессиональных задач [1], моральные качества. Она делает школьника сдержанным, стимулирует к самообладанию, способствует формированию умения подчинять свои действия и чувства достижению поставленной цели, создает условия для преодоления недостатков и повышения культуры поведения.

Целью нашей работы является раскрыть понимание дисциплины в истории педагогической мысли и выделить основные формы и методы ее воспитания.

Воспитание дисциплины и применение наказаний прошло свой длительный исторический путь вместе с развитием человеческого общества. В первобытном обществе господствовали стихийно складывающиеся привычки; здесь общая связь держалась силой привычки, традиции, уважением к старейшине рода. Предоставляемые детям в родовых общинах свобода и самостоятельность в действиях проявлялись в их играх, которые служили своеобразным средством выработки у них навыков социального поведения. Включение детей в совместный со взрослыми труд, подражательные детские игры в группах сверстников – все это входило в естественный ритм жизни первобытной общины, создавая определенную воспитательную среду.

Выработка у подрастающего поколения необходимых для того времени норм поведения являлась предметом заботы всего сообщества. Этому способствовали различные средства, такие как участие в ритуальных церемониях и праздниках, включавших детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывавших у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации.

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока и Европы развивались в логике эволюции конкретно-исторических культурных, нравственных, идеологических ценностей. Человек формировался в рамках жестких социальных норм, обязанностей и личной зависимости. Идея человеческой индивидуальности была развита крайне слабо. Личность как бы растворялась в семье, касте, социальной среде.

Система спартанского воспитания имела целью выработать из каждого спартадца война. Главное внимание обращалось на развитие физической силы, выносливости, смелости и безоговорочного выполнения приказов. Элементы воинской дисциплины прививались с детства. С 7 лет мальчики-спартиаты, жившие до этого времени дома, помещались в интернаты – государственные воспитательные учреждения «агеллы», где и воспитывались до 18 лет под руководством назначаемого государством лица (педонома). Мальчиков приучали к военному делу, к бдительному



надзору за рабами, к дисциплине. В Спарте получила свое начало система физических упражнений, распространившаяся затем и по другим греческим государствам, так называемое пятиборье (бег, прыгание, борьба, метание диска, метание копья); много времени уделялось игре в мяч. Дети и подростки учились плавать, ездить верхом, владеть оружием. Их игры носили военный характер [2].

Для развития выносливости детей приучали к всевозможным лишениям – перенесению голода, холода, жажды и боли. Ходили юные спартанцы босыми и в легкой, одинаковой зимой и летом одежде, спали на тростнике, который должны были нарвать сами без помощи ножа на берегах реки; пища их была простой, неприхотливой. Детей жестоко секли, причем кричать от боли считалось позором.

Воспитанники в целях развития дисциплины делились на отряды, во главе которых стояли лучшие юноши. Старшие подростки принимали участие в своеобразных «практических занятиях» – криптиях (*криптос* – по-гречески тайный), т. е. ночных облавах, когда отряд подростков и юношей окружал несколько кварталов в городе или территорию в окрестностях Спарты и убивали всех встречных рабов. Таким приемом устрашения рабов спартиаты хотели воспрепятствовать их побегам и объединению в гористых окрестностях в повстанческие отряды [3].

Таким образом, фундаментом спартанского воспитания было поощрение не только дисциплины, но и личных заслуг. При воспитании подрастающего поколения, в Спарте, использовались принцип самостоятельности деятельности, принцип соревновательности. Спартанская система обучения и воспитания была направлена не только на физическое воспитание, обучение военному делу, но так же и на воспитание нравственных качеств подрастающего поколения.

В Древнем Риме про учеников говорили, что «ухо мальчика на его спине». В римской школе существовала суровая военная дисциплина. Она употреблялась не только в начальных училищах, но даже в тех школах, которые соответствовали нашим средне учебным заведениям. Идеалом воспитания для Цицерона является совершенный оратор, художник слова, общественный деятель. Цицерон считал, что единственным путем достижения истинно человеческой зрелости является систематическое и непрерывное образование и самообразование. Сенека полагал, что в основу дисциплины должно быть положено освоение учащимися нравственных начал: «Лишь одно делает душу совершенной: незыблемое знание добра и зла» [4].

В эпоху Средневековья идеал рыцарского воспитания, предполагавший овладение различными умениями и навыками, широкой культурой и высокой нравственностью стал впоследствии эталоном гуманистического воспитания эпохи Возрождения, поскольку именно в нем прослеживалась идея разностороннего развития личности.

Но рыцарское сословие постепенно приходило в упадок. Ушла традиция рыцарского воспитания, но не бесследно. Так, «кодекс чести», идеи эстетического и физического развития юных рыцарей переступали узкосословную грань и питали идеалы гуманистической педагогики Возрождения [4].

На протяжении V–XV веков церковные школы сначала были единственными, а затем преобладающими учебно-воспитательными учреждениями Европы. В монастырских школах царил суровая дисциплина, за дисциплиной следило специальное лицо – пороло. В средневековых университетах дисциплину поддерживал корректор с помощью карцера и доносов [5].

Педагогическая мысль в эпоху средневекового феодализма, как и вся практика воспитания и обучения, была пронизана духом религиозной идеологии. Педагогики как таковой еще не было, ее в известной мере заменяли мысли о религиозно-нравственном воспитании детей, содержащиеся в богословской литературе.



Прекрасной страницей в истории мировой культуры и педагогической мысли стала эпоха позднего европейского средневековья, прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения. Педагогика гуманизма, возникшая в эпоху Возрождения, своими идеями оказала сильное влияние на развитие теории и практики воспитания. Большое количество школ отказались от телесных наказаний, процветавших в эпоху Средневековья. Порядок и дисциплина поддерживались с помощью надзора и личного примера воспитателей, путем пробуждения в детях чувства чести и собственного достоинства. Большое значение придавалось религиозному воспитанию детей.

Важнейшую роль воспитанию дисциплины отводили педагоги эпохи Нового времени (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Ф. Гербарт, Ф. А. В. Дистервег и др.).

В трудах чешского педагога Я.А. Коменского разносторонне обосновывается идея о том, что дисциплину следует поддерживать преимущественно «хорошими примерами, ласковыми словами и всегда искренним и откровенным благорасположением» [6].

Указывая на большое значение дисциплины, Коменский ссылался на чешскую поговорку: «Школа без дисциплины, что мельница без воды». Большая заслуга Коменского заключается в том, что он выступил против отупляющей палочной дисциплины средневековой школы, рекомендовал гуманный подход к детям, но вместе с тем требовал, чтобы учитель поддерживал среди учащихся должную дисциплину.

Коменский считал, что розги и палка, эти орудия рабства, совершенно не подходят для людей свободных. Однако совсем отказаться от телесных наказаний Коменский не решился: он не допускает их в качестве наказания за плохие успехи в учении, но сохраняет в тех случаях, когда имеются поступки против нравственности и, в особенности, против религии.

Следует поддерживать дисциплину преимущественно «хорошими примерами, ласковыми словами и всегда искренним и откровенным благорасположением». Следует предрасполагать детей к занятиям, делая для них обучение привлекательным и легким [7].

Учащиеся обязаны приходиться в школу без опозданий и занимать в классе установленное место. На уроках ученики обязаны внимательно слушать объяснения учителя. Вне школы учащиеся должны вести себя скромно и пристойно. На недисциплинированных учеников следует воздействовать сначала увещаниями, а если последние не помогают, прибегать к взысканиям. Такими взысканиями являются замечания, выговор; в исключительных случаях (но не за небрежность в учении) Коменский допускает даже телесные наказания. «Пусть поддержание дисциплины всегда происходит строго и убедительно, но не шуточно или яростно, чтобы возбуждать страх и уважение, а не смех или ненависть. Следовательно, при руководстве юношеством должна иметь место кротость без легкомыслия, при взысканиях – порицание без язвительности, при наказаниях – строгость без свирепости» [8].

По мнению И. Ф. Гербарта, дисциплина – это и условие, и результат нравственного воспитания. Нравственное воспитание должно стремиться «поднять в глазах воспитанника его собственное «Я» посредством глубоко проникающего одобрения». Воспитатель обязан найти у воспитанника, даже испорченного, хорошие черты и не впадать в уныние, если это сразу не удастся. В системе нравственного воспитания «одна искра может тотчас же зажечь другую» [9].

Поскольку дети не обладают сильной волей и воспитанию предстоит ее создать, нельзя, по мнению Гербарта, допускать, чтобы дети имели возможность проявлять свои дурные наклонности. Это следует пресекать самыми суровыми мерами. Важно создать простой, размеренный и постоянный жизненный уклад, лишенный всяких рассеивающих перемен. Школа должна поддерживать родителей, обеспечи-



вающих детям правильный порядок жизни. Очень опасно дать развиться у воспитанника сознанию, что он самостоятелен в своих действиях. Надо очень осторожно относиться к пребыванию воспитанника в обществе, «поток общественной жизни не должен увлекать ребенка и быть сильнее, чем воспитание». Герbart требовал установления непререкаемого авторитета воспитателя, считал, что этот авторитет всегда заменяет воспитаннику «общее мнение», а потому «существенно необходимо, чтобы он имел подавляющий авторитет, рядом с которым воспитанник не ценил бы никакого другого мнения».

Ф. А. В. Дистервег придавал большое значение дисциплине, обозначая ее, как самоопределение и самореализацию личности, готовность детей к жизни в эпоху быстрых социокультурных перемен, меняющихся исторических условий динамичного информационного общества. Она порождает необходимость в самоидентификации и самоактуализации для каждого человека, в способности человека сохранять личностный стержень, дабы не утратить свое «Я». «Быть человеком, – по его словам, – значит быть самостоятельным в стремлении к разумным целям. Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому дисциплина как самостоятельность – средство и одновременно результат образования...» [10].

В отечественной педагогике изучением проблемы дисциплины занимался Н. И. Пирогов, считая хорошую дисциплину одним из важнейших условий успеха обучения и нравственного воспитания. Он осуждал произвол, казарменный режим, которые царили в школах того времени, и требовал гуманности и сердечности при поддержании дисциплины. В случае проступка ученика педагог должен внимательно учесть обстоятельства, при которых совершен проступок, беспристрастно оценить его, довести до сознания ученика его вину и справедливость назначенного за проступок наказания [11].

Макаренко говорил: «... Дисциплинированным человеком мы имеем право называть только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдет в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря на какие бы то ни было трудности и неприятности» [12]. Дисциплина в понимании Макаренко это не только дисциплина торможения, но и дисциплина стремлений к активности. Она не только сдерживает, но и окрыляет, вдохновляет к новым победам и достижениям.

Одним из способов воспитания сознательной дисциплины Макаренко считал раскрытие воспитанникам «теории морали» [13], то есть раскрывать перед молодежью «азбуку добра и зла». Для этого он предлагает разнообразные формы и методы работы.

Наиболее значимой формой работы он считал требование к личности, которое должно быть неразрывно связано с уважением, т. к. основная форма советской дисциплины: как можно больше требования к человеку, как можно больше уважения к нему.

Он считал, что процесс дисциплинирования заключается в том, что все самые простые положения дисциплины сопровождаются постоянными упражнениями в них всего коллектива. Это и есть воспитание привычки быть дисциплинированным.

Дисциплинирование воспитанников в значительной мере определяется профессиональными качествами и умениями педагога, особенностями организации системы их педагогической поддержки [14, 15].

Педагогический опыт и учение А. С. Макаренко были психологическим открытием, так как раскрывали социогенез характера, прослеживался переход внешних коллективных взаимосвязей во внутренние отношения человека к окружающему миру [16].



В настоящее время данная проблема не потеряла свою актуальность, а лишь обострилась. Демократизация школьной среды существенно повлияла на поведение учащихся. Школьники стали более активны, самостоятельны и инициативны, свободны в выражении своего мнения, в поступках и отнюдь не склонны к безусловному следованию дисциплинарным правилам. Данные обстоятельства вызывают серьезную озабоченность учителей, которые понимают, что позитивные изменения, тем не менее, могут вызвать существенные трудности в учебно-воспитательном процессе, снизить его результативность и негативно повлиять на уровень образованности и воспитанности школьников. В этих условиях большую значимость приобретает изучение и переосмысление проблемы школьной дисциплины, исследование процесса формирования дисциплинированности и выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития данного качества у школьников.

Таким образом, подводя итог, следует отметить следующее.

1. Дисциплина – это способность к самоорганизации и самореализации личности, стремление и умение соблюдать необходимые правила поведения.
2. Выделенные формы и методы могут использоваться как для воспитания сознательной дисциплины, так и для «проверки и поддержания эстетичности» дисциплины.
3. Специфика форм и методов воспитания в истории педагогической мысли обусловлены особенностями эпохи, развитием культуры, влиянием традиций.

Ссылки на источники

1. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2004.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. // Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
3. Там же.
4. Васильева З. И. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. – М., 2002.
5. Там же.
6. История педагогики и образования. Указ. соч.
7. Васильева З. И. Указ. соч.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика. // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Уч. пед. издат., 1955.
9. Васильева З. И. Указ. соч.
10. Там же.
11. Там же.
12. Макаренко А. С. О воспитании. – М., 1979.
13. Там же.
14. Ефремова О. И. Психология профессиональной деятельности и личности учителя. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2012.
15. Ефремова О. И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
16. Кобышева Л. И. Указ. соч.

Shyshchenko Olga,

3rd year student of the Faculty of Psychology and Social Pedagogy TGPI named A. P. Chekhov's, Taganrog

Development of the idea of discipline in the history of educational thought

Abstract. The study aims to examine the issue of discipline in the history of educational thought. The article highlights the forms and methods used for the education of conscious discipline at every historical juncture.

Keywords: discipline, parenting discipline, forms and methods of discipline.

Рекомендовано к публикации:

Ефремовой О. И., кандидатом психологических наук;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»





Начальное экологическое образование в условиях современного города

Аннотация. В статье описано одно из перспективных направлений реализации процесса экологического образования младших школьников в свете перехода к компетентному подходу в сфере образования. Рассматриваются возможность и условия проведения экскурсии по экологической тропе в условиях современного города, которые будут способствовать формированию экологически грамотного поведения младших школьников в природе.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая экскурсия, экологическая тропа, экосистемный подход, компетентный подход.

В последние годы беспокойство за судьбу человечества стало прерогативой уже не только представителей соответствующих организаций и служб, а вызывает рост обеспокоенности к экологической проблематике у каждого человека.

Загрязнение атмосферы, отравление водоемов, кислотные и радиоактивные дожди, нефтяное загрязнение – все это не могут не повлиять на рост интереса населения к проблемам экологии [1].

Если до 60-х годов прошлого столетия на экологию смотрели, главным образом, как на один из разделов биологии, то сейчас она вышла за рамки теоретической дисциплины, непосредственно затрагивая все аспекты человеческой жизни. Можно сказать, что от знания экологической составляющей окружения человека зависит его здоровье и безопасность.

В современных условиях расширения промышленных районов и застройки многих рекреационных площадей города все меньше становится мест для общения с природой. Урбанизация создает относительно ограниченные площади особенно интенсивного взаимодействия населения, общества, хозяйства и природы. Города и их природная среда образуют определенную целостность. В этих условиях экологическое образование приобретает особую значимость и свою специфику.

Однако, следует отметить, что разрешение экологических кризисов в природной среде лежит не только в области хозяйственно-экономической деятельности людей, но и в сфере нравственного совершенствования человека, его культуры взаимоотношений с природой и другими людьми. Между экологией и культурой существует неразрывная связь: качество взаимодействия человека с окружающей его средой всегда отражает тот уровень культуры, носителем которого он является. Воспитание у молодого поколения экологической культуры, которое можно сформировать только на основе полноценного экологического образования, поможет восстановить утраченное равновесие и гармонию в отношениях человек – природа.

В. В. Краевский, и А. В. Хуторской обращают внимание на одну из основных проблем современной школы, заключающуюся в том, что учащиеся могут успешно овладеть теоретическими знаниями, но испытывают трудности при использовании этих знаний на практике. Это привело к необходимости включения в образовательный процесс компетентного подхода к обучению. Образовательные компетенции моделируют деятельность ученика для его будущей полноценной жизни [2].



Компетентный подход играет большое значение в области реализации экологического образования учащихся, так как является основой экологически грамотного отношения, и, следовательно, экологически культурного поведения в окружающей природной среде. Это становится возможным в процессе проведения экологических экскурсий в условиях современного города.

В современной педагогической науке выделяют следующую типологию субъективных отношений человека к природе:

- эмоционально-ценностные отношения, которые заключаются в потребности в эмоциональном переживании процесса общения с природой. Данные отношения реализуются в эмоциональных реакциях при взаимодействии с природной средой;
- рациональные, основанные на рассудочном освоении окружающей реальности, в основе которых лежит необходимость познания и раскрытие закономерностей природы;
- деятельностно-практические, выраженные в желании включиться в активную деятельность по преобразованию окружающей среды [3].

Одним из наиболее значимых способов, образования таких отношений является практический, который реализуется в процессе непосредственного взаимодействия с природным объектом.

Е. Ф. Козина обращает внимание на то, что необходимо учитывать данную типологию при выборе адекватной педагогической стратегии в процессе обучения и приобщения учащихся к природе. Преждевременное привлечение ребенка, ориентированного на эмоциональное восприятие природы к природоохранной деятельности, может вызвать у него равнодушие к окружающему [4].

Опираясь на данную типологию, следует обратиться к экосистемному подходу, который в большой степени может способствовать формированию экологической культуры младших школьников. Он может применяться как при ознакомлении с природными объектами и явлениями на экскурсии, так и при организации исследовательских работ учащимися в процессе экскурсии. Суть его заключалась в изучении интересующих природных объектов и явлений в рамках какой-либо экосистемы и выявление всех взаимосвязей между объектами живой природы и окружающей их средой. В начальной школе экосистемный подход можно реализовать в процессе экскурсии по экологической тропе.

Экологическая тропа является специализированным маршрутом, в процессе которого учащиеся наглядно и на практике могут познакомиться с основными понятиями экологического образования. Их протяжённость редко превышает два километра, поскольку считается, что учебная экскурсия не должна занимать более трех часов. Такие тропы рассчитаны в первую очередь на учащихся школ, лицеев, а также студентов различных вузов. Естественно, что предлагать такие маршруты младшим школьникам неприемлемо. Экологическая экскурсия должна быть гораздо меньшей протяженности и соответствовать возможностям учащихся младшего школьного возраста.

Многие учителя стараются избегать проведения экскурсий, тем более экологических, аргументируя сложностью маршрута для младших школьников, а также трудностью его разработки в урбанистических условиях городского пейзажа.

В настоящее время большая часть экологических троп создаются на охраняемых заповедных территориях. Однако, многолетний опыт работы в этом направлении показывает, что учебные экологические тропы, где младшие школьники могут максимально приблизиться к окружающей их природе, можно создавать в каждом городе и населенном пункте. Практически нет такого населенного пункта, в котором отсутствовали бы парки, скверы и другие зеленые насаждения. Любой такой уголок



при ближайшем рассмотрении даст множество возможностей для демонстрации младшим школьникам тонких взаимосвязей между растениями, животными и их средой обитания. Такие места можно выделить непосредственно либо рядом со школой, либо в специально отведенной рекреационной зоне, куда приводят младших школьников на запланированную фенологическую экскурсию. Хорошо если в районе экскурсии будет небольшой местный водоем, на примере обитателей которого можно охарактеризовать основные экологические понятия. Необходимо только иметь достаточно подробную информацию о природных объектах, которые могут здесь обитать.

При разработке содержания экскурсии по экологической тропе важно, с нашей точки зрения учитывать типологию субъективных отношений учащихся к природе. Огромное значение в познании окружающей природы играет эмоциональная составляющая экологической экскурсии. Для учащихся ориентированных на эмоционально-ценностные отношения, которые заключаются в потребности в переживании процесса общения с природой, полезно опираться на принципы Джозефа Корнелла, автора «Давайте наслаждаться природой вместе с детьми» и «Давайте испытывать радость от общения с природой». Джозеф Корнелл выделяет определенную последовательность в общении учащихся с природой, которая основывается на психологических особенностях человека [5].

На первой стадий экскурсии происходит пробуждение энтузиазма. Вполне понятно, что любой поход в природу воспринимается учащимися начальной школы с воодушевлением. Под пробуждением энтузиазма здесь подразумевается спокойный напряженный личный интерес и повышенную готовность воспринимать новое. Энтузиазм учащихся также должен быть основан на правильных установках, которые получают учащиеся перед началом экскурсии в ходе предварительной беседы с учителем, который излагает цели и значение экскурсии с экологической точки зрения. Энтузиазм пробуждается не только у учащихся, ориентированных на эмоционально-ценностные отношения, но и у тех, кто рассудочно и рационально воспринимает окружающую реальность, кто получает удовольствие от познания и раскрытия закономерностей природы.

Учащиеся узнают о правилах поведения и общения с природой, а также осознают образовательное значение данной экологической экскурсии. Необходимо также учесть, что познание природы должно быть пронизано радостью, как в форме открытого веселья, так и в форме спокойного внимания. Дети естественным образом тянутся к познанию, если учителю удастся поддерживать атмосферу радости.

На второй стадии большое значение придается сосредоточению внимания. Вступительная беседа с учителем с самого начала должна задать верный тон путешествию в природу. При этом важно занять внимание всех учащихся, задавая вопросы и показывая, что интересного можно увидеть и услышать. Внимание большинства современных детей бывает рассеяно, поэтому необходимо показать им, что может представлять интерес, и постепенно воспитывать в них наблюдательность. Все участники экскурсии должны почувствовать, что их открытия интересны и учителю. В процессе наблюдения рождается и крепнет такое свойство человеческой личности, как наблюдательность. Какую бы профессию, став взрослым, не выбрал теperешний ученик, качество – это для него всегда будет необходимым [6].

На третьей стадии происходит приобретение опыта общения с природой. При концентрации внимания на окружающей среде, у учащихся обычно задействованы все каналы восприятия информации. Учащиеся наблюдают за растениями, слушают шелест листвы, ощущают аромат цветов и запах трав. Обыденный пейзаж обогащается впечатлениями, одновременно наполняясь новым содержанием. Представле-



ния учащихся о мире расширяются. С помощью спокойного внимания они могут лучше вписаться в ритм и жизнь окружающей природы. Сосредоточенное внимание повышает восприимчивость и способность впитывать ощущения, пропускать их через свой внутренний мир, то есть помогает непосредственным образом познавать природу, осознавая взаимосвязь всего живого, тонкие связи, возникающие между объектами природы и с самим человеком. Поэтому во время третьей стадии приобретается прямой опыт общения с природой. На этой стадии учащиеся самостоятельно исследуют окружающую их среду и делают маленькие неожиданные для них самих открытия. Особенно это важно для тех учащихся, которые реализуют деятельностно-практическое отношение к природе, выраженное в желании включиться в активную деятельность по преобразованию окружающей среды.

Например, на одной из стоянок разработанной нами экскурсии в прибрежной зоне Таганрогского залива учащиеся изучают и наблюдают за мелкими животными. Для городских школьников такие занятия становятся настоящим откровением. Оказывается, если хорошо присмотреться, можно увидеть, как много всего ползает и плавает в воде. После того как найдено новое животное, у учащихся появляется желание найти еще одно. Каждая раковина моллюска, особенно окаменевшие отпечатки раковин моллюсков в известняке могут послужить примером вымирания некоторых видов животных и, следовательно, плавным переходом к необходимости охраны остальных живущих и ныне видов. Одним из наиболее важных моментов на этом этапе является показать значение природы, отследить тонкую сеть связей вокруг, значимость всех представителей природного сообщества, показать, что изучение природы может быть стать одним из интереснейших приключений в жизни ребенка.

Четвертую стадию Джозеф Корнелл определяет, как стадию передачи своего вдохновения другим. На основании опыта более глубокого, чем обычно общения с природой, возникает и более полное ее восприятие. Общаясь с природой, учащиеся проникаются чувством единства с миром, окружающих их, сливаются с ней и, таким образом происходит переход от антропоцентрического восприятия природы к биоцентрическому. В это время они могут ощутить огромную, охватывающую радость, или глубокое полное счастье, или всепоглощающее чувство красоты, или огромную творческую силу. Учитель может способствовать усилению в своих учениках чувства вдохновения, рассказывая истории о природе, которые возвышают и вдохновляют душу, или истории из жизни великих натуралистов и борцов за сохранение природы. Огромную радость учащимся доставляет передача своего вдохновения, полученного от природы, через общение друг с другом, с учителем, а дома, с родителями [7].

Большое преимущество маршрута экологической тропы в городских условиях над экологической тропой в условиях заповедной территории заключено в том, что урбанистический пейзаж позволяет во многом подробно продемонстрировать негативное воздействие человека на окружающую среду, опираясь на опыт, приобретенный в процессе экологической экскурсии. После экскурсии вполне обосновано задание учителя на дом, в котором он предлагает учащимся составить рассказ от имени, встреченного на экскурсии растения или животного о жизни в современном городе.

Таким образом, очевидно, что современные урбанистические условия городов не только не являются препятствием для проведения экологических экскурсий, но и предоставляют дополнительные возможности для разработки и проведения таких маршрутов среди учащихся начальной школы.



Ссылки на источники

1. Рузавин Г. И. Концепции современного естествознания. – М.: Изд-во «Проект», 2002. – 336 с.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
3. Козина Е. Ф., Степанян Е. Н. Методика преподавания естествознания. - М.: Академия, 2008. – 496 с.
4. Там же.
5. Аквилева Г. Н., Клепинина З. А. Методика преподавания естествознания в начальной школе. - М.: Владос, 2001. – 240 с.
6. Там же.
7. Корнелл Дж. Давайте наслаждаться природой вместе с детьми. – URL: <http://www.ecosystema.ru>.

Panova Valentina,

Ph.D., assistant professor of natural science and life safety Rostov State Economic University, Rostov

Initial ecological education in the modern city environment

Annotation. This article describes one of the promising directions in the implementation process ecological education of the schoolchildren in the light of transition to the competent approach in the field of education. Discusses the possibility and conditions of the excursion along the ecological trail in the modern city environment that will promote formation of ecologically competent behaviour of junior schoolchildren in nature.

Keywords: ecological education, ecological excursion, the ecological path, the ecosystem approach, competent approach

ISSN 2304-120X



1 0

9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Здоровый образ жизни как фактор развития волевых качеств подрастающего поколения

Аннотация. Исследование направлено на изучение проблемы здорового образа жизни на различных этапах системы образования. В статье выделены используемые формы и методы для воспитания волевых качеств на каждом историческом этапе.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, воспитание волевых качеств, формы и методы организации здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) есть способ жизнедеятельности, направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья. Современное общество заинтересованно в том, чтобы молодое поколение росло физически здоровым, готовым к труду и защите Родины. В современных психолого-педагогических исследованиях ребенок, его жизнь, здоровье и потенциальные возможности рассматриваются как абсолютная ценность [1].

Особенностью физических возможностей человека является наличие волевых качеств. Волевые качества – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе, ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность.

Названные качества, безусловно, важны для обогащения нравственного развития, высокого морально-этического уровня, которые регулируют личностное самоопределение человека [2].

Воля и волевые качества у человека формируются в зависимости от условий жизни и воспитания.

Цель нашего исследования – выявить своеобразие методов и форм организации здорового образа жизни в различные эпохи, влияющих на развитие волевых качеств подрастающего поколения.

Одним из существенных условий закалки воли человека является физическое воспитание как основа здорового образа жизни.

История здорового образа жизни уходит своими корнями в глубь веков. Еще в Древнем мире делались примитивные попытки накопления и передачи опыта и традиций физического воспитания подрастающему поколению.

Особенности развития цивилизаций Древнего мира, различия религий, обычаев и традиций этнических, экономических и социокультурных факторов закономерно порождали своеобразие подходов к подготовке подрастающего поколения к здоровому образу жизни.

В плане воспитания физического здоровья подрастающего поколения в Древнем мире особо выделяется Спарта. Система спартанского воспитания имела целью вырастить из каждого спартанца воина. Главное внимание спартанцы обращали на развитие волевых качеств, таких как сила, выносливость и максимальная готовность к жизненным трудностям. Меньше внимания уделялось выработке культурных навы-



ков, хотя каждый спартаец должен был уметь читать и писать. Большая часть времени отводилась упражнениям в беге, борьбе, метанию копья и диска. Много внимания уделялось военным играм. Музыка, пение, танцы были также направлены на воспитание волевых качеств, необходимых воинам. В своих песнях спартацы прославляли храбрых, волевых воинов и порицали трусов [3].

В Древнем Риме стал преобладать грамматический идеал образования. Уроки гимнастики практически отсутствуют, а вместо них юношество обучается верховой езде и плаванию [4].

В общем, можно сказать, что развитие здорового образа жизни для Древней Греции, эпохи эллинизма и Древнего Рима имело большое значение в системе школьного образования.

На Востоке большое внимание физическому здоровью населения уделяли монголы-завоеватели, покорившие в XII–XIV вв. народы Китая, Средней Азии, Индии, Кавказа, Восточной и Центральной Европы. Обучение стрельбе из лука у монголов начиналось с трехлетнего возраста. Ребенок получал маленький лук, размеры которого увеличивались по мере его роста. Каждый монгол с младенчества учился управлять лошадью, что требовало больших волевых усилий: настойчивость, дисциплинированность, выдержка, решительность, самообладание [5].

В эпоху Средневековья в Западной Европе с точки зрения развития физического здоровья заслуживают некоторого внимания три имени: Робан Мавр – архиепископ Майнский (IX в.), Эгидий Роман или Колумб – кардинал и архиепископ Буржа (1247–1316 гг.) и Христиана де Пизан – дочь итальянского врача и придворного астролога французского короля (XIV в.) [6].

Робан Мавр главное внимание обращает на вопросы физических качеств воина и его физического воспитания в целом.

Эгидий Роман отмечает, что воин должен обладать честолюбием, изобретательностью, предусмотрительностью, мудростью и хитростью, и эти качества необходимо, прежде всего, воспитывать у юношей знатного рода.

Христиана де Пизан требовала, чтобы юношество воспитывалось в военном духе, но дворян, по ее мнению, надо обучать рыцарскому искусству, а простой народ следует учить только стрельбе из лука и метанию камней.

Эпоха Возрождения и Реформации (конец XIV – начало XVI вв.) оказала мощное воздействие на всю идеологию и систему физического здоровья подрастающего поколения. Философско-педагогические взгляды и учения европейского Возрождения, его педагогическая триада (классическое образование, физическое развитие, гражданское воспитание) качественно изменили смысл и содержание физического здоровья подрастающего поколения.

Новизна ренессансных подходов к решению задач здорового образа жизни выразилась в обновлении идеала духовного и физического развития личности, способной на самостоятельные и общественно-полезные действия; побуждения и развития у подрастающего поколения национального самопознания; актуализации идей и опыта военного искусства Римской империи; усилении внимания к идеям независимости и пробуждения чувства единства этноса; критике христианского аскетизма и недостатков рыцарского воспитания и т. д.

Педагоги эпохи Возрождения, проявляя заботу о физическом здоровье подрастающего поколения, разработали методику физического воспитания, отводя в ней большое место играм. Воспитанники много упражнялись физически, занимаясь борьбой, бегом, военизированными играми [7].



Результаты анализ педагогических взглядов позднего Возрождения позволяют сделать вывод о том, что в преддверии Нового времени в сфере физического здоровья постепенно происходит переход от религиозной к светской системе. Главная задача здорового образа жизни определялась как обеспечение подготовки к жизни в обществе в соответствии с теми установками и ценностями, которое оно декларировало.

В эпоху Нового времени, времени бесконечных войн за передел мира, ученые (И. Кант, И. Фрихте, Г. Гегель, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег и др.) призывали к физическому воспитанию подрастающего поколения.

И. Ф. Герbart говорил, что «необходимо заботиться о здоровье тела и духа, ценить то и другое и иметь желание совершенствовать их». Он считал, что дело воспитания – сформировать характер, который «в жизненной борьбе оставался бы непоколебимым» и основывался на прочном моральном убеждении и воле [8].

Важнейшую роль отводили воспитанию здорового образа жизни в эпоху Нового времени и на Востоке.

В этом отношении показателен пример Японии. Так, по свидетельству русского военного историка А. А. Строкова, японцу с детских лет внушали, что он ради государственных идеалов должен в любое время жертвовать собой, своим личным «я». Сильно было влияние конфуцианства – культа предков [9].

По свидетельству другого русского историка А. А. Керсновского традиция, воспитание, весь уклад жизни их народа были направлены к развитию пламенной любви к родине, готовности, не задумываясь, отдать свою жизнь для ее величия. Система физического воспитания была направлена на закаливание воли, развитие энергии, культивирование широкой инициативы [10].

Зарождение русской педагогики принято относить к периоду Киевской Руси. В бедной и богатой семье труд составлял основу существования. Трудовая деятельность укрепляла и закаливала растущий организм, вырабатывала физическую силу и выносливость.

Интерес для нашего исследования представляют взгляды на здоровый образ жизни отечественных педагогов. Л. Н. Толстой придавал большое значение физическому развитию ребёнка. Он считал, что физический труд необходим для укрепления силы, воли и здоровья [11].

А. С. Макаренко считал, что физическое воспитание предусматривает формирование у ребенка привычки к ведению здорового образа жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия физической культурой и спортом, закаливание организма и др., что способствует воспитанию волевых качеств, таких как чувства долга, чести, воли, характера, дисциплины [12].

В настоящее время ЗОЖ рассматривается как сложный многомерный феномен, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого бытия.

В работах современных исследователей в области философии образования подчеркивается мысль о целостном подходе к развитию и воспитанию подрастающего поколения и поддержания его физического и психического здоровья. Делаются выводы об интеграции человековедческих знаний и использовании последних достижений в области философской и психолого-педагогической антропологии, в которых акцентируется многомерность феномена «человек» и формулируются задачи его целостного развития в процессе образования как природно-биологического, социально-культурного и духовно-экзистенциального существа [13].

В работах Ю. В. Валентика, А. В. Мартыненко, В. А. Полесского и других здоровый образ жизни понимается как профилактическая деятельность, направленная на укрепление физического, психического и нравственного здоровья.



По мнению педагогов В. С. Иванова, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского, В. Н. Новикова, школа должна активно участвовать в решении проблемы здорового образа жизни подрастающего поколения, формировать мотивы здоровьесберегающего поведения, как психофизиологической основы успешной деятельности будущего специалиста. Поэтому к числу первоочередных образовательных задач в учебных заведениях должна быть отнесена и задача формирования ЗОЖ, валеологической культуры молодого человека, будущего защитника отечества. Следует отметить, что в формировании ЗОЖ у подрастающего поколения основополагающими аспектами должны стать следующие личностные качества: воля, мотивация, выдержка, смелость, самообладание, ответственность, дисциплинированность.

Современные ученые выделяют проблему здорового образа жизни детей и подростков как проблему нации, так как в последнее время, наряду с техническим прогрессом, помимо позитивных изменений, влияющих на жизнедеятельность человека, развиваются и негативные факторы, прямо или косвенно наносящие ущерб его здоровью. Об этом свидетельствует статистика высокой заболеваемости и потребления населением алкоголя и табака.

Отсюда становится понятным, что необходимо пересмотреть технологии воспитания культуры здорового образа жизни. Это касается и правильного питания, и различных форм закаливания, и соблюдения режима труда, и отдыха, и многого того, что отличает гармонично развитого человека от остальных. Необходимо помочь молодому поколению сформировать знания о естественных законах развития человеческого организма.

Сегодня в условиях общеобразовательной школы реализуются здоровьесберегающие технологии, такие как физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая деятельность. Однако организация здорового образа жизни в учебных заведениях старыми организационными формами в современных условиях не приводят к успеху в силу отсутствия физкультурно-массового движения в обществе, коммерциализации спорта и оздоровительных учреждений.

Формирование здорового человека зависит от правильно подобранных средств физического воспитания и методики их воздействия на организм. Подбор методики в свою очередь зависит от готовности организма к восприятию здоровьесформирующих воздействий. Подбор средств зависит от трудоспособности, социальной активности, физической и психической подготовки личности подростка.

Важным элементом реализации здоровьесберегающего потенциала образования выступает гигиена труда и отдыха в учебном процессе, положительный эмоциональный фон учебной деятельности на уроке, ориентация обучения и воспитания на достижение гарантированных результатов, в частности – в развитии эмоционально-волевой сферы учащихся [14–16].

Таким образом, подводя итог историческому экскурсу, следует отметить следующее:

- во-первых, во все времена воспитание здорового образа жизни подрастающего поколения рассматривалось как залог развития волевых качеств;
- во-вторых, специфика содержания, форм и методов здорового образа жизни в конкретных государствах связана с национальными и религиозными традициями.
- в-третьих, на современном этапе необходимо обеспечить социально-педагогическое сопровождение воспитания здорового образа жизни направленное на укрепление адаптивных свойств организма в единстве его духовных, эмоциональных и волевых качеств.



Ссылки на источники

1. Шалова С. Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе // Известия Южного Федерального Университета. Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С.15–21.
2. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2004. – 210 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / Под ред. З. И. Васильевой. – М., 2009.
8. Там же.
9. История педагогики и образования. Указ. соч.
10. Там же.
11. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. Указ. соч.
12. Там же.
13. Скудная Т. Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования: дисс. ... доктора философ. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
14. Ефремова О. И. Психология профессиональной деятельности и личности учителя. – Таганрог: Изд-во ТГПИ, 2012.
15. Ефремова О. И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
16. Ефремова О. И. Психологическое консультирование учителей общеобразовательной школы по проблемам реализации здоровьесберегающего потенциала образования // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 05. – ART 13547. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13547.htm>.

Volchanskaya Natalya,

student at the Department of Psychology and Social Pedagogy Taganrog State Pedagogical Institute named after Anton Chekhov, Taganrog

nataFedorowna@mail.ru

A healthy way of life as a factor in the development of volitional qualities of the younger generation

Abstract. The study aims to examine the issue of healthy lifestyles at the various stages of the education system. The article highlights the forms and methods used for the education of willpower at every historical juncture.

Keywords: healthy lifestyle, education volitional qualities, forms and methods of a healthy lifestyle.



Рекомендовано к публикации:

Скудной Т. Д., докторов философских наук, профессором;

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Проявление черт русского национального характера в типичных ситуациях студенческой жизни

Аннотация. Исследование направлено на изучение проблемы проявления черт русского национального характера. В статье уточняется сущность понятия национальный характер, выделены положительные и отрицательные черты русского национального характера и их влияние на профессионально значимые личностные качества. Кроме того, в статье представлены промежуточные результаты экспериментального исследования проявления черт русского национального характера в типичных ситуациях студенческой жизни.

Ключевые слова: национальный характер, черты русского национального характера, профессионально значимые личностные качества, ситуации студенческой жизни.

Интерес к проблеме исследования определяется тем, что в центре внимания современной психолого-педагогической науки находятся вопросы о природе личности, о факторах, определяющих развитие субъекта, его поведение, а также о внутреннем мире человека. При этом основной остается проблема отражения в сознании познания и понимания личностью окружающей действительности.

Одной из базовых характеристик сознания человека является его способность не только отражать действительность, но и порождать особую субъективную реальность интерпретации мира [1] – «образ мира», под которым понимаются особенности национального сознания в частности черты национального характера.

Проблема исследования заключается в том, что пока ещё малоизученными остаются вопросы проявления черт русского национального характера в жизнедеятельности студента.

Целью нашего исследования является изучение вопроса, как черты русского национального характера проявляются в разных ситуациях жизнедеятельности студента.

На первом этапе исследовательской деятельности, мы исходили из необходимости выделить типичные черты русского национального характера.

На втором этапе – непосредственно изучить проявление черт русского национального характера в типичных ситуациях жизнедеятельности студента.

Краткий обзор научно-исследовательской литературы по интересующей проблеме убеждает, что проблема национального характера сложна в изучении и требует комплексного подхода историков, философов, психологов, искусствоведов, политологов, этнографов, социологов.

«Национальный характер» в современной научно-исследовательской литературе не считается «научным» понятием, потому, видимо, что с трудом поддается измерению. Тем не менее, когда требуется объяснить то общее, что отличает представителей одного народа от другого, прибегают к терминам «национальные» или «этнические» особенности, «национальный менталитет», «национальный» характер. Это говорит о том, что смысловая ячейка для данного понятия присутствует в сознании каждого народа. По этому поводу прекрасно выразился Д. С. Лихачев: «Национальные особенности – достоверный факт. Не существует только каких-то единственных в своем роде особенностей, свойственных только данному народу, только



данной нации, только данной стране. Все дело в некоторой их совокупности и в кристаллически неповторимом строении этих национальных и общенациональных черт. Отрицать наличие национального характера, национальной индивидуальности значит делать мир народов очень скучным и серым» [2].

В советской литературе этот вопрос рассматривается чаще всего в связи с общим определением и признаками нации, в частности такими, как «общность психического склада нации» и «общность национальной культуры» [3]. Однако, все эти термины весьма многозначны, и это сказывается на существе дела.

Предположение о существовании национального характера всегда было более или менее скрытой посылкой как обыденного сознания, так и социальных наук. Очень емко это выразил Г. Д. Гачев: «Национальный характер народа, мысли, литературы – очень «хитрая» и трудно уловимая «материя». Ощущаешь, что он есть, но как только пытаешься его определить в слова – он часто улетучивается, и ловишь себя на том, что говоришь банальности, вещи необязательные, или усматриваешь в нем то, что присуще не только ему, а любому, всем народам. Избежать этой опасности нельзя, можно лишь постоянно помнить о ней и пытаться с ней бороться – но не победить» [4].

Первоначально описательное понятие «национальный характер» использовалось в литературе о путешествиях с целью выразить образ жизни народов [5]. В дальнейшем, говоря о национальном характере, одни авторы подразумевали, прежде всего, темперамент, другие обращали внимание на личностные черты, третьи на ценностные ориентации, отношение к власти, труду и т. п. Сейчас имеются самые разные точки зрения не только на то, что такое национальный характер, но и существует ли он вообще, является ли он «более важным» признаком, чем те элементы личности, которые объединяют всех людей в мире.

По мнению философа Николая Онуфриевича Лосского, «основная, наиболее глубокая черта русского народа есть его религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра...» [6]. Отсюда, как из единого мощного ствола, идут два абсолютно, казалось бы, противоположных по значению комплекса свойств русского народа.

Н. О. Лосский в своей книге «Характер русского народа» [7], упоминая такие удивительные черты как способность русского народа к высшим формам опыта (религиозному, мистическому, к восприятию чужих душевных состояний, к страстному исканию смысла жизни и абсолютной правды), свободолюбие (как свобода духа прежде всего), страстность и могучую силу воли, даровитость, мессианизм и миссионизм русского народа, его удивительную доброту и незлопамятность. «Русские люди», по мысли Ф. М. Достоевского, «долго и серьезно ненавидеть не умеют».

По мнению Н. О. Лосского, все социальные (высшие и низшие) слои России усвоили христианство настолько, что идеалом народа стала не могучая, не богатая, а «Святая Русь». С. Л. Франк пишет, что «русский дух насквозь проникнут религиозностью» [8].

Историк и философ Л. П. Карсавин, также отмечает, что существенным моментом русского духа является религиозность, однако, у русского православия есть серьезный недостаток – его пассивность, бездейственность. «Уверенность в будущем обожении обеспложивает настоящее». «Если же русский усомнится в абсолютном идеале, то он может дойти до крайнего скотоподобия или равнодушия ко всему» [9].

А. С. Солженицын приводит в своей книге высказывание А. П. Чехова «Природа вложила в русского человека необыкновенную способность верить, испытующий ум и дар мыслительства, но все это разбивается в прах о беспечность, лень и мечтательное легкомыслие». Как отмечает сам А. С. Солженицын, «равномерной мето-



личности, настойчивости, внутренней дисциплины – болезненнее всего не хватает русскому характеру, это, может быть, главный наш порок» [10].

Наряду с этим Н. О. Лосский считает, что русская «обломовщина» во многих случаях есть оборотная сторона высоких свойств русского человека – стремления к полному совершенству и чуткости к недостаткам нашей действительности. Часто это свойство проявляется в небрежности, неточности, неряшливости, прежде всего, в работе (делать ее «кое-как») [11].

В ряду недостатков русского характера, являющихся обратной стороной его достоинств А. С. Солженицын перечисляет:

- всеизвестное (худо знаменитое) русское долготерпение, поддержанное телесной и духовной выносливостью;
- неразвитое правосознание, заменяемое тягой к живой справедливости («хоть бы все законы пропали, лишь бы люди правдой жили»);
- вековое отчуждение нашего народа от политики и от общественной деятельности;
- отсутствие стремления к власти: русский человек сторонился власти и презирал ее как источник неизбежной нечистоты, соблазнов и грехов; в противоречие тому – жажда сильных и праведных действий правителя, жажда чуда; отсюда – наша губительно малая способность к объединению сил, к самоорганизации. «Так создается беспомощность и покорность судьбе, превосходящая все границы – вызывающая изумление и презрение всего мира...» [12].

Н. А. Бердяев полагал, что «в основу формации русской души» легли два противоположных начала: «природная, языческая дионисическая стихия и аскетическомонашеское православие» [13]. Именно в этом он видел историческую причину того, что русский народ в высшей степени поляризован и совмещает противоположности: деспотизм – анархизм; жестокость, склонность к насилию – доброту, человечность; смирение – наглость; рабство – бунт и т. п.

Итак, мы видим, что русские писатели и философы, анализируя черты русского характера, вытекающие из основы русской культуры – Православия, отмечают их двойственность и противоречивость:

- с одной стороны, высота, духовность, тяга к справедливости;
- с другой – лень, бездеятельность, безответственность, надежда на других, точнее на «авось», работа «спустя рукава», отсутствие дисциплины и самоконтроля.

В современной социально-философской и психолого-педагогической литературе глубоко и всесторонне исследуются вопросы проектирования современного образования с учетом ментальных характеристик студенчества и их проявления в ситуациях жизнедеятельности студентов. В своих исследованиях Т. Д. Скуднова отмечает, что проектирование содержания образования должно строиться на основе духовно-нравственных характеристик с учетом черт национального характера [14].

В то же время исследование профессиональных ценностей будущих социальных педагогов показало, что студенты 1-3 курсов недостаточно ориентированы на выбранную профессию. Об этом свидетельствуют фрагментарные представления о ее сущности и характере, а также слабая осознанность мотивов профессионального выбора [15].

Анализ данных исследований свидетельствует о необходимости разработки и внедрения концепции проектирования образовательного процесса в вузе на основе ментальных характеристик современного российского студенчества и с учетом специфических черт национального характера [16; 17].



Во многих исследованиях подчеркивается полярность представлений о русском национальном характере, предполагающих как типичные черты россиян лень или трудолюбие, или амбивалентное сочетание того и другого одновременно; аккуратность или безалаберность; жадность или щедрость; доверчивость или подозрительность; свободомыслие или рабскую психологию. О. И. Ефремова [18] констатирует тенденцию мифологизации представлений студентов, в частности – о национальном характере в направлении определенного полюса в зависимости от социокультурной и экономической ситуации в стране, от уровня информационной компетентности студентов.

Таким образом, анализ литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Национальный характер определяется как совокупность определенных психологических черт, влияющих на становление личностных качеств человека.

2. Типичные черты русского национального характера можно условно поделить на две группы:

– положительные: ответственность, отзывчивость, открытость, щедрость, эмпатия, чувство долга, выдержка;

– отрицательные: лень, безответственность, надежда на других, точнее на «авось»; работа «спустя рукава», отсутствие дисциплины и самоконтроля.

Типичные черты русского национального характера, отражающие его положительный полюс (ответственность, отзывчивость, открытость, щедрость, эмпатия, чувство долга, выдержка), являются профессионально значимыми для социально-педагогической деятельности. При этом следует заметить, что необходимым базовым условием становления профессионально личностных качеств будущих социальных педагогов выступает их активное включение в разные сферы жизнедеятельности, связанные с проявлением таких ценностей, как альтруизм, доброта, жертвенное служение другим людям, ответственность, высокая духовность [19; 20]. В процессе становления этих профессионально значимых качеств важна роль кураторов, тьюторская поддержка со стороны студентов-старшекурсников [21].

В ходе экспериментального исследования во-первых, изучена степень выраженности черт национального характера, а, во-вторых, выявлена степень проявления черт национального характера в типичных ситуациях студенческой жизни.

В эксперименте участвовало 60 студентов в возрасте 18–20 лет факультета психологии и социальной педагогики таганрогского педагогического университета имени А. П. Чехова.

Исходя из того, что экспериментальное исследование продолжается, мы анализируем некоторые промежуточные результаты:

В данной работе мы проанализировали проявление таких черт русского национального характера как ответственность и лень.

А. Г. Спиркин отмечает, что структура ответственности образуется из нескольких слагаемых: свободы воли, осознания долга, социальных мер воздействия на субъекта в ответ на его социально значимые поступки [22].

В структуру лени входит отсутствие или слабая выраженность определенных личностных качеств (упорство, прилежность, целеустремленность, старательность), компонент безделья, отсутствие внутренних стремлений, побуждений, творческого порыва.

Для изучения степени выраженности черт русского национального характера мы использовали методику «Самооценка волевых качеств».

Анализ полученных данных показал, что большинство студентов (45%) высоко оценивают проявление такой черты как ответственность и ставят себя на самый высокий уровень. Мы попросили объяснить, почему выбрана именно эта ступенька, и полу-



чили ответы: «Я все успеваю делать, много учусь», «Я никогда не подвожу», «Так подруга сказала», «Преподаватель меня всегда хвалит». Многие испытуемые (35%) этой группы указали на нежелание находиться на более низком уровне: «Я не хуже других. 30% студентов поставили себя на средневысокий уровень ответственности: «Я ответственная, но иногда могу быть неотвеченной», «Сегодня не подготовилась к семинару» и др. На среднем уровне ответственности расположились 10% испытуемых. На средне низком уровне – 5% респондентов. И только 5% испытуемых оценивают свой уровень проявления ответственности как низкий, ставят себя на самую низкую ступень.

Однако следует отметить, наблюдая за испытуемыми, мы обратили внимание на тот факт, что ряд студентов, которые часто опаздывают – достаточно ответственные, т.е. выполняют задание в полном объеме 30% студентов, в соответствии с требованиями 20%, в срок 35% студентов.

Следовательно, проявление таких черт национального характера как ответственность и добросовестность имеют высокую степень выраженности.

Анализ проявления лени и безответственности среди студентов имеет следующие показатели: 15% студентов вовремя не приходят на учебу, т. к. у них нет желания учиться, 30% откладывают выполнение задания на потом, 35% надеются на то, что его не спросят, 20% во время занятий отвлекаются на посторонние дела.

Таким образом, полученные данные являются непосредственным доказательством проявления лени и безответственности среди студентов.

Далее мы проанализировали проявление черт национального характера в типичных ситуациях студенческой жизни (семинарское занятие) Студенческую активность оценивали по следующим параметрам: приходит на учебу вовремя; сдает работу в срок; находит отговорки, чтобы не делать задание, отлынивает; выполняет работу в полном объеме; при выполнении задания отвлекается на посторонние дела.

Полученные данные таковы: 35% студентов приходят, абсолютно, всегда вовремя, проявляя ответственность, а это в 2 раза больше, чем в предыдущих результатах. 20% студентов выполняют и сдают домашнее задание в поставленный срок, возможно потому, что умеют справиться со своей ленью под давлением ответственности, а возможно потому, что правильно распределяют свое время. 5% студентов находят отговорку, отлынивая от работы, что может, по нашему мнению, обуславливаться как плохим самочувствием, усталостью, так и отсутствием учебной мотивации, разочарованностью в обучении. 25% студентов выполняют весь объем работы семинарского занятия. Другая часть студентов 10% также готовятся и работают, но выполняют, лишь половину заданного домашнего задания. Исходя из этого, мы предполагаем, что эти студенты проявляют свою безответственность, лень, надеясь на разрешение трудной ситуации без особого усилия, но возможно этим студентам объем работы слишком велик.

Подводя итог первого этапа нашего исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Русский национальный характер обуславливает личностные качества человека, которые в свою очередь оказывают влияние на поведения человека в различных ситуациях.

2. Отдельные черты русского национального характера (лени, безответственности и др.) по-разному проявляются в ситуациях жизнедеятельности студента, что в свою очередь подчеркивает актуальность глубокого изучения этого явления.

3. Черты национального характера как ментальные характеристики студенчества ярко проявляются в процессе обучения, в частности, в типичных ситуациях студенческой жизни.



4. Результаты исследования позволяют утверждать, что уровень ответственности у студентов можно повысить, если использовать приемы, направленные на развитие мотивации к ответственности, чувства долга, выдержки (стимулирование самоконтроля, индивидуальные задания для студентов, привлечение студентов к организации опроса).

Ссылки на источники

1. Королева Н. Н. Психосемантика субъективных реальностей личности: дисс. ... доктора психол. наук. – СПб., 2006.
2. Соловьев В. М. Тайны русской души. – М., 2001.
3. Кон И. С. Социологическая психология. Избранные психологические труды. – Москва-Воронеж, 1999.
4. Соловьев В. М. Указ. соч.
5. Кон И. С. Указ. соч.
6. Лосский Н.О. О русском характере. – М., 1990.
7. Там же.
8. Там же.
9. Соловьев В. М. Указ. соч.
10. Солженицын А. С. Россия в обвале. – М., 1998.
11. Лосский Н. О. Указ. соч.
12. Солженицын А. С. Указ. соч.
13. Бердяев Н. А. О русском национальном сознании. – М., 1981.
14. Скуднова Т. Д. Отечественное образование: философско-антропологическая рефлексия // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2008. – № 1. – С. 254–258.
15. Шалова С. Ю. Профессиональные ценности в системе ценностных ориентаций студентов педвуза // Наукоеведение. – 2013. – №3 (16). – 48ПВН313. – URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik48ПВН313.pdf>.
16. Скуднова Т. Д. Образование как способ ценностно-смыслового самоопределения человека в культуре // Философия права. – 2009. – № 06. – С. 56–60.
17. Скуднова Т. Д. Тенденции и перспективы развития гуманитарного образования в свете культурно-антропологического подхода // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2011. – № 2. – С. 254–257.
18. Ефремова О. И. Мифологизированные компоненты профессионального сознания будущих психологов образования и их коррекция // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 05. – ART 13546. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13546.htm>.
19. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство совершенствования их профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2004.
20. Кобышева Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования личностных качеств социального педагога в условиях вузовского образования // Научное мнение. – 2013. – № 4. – С. 142–145.
21. Ефремова О. И. Модель тьюторской поддержки учащихся // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.
22. Спиркин А. Г. Философия. – М.: Гардарики, 2006. – 736 с.

Zhuravleva Julia,

senior chaperone, state public institution of the Rostov region for orphans and children left without the care, children's home №3, Taganrog

The manifestation of Russian national character traits in typical situations of student life

Abstract. The study aims to examine the problem of expression traits Russian national character. The paper clarifies the essence of the concept of national character, highlighted the positive and negative aspects of Russian national character and their influence on professionally important personal qualities. In addition, the paper presents the interim results of the pilot study manifestation of Russian national character traits in typical situations of student life.

Keywords: national character traits of the Russian national character, professionally important personal qualities, the situation of student life.

ISSN 2304-120X



9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



Струнина Елена Николаевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Сочинский государственный университет», г. Нижний Новгород
strunina@mts-nn.ru

Реализация принципов личностно-ориентированного обучения при изучении дисциплины «Культурология»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению ключевых методических моментов в личностно-ориентированном обучении. Автор показывает особенности организации лекционного, семинарского занятия в данной педагогической системе. Он анализирует особенности применения личностно-ориентированного подхода при организации самостоятельной работы студентов на примере дисциплины «Культурология».

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, системно-деятельностный подход, учебный диалог, личностная задача, смыслообразование, личностное развитие, индивидуальный подход.

Проблеме личностно-ориентированного обучения в педагогической науке было уделено достаточно много внимания. В зависимости от философско-педагогических основ, целей, технологий личностно-ориентированное образование имеет несколько разновидностей: природосообразное, развивающее, проблемное, эвристическое. Одни ученые видят в нем реализацию индивидуального подхода в обучении через организацию и предъявление учебного материала разного уровня трудности, другие связывают его с инновационными процессами в образовании. Однако, по мнению В. В. Серикова [1], только синтез различных интерпретаций личностного подхода может обеспечить «прорыв» к качественно новым системам и технологиям образования, гармонично соединяющим функциональное и личностное развитие учащихся. Большинство работ, посвященных этой проблеме, обращены к системе школьного обучения, однако, идеи, высказанные учеными, являются актуальными и для высшего образования.

А. В. Хуторской [2] называет целый ряд принципов личностно-ориентированного образования:

- принцип личностного целеполагания ученика;
- принцип выбора индивидуальной образовательной траектории;
- принцип метапредметных основ образовательного процесса;
- принцип продуктивности обучения;
- принцип первичности образовательной продукции учащегося;
- принцип ситуативности обучения;
- принцип образовательной рефлексии.

Следуя данным принципам, можно выстроить собственное содержание образования для каждого ученика или студента, в том числе и самостоятельного, исходя из его личностных качеств, уровня подготовленности к обучению, возрастных, национальных особенностей. Дисциплина «Культурология» дает возможность для их полной реализации, ведь во время ее изучения происходит синтез уже полученных ранее школьных знаний и некоторых дисциплин программы вуза, например, истории, философии, создается ситуация, при которой возможен осознанный выбор индивидуальной образовательной траектории и, как следствие, высокая степень самореализации и повышение самооценки. Однако, возникает вопрос о том, как эти принци-



пы реализовать в работе со студентами-заочниками, ведь количество часов, отведенных на аудиторную работу, очень невелико. В такой ситуации, наверное, особое внимание следует уделить самостоятельной работе студентов, которая должна быть организована таким образом, чтобы у студента активизировался познавательный интерес, чтобы предлагаемые задания вызвали желание изучать какой-либо материал, анализировать его. Большую роль в этом могут сыграть индивидуальные консультации, на которых у студента выстраивается диалог с преподавателем, где ставятся конкретные задачи для успешного освоения того или иного материала.

Эти принципы опосредованно нашли свое отражение в работе нижегородского ученого М. А. Викулиной [3], которая, размышляя о характере подготовки будущих педагогов, выделяет ведущие функции учебного процесса личного характера:

- методологическая;
- мотивирующая;
- интегрирующая;
- ориентирующая в профессиональной культуре;
- накопительная;
- коммуникативная;
- практическая;
- саморазвивающая;
- компенсаторная.

Выполнение перечисленных функций становится важным при изучении культурологии студентами заочной формы обучения, так как эта наука мотивирует к саморазвитию, готовит к самостоятельному знакомству с памятниками культуры, стилями, заставляет размышлять над теориями ученых-культурологов, развивает необходимое умение общаться и анализировать явления культуры прошлого и современности, вырабатывает определенную логику мышления.

М. А. Викулина, рассматривая реализацию личностно-ориентированного образования в процессе подготовки будущих педагогов, среди основных приемов выделяет «групповое обучение в условиях имитационно-игровых ситуаций, саморегулируемое обучение при помощи метода проектов, направляющих текстов, когнитивного инструктирования, диалог в общении как фактор актуализации смыслообразующей, смыслотворческой и рефлексивной функций личности педагога» [2]. Ученый также затрагивает один из самых сложных вопросов, возникающих в процессе личностно-ориентированного образования в вузе – особенности построения лекционного занятия. Он считает, что для реализации условий данного подхода необходима разработка особой структуры лекционного занятия как целостного педагогического явления и своеобразной педагогической системы в рамках любой педагогической технологии. М. А. Викулина, отмечая, что наиболее сложным в реализации концепции личностно-ориентированной подготовки явилась дифференциация учебной информации на лекционном занятии, выделяет несколько композиционных особенностей такой лекции:

– цели лекции направлены на создание условий, а также коррекцию и сближение государственных и личных целей каждого студента, что способствует развитию инициативы и осознанному усвоению учебного материала. Каждая лекция начинается с постановки цели, сообщается об ее плане, количестве «узловых» вопросов, большое значение придается мотивационной сфере студентов. В конце лекции выделяются ключевые слова, делается обобщение. Особое внимание придается эмоциональному фону лекции. Для этого преподаватель раскрывает материал в таком



виде, который отражает его субъективное видение, показывает свой ход мышления, свои чувства. В ходе лекции широко применяется диалог, располагающий преподавателя к студентам и раскрывающий коммуникативную культуру преподавателя, включаются соревновательные механизмы;

- с точки зрения содержания необходима интеграция знаний из разных областей наук, обогащающая видение студентами многогранности выбранной ими профессии;

- изменяется позиция преподавателя: от транслятора знаний до роли организатора, тьютора, консультанта;

- деятельность студентов организуется таким образом, чтобы они выступали субъектами осознанной учебно-познавательной деятельности и общения, проявляя собственное «Я»;

- особый акцент делается на характер общения вузовского преподавателя со студентами, его формы;

- осуществляется педагогический мониторинг как система планомерного отслеживания и качественного анализа образовательного процесса в целом, результатов используемых педагогических средств и технологий.

Лекционное занятие по культурологии может быть выстроено таким образом, чтобы студенты с самого начала были сориентированы в теме, понимали ее значение для усвоения предмета в целом, осознавали ее практическую значимость, эмоционально откликнулись на рассказ педагога. Для активизации познания необходимо обращение к фактам из других областей гуманитарного знания, преподнесение преподавателем собственного мнения по вопросам, рассматриваемым в лекции, создание диалогической ситуации, в которую студенты должны быть активно вовлечены (при реализации традиционного подхода в преподавании более активно используется монолог преподавателя), а также постановка определенной общей задачи, которую каждый студент решает самостоятельно. Результатами своих размышлений он может поделиться на практическом занятии. Однако, не является ли выполнение вышеперечисленных моментов занятия показателем общей профессиональной педагогической культуры преподавателя, без соотнесения с конкретным методом обучения? Скорее, это та база, на которой должно строиться любое лекционное занятие, и вопрос о его специфических методах в рамках личностно-ориентированного подхода, наверное, остается открытым. Нельзя не отметить, что лекция по культурологии отличается от занятий по многим другим предметам тем, что она изначально предполагает эмоциональную насыщенность, ведь нельзя представить себе рассказ о выдающемся явлении культуры блеклым, неярким, неинтересным. И это тоже часть общей профессиональной культуры педагога. Большую яркость рассказу педагога может придать использование современных информационно-коммуникативных, интерактивных технологий, которые помогут иллюстрировать основные положения лекции (показ примеров памятников художественной культуры, просмотр отрывков из музыкальных спектаклей, их анализ), активизировать познавательные процессы студентов, эмоционально воздействовать на слушателя. Также современные технологии могут помочь оперативно проверить знания студентов, их навыки анализа художественного произведения, знание основных фактов их истории культуры.

В структуре технологий личностно-ориентированного обучения, разрабатывающихся в рамках волгоградской научной школы под руководством В. В. Серикова [4], выделены несколько основных компонентов:

- ситуация развития, характеризующаяся целостным восприятием учебного предмета (проблемы, задачи) и поиска в них собственных смыслов;



– личностный опыт, формирующийся из необходимого минимума действий, переживаний, рефлексивных актов, через которые должна пройти личность, чтобы быть включенной в педагогический процесс;

– варианты учебного диалога в системе межсубъектных отношений;

– творческое (игровое) моделирование своего поведения на основе усвоения образовательного содержания.

По мере развития образовательного процесса сложная технологическая цепочка выстраивается как на основе последовательного перехода от одной базовой системе к другой, так и с помощью параллельного включения диалоговых и игровых форм, позволяющих усложнять деятельность и обеспечивающих личностное приращение опыта, проживаемого учащимися. Триада «задача – диалог – игра» образует базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения.

Именно эта триада может быть положена в основу самостоятельной работы студентов по культурологии. Задача, поставленная преподавателем для самостоятельной работы, должна носить творческий характер, а в процессе ее выполнения студент вступает в разноплановый диалог, который помогает преодолеть трудности при ее решении и развивает его мышление. Само задание может быть представлено в разных формах: анализ и формулировка собственного мнения о каких-либо теориях культуры, осмысление явлений современной культуры и их роли в историческом процессе, выявление характерных черт стиля художника или направления, сопоставление с другими течениями в искусстве, рассмотрение особенностей региональной культуры, что является особенно актуальным для тех студентов, которые представляют какой-либо этнос, чья культура не очень широко распространена и изучена в российском обществе. Студент может проявить самостоятельность, например, при выборе текста или художественного произведения для культурологического анализа или в оценке того или иного явления.

Особое внимание при реализации личностно-ориентированного обучения в вузе следует обратить на характер общения со студентами. Например, в своей преподавательской деятельности Е. В. Матухно [5] активно использует метод диалогической вовлеченности, считая, что только диалог может обеспечить нужное качество взаимодействия преподавателя и студента. Во время диалога студенты учатся формулировать вопросы, ставить личностные задачи, также ищут конечного результата проведенных исследований. Выстраивая дискуссию как групповой диалог, стимулирующий мышление и побуждающий к обмену мнениями при помощи открытых вопросов, исследователь стал практиковать дискуссии со студентом в роли ведущего. В результате наиболее эффективной оказалась форма самоорганизующейся дискуссии. Обязательный рефлексивный момент в конце занятий, организованный в виде обмена мнениями среди студентов, позволял педагогу видеть результаты дискуссии и сопоставить их с дальнейшими целями.

Для того, чтобы студент смог полноценно вести на занятии по культурологии дискуссию с аудиторией, управлять ее ходом и участвовать в ней, он должен будет к ней самостоятельно подготовиться, следовательно, изучить необходимые тексты, произведения, посмотреть мнения культурологов о тех или иных явлениях культуры и составить собственное суждение. Только пройдя эти формы самостоятельной работы, студент сможет стать полноправным участником диалога, почувствовать значимость своего мнения, ощутить свой вклад в решение поставленной проблемы.

Многие ученые размышляли о тех средствах, которые бы помогли сделать процесс личностно-ориентированного обучения интересным, развивающим мышление, ло-



гику. К таким средствам, обладающим наибольшим личностно-развивающим эффектом, исследователи относят: «мировоззренческие парадоксы, проблемные ситуации, показ кризисов, приводящих к созданию научных теорий, ситуации преодоления обыденности, авторские познавательные задачи, упражнения и дидактические игры, аналогии, задачи с жизненно практическим содержанием, показ парадоксальных опытов, выдвижение гипотез, раскрытие красоты теорий и интеллектуальных прорывов, сравнение их объяснительных и прогностических возможностей, выдвижение конкурирующих гипотез, систематизацию жизненных наблюдений, рефлексии учащимися логики изложения, многообразие форм работы с учебником и т. д.» [6]. Все перечисленные выше средства могут быть органично использованы при изучении культурологии.

Важным моментом в процессе личностно-ориентированного обучения является создание той критериальной базы, которая бы отслеживала эффективность этого метода. Данный вопрос для преподавателей пока остается открытым. Одним из современных подходов к определению качества полученных знаний, наверное, является адаптивное тестирование, которое у нас в стране пока мало распространено. Проблемой введения такого типа тестирования в России заняты В. И. Звонников, М. Б. Челышкова [7]. Оно наиболее полно реализует принципы личностно-ориентированного обучения. Оно обладает рядом преимуществ:

- высокая эффективность, обеспеченная за счет минимизации числа заданий;
- высокий уровень секретности, когда исключена возможность списывания;
- индивидуализация времени выполнения задания, обеспечиваемая инструментальными оболочками, с помощью которых подбор происходит после выполнения предыдущего задания;
- повышение уровня мотивации у наиболее слабых студентов за счет исключения излишне трудных заданий, которые способствуют росту тревожности и страха;
- сообщение результата в интервальной шкале тестовых баллов каждому студенту незамедлительно;
- исключение временных, финансовых затрат на стандартизацию для установления нормативных тестов.

Однако, возникает вопрос о том, что не все результаты обучения культурологии можно проверить, наверное, сложно будет оценить степень эмоционального развития внутреннего мира студента, его заинтересованность в процессе познания истории культуры, которые представляются наиболее важным итогом изучения дисциплины. Наверное, логичным бы было предоставить студенту возможность, помимо обязательного теста на знание основных фактов культурологии, выполнить творческую работу, в которой он смог бы проявить свои креативные способности, показать особенности собственного художественного видения действительности. В данном случае возникает вопрос о критериях оценки данных работ, который должен быть рассмотрен в дальнейшем.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение, являясь актуальным для образовательного процесса в вузе, должно строиться на принципах вариативности, признания разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться преподавателем с учетом цели развития каждого студента.

В процессе знакомства с любой дисциплиной важно создать педагогическую ситуацию, которая ставит студента перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности. Именно такая ситуация запускает механизмы личностного развития, а умение ее создать становится показателем профессионализма педагога.



Ссылки на источники

1. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999.
2. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного образования. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
3. Викулина М. А. Реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов. – Н. Новгород: ВГИПИ, 2001.
4. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005.
5. Матухно Е. В. Гуманистически ориентированное взаимодействие между преподавателями и студентами как условие становления личности // Высшее образование сегодня. – 2007. – №12. – С. 44–45.
6. Сериков В. В. Указ. соч.
7. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Адаптивное тестирование: вчера, сегодня, завтра // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 8. – С.14–17.

Strunina Elena,

candidat of Philosophic Sciences the associate professor at the chair of social-humanity sciences Sochi State University, N. Novgorod

Implementation of principles of personality-centered teaching in the course of discipline «Culture studies»

Annotation. The following article deals with the key methodological points in personality-centered teaching.

The author describes the peculiarities of organizing of lectures and seminars in the pedagogical system under consideration. She analyzes special features of application of personality-centered approach in teaching in the course of unsupervised student's work (discipline – Culture studies).

Keywords: personality-centered teaching, system-activity approach, training dialog, personality task, meaning making, personal development, individual approach.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»

Атаманова Ольга Викторовна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика, организация производства, управление» ФГБОУ ВПО «Брянский государственный технический университет», г. Брянск

atamanova_281287@mail.ru

Атаманова О. В. Рейтинговая оценка экономических регионов Российской Федерации по уровню производства и потребления молочной продукции // Концепт. – 2013. – № 10 (октябрь). – ART 13207. – 0,6 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13207.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.



Рейтинговая оценка экономических регионов Российской Федерации по уровню производства и потребления молочной продукции

Аннотация. Статья посвящена вопросам производства и потребления молока и молочной продукции с учетом региональных особенностей функционирования данной отрасли пищевой промышленности.

Ключевые слова: молокоперерабатывающая промышленность, рейтинг производства молочной продукции специализация животноводства, потребление молочной продукции, экономические районы.

Молоко и молочные продукты в Российской Федерации являются одной из наиболее значимой категорией продуктовой отрасли. В молочной промышленности Российской Федерации по состоянию на 2012 год действуют порядка 1 219 предприятий по производству цельного молока, кисломолочной продукции, сыра, сливочного масла, мороженого, молочных консервов, сухого молока и других видов молочных продуктов, удельный вес которых в общей структуре пищевых продуктов питания достигает 12,4%.

Лидирующие позиции на рынке производителей молочной продукции занимают такие производители как «Вимм-Билль-Данн», «Юнимилк», «Данон», «Эрман» и «Молочный комбинат Воронежский» («Молвест»). При этом рынок молочной продукции в нашей страны отличается высоким уровнем консолидации, поскольку крупнейшие игроки контролируют более 50% рынка. Так наибольшую долю среди производителей молочной продукции занимает компания «Вимм-Билль-Данн», которая занимает 35% рынка, компания «Юнимилк» занимает 15%. Также 15% на рынке переработки молочного сырья в совокупности принадлежит таким предприятиям, как «Данон» – 7%, «Эрман» и «Молочный комбинат Воронежский» («Молвест»), которым отводится по 4%, а остальные 35% рынка занимают небольшие региональные молокоперерабатывающие предприятия.

Выручка от реализации молочной продукции имеет тенденцию к увеличению и в 2012 году она составила 559,9 млрд. руб. Следует отметить, несмотря на то, что предприятия молочной промышленности работают рентабельно, для отрасли характерен низкий уровень рентабельности, который в 2012 году составил 6,5%. При этом удельный вес убыточных организаций составил 26,4%.

В настоящее время для отечественной молочной промышленности складывается довольно сложная ситуация. В результате перехода в 1990-х годах от государственного централизованного управления к рыночному типу хозяйствования это привело к тому, что агропромышленный комплекс России оказался в кризисном положении.

Подобная ситуация незамедлительно отразилась на существенном сокращении объемов производства сельскохозяйственной продукции, посевных площадей, численности поголовья молочного скота, что в свою очередь способствовало снижению обеспеченности сырьевыми ресурсами молокоперерабатывающей промышленности нашей страны. Стоит отметить, что несмотря на снижение поголовья коров в современных условиях наблюдается положительная динамика увеличения продуктивности молочного скота. Так, на протяжении исследуемых периодов уровень надоя мо-



лока от одной коровы увеличился на 38,3% и составил в 2012 году 3 776 кг против 2 731 кг в 1990 году. Данная тенденция обусловлена тем, что в советский период поголовье молочного стада даже, несмотря на низкий уровень продуктивности, поддерживалось на высоком уровне в целях обеспечения поставок мяса, поскольку в этот период времени оно также являлось еще и мясным ресурсом нашего государства. В результате либерализации экономики молочная отрасль (молочный сектор) нашей страны стал рыночно-ориентированным, а мясо стало побочной продукцией молочных хозяйств. В результате избавления молочных ферм от обязанности осуществлять поставки говядины привели к тому, что они стали увеличивать надои молока.

В нашей стране с учетом ее огромной территории валовое производство молока распределено весьма неравномерно, что связано с различием в географических, социально-экономических, экологических и других факторов. Традиционно в России молочное скотоводство в качестве ведущей отрасли животноводства развито в центральных европейских районах с наиболее благоприятными климатическими условиями, с большим наличием пастбищ и лугов, со сравнительно высоким уровнем дохода и плотностью населения. Специализация животноводства по экономическим районам РФ представлена на рис. 1.



Рис. 1. Специализация животноводства по экономическим районам РФ

На основании выше представленной информации можно констатировать, что молочномясная направленность в животноводстве сконцентрирована в Центрально-Черноземном, Западно-Сибирском, Северо-Кавказском, Уральском, Дальневосточном экономических районах, а в Восточно-Сибирском, Поволжском, Северном, Северо-Западном и Волго-Вятском районах имеет место мясомолочное и мясное направление.

Производство молока-сырья по экономическим регионам Российской Федерации представлено в таблице 1 на основании статистических данных [1].



Таблица 1

Производство молока-сырья по экономическим регионам Российской Федерации, тыс. тонн

Наименование экономического района	1990 год	1995 год	2000 год	2007 год	2012 год	2012 г. к 1990 г. в %
Центральные районы европейской части РФ	9 791,6	6 402,2	5 164,1	4 417,8	3 955,8	41,5
Центрально-Черноземный район	5 265,6	3 514,1	2 629,3	2 289,1	2 499,4	47,5
Западно-Сибирский	7 598,4	5 365,8	4 354,9	4 270	4 845,9	64,7
Уральский	8 099	6 088	5 337,4	5 590,2	5 929,9	74,9
Северо-Кавказский	6 222,8	4 353,6	3 736,7	4 217,2	5 158,7	82,9
Дальневосточный	1 690,1	900,9	748,4	682,4	768,9	45,5
Восточно-Сибирский	3 252,6	2 321,3	2 020,8	1 961,9	2 145,5	65,9
Поволжский	6 033,9	4 697,3	3 571,1	3 588,1	4 157,5	68,9
Северный	1 887,4	1 120,3	1 012,6	923,4	885,2	46,9
Северо-Западный	1 654,4	1 145,2	966,8	780,7	757,7	45,8
Волго-Вятский	4 203,5	3 291,3	2 757,6	2 479,3	2 501,9	59,5

На основании выше представленной информации можно сделать вывод, что на протяжении исследуемых периодов валовое производство молока во всех экономических районах РФ имеет тенденцию к снижению. Причем наибольшее сокращение производства молочных сырьевых ресурсов наблюдается в Северо-Кавказском и Уральском экономических районах, которое составило 82,9% и 74,9% соответственно. Кроме того, данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что на начало исследуемого периода лидирующие позиции в производстве молочных сырьевых ресурсов занимали Центральные районы европейской части России, которые относятся исключительно к молочному скотоводству. Однако на конец исследуемого периода лидерство по производству молока-сырья смещается в сторону районов, которые имеют молочно-мясное направление, а именно Уральский, Северо-Кавказский и Западно-Сибирский экономические районы нашей страны, которые в 2012 году произвели 5 929,9 тыс. т., 5 158,7 тыс. т и 4 845,9 тыс. т. молочных сырьевых ресурсов.

В целях более подробного изучения данной ситуации нами было произведено ранжирование экономических районов России, отражающее такие факторы, как производство молока-сырья, количество молочных коров, а также надой на корову в хозяйствах всех категорий, что представлено в таблице 2.

На основании информации представленной в таблице 2 можно сделать вывод о том, что Центральные районы европейской части РФ, не смотря на то, что имеют специализацию молочно скотоводство по всем трем факторам занимают пятое место.

В процессе исследования регионов, имеющих молочно-мясное направление, было выявлено, что в данной группе находятся Уральский, Северо-Кавказский и Западно-Сибирский экономические регионы, которыми было произведено наибольшее количество молока-сырья, обеспеченное в основном за счет наибольшего количества молочного скота. При этом наиболее эффективное производство молочных сырьевых ресурсов наблюдается в Центрально-Черноземном экономическом районе, который при наличии 899,8 тыс. голов молочного скота произвел 3 955,8 тыс. тонн молочных сырьевых ресурсов, что было обеспечено благодаря достаточно высокому уровню продуктивности молочного скота.



Таблица 2

Рейтинг регионов по уровню производства молока-сырья, количества коров и надоя на одну молочную корову в 2012 году

Наименование экономического района	Надой на корову, кг	Место региона	Кол-во коров, тыс. голов	Место региона	Производство молока-сырья, тыс. т	Место региона
Молочное скотоводство:						
Центральные районы европейской части РФ	4 396,5	5	899,8	5	3 955,8	5
Молочно-мясное направление:						
Центрально-Черноземный	4 578,5	3	545,9	8	2 499,4	7
Западно-сибирский	3 167,7	7	1 529,8	2	4 845,9	3
Уральский	4 389,2	6	1 299,8	4	5 929,9	1
Северо-Кавказский	3 149,7	8	1 637,8	1	5 158,7	2
Дальневосточный	3 019,9	10	254,6	9	768,9	11
Мясомолочное и мясное направление:						
Восточно-Сибирский	2 519,7	11	852,5	6	2 145,5	8
Поволжский	3 028,5	9	1 408,5	3	4 157,5	4
Северный	4 759,5	1	195,9	11	885,2	9
Северо-Западный	4 629,5	2	245,5	10	757,7	10
Волго-Вятский	4 489,7	4	557,5	7	2 501,9	6

Анализируя экономические регионы, имеющие мясомолочное и мясное направление, можно отметить, что данные районы за исключением Дальневосточного и Поволжского экономических районов демонстрируют высокие показатели по надоям молока на одну корову. Так, в Северном районе надой на одну корову составляет 4 759,5 кг, в результате чего данный район по продуктивности молочного стада занимает первое место, Северо-Западный и Волго-Вятский экономические районы по данному фактору занимают второе и четвертое место и производят соответственно 4 629,5 кг и 4 489,7 кг. Однако в виду не благоприятных для молочного скотоводства климатических условий в выше перечисленных районах основным направлением животноводства является мясомолочное и мясное направление. Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод о том, что наиболее эффективное производство молока-сырья развито в Центрально-Черноземном и Волго-Вятском экономических районах РФ. Данное утверждение обусловлено тем, что в Центрально-Черноземном и Волго-Вятском районах количество молочного скота по сравнению с Центральными районами европейской части РФ меньше в 1,7 и 1,5 раза соответственно. Однако по производству молока-сырья данные районы при меньшем количестве коров уступают Центральным районам европейской части РФ только на 39,6% и 36,1% соответственно, что связано с достаточно высоким уровнем продуктивности молочного скота, по которому Центрально-Черноземный и Волго-Вятский экономические районы занимают третье и четвертое место соответственно.

Получается, что в настоящее время имеет место ситуация, когда Центральные районы европейской части РФ, которые согласно своей специализации должны иметь достаточно высокие показатели продуктивности молочного скота, занимать лидирующие позиции по производству молочных сырьевых ресурсов и соответственно должны быть эталоном для других экономических районов нашей страны, уступают по всем параметрам районам, имеющим молочно-мясное и мясомолочное и мясное направление.



Важной особенностью производства молока в нашей стране является то, что оно имеет сезонный характер. Сезонный пик наблюдается в летний период времени, а в осенний и зимний периоды выработка молока-сырья сильно снижается. Сезонные колебания производства молочных сырьевых ресурсов связаны с природным циклом молочного скота, поскольку в летний период времени большинство животных дает потомство, что как следствие сопровождается ростом способности к лактации и как результат увеличение объемов производства молока, а также с дефицитом кормовых ресурсов в зимний период.

Несомненно, ситуация, складывающаяся в настоящее время в агропромышленном комплексе, отразилась на объемах производства молока и молочной продукции молокоперерабатывающими предприятиями. Объемы производства молока и молочной продукции в натуральном выражении по основным категориям товаров представлены в таблице 3 на основании статистических данных [2–4].

Таблица 3

Производство основных видов молочных продуктов в РФ в натуральном выражении по основным категориям товаров

Наименование продукции	1995 год	2000 год	2005 год	2012 год	2012 г. к 1995 г. в %
Цельномолочная продукция, тыс. т	5 600	6 221	9 742	11 398	В 2 раза
Масло сливочное, тыс. т	421	267	254	222	52,7
Сыры жирные, тыс. т	218	221	378	464	В 2,1 раза
Молочные консервы, муб.	527	623	897	789	В 1,5 раза
Мороженное, тыс. т	232	239	406	425	В 1,8
СЦМ и сухие смеси, тыс. т	125	74,5	79,7	48	38,4
СОМ, ЗЦМ и сухая молочная сыворотка	95,7	96,7	123	112	115,8

На основании выше представленной информации можно сделать вывод, что с 1995 по 2012 год объемы производства молочной продукции в РФ за исключением сливочного масла и СЦМ и сухих смесей имеют тенденцию к увеличению.

Так производство цельномолочной продукции в 2012 году по сравнению с 1995 годом увеличилось в 2 раза или на 5 798 тыс. т в абсолютном выражении.

В 2012 году выработка сыра всеми предприятиями молокоперерабатывающей промышленности увеличилась по сравнению с 1995 годом в 2,1 раза и составила в натуральном выражении 464 тыс. тонн.

Стоит отметить, что в молочном секторе одним из динамично развивающихся и быстрорастущим рынком является рынок сыра. При этом наиболее быстрыми темпами наблюдается рост производства плавленых сыров, что обусловлено, прежде всего, дефицитом в России качественных сырьевых ресурсов молока, которые необходимы для выработки европейских сортов твердых сыров. Производство сычужных сыров напротив имеет тенденцию к снижению, однако, несмотря на это они все равно занимают лидирующую позиции в отечественной сыродельной отрасли. Так по состоянию на 2010 год удельный вес сычужных сыров составил 53% в объем выработки всех сыров, а плавленых сыров – 47%.

Несмотря на то, что производство молочных консервов в 2012 году по сравнению с 1995 годом увеличилось в 1,5 раза и в натуральном выражении составило 789 миллионов условных банок в последние годы имеет тенденцию к снижению. Производство молочных консервов к 2005 году увеличилось по сравнению с 1995 годом на 70,2%, однако в последующие периоды объемы выработки так и не превысили данного показателя, а, напротив, в 2012 году по сравнению с 2005 годом сократилось на 5,3%.



По мнению экспертов, главным фактором сдерживающим производство молочных консервов является потеря культуры потребления данного вида молочной продукции.

Поскольку в нашей стране новое поколение молодых людей не знают такого молочного продукта как концентрированное сгущенное молоко без сахара. При этом фальсификация молочных консервов слала массовым явлением, а в современных условиях потребители становятся более требовательными при выборе продуктов питания, а молочные консервы, качество которых в последнее время существенно снизилось, приобретаются все реже. Также производство данного продукта требует определенных финансовых затрат при этом выработка молочных консервов становится с каждым годом все менее рентабельна.

Производство мороженого в 2012 году по сравнению с 1995 годом увеличилось в 1,8 раза. При этом стоит отметить, что к 2005 году выпуск данного вида молочной продукции в России вырос на 75% по сравнению с 1995 годом. Однако на протяжении последних лет производство мороженого имело тенденцию к сокращению и только в 2012 году производство данного вида продукции увеличилось по сравнению с 2005 годом на 4,7% и достигло 425 тыс. тонн. Скачок спроса можно считать не ростом, а восстановлением рынка после неудачных сезонов 2006–2009 гг. В предыдущие годы из-за подорожания сырья производителям пришлось резко поднимать цены продукции, что в условиях наловившегося экономического кризиса привело к сокращению продаж.

Объем производства сливочного масла в натуральном выражении в 2012 году по сравнению с 1995 годом снизился на 47,27%, что связано с ростом цен на молочные сырьевые ресурсы, и при дальнейшем увеличении цен на молоко-сырье выработка данного вида молочной продукции будет ежегодно уменьшаться. В нашей стране нет ни одного специализированного производителя в сегменте сливочного масла, поскольку данный вид продукции производится в основном как побочный продукт переработки цельного молока в сухое обезжиренное молоко. Вместе с этим на протяжении последних лет потребление сливочного масла снизилось в результате потребления так называемых «легких» масел и маргаринов. По данным Роспотребнадзора на рынке молочных продуктов присутствует сливочное масло, произведенное с использованием растительных добавок, удельный вес которого составляет от 20 до 40%.

В 2012 году произошло существенное сокращение производства сухих молочных продуктов. Так производство сухого цельного молока и сухих смесей сократилось с 79,7 тыс. тонн в 2005 году до 48 тыс. тонн в 2012 году или на 61,6%. Производство сухого обезжиренного молока, ЗЦМ и сухой молочной сыворотки с 2005 по 2007 год имело тенденцию к увеличению, однако, начиная с 2008 года, производство данной категории товаров сократилось на 20,1% и в 2012 году составило 113,6 тыс. тонн. Снижение объемов производства сухих молочных продуктов вызвано в первую очередь с введением понятия «молочный напиток» потребительский спрос, на который практически отсутствует (лояльность на который со стороны потребителей очень низка), а также с недостаточным производством молочных сырьевых ресурсов. При этом сокращение выработки обезжиренного сухого молока связано со снижением производства сливочного масла.

Стоит отметить, невзирая на то, что в последнее время молочная отрасль демонстрирует положительную динамику в производстве отдельных видов молочной продукции, выработка многих видов данной пищевой продукции за исключением сыров не достигла уровню 1990 года.

Также как производство молока-сырья в РФ рассредоточено неравномерно, также наблюдается и неравномерное распределение выработки молочной продук-



ции. Анализ производства основных видов молочной продукции и уровень независимости по экономическим районам нашей страны в 2010 году представлены в таблице 10 на основании статистических данных [5, 6] (табл. 4).

Таблица 4

Производство основных видов молочной продукции по экономическим районам РФ в 2012 году

Наименование экономического района	Производство цельно-го молока, тыс. тонн			Производство сыра, тыс. тонн			Производство масла, тыс. тонн		
	всего	на душу, г/чел.	уровень независимости, %	всего	на душу, г/чел.	уровень независимости, %	всего	на душу, г/чел.	уровень независимости, %
Центральные районы европейской части РФ	843,9	28,9	48,2	126	4,2	70,0	38,1	1,3	32,5
Центрально-Черноземный	401,2	55,8	93,0	60,8	8,4	140,0	20,6	2,9	72,5
Западно-Сибирский	548,4	37,4	62,4	88,8	6,0	100,0	24,4	1,7	42,5
Уральский	684,3	35,5	59,2	37,6	1,95	32,5	29,9	1,5	37,5
Северо-Кавказский	355,3	18,6	31,02	47,3	2,4	40,0	30,9	1,6	40,0
Дальневосточный	88,4	14,9	24,8	2,5	0,4	6,7	4,6	0,8	20,0
Восточно-Сибирский	293,7	35,2	58,8	5,6	0,6	10,0	5,8	0,7	17,5
Поволжский	310,1	28,9	48,3	52,2	4,8	80,0	37,2	3,5	87,5
Северный	171,9	34,8	58,1	2,9	0,5	8,3	5,9	1,2	30,0
Северо-Западный	270,6	31,9	53,1	15,2	1,7	28,3	4,4	0,5	12,5
Волго-Вятский	363,1	48,2	80,5	24,3	3,2	53,3	20,1	2,7	67,5

На основании выше представленных данных можно сделать вывод о том, не смотря на то, что лидером по производству цельного молока, сливочного масла и сыра в 2012 году являются Центральные районы европейской части РФ, однако лидирующие позиции по производству данных категорий молочной продукции на душу населения, а, следовательно, и по степени независимости занимает Центрально-Черноземный район.

При этом по производству цельного молока лидерами по уровню независимости являются такие районы как Центрально-Черноземный, Волго-Вятский и Западно-Сибирский, в которых он составляет 93,0%, 80,5%, 62,4% соответственно, а наименьший уровень данного показателя наблюдается в Дальневосточном экономическом районе – 24,8%. Необходимо констатировать тот факт, что по количеству производства сыра в нашей стране только Центрально-Черноземный и Западно-Сибирский районы соответствуют медицинским нормативам его потребления на душу населения (8,4 кг и 6,0 кг соответственно), а по производству масла животного в РФ установленным медицинским нормам не соответствует ни один экономический район.

Следует констатировать тот факт, что по потреблению молочных продуктов наша страна значительно отстает от развитых стран мира. Так, по уровню среднедушевого потребления питьевого молока наша страна занимала в 2010 году 31 место, по потреблению сливочного масла – 29 место, а по сыру – 27 место. Согласно Прика-



зу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 2 августа 2010 г. N 593н г. Москва «Об утверждении рекомендаций по рациональным нормам потребления пищевых продуктов, отвечающим современным требованиям здорового питания» [7] рекомендуемые нормы среднедушевого потребления молока и молочных продуктов должны составлять 320-340 кг в год (в пересчете на молоко), питьевого молока – 60 кг, а сливочного масла и сыра – 4 кг и 6 кг в год соответственно.

На 2011 год среднедушевое потребление населения нашей страны составило: 248 кг молока и молочной продукции, что ниже нормы на 20,6%, 77 кг питьевого молока в год, что превышает норму на 28,3%, 2,2 кг сливочного масла, что ниже нормы на 45,0%, 5,7 кг сыра, что ниже нормы на 4,5%.

Следует отметить, что, несмотря на наблюдаемое в последнее время увеличение производства молочной продукции, по данным специалистов темпы прироста на данную категорию продуктов питания в нашей стране составляют порядка 5–8% и превышают темпы прироста ее производства (2–6%), что в свою очередь приводит к росту доли импорта данной продукции.

Согласно Доктрине продовольственной безопасности [8] удельный вес импортного молока и молокопродуктов на отечественном рынке данной категории товаров не должен превышать 10%. Однако в 2010 году доля импортной продукции в общих ресурсах молока и молокопродуктов увеличилась по сравнению с 1992 годом на 10,5% и составила 16,6%. Наиболее существенна доля импорта в таких сегментах рынках как производство сыра, сливочного масла и сухих молочных продуктах. Так на российском рынке молока доля импорта по сырам жирным в 2012 году увеличилась по сравнению с 1995 годом в 2,4 раза и составила 48,2% от общего объема рынка. В 2012 объем импорта сливочного масла по сравнению с предыдущим годом снизился на 24,4% и составил 108,9 тыс. тонн, что связано со снижением спроса на данную молочную продукцию. По сухим молочным продуктам в 2011 году доля импорта превысила объем собственного производства и составила 68,3%. Наибольшую долю в импорте молочной продукции занимают белорусские производители. Так, в 2012 году в отечественном импорте сыров и творога Беларусь занимала 27,8%, в импорте молока и сливок сгущенных и сухих – 70,2%, а по импорту сливочного масла и прочих молочных жиров 47,8%. В настоящее время в России экспорт молока и молочных продуктов не развит и, следовательно, не влияет на состояние отечественного рынка данной категории продукции. Так, удельный вес экспортируемой молочной продукции в общих ресурсах незначителен и находится в пределах 2%. В качестве экспортируемой молочной продукции выступают сыры, сгущенное молоко и сливки, а также ферментированные молокопродукты. При этом стоит отметить, что более 90% российской молочной продукции экспортируется в страны СНГ, в частности в Казахстан и Украину.

Таким образом, в результате рейтинговой оценки экономических районов по уровню производства молока-сырья, количества коров и надою на одну молочную корову было выявлено, что в настоящее время наблюдается ситуация, когда Центральные районы европейской части РФ, обязанные согласно своей специализации занимать лидирующие позиции по всем выше перечисленным параметрам, уступают районам, имеющим молочно-мясное и мясомолочное и мясное направление.

Также проведенное исследование позволяет утверждать, что молокоперерабатывающая промышленность как в целом по стране, так и во всех регионах РФ не без исключения, находится в сложной критической ситуации, что обусловлено перехо-



дом от государственного централизованного управления к рыночному типу хозяйствования и, как следствие того, кризисным положением агропромышленного комплекса в целом. Данное обстоятельство подтверждается следующими фактами: производство молока хозяйствами всех категорий в 2012 году ниже дореформенного уровня на 42,7%, а поголовье молочного стада – на 59,9%.

При этом, как отмечают специалисты, вступление России в ВТО импорт молочной продукции будет увеличиваться на 17,6% до 9,3 мил. т. в 2014 году, по сравнению с 2010 годом. Таким образом, зарубежные компании на рынке молочной продукции будут продолжать укреплять свои позиции, вытесняя при этом отечественных производителей. Несомненно, в таких условиях жесточайшей конкуренции без материальной поддержки государства приведет к тому, что многие российские молокоперерабатывающие предприятия обанкротятся, и уйдут с рынка, а достижение показателей Доктрины продовольственной безопасности в рамках молочной продукции станет невозможным. В целях решения проблем молочной отрасли, самообеспечения региона продукцией местного производства, а также в условиях вхождения России во Всемирную торговую организацию требуются комплексные системные решения, которые должны иметь долгосрочный характер. Государственная комплексная программа развития сельского хозяйства на 2013–2020 годы предусматривает сохранение финансовой поддержки наиболее значимых отраслей АПК, одной из которых, несомненно, является молочная промышленность. Кроме этого, программа направлена на оказание адресной помощи регионам по наиболее перспективным направлениям аграрного комплекса, определить которые – задача самих регионов.

Ссылки на источники

1. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: стат. сб. // Росстат. – М., 2012. – 659 с.
2. Промышленность России. 2002: стат. сб. // Госкомстат России. – М., 2002. – 459 с.
3. Промышленность России. 2010: стат. сб. // Росстат. – М., 2010. – 453 с.
4. Российский статистический ежегодник: стат. сб. // Госкомстат России. – М., 2012. – 679 с.
5. Демографический ежегодник России. 2012: стат. сб. / Росстат. – М., 2012. – 557 с.
6. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2012: стат. сб. // Росстат. – М., 2012. – 525 с.
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 2 августа 2010 г. N 593н г. Москва «Об утверждении рекомендаций по рациональным нормам потребления пищевых продуктов, отвечающим современным требованиям здорового питания». – URL: <http://www.minzdravsoc.ru>.
8. Указ Президента РФ от 30 января 2010 г. N 120 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации». – URL: <http://www.mcs.ru>.

Atamanova Olga,

candidate of economic Sciences, associate Professor, Department of Economics, organization of production management, Bryansk state technical University, Bryansk

atamanova_281287@mail.ru

Rating by economic regions in the Russian Federation by the level of production and consumption of dairy products

Abstract. The article is devoted to the issues of production and consumption of milk and dairy products, taking into consideration regional peculiarities of the functioning of the food industry.

Keywords: dairy industry, the rating of dairy production specialization livestock, milk consumption economic areas.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Лапшина Ирина Владимировна,

кандидат философских наук, доцент кафедры естествознания и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

ira_lapshina@mail.ru

Усенко Ольга Александровна,

кандидат технических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова», г. Таганрог

usenko_olga77@mail.ru

Обеспечение живучести авторской модели системы социального принуждения¹

Аннотация. В статье авторы анализируют вопросы, связанные со свойствами сложных систем, которые следует изучать с трех основных позиций: надежности системы, живучести системы и ее безопасности. В статье также анализируются вопросы, связанные с тем, что отношения системы с окружающей средой служат критерием ее прочности и жизнеспособности. Авторы определяют ориентиры дальнейшего исследования в рамках поддержанного проекта.

Ключевые слова: социальное принуждение, системный подход, безопасность, живучесть системы, надежность системы.

Предметом настоящего исследования является изучение свойств и особенностей авторской модели социального принуждения. Вначале отметим, что в наших работах при использовании термина «система» подразумевается ее модель. Данное исследование является продолжением цикла статей, посвященных изучению феномена социального принуждения, основные положения результатов исследований можно найти в [1–3]. Здесь отметим лишь ключевые моменты предложенной ранее авторской модели, необходимые для дальнейшего изложения. В результате проведения системного анализа феномена социального принуждения была разработана и предложена авторская модель, содержащая девять компонент. Между компонентами обозначены связи, что позволило представить модель в виде неориентированного полносвязного графа. Далее были выявлены функции каждой компоненты в общей системе модели. Анализ позволил установить особенность, свойственную сложным системам, заключающуюся в наличии дублирующих функций, когда две или более компонентов модели выполняют одни и те же функции.

Надо сказать, что системный анализ предполагает многоаспектность исследования, поэтому предложенная модель должна рассматриваться не только с позиции внутренних функциональных взаимоотношений ее элементов, но также и с позиции отношений между системой и внешним миром вокруг нее – окружающей средой. И если внутренние взаимосвязи в авторской модели были ранее рассмотрены достаточно подробно, то вопросам взаимодействия с внешней средой было уделено недостаточно внимания. В данной статье будут рассмотрены свойства и особенности авторской модели в процессе взаимодействия с внешней средой.

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 12-03-00081 а «Применение системного подхода в исследовании связей и функций авторской модели социального принуждения».



Проведенный анализ показал, что совокупность связей между выделенными компонентами системы – это объекты государственного управления, а компонента государственного принуждения имеет особый статус и значение в авторской модели феномена принуждения.

Основной, высшей целью социальной системы является её сохранение и повышение её жизнеспособности. На жизнеспособность государства влияют внешние и внутренние факторы. Внешняя угроза исходит от других государств, а внутренняя от нарушения баланса взаимоотношений между элементами государства. Нарушение баланса обмена между элементами может привести к разрушению социальной системы. Жизнеспособность социальной системы, может быть охарактеризована различными критериями, меняющимися в зависимости от внешнего окружения и внутренних противоречий.

Следует отметить, что отношения системы с окружающей средой служат критерием ее прочности и жизнеспособности. Для системы может оказаться опасным то, что приходит извне, и не соответствовать внутренним целям системы. Окружающая среда потенциально враждебна системе, поскольку воздействует на нее как на целое, т.е. вносит в нее изменения, которые могут расстроить ее функционирование. Система сохраняет целостность благодаря своей способности к самопроизвольному восстановлению и установлению состояния равновесия между собой и внешней средой, и внутри все работает на ее сохранение. Это означает, что система по своей природе гармонична: она тяготеет к внутреннему балансу, и его временные нарушения представляют собой лишь случайные сбои в работе слаженной машины.

С точки зрения концепции обеспечения жизнеспособности и безопасности существования системы, всякую сложную систему следует изучать с трех основных позиций: надежности системы, живучести системы и ее безопасности [4, с. 34].

Каждая из этих позиций по-разному описывает связь и взаимодействие системы с окружающей средой. Проанализируем каждое свойство с целью выявления наиболее адекватного для характеристики авторской модели социального принуждения.

Надежность является комплексным свойством системы, которое состоит в ее способности выполнять (в определенных условиях функционирования) заданные функции, сохраняя свои основные характеристики в определенных границах [5, с. 19]. Самыми известными показателями надежности являются вероятность безотказной работы, средняя наработка на отказ, коэффициент готовности, которые обычно вероятностны по своему характеру.

В результате исследования авторской модели социального принуждения было установлено, что отдельные функции дублируются. В теории надежности дублирование – это один из способов повышения надежности сложных систем.

Проиллюстрируем сказанное расчетным примером. Пусть вероятность безотказной работы системы при выполнении некоторой функции оценивается как $p_1 = 0,5$, что является достаточно низким показателем. Если произвести дублирование исходной системы аналогичной системой, то в соответствии с вероятностно-логической моделью расчета надежности вероятность безотказной работы дублированной системы будет уже равна $P_c = 1 - (1 - p_1)^2 = 0,75$, что на 50% выше прежнего показателя. В общем случае, если одну и ту же функцию выполняет N компонентов, то вероятность безотказной работы системы будет определяться по формуле $P_c = 1 - (1 - p_1)^N$.

Результаты расчетов для первых 20 значений N при $p_1 = 0,5$ представлены в табл. 1 и наглядно отображены графиком на рис. 1.



Таблица 1

Результаты расчетов

N	P_c	N	P_c
1	0,5	11	0,999512
2	0,75	12	0,999756
3	0,875	13	0,999878
4	0,9375	14	0,999939
5	0,96875	15	0,999969
6	0,984375	16	0,999985
7	0,992188	17	0,999992
8	0,996094	18	0,999996
9	0,998047	19	0,999998
10	0,999023	20	0,999999

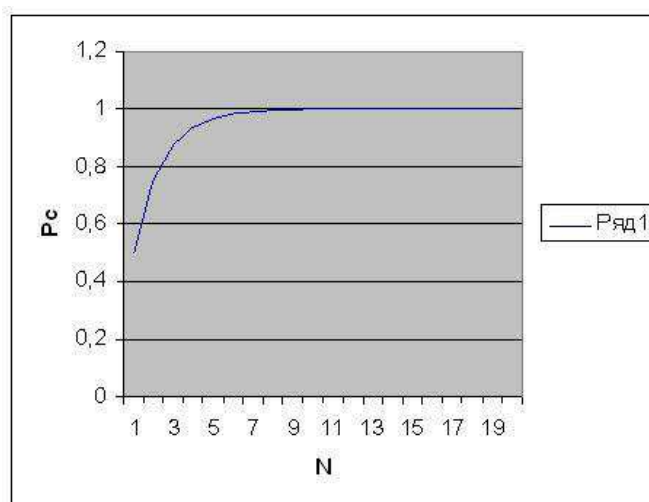


Рис. 1. Зависимость вероятности безотказной работы системы в зависимости от числа резервирующих компонентов.

Отметим, что $P_c = 1$ соответствует абсолютно надежной системе, а анализ данных таблицы и рисунка показывает, что уже при $N = 7$ система обладает высокими показателями надежности, несмотря на то, что отдельный компонент изначально может обладать низкими показателями надежности.

Однако классические модели теории надежности (логико-вероятностная, вероятностно-логическая, на основе дифференциальных, интегральных уравнений, марковская и иные) изучают систему изолированно от окружающей среды: ни система не подвергается воздействиям внешней среды, ни сама окружающая среда не испытывает на себе воздействий со стороны системы [6, с. 34], а это не в полной мере раскрывает свойства предложенной авторской модели социального принуждения.

Рассмотрим вторую характеристику – *живучесть системы*. Существует множество определений живучести, подробная этимология данного понятия приведена в [7, с. 1–2]. Используем следующее определение живучести [8, с. 3] – это свойство системы сохранять и восстанавливать способность к выполнению основных функций в заданном объеме и в течение заданной наработки при изменении структуры системы и (или) алгоритмов и условий ее функционирования вследствие непредусмотренных



регламентом нормальной работы неблагоприятных воздействий. Основные функции и заданная наработка могут определяться как для одного, так и для нескольких, различных по тяжести неблагоприятных воздействий, причем в общем случае они могут быть различны для разных уровней.

Данное определение допускает учет любых последствий неблагоприятных воздействий, влияющих на выполнение задания, а именно потери работоспособности элементов и связей между ними вследствие их физического разрушения или нарушения целостности, изменения (ухудшения) технических характеристик (скорости, производительности, пропускной способности и пр.), искажения алгоритмов функционирования, уменьшения структурной избыточности, уровня запасов продукции, ухудшения безотказности элементов, управляемости системы, изменения внешних условий функционирования (резкое уменьшение или увеличение нагрузки, перераспределение нагрузки, изменение динамических характеристик нагрузки) [9, с. 3].

Кроме того, живучесть системы отображает способность системы не допускать в ней каскадного развития возмущающих воздействий.

Возмущающее действие принимает каскадный характер в сложной системе, если не предусмотрены резервы и способы маневрирования ими в системе с целью компенсации (гашения) начального возмущения. Последнее может носить технический (авария, катастрофа), экономический (недопоставка ресурсов, нестабильность макроэкономической обстановки т. д.), социальный (революции, забастовки и пр.) и иной характер.

Таким образом, живучесть является наиболее подходящей характеристикой для предложенной авторской модели.

Действительно, всякая социальная и биологическая система стремится к самосохранению. Как бы неэффективна или порочна система ни была, каким бы целям она ни служила, она будет до последнего момента цепляться за жизнь независимо от размеров, возраста, происхождения и других факторов. Примеры этого есть на каждом шагу, будь то травинка, пробивающаяся сквозь асфальт, или Великая Римская империя. Даже если система изначально создается на какой-то срок, по окончании которого она должна умереть, она упорно стремится выжить [10, с. 2].

Так, например выпускники школ еще долго встречаются по окончании школы, сослуживцы регулярно собираются вместе после увольнения в запас, узники фашистских лагерей встречаются по сей день, хотя с тех пор прошло более полувека. По тому, как долго продолжаются эти встречи, можно судить о живучести системы.

Поразительные примеры стремления к самосохранению можно было наблюдать в Грозном весной 1995 года. После почти полугода войны в разрушенном городе стали вновь возникать те же самые организации, что существовали в нем до войны, часто в тех случаях, когда сохранялись здания, в тех же самых помещениях, штат состоял из тех же людей, каждый из которых занимал ту же самую должность. Более того, стали возрождаться организации, которые были ликвидированы дудаевским режимом еще в самом начале своего правления в 1991–1992 годах. Принцип «разделяй и властвуй» основан именно на этом.

Основные результаты исследования систем однозначно доказывают, что если разбить единую систему на части, то, во-первых, каждая из них станет слабее и с ней легче будет справиться, а во-вторых, каждая из них будет бороться за самосохранение и выживание с остальными частями, которые станут уже для нее внешней средой, конкурентами, источниками неблагоприятных воздействий.



Ослабление советского влияния привело к объединению Германии не потому, что руководство восточной части хотело ее немедленного присоединения, а потому, что оно не в состоянии было остановить этот процесс.

Другое дело - раздел Кореи. Руководства Севера и Юга надежно контролируют ситуацию в своих странах, и пока это так объединения не предвидится. В любой системе существуют подсистемы, цель которых обеспечить выживание системы в максимально широком диапазоне условий и воздействий: системы терморегуляции для выживания в условиях изменения температуры; иммунная система для защиты от инфекции; мышечная система для добывания пищи и оказания сопротивления агрессору и пр. [11, с. 3].

В социальных системах то же самое. Для защиты от внутренних врагов есть полиция, для защиты от внешних – вооруженные силы государства. Под это подводится соответствующая философская и юридическая базы. Всякая власть принимает законы, которые признают законной властью только самое себя, а любые действия против данной власти объявляются неконституционными и преступными, или, в более демократичном варианте, ограничивают выбор средств для борьбы с этой властью. Возникает официальная идеология, преследующая ту же цель: доказать справедливость, законность, богоизбранность данной власти. В диктаторских государствах любые другие идеологии преследуются. Логическим следствием инстинкта самосохранения являются борьба с сепаратизмом за целостность государства, лозунги типа «единая и неделимая».

То же самое относится и к другим социальным системам. Так, например, печально известное Министерство мелиорации и водного хозяйства было так увлечено рытьем каналов, что его деятельность приобрела масштабы стихийного бедствия, стала общественно и экологически опасной. Если бы его не ликвидировали, то оно продолжало бы свою деятельность и дальше, убеждая себя и других в ее острой необходимости. СССР был так захвачен «соревнованием двух систем», что в погоне за валом почти полностью игнорировал практическую пригодность и необходимость производимой продукции. Министерство мелиорации ликвидировали.

Существуют подсистемы, которые ликвидировать в системе нельзя. Во-первых, это администрация, обеспечивающая функции взаимодействия и управления подсистемами. Когда ее деятельность становится для нее самоценной, она вырождается в бюрократию. Во-вторых, это военно-промышленный комплекс. Его цель – производство оружия и его применение. Ликвидация ВПК ставит под угрозу существование государства, а его наличие втягивает страну в бессмысленную и бесперспективную трату сил и средств [12, с. 3].

Таким образом, для оценки живучести авторской модели, необходимо учитывать характеристики надежности каждой компоненты модели, связей между ними, а также сформировать множество возможных неблагоприятных воздействий, способных нарушить целостность системы, и, наконец, оценить потенциальные риски и последствия для системы при реализации конкретных неблагоприятных воздействий.

Относительно третьего аспекта исследования – безопасности – можно отметить, что в настоящее время существует более 100 различных видов безопасностей, кроме того, подчеркнем, что понятие безопасность можно трактовать с двух позиций: внешняя определяет воздействие модели на среду и внутреннюю, характеризующую свойства сопротивляемости модели по отношению к действиям среды. С учетом того, что весь диапазон возможных состояний модели описать в рамках одной работы сложно, поэтому каждое из них может стать предметом дальнейших исследований.



Ссылки на источники

1. Лапшина И. В., Усенко О. А. Структура модели системы социального принуждения. Выявление связей функционирования в авторской модели системы социального принуждения // Наука и эпоха. Кн. 9. – М., Воронеж, 2012. – С. 127–145.
2. Лапшина И. В., Усенко О. А. Связи функционирования государственного принуждения с компонентами авторской модели. Сущность и эмпирическое содержание // Философия, вера, духовность: истоки, позиция и тенденции развития. Кн. 30 / Под общей ред. О. И. Кирикова. – Москва: Наука, Воронеж: ВГПУ, 2013. – С. 71–126.
3. Лапшина И. В., Алексеева А. В. Функции компонентов государственного и правового принуждения в авторской модели системы социального принуждения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М.: Институт стратегических исследований, 2013. – С. 238–241.
4. Елисеев А. И., Долгов А. А., Хорохорин М. А., Минин Ю. В. Комплексная оценка живучести сетевых информационных систем в условиях неопределенности // Приборы и системы. Управление, контроль, диагностика. – 2013. – № 6. – С. 34–38.
5. Половко А. М., Гуров С. В. Основы теории надежности. – СПб.: БХВ-Петербург, 2006. – 704 с.
6. Елисеев А. И. и др. Указ. соч.
7. Черкесов Г. Н. Методы и модели оценки живучести сложных систем. – М.: Знание, 1987.
8. Там же.
9. Там же.
10. Самбиев А. Технический анализ социальных систем. – Грозный, 1999.
11. Черкесов Г. Н. Указ. соч.
12. Самбиев А. Указ. соч.

Lapshina Irina,

Candidate philosophy, assistant professor of natural science and life safety of Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog

ira_lapshina@mail.ru

Usenko Olga,

candidate of engineering sciences, assistant professor of computer science of Taganrog State Pedagogical Institute named after A. P. Chekhov, Taganrog

usenko_olga77@mail.ru

Providing the vitality of the authors' model of the social constraint system

Abstract. In this paper the authors analyze the issues related to the properties of complex systems, and should be read with the three main positions: system reliability and survivability of the system and its security. The paper also examines issues related to the fact that relations with the environment are the criteria for its strength and vitality. The authors define guidelines for further research within the framework of the supported project.

Keywords: social coercion, systems approach, security, survivability, reliability of the system.

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



9 772304 112013 5

1 0



Клубы по интересам в пришкольном математическом лагере как одна из форм внеклассной работы по математике в средней школе

Аннотация. Статья посвящена вопросам проведения внеклассной работы по математике в средней школе. Обсуждаются вопросы, связанные с различными формами организации внеклассной работы, в частности, пришкольного математического лагеря. В качестве эффективной формы взаимодействия учащихся разного возраста рассматриваются клубы по интересам; приводится пример содержания материала одного из них – клуба «Криптография».

Ключевые слова: внеклассная работа по математике, клуб-мастерская, развитие интереса к математике, развитие творческих способностей учащихся.

Внеклассная работа по математике формирует и развивает способности и личность ребёнка. Управлять этим процессом – значит не только развивать и совершенствовать заложенное в человеке природой, но формировать у него потребность в постоянном саморазвитии и самореализации, так как каждый человек воспитывает прежде всего сам себя, здесь добытое лично – добыто на всю жизнь.

Цели обучения математике обусловлены структурой личности, общими целями образования, концепцией предмета математики, её статусом и ролью в науке, культуре и жизнедеятельности общества, ценностями математического образования, новыми образовательными идеями, среди которых важное место занимает развивающее обучение.

Под внеклассной работой понимается не обязательные, систематические занятия с учащимися во внеурочное время. Математические школы, факультативные занятия и кружки призваны углублять математические знания школьников, уже определивших основной круг своих учебных интересов. Учитывая, что потребность в специалистах-математиках сейчас очень велика, необходимо формировать соответствующий интерес еще в школе. На уроках математики имеется немало возможностей заинтересовать школьников содержанием этой науки. Вместе с тем основная цель занятий всё же состоит в обучении определённого комплексу процедур математического характера, занимательность изложения подчинена этой цели, развитие способностей учащихся происходит в рамках изучения обязательного материала. Нередко участие во внеклассной работе по математике может явиться первым этапом углубленного изучения математики и привести к выбору факультатива по математике, к поступлению в математическую школу, к самостоятельному изучению заинтересовавшего материала и т. п.

Одной из важнейших целей проведения внеклассной работы по математике является развитие интереса учащихся к предмету, привлечение учащихся к занятиям в факультативах. У учащихся имеется большое желание проверить свои силы, математические способности, умение решать нестандартные задачи. Их привлекает возможность добровольного участия [1].

Проведение внеклассной работы по математике является прекрасным средством повышения квалификации учителей. Одной из целей является расширение изучаемого материала курса математики, иногда такое расширение выходит за рамки обязательной программы. Рассмотрение на дополнительных занятиях таких вопросов неизбежно приводит учителя к необходимости основательного знакомства с



этим материалом и с методикой его изложения учащимся. Также это помогает выявить учащихся, имеющих интерес и склонности к занятиям математикой, что весьма важно для решения вопроса о подготовке большого числа новых математических и научно-методических кадров. Современная школа должна управлять воспитательным процессом, а не плестись в хвосте. Управлять воспитательным процессом – значит не только развивать и совершенствовать заложенное в человеке природой, корректировать намечающиеся нежелательные социальные отклонения в его поведении и сознании, но и формировать у него потребность в постоянном саморазвитии, самореализации физических и духовных сил.

Основные вопросы по организации внеклассной работы по математике следующие:

- определить степень заинтересованности учеников и учителей во внеклассной работе по математике;
- определить степень совпадения интересов педагога и учеников;
- определить место внеклассной работы по математике средних и старших классов в школьной жизни;
- определить направленность этой внеклассной работы.

Существуют различные виды классификации внеклассной работы по математике, они весьма подробно освещены в многочисленной педагогической и методической литературе. Ю. М. Колягин различает два вида внеклассной работы по математике:

- работа с учащимися, отстающими от других в изучении программного материала, т. е. дополнительные занятия по математике;
- работа с учащимися, проявляющими интерес к математике.

Можно добавить еще один вид внеклассной работы:

- работа с учащимися по развитию интереса в изучении математики.

Основной целью первого вида внеклассной работы является ликвидация пробелов и предупреждение неуспеваемости. Бытует мнение, что если такая дополнительная работа ведётся, то это говорит, что недостаточно организована работа на уроке. В любом случае эта работа должна носить ярко выраженный индивидуальный характер и требует от учителя особого такта и характера.

Цели второго вида внеклассной работы по математике могут быть очень разнообразны и зависят от того, что интересно и что хотят узнать нового о математике ученики так, например:

- развитие и углубление знаний по программному материалу;
- привитие им навыков исследовательской работы;
- воспитание культуры математического мышления;
- развитие представлений о практическом применении математики и т. п.

Третий вид внеклассной работы может носить подобные цели, но главный упор делается на развитие интересов математики в соответствии с возможностями отдельных групп учащихся.

Существуют следующие формы внеклассной работы:

1. Математический кружок.
2. Факультатив.
3. Олимпиады, конкурсы, викторины.
4. Математические олимпиады.
5. Математические дискуссии.
6. Неделя математики.
7. Школьная и классная математическая печать.



8. Изготовление математических моделей.

9. Математические экскурсии.

10. Математический тренинг.

Указанные формы часто пересекаются и поэтому трудно провести между ними резкие границы. Более того, элементы многих форм могут быть использованы при организации работы по какой-либо одной из них. Например, при проведении математического вечера можно использовать соревнования, конкурсы, доклады и т. д.

Внеклассная работа учащихся по математике и методика её проведения, требования, предъявляемые программой по математике, школьными учебниками и сложившейся методикой обучения, рассчитаны на так называемого «среднего» ученика. Однако уже с первых классов начинается резкое расслоение коллектива учащихся: на тех, кто легко и с интересом усваивают программный материал по математике, на тех, кто добивается при изучении математики лишь удовлетворительных результатов, и тех, кому успешное изучение математики дается с большим трудом. Все это приводит к необходимости индивидуализации обучения математике, одной из форм которой является внеклассная работа. Под внеклассной работой по математике понимаются необязательные систематические занятия учащихся с преподавателем во внеурочное время. Следует различать два вида внеклассной работы по математике: работа с учащимися, отстающими от других в изучении программного материала (дополнительные внеклассные занятия); работа с учащимися, проявляющими к изучению математики повышенный, по сравнению с другими, интерес и способности (собственно внеклассная работа в традиционном понимании смысла этого термина). Говоря о первом направлении внеклассной работы, следует отметить, что этот вид внеклассной работы с учащимися по математике в настоящее время имеет место в каждой школе. Вместе с тем повышение эффективности обучения математике с необходимостью должно привести к снижению значения дополнительной учебной работы с отстающими. В идеальном случае первый вид внеклассной работы должен иметь ярко выраженный индивидуальный характер и проявляться лишь в исключительных случаях (например, в случае продолжительной болезни учащегося, перехода из школы другого типа т. п.). Однако в настоящее время эта работа требует еще значительного внимания со стороны учителя математики. Роль внеклассной работы в подготовке учащихся, отстающих от других в изучении программного материала. Основной целью ее является своевременная ликвидация (и предупреждение) имеющихся у учащихся пробелов в знаниях и умениях по курсу математики.

Второе из указанных выше направлений внеклассной работы по математике – занятия с учащимися, проявляющими к ее изучению повышенный интерес, – отвечает следующим основным целям:

- пробуждение и развитие устойчивого интереса учащихся к математике и ее приложениям;
- расширение и углубление знаний учащихся по программному материалу;
- оптимальное развитие математических способностей у учащихся и привитие учащимся определенных навыков научно-исследовательского характера;
- воспитание высокой культуры математического мышления;
- развитие у учащихся умения самостоятельно и творчески работать с учебной и научно-популярной литературой;
- расширение и углубление представлений учащихся о практическом значении математики в технике и практике социалистического строительства;



– расширение и углубление представлений учащихся о культурно-исторической ценности математики;

– воспитание у учащихся чувства коллективизма и умения сочетать индивидуальную работу с коллективной;

– установление более тесных деловых контактов между учителем математики и учащимися и на этой основе более глубокое изучение познавательных интересов и запросов школьников;

– создание актива, способного оказать учителю математики помощь в организации эффективного обучения математике всего коллектива данного класса (помощь в изготовлении наглядных пособий, занятиях с отстающими, в пропаганде математических знаний среди других учащихся).

Предполагается, что реализация этих целей частично осуществляется на уроках. Однако в процессе классных занятий, ограниченных рамками учебного времени и программы, это не удастся сделать с достаточной полнотой. Поэтому окончательная и полная реализация этих целей переносится на внеклассные занятия по математике. Основным видом внеклассной работы по математике в школе являются факультативные занятия по математике. Вызывая интерес учащихся к предмету, факультативы, кружки, которые способствуют развитию математического кругозора, творческих способностей учащихся. Их дополняют разовые мероприятия, проводимые как в школе (математические вечера, викторины, олимпиады, КВН, соревнования команд и т. д.), так и вне школы (математические конкурсы, занятия в физико-математических школах, конкурсы по решению задач и др.)

Реализация данных целей в полной мере может осуществляться на базе пришкольного летнего математического лагеря (подробнее про математический лагерь можно прочитать в статьях [2, 3]). Большой интерес у учащихся 5–6-х классов вызывают клубы по интересам. Во время учебного года, предварительно изучив интересы учащихся, планируются несколько клубов-кружков различной тематики. Ответственные (учащиеся 8-х классов), под руководством руководителя-учителя, готовят рекламу клуба и программу нескольких занятий, план работы, оборудование. Занятия проводятся в форме соревнования самими учащимися. Ход и результаты оформляются в виде выставки. Регулярно подводятся итоги, победители и все участники награждаются подарками, грамотами, призами.

Рассмотрим, к примеру, проектный клуб-мастерскую «Криптография» (план работы клуба представлен в табл. 1).

1. Простой квадратный шифр. Запоминается лозунг, состоящий из десяти букв, например, «эта коробка». Затем составляется квадрат 10×10 , лозунг записывается в первый столбец квадрата, далее, как это делается по шифру Виженера, по горизонталям таблицы записываются буквы в порядке алфавита. Лозунг придумывается таким образом, чтобы в таблице появились все буквы алфавита (это почти всегда достигается.) Теперь каждая буква алфавита шифруется с помощью двузначных чисел – номеров строки столбца. Например, у нас слово «агент» может быть зашифровано так: 31,17,85,94,49.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1	Э	Ю	Я	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
2	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы
3	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й
4	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
5	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч
6	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ
7	О	П	Р	С	Т	У	Ф	Х	Ц	Ч
8	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л
9	К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
0	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К

Иногда берут квадрат большей величины за счет выбора более длинного лозунга. В этом случае каждая буква может заменяться четырехзначным числом, которое иногда пишут в виде дроби.



План работы клуба «Криптография»

№	Ход занятий	Материалы
1	Знакомство. Беседа о ключах и шифрах. Описание нескольких видов ключей. Расшифровка по предложенным ключам. 1. Простой квадратный шифр (ключи «криптография» и «математика»). 2. Письмо наоборот. 3. Вставка лишних букв. 4. Замена одних знаков другими	Бумага в клеточку
2	Описание ключей. Расшифровка по предложенным ключам. 1. Парные буквы. 2. Шифр Цезаря. 3. Креативная криптография	Бумага в клеточку
3	Метод шифровки «Решетка». Выбор лучших и сложных шифров, составленных детьми на основе изученных ключей	Бумага в клеточку и ножницы
4	Заготовка стенгазеты, включающей в себя шифры, выбранные на предыдущем занятии	Ватман, краски, карандаши, фломастеры, цветная бумага, клей, ножницы, кисточки
5	Игровой урок. Дети расшифровывают тексты друг у друга. Игра «Крокодил». Творческая криптография	Офисная бумага, цветные карандаши
6	Подведение итогов. Репетиция выступления детей, посвященного клубу, в котором они занимались. Награждение победителей	

2. Полусловица. Этим способом шифрования пользовались еще в Древней Руси для засекречивания тайных посланий и документов. Знаки полусловицы отдаленно напоминают настоящие буквы, но не написанные. Можно поступить и наоборот – дополнить всем известные буквы новыми элементами, чтобы они изменились практически до неузнаваемости.

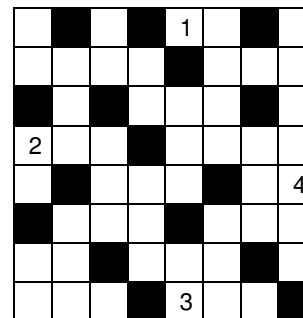
3. Письмо наоборот. Слово или текст записываются задом наперед. Примеры: рюкзак – казюр, паровоз – зоворап.

4. Решетка. Революционер-подпольщик вынужден вести свои записи и переписку с товарищами таким образом. Чтобы никто из посторонних не мог понять написанного. Для этого пользуются особым способом письма, называемым тайнописью (или криптографией). Придуманы разные системы тайнописи; к их услугам прибегают не одни подпольщики, но так же дипломаты и военные для сохранения государственных тайн. Одним из способов ведения секретной переписки является способ решетки. Он сравнительно простой и тесно связан с арифметикой. Желаящие вести тайную переписку каждый запасается решеткой – бумажным квадратиком с прорезанными в нем окошечками. Образец решетки вы видите на рисунке справа. Окошечки размещены произвольно, а в определенном порядке.

Допустим, надо послать запись: «Собрание делегатов района отмените. Полиция кем-то предупреждена. Антон». Наложив решетку на листок бумаги, подпольщик пишет сообщение букву за буквой в окошечках решетки. Так как окошек 16, то сначала помещается только часть записки «собрание делегатов...». Сняв решетку, увидим запись, представленную на рисунке справа.

Здесь ничего засекреченного пока нет: каждый легко поймет, в чем дело. Далее подпольщик поворачивает решетку по часовой стрелке на четверть оборота, располагает ее на том же листе так, что цифра 2, бывшая ранее сбоку, теперь оказывается сверху. При новом расположении решетки все ранее написанные буквы заслонены, а в окошечках появляется чистая бумага. В них пишут оставшиеся 16 букв. Если теперь убрать решетку, получим запись, показанную на рисунке ниже (рис. 1а).

Такую запись не поймет даже сам писавший, если забудет текст своего сообщения. Но записано пока следующее: «Собрание делегатов района отмените. П...» Чтобы писать дальше надо вновь





повернуть решетку на четверть оборота по часовой стрелке. Она закроет все написанное и откроет новые 16 свободных клеток. В них найдут себе место еще несколько слов, и записка приобретет новый вид (рис. 1б).

	с	в	о		р	б	
			а	р			й
а	о	н			н	и	
а			е	о			т
	д	м			е	е	
л			н	е			
	и	г			т	а	е
п			т				о

Рис. 1а.

о	с	в	о	л	р	б	
	и		а	р	ц		й
а	о	н	и		н	и	я
а		к	е	о		е	т
	д	м		м	е	е	
л	т		н	е	о	о	п
	и	г	р		т	а	е
п	е		т	д		у	о

Рис. 1б.

о	с	в	о	л	р	б	п
р	и	е	а	р	ц	ж	й
а	о	н	и	д	н	и	я
а	е	к	е	о	н	е	т
а	д	м	а	м	е	е	н
л	т	т	н	е	о	о	п
н	и	г	р	а	т	а	е
п	е	б	т	д	в	у	о

Рис. 1в.

Наконец, делается последний поворот решетки, цифрой 4 вверх, и в открывшиеся 16 пустых квадратиков вписывают окончание записки. Так как остаются 3 неиспользованные клетки, в них записывают буквы а, б, в – просто для того, чтобы в записке не оказалось пробелов. Письмо будет иметь вид, как показано на рис. 1в.

Секретная записка готова.

В 2013 году в пришкольном математическом лагере МОАУ «Лицей № 21» было разработано 6 клубов по интересам. С каждым годом и организаторов-учеников и участников занятий такого типа становится все больше. Возрастает интерес к такого рода мероприятиям, а значит и к математике. Появляется желание изыскивать материалы, изучать новое, развивать свои творческие способности, общаться со своими сверстниками в новой обстановке.

Ссылки на источники

1. Балк М. Б., Балк Г. Д. Математика после уроков. – М.: просвещение, 1971. – 463 с.
2. Горев П. М. Математический лагерь в школе: история становления и технологические находки // Концепт. – Май 2012, ART 1253. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1253.htm>.
3. Горев П. М. Основные формы организации дополнительного математического образования в средней школе // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – ART 13116. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13116.htm>.

Alalykina Tamara,

math teacher High School number 21, Kirov

kolosova66@list.ru

Service clubs in the schoolyard math camp as a form of extra-curricular activities in mathematics in high school

Abstract. The article is devoted to the issues of class work in mathematics in high school. The issues associated with the various forms of organization of extra-curricular activities, such as schoolyards mathematical camps. As an effective form of interaction between students of different ages are considered special-interest clubs, is an example of the content material of one of them – the club "Cryptography".

Keywords: class work in mathematics, club-workshop, the development of interest in mathematics, the development of creative abilities of students.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук

Лямин Алексей Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент КОГОАУ ДПО (ПК) «Институт развития образования Кировской области», г. Киров

enimo@kirovipk.ru



Интегральные познавательные задания при обучении химии в современной школе

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации общего химического образования посредством использования интегральных познавательных заданий при обучении школьников химии. Решение поставленной проблемы обусловлено ведущими идеями, отражёнными в документах ЮНЕСКО и Федерального государственного образовательного стандарта общего образования Российской Федерации.

Ключевые слова: интегральные познавательные задания, метод кейс-стади, предметные компетенции по химии, универсальные учебные действия.

За последние годы в школьном химическом образовании произошли существенные изменения. Уменьшилось количество учебных часов по базовому учебному плану на изучение предмета, предъявлены новые требования к результатам освоения образовательной программы – Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС), введена новая форма итоговой аттестации школьников по химии – государственная итоговая аттестация (ГИА) и единый государственный экзамен (ЕГЭ), возросли требования к учителю по работе с одарёнными школьниками на уроке и во внеурочной деятельности и др., но, вместе с тем, содержание школьного курса химии практически не изменилось.

Перед учителем химии обозначилась дилемма: оптимизировать процесс обучения посредством фундаментализации обучения на основе гуманитарного обновления и эффективным использованием современных методических средств обучения, либо в меньшее количество часов «втолкнуть» прежнее содержание. Зачастую учитель химии идёт по наименее затратному, но крайне неэффективному, второму пути.

Эти и другие аспекты привели к тому, что изучение химии в школе потеряло свою привлекательность, стало формально-бумажным (используя символы, ученик составляет по равенству элементов произвольное уравнение, или просто запоминает правильно составленные уравнения, т. к. затем учитель требует именно такого воспроизведения материала). В результате учащиеся чаще прибегают к запоминанию определённых алгоритмов (штампов), мнемонических правил и т. д., позволяющих, в определённых случаях (тех же штампах), получить удовлетворяющий контролёра ответ (зачастую не всегда разумный). Школьник не может прогнозировать свойства вещества, а следовательно, и не понимает его значение, что, в свою очередь, ведёт к неумелому и неправильному использованию. Большинство людей не умеют грамотно обращаться с веществами в быту и на производстве.

Различия обучения химии в так называемой традиционной школе и инновационной школе можно отразить в таблице (табл. 1.).

В Федеральном государственном стандарте особое внимание уделяется Программе формирования универсальных учебных действий (УУД) [1], конкретизирующей требования Стандарта к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы общего образования.



Таблица 1

Различия обучения химии в традиционной и перспективной школах

Ключевые признаки	Традиционная школа (экстенсивное обучение)	Перспективная школа (интенсивное обучение)
Идея	Знания и умения, необходимые для продолжения химического образования	Индивидуально-ценностные смыслы познания и понимание природы; оптимальное сосуществование в социальной и природной средах; профессиональное самоопределение
Цель	Специфические, формальные знания и умения; выполнение ЕГЭ, определяющий вопрос: «Как?»	Системные знания, универсальные умения, УУД, интегральный стиль мышления; определяющий вопрос: «Зачем? Почему?»
Методология	Формально-логические методы познания; информационно-фактическое изложение материала	Интегративно-гуманитарные методы познания; ценностно-смысловое проблемное изложение материала посредством создания образов; формальная и оценивающая логика
Задачи	Однозначность решения	Вариативность решений
Критерии качества	Однозначность, отметка	Вариативность, оценка, самооценка

Учебные действия – проявление, структурно-функциональный компонент и результат образовательной деятельности учащихся; **универсальные учебные действия, УУД** – разносторонние и многофункциональные учебные действия интегративного характера, пригодные для достижения образовательных, а также социально значимых и жизненно важных целей; универсальные учебные действия подразделяются на четыре группы: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Таким образом, на сегодняшний день, возникает необходимость обучения естественнонаучным дисциплинам в школе с помощью эффективных методических средств и технологий, обеспечивающих творческий уровень усвоения учебного материала, развитие потребности в самостоятельном получении и расширении соответствующих знаний, формирование метапредметных умений, обеспечивающих универсальность учебных действий, воспитание ценностного отношения к окружающему миру и к себе.

Для повышения уровня качества системных знаний и метапредметных умений школьников, формирования и развития устойчивых ценностно-смысловых отношений и внутренних мотивов учения целесообразно применять комплекс средств, направленных на раскрытие творческого потенциала учащихся. Одним из таких средств являются интегральные познавательные задания по химии, обладающие свойствами динамичности, открытости, устойчивости, саморегуляции и саморазвития личности, стимулирующие формирование и развитие познавательного мотива школьников через положительные эмоции, и индивидуально-ценностные смыслы учения.

Под **интегральным познавательным заданием** мы понимаем учебное задание, предполагающее поиск новых системных знаний, способов (метапредметных умений), определяющих универсальные учебные действия; стимуляцию активного использования в учении интеграционных процессов (связей, синтеза); воспитание ценностей и личностно-значимых смыслов учения (интегральный стиль мышления).

Важность использования системы познавательных заданий давно обращала на себя внимание учёных: П. К. Анохин, Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, Т. А. Матис, М. И. Махмутов, М. С. Пак, П. И. Пидкасистый, С. Л. Рубинштейн, И. Н. Семёнов, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова, Е. А. Шишкин,



Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др. разработали вопросы методы и средства формирования отдельных компонентов познавательных заданий, предложили способы управления умственным развитием учащихся при обучении.

В ряде методических исследований (И. В. Аксёнова, Н. М. Ваулина, В. П. Гаркунов, Е. О. Емельянова, Э. Г. Злотников, Р. Г. Иванова, А. Г. Иодко, Н. П. Кочеткова, Н. Е. Кузнецова, А. Н. Лёвкин, А. Н. Лямин, М. С. Пак, Н. Н. Поспелов, И. Н. Рыбкина, П. М. Сударев, И. М. Титова, Л. М. Фридман, Е. А. Шишкин и др.) дана характеристика заданий, основанных на сочетании репродуктивной, эвристической и творческой деятельности; разработана методика, обеспечивающая условия формирования мотивов учения; предложены формы и средства осуществления промежуточного и итогового контроля; пооперационного и компонентного анализа и уровневой методики оценки учебных достижений школьников.

Педагогически обоснованная система интегральных познавательных заданий позволяет осуществить все функции обучения, поэтому в каждом задании учителю необходимо акцентировать внимание не только на его роль в приобретении знаний и место в логике содержания учебного материала, но и в активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, сопутствующей её решению. Интегральные познавательные задания не решаются по готовым образцам, а стимулируют поиск новых решений, в которых нужны догадка, прикидка, интуиция, ориентация на перспективы познания и углубление, совершенствование имеющихся знаний, умений и учебных действий.

С помощью интегрального познавательного задания учитель актуализирует учебные противоречия, создаёт стимуляционно-мотивирующие ситуации, инициирует учебные действия по выходу из них, активизирует психологические процессы и познавательные способности субъектов обучения. Выполнение интегральных познавательных заданий требует от учеников интеллектуальных способностей и волевых усилий их использования, а разрешение проблемы, завершающее познавательный акт, является мощным мотивирующим фактором учения, воспитывает ценностно-смысловые отношения к образованию и вызывает положительные эмоции у школьника.

В процессе разработки и применения интегральных познавательных заданий мы базируемся на интегративно-гуманитарном, компетентностном и аксиологическом методологических подходах и руководствуемся следующими дидактическими принципами: научности; фундаментальности; доступности; легитимности; системности; проблемности; мотивации; цикличности; практической значимости; систематизации; углубления и расширения знаний; формирования метапредметных умений, определяющих универсальные учебные действия; самостоятельности и творческой активности; интерактивности; учёта индивидуальных особенностей.

Основываясь на работах Е. А. Шишкина и рекомендациях О. С. Зайцева [2], можно предложить краткую памятку школьникам для выполнения интегральных познавательных заданий:

- внимательно ознакомьтесь с условием задания, прочитав его несколько раз;
- попробуйте своими словами сформулировать текст задания, чтобы он был более Вам понятен;
- запишите условия и требования в удобной для Вас форме: с помощью символов и условных обозначений, с помощью рисунков и т.д.;
- чётко сформулируйте цель задачи; поставьте перед собой вопрос – зачем это задание Вам предложено, что нового может дать решение задачи;
- представьте себе, что Вы действуете в условиях задачи и ищите выход из затруднения; задайте себе как можно больше вопросов – почему? зачем?;



– мысленно переберите в памяти случаи, хотя бы отдалённо напоминающие описание задания; проведите аналогии и попытайтесь использовать прежний опыт в данной ситуации; старайтесь максимально использовать все имеющиеся у вас знания, приобретённые при изучении других дисциплин, почерпнутые из научно-популярной литературы, жизненного опыта. но имейте в виду, что прежний опыт не всегда приемлем в новых условиях, требующих новых знаний, и может привести к неправильным результатам;

– составьте список недостающих данных, которые Вам необходимо найти в справочной литературе;

– попробуйте составить план действий по разрешению данной ситуации; для этого разбейте проблему на несколько составляющих её более мелких проблем, определите промежуточные задачи;

– выдвигайте как можно больше всевозможных идей и гипотез по решению проблемы (игнорируя, очевидно, абсурдные), запишите их, помните, что не страшно выдвинуть неправильную гипотезу, обидно пропустить верную.

– составьте для решения необходимые уравнения реакций и выпишите нужные математические уравнения, если это необходимо, преобразуйте их;

– произведите все необходимые математические действия с заданной точностью;

– помните, что с размерностью числовых величин выполняются те же самые алгебраические операции; несоответствие размерности полученной величины говорит о неправильности преобразований;

– сравнивайте (оценивайте) полученные результаты, выпадение численного значения свойства объекта из определённой закономерности указывает на его аномальное поведение, что может быть причиной возникшей проблемы и является ключом к её решению;

– проверьте полученное решение, составив и решив обратную задачу, или используя полученные результаты в новых условиях;

– подумайте, какие ещё сведения можно получить из данного решения, постарайтесь из полученных данных вычленивать и сформулировать новую проблемную ситуацию.

Человек, способный ставить и объяснять проблемы, – это человек с творческим мышлением!

Для учителей можно предложить следующие рекомендации к оценке выполнения учеником интегрального познавательного задания:

– число обнаруженных и сформулированных проблем (поиск проблемы намного более трудоёмок и сложен, чем её последующее решение; это должно учитываться при оценке);

– число решений (правильных или близких к правильным) заданной проблемы; число подходов к решению и т. п.;

– перечисление факторов, влияющих на процесс, свойств веществ, ответственных за их поведение в описываемом явлении;

– интегративность подхода к решению проблемы, например, число привлекаемых к решению теорий из различных дисциплин, способов действий, математических операций;

– соблюдение внутренней логики науки (строение вещества → термодинамическая вероятность процесса → кинетическая сущность процесса → применение данного процесса; описание осуществляется в последовательности закономерностей перехода с низшего уровня организации вещества на более высокий);

– осуществление операций систематизации и классификации предлагаемых данных;



- расположение признаков или факторов в порядке понижения их значимости, ответственности за процесс;
- обнаружение наибольшего числа признаков общности и различия у объектов;
- число критических замечаний, выявленных недостатков и ошибок;
- качество научной речи (химического языка) легко оценивается по числу и точности использованных в описании или объяснении научных терминов.

Поэлементный анализ условия интегрального познавательного задания осуществляется путём постановки общих и специальных вопросов, позволяющих выявить, что требуется найти и что дано в задании, с помощью которых намечаются предварительные преобразования условий задания для достижения искомого. Формулирование вопросов при поиске неизвестного в созданной заданием стимуляционно-мотивирующей ситуации свидетельствует о таком этапе, когда ситуация преобразуется в теоретическую (учебную) проблему, в которой неизвестное выступает как искомое, требуемое знание или умение.

Например, создана стимуляционно-мотивирующая ситуация неожиданности: потребность организма в кислороде не всегда одинакова, человек в состоянии покоя потребляет в час 12 л – 15 л кислорода, а во время усиленной работы – до 100 л этого газа. В 5 л воды способно раствориться до 150 мл (ст. у.) кислорода. В нашем организме около 5 л крови. В состав кровяной плазмы входит 92% воды. Налицо явное противоречие: минимально требуемое количество кислорода почти в 100 раз больше того количества, которое может раствориться. Учитель, грамотно поставленными вопросами (Какова доля воды в составе крови в организме человека? Какой объём кислорода способен раствориться в ней? Какие ещё вещества, кроме воды, входят в состав крови? Каким образом организм обеспечивает себя таким большим количеством кислорода?), создаёт условия для анализа учащимися ситуации и преобразовании её в учебную проблему: обеспечение кислородом организма человека или биофункциональная роль гемоглобина.

В последнее время широкую практику получили, так называемые, контекстные (ситуационные, ситуативные, сюжетные) задачи по химии с использованием кейс-метода.

Контекстное задание – интегральное познавательное задание стимуляционно-мотивирующего характера основанного на конкретной жизненной ситуации, решением которого является выбор способа действий в предложенных условиях и осознание личностно-ценностного смысла опыта деятельности.

К ситуативным относят задачи, которые встречаются или могут встретиться школьнику в жизни и обеспечивают условия для формирования индивидуального опыта деятельности в предложенных и изменённых условиях.

Метод кейс-стади (от англ. *case* – случай, *case method* – кейс-метод, кейс-стади, *case-study* – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа) получил признание в образовании в начале прошлого века и использовался в качестве анализа конкретных ситуаций. Суть метода довольно проста: школьникам предлагается осмыслить жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает и практическую проблему и актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Таким образом, понятие ситуативных задач и понятие кейс-метода входят в понятие – контекстное задание, поэтому далее мы будем использовать этот термин.

Пример контекстного задания.

Пигмент свинцовых белил – основной карбонат свинца (природный минерал гидроцеруссит). Свинцовые белила (пигмент, растёртый с маслом) используются со средневековых времён и харак-



теризуются высокой белизной и кроющей способностью, за счёт использования не кристаллического, а аморфного пигмента.

– Выведите эмпирическую формулу пигмента свинцовых белил, если известно, что массовая доля оксида свинца (II) в них составляет 86,33%, массовая доля оксида углерода (IV) – 11,35%, массовая доля воды – 2,32%; молярная масса белил равна 775 г/моль.

– Почему в настоящее время запрещено производство свинцовых белил во многих странах, в том числе в России?

– Почему при хранении на воздухе свинцовые белила чернеют? Напишите уравнение реакции.

– Предложите способ реставрации почерневших со временем картин, с приведением уравнений реакций.

Такого рода задания не являются типовыми в традиционном смысле этого слова, а представляют собой модель жизненной ситуации, в разрешении которой ученики видят смысл, получаемого образования. Такого рода ситуации направлены на ознакомление учащихся с постоянно увеличивающейся техно-когнитивной и информационной экспансией человечества, пользой, которую она несёт.

Важными отличительными особенностями контекстных заданий являются:

– опора на жизненный опыт, представления, знания, взгляды, мнения, предпочтения школьника и т. д.; минимизирует формализм знаний, который порождается несовпадением и разрывом между устойчивыми представлениями и новыми научными знаниями (личностные универсальные учебные действия ценностно-смысловой ориентации и мотивации);

– нестандартность и противоречивость по содержанию обеспечивает эффект новизны (мотивационные, регулятивные и познавательные учебные действия);

– стимуляционно-мотивирующая направленность, основанная на реальном сюжете с требованием использования системных знаний, метапредметных умений и универсальных учебных действий, на которые нет явного указания (универсальные учебные действия разного вида);

– проблема, заключённая в скрытом виде, в ходе решения которой ученики формулируют учебную проблему, которая становится лично значимой (личностные и проблемно-поисковые, логические познавательные учебные действия);

– вариативная форма представления информации (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т. д.) требует умений кодировать и декодировать информацию (регулятивные и знаково-символьные, логические познавательные учебные действия);

– указание (явное или неявное) на область применения результата обеспечивает индивидуально-ценностный смысл и внутреннюю мотивацию школьника к изучению химии (личностные учебные действия);

– избыточные, недостающие или парадоксальные данные в условии задания приводят к формированию общелогических умений (регулятивные и логические познавательные учебные действия);

– неопределённость и открытость задания не предполагает эталона «правильности», напротив, стимулирует нахождение множества вариантов решений, при выполнении такого задания происходит подавление мотива избегания неудачи и активизируется мотив достижения, что снимает психологический барьер школьника перед выполнением задания, хотя уровень сложности его может быть достаточно высоким (мотивационные, регулятивные, коммуникативные и познавательные учебные действия).

Из выделенных особенностей контекстных заданий явно следует их отличие от традиционных предметных заданий, направленных на отработку конкретных опера-



ций с учебными элементами, а, именно, использование контекстных заданий позволяет целостно решать проблему фундаментализации, оптимизации и качества химического образования на уровне универсальных учебных действий школьника. Приведем пример.

Пуская кровь заболевшему матросу, корабельный врач Юлиус Роберт Майер обратил внимание на необычно алый цвет венозной крови. Его наблюдения показали, что в жарких странах венозная кровь гораздо светлее, чем в северных широтах.

Каким образом этот факт помог Майеру в открытии закона сохранения и превращения энергии?

В походных условиях Вы оказались в ситуации, когда запас питьевой воды исчерпан, а до ближайшего населённого пункта далеко, но есть природный источник воды.

Предложите простой и эффективный способ дезинфекции природной воды, используя имеющиеся у Вас вещества и материалы.

Из жизненного опыта вы знаете, что спирт (этиловый) – яд, однако он широко используется в медицине и пищевой промышленности. Почему?

Почему при обсуждении вреда алкоголя на первое место выдвигают проблему демографии и судьбу будущих поколений?

Почему в термометрах для измерения температуры воздуха и воды используют спирт, а в медицинских термометрах (градусниках) ртуть?

Почему люди, находящиеся на улице в зимнее время в состоянии алкогольного опьянения, чаще всего страдают от обморожений, ведь употребление спирта «разогревает» организм?

При проведении судебно-медицинской экспертизы после дорожно-транспортного происшествия у водителя в крови были обнаружены следы этилового спирта. На суде прокурор построил своё обвинение на этом факте, но адвокат доказал несостоятельность обвинения и выиграл процесс. Какими фактами мог аргументировать свою защиту адвокат?

Производство спиртосодержащих напитков можно считать одним из первых «промышленных синтезов» в истории человечества. Изложите свою обоснованную точку зрения на этот факт.

Познакомьтесь с 6, 7, 8, 9 главами первой книги Моисея, бытие, Библия. Что можно сказать об отношении христианской веры к вину. Приведите примеры, характеризующие отношение к вину других религий.

Интегральные познавательные задания можно классифицировать по различным признакам (содержанию, используемым действиям, диагностируемым результатам, форме подачи, уровню самостоятельности выполнения и др.). В соответствии концепции современного школьного химического образования имеет смысл следующая группировка интегральных познавательных заданий.

I. По характеру интеграционных процессов.

1. Задания, требующие в процессе решения использования системных знаний, метапредметных умений и универсальных учебных действий.

Например, насколько больший вес при нормальных условиях смог бы поднять воздушный шар объёмом 280 м³, заполненный газообразным водородом, а не гелием? Когда и для каких целей использовалось это свойство диводорода? Почему для этих целей сейчас не используют газ – водород? Объясните этот факт.

2. Задания, содержащие интегративную информацию.

Например, в нашей крови содержится большое количество красных кровяных телец – эритроцитов: около 250 миллионов в одной капле! Основное вещество, которое они содержат – гемоглобин. Каждый эритроцит содержит около $3,74 \times 10^{-14}$ кг гемоглобина. Молярная масса гемоглобина человека составляет в среднем $66000 \text{ г} \cdot \text{моль}^{-1}$, а каждая молекула гемоглобина содержит 4 ядра железа. 1 г гемоглобина способен присоединять 1,34 мл молекулярного кислорода. Сколько ядер железа содержится в одном эритроците? Какую массу железа можно выделить из одной капли крови? Какова физиологическая роль железа в гемоглобине? Качественно оцените точность, полученных Вами данных. Почему приведена средняя, а не точная молярная масса гемоглобина?



3. Задания, в ходе решения которых школьники получают новые системные знания и овладевают метапредметными умениями, определяющими универсальные учебные действия.

Например, по каналам СМИ был передан необычный прогноз погоды:

- температура воздуха – семьдесят семь градусов по Фаренгейту,
- атмосферное давление – один бар,
- влажность воздуха – шестьдесят восемь сотых,
- направление ветра – норд-ост,
- средняя температура воды в мировом океане – двести семьдесят восемь целых пятнадцать сотых градусов Кельвина,
- скорость ветра – пять сотых дюйма в час,
- суточное количество осадков – два умноженное на десять в восьмой степени нанометров,
- среднесуточная потребность человека в энергии – сто девятнадцать целых шесть десятых килоджоулей на один килограмм веса.

Как, по-вашему, должен был бы звучать данный прогноз сегодня?

4. Большой эффективности достигают интегральные познавательные задания, в которых сочетаются все три типа.

Например, долгое время йод не находил применения, но в 1904 г. русский военный врач Филончиков ввёл в медицинскую практику 5-10% спиртовые растворы йода для обработки краёв свежих ран. Какой состав имеет «настойка йода»? Определите объём 5% «настойки йода», который можно приготовить из 10 г кристаллического йода, если плотность раствора составляет $950 \text{ кг}\cdot\text{м}^{-3}$. Качественно оцените точность, полученного Вами результата. Какова физиологическая роль йода в организме человека?

II. По реализации в уроках разного типа и на разных этапах учебного занятия.

1. Задания, используемые для актуализации системных знаний, метапредметных умений и универсальных учебных действий школьника.

Например, вводное задание в тему урока: по предложенным фактическим данным определите, о чём идёт речь: бесцветная, летучая жидкость с характерным запахом и жгучим вкусом; известна и производится с древнейших времён; название образовано от древнегреческого, в переводе означающее «дух», «газ», «хаос»; обладает хорошей растворяющей способностью; смешивается с водой в любых отношениях; в промышленности используется как сырьё для получения каучуков, резины, пластмасс, также её используют в смеси с бензином в качестве моторного топлива; горит синеватым пламенем с выделением большого количества тепла; является продуктом метаболизма живых организмов, однако относится к наркотическим веществам, вызывая привыкание; наиболее чувствительны к её воздействию центральная нервная система, особенно клетки коры больших полушарий мозга; вызывает возбуждение, связанное с ослаблением процессов торможения; применяется в медицине в качестве растворителя при приготовлении экстрактов, настоек, в качестве антисептика и раздражающего средства; в пищевой промышленности используется как растворитель вкусовых добавок, красителей и т. п.; в парфюмерии используется как растворитель душистых веществ; в природе образуется в результате брожения сочных сахаросодержащих плодов; наряду с огромной пользой принесла человечеству и огромный вред, особенно воздействуя на его генофонд...; по мере узнавания вещества, о котором идёт речь, школьники поднимают руку или каким либо другим способом сигнализируют учителю о готовности дать ответ.

2. Задания, используемые для формирования новых системных знаний, метапредметных умений и универсальных учебных действий школьника.

Например, в три стаканчика с одинаковыми объёмами 3% раствора пероксида водорода внесите: в один – кусочек сырого мяса или сырого овоща, в другой стаканчик кусочек варёного мяса или сваренного овоща, а в третий стаканчик добавьте 2–3 мл слюны; проанализируйте и объясните наблюдаемые эффекты.



3. Задания, используемые для закрепления системных знаний, метапредметных умений и отработки универсальных учебных действий школьника.

Например, сгруппируйте выданные Вам образцы веществ по объединяющим признакам: сахар, сера (серный цвет), йод, спирт, вода, песок, стиральный порошок, медь, никром (спираль от лабораторной плитки), поваренная соль, сода, медный купорос, полиэстер, пластилин, стекло, парафин, сталь, керамика, алмаз, графит, лак для ногтей, полиэтилен и др.

III. По использованию практических действий экспериментального характера.

1. Задания, требующие теоретического обоснования практических результатов, проведённого эксперимента.

Например, в лаборатории (кабинете химии), при постоянной температуре воздуха, поставьте три открытых стакана с одинаковыми объёмами: один – с дистиллированной водой, второй – с раствором серной кислоты с массовой долей вещества равной 80% и третий – с известковой водой; через некоторое время (через урок) отметьте произошедшие с жидкостями изменения и предложите (можно в качестве домашнего задания) обоснованное объяснение наблюдаемым эффектам.

В 100 мл насыщенного при комнатной температуре раствора медного купороса всыпьте две столовые ложки поваренной соли. Раствор тщательно перемешайте. Затем в полученный раствор поместите предмет из алюминия или его сплава (старая кухонная утварь из дюралюмина, фольга и т. п.). В течении 3–5 минут наблюдайте за состоянием системы, а затем обоснуйте происходящие в растворе явления.

2. Задания, решение которых требует экспериментальной проверки и универсальных учебных действий.

Например, основываясь на индивидуальных свойствах найдите оптимальные способы идентификации веществ, используемых в повседневной жизни: поваренная соль, сода, сахар, крахмал, лимонная кислота, ванилиновый сахар, стиральный порошок, уксус, перекись водорода, ацетон, мел, косметическая пудра, полиэтилен, целлофан, поливинилхлорид, хлопок, полиакрилонитрил, мука, золото, серебро, бронза, сталь, мельхиор.

Дайте обоснованный ответ – возможно ли проявление концентрированной азотной кислотой основных свойств.

3. Задания, требующие универсальных учебных действий по организации и проведению химического эксперимента или получению веществ.

Например, составьте инструкцию по приготовлению 18 л раствора для маринада, содержащего 9% уксусной кислоты, если уксусная кислота в магазине продаётся в ёмкостях объёмом 250 мл и содержанием кислоты – 90%.

В медицине применяют водные растворы: хлороводорода (8,2–8,4%), перманганата калия (0,5%), тиосульфата натрия (60%), аммиака (10%), сульфата магния (20%), хлорида кальция (10%), сульфата цинка, гидрокарбоната натрия, хлорида натрия, хлорида калия, бромида натрия, бромида калия, йодида натрия, сульфата меди (II), нитрата серебра (0,1%), пероксида водорода (3%). Идентифицируйте каждый раствор, не используя других реактивов.

Ссылки на источники

1. Пак М., Лямин А. Н. Формирование универсальных учебных действий школьника при обучении химии // Концепт. – 2012. – № 6 (Июнь). – ART 12079. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12079.htm>. – Гос. рег. Эл No ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
2. Зайцев О. С. Задачи и вопросы по химии. – М.: Химия, 1985. – 304 с.

Integrated cognitive tasks in teaching of chemistry in the modern school

Abstract. Article is devoted to the problem of optimizing the overall chemical education through the use of integrated cognitive tasks in teaching students of chemistry. The solution of the problem is due to the leading ideas reflected in the documents of UNESCO and the Federal state educational standard of general education of the Russian Federation.

Keywords: integrated cognitive tasks, case-study method, subject competence in chemistry, universal learning activities.



ISSN 2304-120X



9 772304 120135

1 0

Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»



Дробович Антон Эдуардович,

аспирант кафедры культурологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, г. Киев

san-a@ukr.net

Верификация инструментов дискурса об удовольствии: о происхождении и значении термина «гедонизм»

Аннотация. В статье осуществлена попытка уточнения значения и исследования происхождения одного из элементов дискурса об удовольствии – термина «гедонизм». По мнению автора, это должно послужить повышению уровня научных изысканий в области этики, философии культуры, теории и истории культуры, поскольку позволяет более точно использовать научно-теоретический инструментарий. Анализ базовых источников классиков утилитаризма и либерализма, приведенный в статье, дает возможность отследить некоторые аспекты секуляризации этики в XIX веке, что, в значительной мере, способствует пониманию культурных трансформаций следующей эпохи – постмодерна.

Ключевые слова: гедонизм, дискурс об удовольствии, утилитаризм, интуитивизм, эгоизм, *felicific calculus*, счастье.

Термин «гедонизм», несмотря на свое широкое распространение и, на первый взгляд, очевидное значение, является сравнительно «молодым» и неоднозначным. До последней трети XIX века в Европе его просто не было в философском употреблении. Это подтверждает анализ философских лексиконов (словарей) и наиболее авторитетных энциклопедических произведений XVIII–XIX веков. Ни единого упоминания о «гедонизме» мы не находим в первом классическом философском словаре Европы «Dictionnaire philosophique» (1764) Вольтера [1], ни намек в «Энциклопедии философских наук» (1817) Г. В. Ф. Гегеля [2]. Последняя, хотя и не претендовала на значение лексикона, однако, вобрала в себя все ключевые термины философии того времени (трудно себе представить, чтобы термин «гедонизм», не вошел бы в раздел «Философия духа», в котором Гегель изложил антропологию¹). Также не встречается этот термин в классической французской работе середины XIX века «Dictionnaire des sciences philosophiques» (1844–1852) А. Франка [4], не говоря уже о первом отечественном произведении подобного характера – «Философском лексиконе» (1857–1873) киевского профессора С. Гогоцкого [5].

Появлением термина «гедонизм» мы, вероятно, обязаны британскому философу Г. Сиджвику, который в 1874 году, в своём, ныне классическом, произведении «Методы этики» [6], сформулировал его значение. Он использовал термин «гедонизм» не только для обозначения стремления человека к удовольствиям, но для того, чтобы рационально разграничить конечные основания деятельности всех людей и попытаться построить «строгую систему фундаментальных принципов морали» [7]. В этом стремлении он различал три главных мотива (цели) поведения всех людей – счастье, совершенство (в понимании превосходства) и долг. Именно им и соответствовали три метода постижения разумного поведения, соответственно, – эгоистический гедонизм², универсальный гедонизм (утилитаризм) и интуитивизм. Первый

¹ Так же ни единого упоминания о гедонизме мы не встречаем в «Антропологии с прагматической точки зрения» (1798) И. Канта [3], в которой он весьма тщательно анализирует природу человеческих удовольствий и аффектаций.

² Его же автор сокращенно называл «эгоизм» [8].



гласил, что «конечной целью поведения каждого человека является его собственное счастье» [9], второй – что «необходимо действовать так, чтобы привести к наибольшему количеству счастья в целом³, учитывая всех тех, чье счастье зависит от этого действия» [11], а третий – что «некоторые виды действий, оправданы и разумны сами по себе, не учитывая их последствий для нас» [12]. Исходя из этих методов, стало возможно говорить и об этических принципах, то есть о базовых ориентирах, непреложных установках, которые обуславливают понимание человеком добра и зла, и в конечном итоге – его индивидуальное и социальное поведение.

Следует заметить, что Г. Сиджвик не отстаивал приоритетность эгоистического гедонизма перед другими принципами и не пытался свести к нему всю этику, о чем позволяют говорить выдвинутые им семь возражений против исключительно гедонистического целеполагания человека [13]. Он лишь пытался показать значение гедонизма в качестве некоторой рациональной и эмоциональной интенции, движущей силы человеческого поведения, а, следовательно, и культуры. Авторитетный российский ученый О. Артемьева на этот счет замечает, что «несовместимость принципов наибольшего личного счастья и универсального счастья он считал – фундаментальным противоречием этики... из этого противоречия вытекает разумность отказа не от морали, а от идеи полной ее рационализации» [14]. Что, по нашему мнению, можно понимать и более широко, усматривая в эвдемонических противоречиях ключ к пониманию динамики западной культуры⁴, а также источник креативного беспокойства европейцев, связанного с принципиальной невозможностью рационализировать некоторые феномены и имманентные антропологические стремления.

Если обобщить сказанное, то, фактически, первым значением термина «гедонизм»⁵ было – стремление к удовольствию (счастью), которое определяло поведение человека и на основании которого формировалось его представление о добре и зле. Важно подчеркнуть, что автор термина понимал, что эта установка не единственная, что она действует параллельно с другими поведенческими установками (например, интуитивизмом) и не может претендовать на замещение всего разнообразия причин поведения и целеполагания (прежде всего общественного и морального).

Несмотря на то, что авторство термина «гедонизм» мы приписываем Г. Сиджвику, не следует забывать, что его содержание, концептуальные основания и множественность референций стали результатом интеллектуальных усилий и его предшественников, например, Дж. Батлера, Ф. Хатчесона [15], но прежде всего – И. Бентама и Дж. С. Милля.

Последние, хотя и многое сделали для развития этической теории, подчиняли ее более общей и важной, по их мнению, социальной философии. Их этические разработки должны были не столько объяснить причину нравственных действий людей, сколько помочь построить правильную государственную политику, систему политических отношений, общественных институтов, которые учитывали бы множественность факторов человеческого поведения и предваряли становление справедливого (сбалансированного) социального строя.

³ Заметим, что Г. Сиджвик с уважением относился к традиции и подчеркивал, что утилитаризм коррелирует с определением И. Бентама о том, что «истинным эталоном правильного и должного является наибольшее счастье для наибольшего числа людей» [10].

⁴ В отличие от восточных культур, в которых подобное противоречие снято и имеет место понимание приоритетности общего перед частным, и традиционного перед прогрессивным.

⁵ Тут без разграничения на «эгоистический» и «универсальный».



Например, И. Бентам в своей работе «Введение в основания нравственности и законодательства» (1789) [16] четко связывал понятие общественной пользы, счастья и удовольствия, уже на первых страницах провозглашая, что «природа поставила человека под руководство двух верховных властителей – страдания и удовольствия. Им одним надлежит определять, что мы можем делать и что мы должны делать. С их престолом связаны, с одной стороны – образцы добра и зла, а с другой – цель причин и действий... Принцип пользы определяет эту подчиненность и полагает ее в основу той системы, цель которой возвести строение счастья руками разума и закона» [17]. Он провозглашал «принцип наивысшего счастья» не только основным принципом этики, но и принципом социального бытия. Более того, предлагал теоретический инструмент достижения этого принципа – «*felicific calculus*», – фактически алгоритм подсчета удовольствия (счастья) от действий, сопоставляя данные которого, можно выстроить идеальное отношение между личным и общественным благом, и, следовательно, облегчить принятие правильных государственных решений. Обязательными условиями такой калькуляции автор считал интенсивность, длительность, вероятность (уверенность в происшествии), приближение (как скоро произойдет), плодотворность, чистоту и объем (скольких лиц коснется) [18]. Ясно, что эта мысль являлась несколько механистической, и уже Г. Сиджвик в своих скептических оценках построения совершенной системы нравственного детерминизма, подходил к пониманию плюрализма предпосылок нравственных и политических действий, что делало невозможным построение универсальной этики, точного алгоритма подсчета человеческих переживаний и как следствия – совершенного общества и культуры. Вместе с тем, важно заметить, что именно Бентаму принадлежит первенство в противопоставлении аскетизма и принципа полезности (удовольствия)⁶. Он утверждал, что принцип полезности может быть последовательно соблюден и может привести человеческий род к процветанию, тогда как «принцип аскетизма никогда не был и никогда не может быть последовательно исполнен ни одним живым существом» [20]. Как видим, критерий применимости этического принципа И. Бентам усматривает исключительно в социальной практике, что, в значительной мере, повлияло на дальнейшие исследования Дж. С. Милля, Г. Сиджвика, заложило основание классическому либерализму и способствовало уменьшению общественной роли религиозных институций.

Еще одним отцом «гедонизма» можно считать Дж. С. Милля. В своем труде «Утилитаризм» (1861) [21] он провозгласил высшим нравственным принципом «учение, признающее основанием нравственности полезность или принцип величайшего счастья» [22] или «такие правила для руководства человеку в его поступках, через соблюдение которых доставляется всему человечеству существование свободное от страданий и богатое наслаждениями, – и не только человечеству, но, насколько это допускает природа вещей, и всякой твари, которая только имеет чувство» [23]. Вместе с тем, он настаивал на том, что «ментальные удовольствия более значимы, чем удовольствия телесные, поскольку они безопаснее, длительнее им в меньшей мере свойственно обесцениваться» [24]. Именно в них способен найти успокоение человек, который жертвует некоторыми материальными благами в пользу общества, в условиях его несовершенного устройства. Милль был убежден, что важными усло-

⁶ Уже после появлением слова «гедонизм», оно в основном заменило в речи «принцип полезности», и заняло место в бинарной оппозиции «аскетизм – гедонизм». Однако, до сих пор большинство мыслителей рассматривают понятия «гедонизм» и «аскетизм» как симметрично противоположные, по аналогии с такими понятиями как «добро» и «зло». Что, между тем, не вполне соответствует действительности [19].



виями достижения счастья является наличие в обществе законов и учреждений, которые призваны согласовать желания и «привести в гармонию счастья индивидов» [25]. Из этого следовало, что граждане, в должном образом обустроенном государстве, воспитываются таким образом, что рассматривают свое счастье в контексте счастья остальных людей и полагаются на правительство, гражданские институты⁷ как на залог справедливого распределение благ и удовольствий, санкций и наказаний и, в конце концов, как на гарантов счастья. Как видим, Дж. С. Милль тоже пребывал под влиянием этико-политических идей Дж. Бентам, особенно идеи возможности рационального согласования желаний и удовольствий граждан (всё тот же «felicific calculus»).

Из всего выше сказанного можем сделать вывод, что секуляризация этики (отказ от рассмотрения этики исключительно в рамках религии) привела к анализу многих её понятий в свете политических, социально-философских, юридических и даже экономических аспектов. И не удивительно, ведь для британской науки понятия «удовольствие» и «счастье» никогда не были абстрактными, исключительно теоретико-этическими, а скорее политико-экономическими. Это подтверждают не только работы И. Бентама и Дж. С. Милля, но и труды классика экономической теории А. Смита. В своем «Исследовании о природе и причинах богатства народов» (1776 год) [26] он писал, что «каждый человек богат или беден в зависимости от того, в какой степени он может пользоваться предметами необходимости, удобства и удовольствия» [27]. В его труде триада «средства существования, удобства и удовольствия» имеет огромное теоретическое значение, ведь является основой экономического процветания и показателем удовлетворенности сторон, принимающих участие в обмене, общественной и правовой жизни. Примечательно, что даже характер наций А. Смит определял по тому, как они относятся к удовольствиям «у наций первого рода естественными чертами характера бывают щедрость, откровенность и веселость, тогда как вторые отличаются скупостью, мелочностью и эгоизмом и не любят никаких общественных развлечений и удовольствий» [28]. Хотя нельзя однозначно утверждать, что гедонистический критерий способен выступать дефиниентумом культуры или цивилизованности народа, однако некоторая устойчивая тенденция искать связь между отношением к удовольствию и уровнем развития общества просматривалась еще в Античности, например, в работах Геродота [29, с. 55, 77].

Внимательно проанализировав основные положения учений «отцов гедонизма» – И. Бентама, Дж. С. Милля и Г. Сиджвика, мы не обнаружили того, что встречается во многих современных философских источниках. Например, некоторые из них определяют гедонизм как «учение, которое называет наслаждение высшим благом» [30], или «этичной установкой, которая сводит или подчиняет все ориентации и установки удовольствию» [31]⁸, или даже более радикально, – «гедонизм – это метафизическая трусость плоти, вдруг обнаружившей свою нестерпимо постыдную конечность и не нашедшая в себе мужества борьбы со злом» [35]. Все это говорит о том, что после тройки выдающихся британских ученых их последователи существенно переосмыслили значения термина «гедонизм» и несколько исказили его первоначальный смысл.

⁷ Раньше была церковь.

⁸ Недалеко в этом отношении ушла и авторитетная Стэндфордская философская энциклопедия [32], которая предлагает ряд определений гедонизма (мотивационный, этический, нормативный), однако, каждое толкует в качестве его претензии на исключительное и финальное определение блага, ценностей и норм. Однако, можно встретить и приятные исключения, к которым следует отнести работы Р. Апресяна [33; 34], анализирующего термин «гедонизм» взвешено, обстоятельно и корректно, с учетом трансформаций его значения на протяжении многих лет.



Первым из них, на наш взгляд, был Дж. Мур. В своей работе «Принципы этики» (1903) [36] он пытался доказать, что история знает несколько видов этических построений (систем), которые опираются на разные принципы различения добра и зла. Среди них он выделял и такой, который базируется на принципе гедонизма, определённый как «принцип этики, согласно которому только удовольствие является добром» [37]. Дальше он предлагал свои замечания и комментарии к нему и, в завершении работы, противопоставлял его т. н. метафизической этике, к представителям которой относил стоиков, а также И. Канта [38]. Таким образом, различение метафизической и гедонистической (натуралистической) этики проводилось Дж. Муром на основании противопоставления «удовольствия» и «долга». Это приводило к тому, что гедонизм рассматривался как менее достойный для человека, а, следовательно, и менее подходящий. В итоге у него, даже, не встречается намёка на то, что гедонизм может быть дополнением другой теории, либо частью более общего учения⁹.

По нашему мнению, именно с этого произведения и начинается история конструирования негативных коннотаций вокруг термина «гедонизм». Как видно, преимущественно бытующему сегодня значению термина «гедонизм», то есть фактически дискредитированной, преувеличенной и весьма вульгаризированной версии, немногим более 110 лет. Тут напрашиваются два методологических вопроса:

1. Насколько оправданным является называние гедонизма «классическим термином» всего лишь после 11 десятилетий употребления?

2. Действительно ли он является «однозначным и всем понятным», если принять во внимание явные противоречия в теоретических выкладках Г. Сиджвика и Дж. Мура?

Ответ на эти вопросы должно дать научное сообщество, тогда как нам остается критически воспринимать современные интерпретации термина «гедонизм» и учитывать те значения, которые предлагал его автор, или, в крайнем случае, понимать под ним просто «учение об удовольствии». В противном случае, говорить об адекватности дискурса об удовольствии невозможно, ведь его базовые теоретические инструменты, одним из которых является «гедонизм», теряют однозначность и референтность.

Ссылки на источники

1. Voltaire Philosophical Dictionary: по материалам электронного библиографического проекта Гуттенберг – URL: <http://ia600204.us.archive.org/3/items/voltairesphiloso18569gut/18569-h/18569-h.htm>.
2. Гегель Г. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
3. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Сочинения в 6 т. Т. 6. – М.: Мысль, 1966. – С. 349–587.
4. Franck A. Dictionnaire des sciences philosophiques. – Paris: Chez L. Hachette et C., 1847. – 649 p.
5. Гогоцкий С. Философский лексикон. – Киев: Типография И. и А. Давиденко, 1861. – 853 с.
6. Sidgwick H. The Methods of Ethics. – Cambridge (Indianapolis): Hackett Publishing Company, 1981. – 568 p.
7. Артемьева О. Сиджвик // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 2010. – С. 528–529.
8. Sidgwick H. Указ. соч.
9. Там же.
10. Там же.
11. Там же.
12. Там же.
13. Там же.
14. Артемьева О. Указ. соч.
15. Там же.
16. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства. – М.: РОССПЭН, 1998. – 416 с.

⁹ О чем позднее писал З. Фрейд в работе «По ту сторону принципа удовольствия» [39] и М. Фуко в «Истории сексуальности» [40].



17. Там же.
18. Там же.
19. Дробович А. Вчення про насолоди і задоволення: від історії значень до концептуалізації понять // Практична філософія. – 2012. – № 2 (44). – С.184–195.
20. Бетам И. Указ. соч.
21. Mill J. S. Utilitarianism. – London: Parker, Son, and Bourn, West Strand, 1863. – 95 p.
22. Борисова И. Милль // Новая философская энциклопедия: В 4. т. Т. 2. – М.: Мысль, 2010. – С. 565–566.
23. Там же.
24. Mill J. S. Указ. соч.
25. Борисова И. Указ. соч.
26. Смит А. Исследования о природе и причинах богатства народов. – М.: Изд. социально-экономической литературы, 1962. – 654 с.
27. Там же.
28. Там же.
29. Геродот. История. – Л.: Наука, 1972. – 601 с.
30. Гедонизм // Философская энциклопедия / Под. ред. Ф. Константинова. В 5 т. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1960. – С. 338–339.
31. Новейший философский словарь // Сост. А. Грицанов. — Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – С. 152.
32. Moore A. Hedonism / The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.). – URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/hedonism>.
33. Апресян Р. Гедонизм // Этика: энциклопедический словарь. Под ред. Р. Апресяна и А. Гусейнова. – М.: Гардарики, 2001. – С. 84–87.
34. Апресян Р. Принцип наслаждения и интимные отношения // Человек. – 2005. – № 5. – URL: http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/Apressyan/Princip_nasl.html.
35. Варава В. Гедонизм против нравственности: современное умолчание бытийной трагедии человека. // Русский переплет, 2006. – URL: <http://www.pereplet.ru/text/varava10may06.html>.
36. Мур Дж. Принципы этики. – М.: Прогресс, 1984. – 125 с.
37. Там же.
38. Там же.
39. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // З. Фрейд. Я и оно. – Харьков: Фолио, 2006. – С. 711–770.
40. Фуко М. История сексуальности. – Т. 2: Инструмент насолоди. – Харьков: ОКО, 1999. – 288 с.

Drobovych Anton,

PhD Student, Department of Cultural Studies, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv

Verification of the pleasure discourse tools: of the origin and meaning of the term "hedonism"

Abstract. The article is an attempt to clarify the meaning as well as the research of the origin of one of the elements of the discourse about pleasure – the term "hedonism". Due to the author's view, this should serve to boost the level of scientific research in the field of ethics, philosophy of culture, theory and history of culture, as it allows more accurate use of scientific and theoretical tools. Analysis of the basic sources (the classics of utilitarianism and liberalism), which is presented in the article, makes it possible to track down some aspects of the secularization of ethics in the 19th century, which largely contributes to the understanding of cultural transformations of the next Post-modern era.

Keywords: hedonism, discourse about pleasure, utilitarianism, intuitionism, egoism, felicific calculus, happiness.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»;
Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук



Панкратович Татьяна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных дисциплин, адаптивной физической культуры и медико-биологических основ физического воспитания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

pankratovicht@mail.ru

Купцова Валентина Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики физического воспитания ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

kupcova_30@mail.ru

Создание физкультурно-игровой среды в образовательном пространстве дошкольного учреждения как условие эффективного воспитания координационных способностей детей 5–6 лет

Аннотация. В статье обоснована эффективность воспитания координационных способностей детей 5–6 лет при условии создания физкультурно-игровой среды в образовательном пространстве дошкольного учреждения, предложены методические механизмы ее реализации в образовательно-воспитательном процессе дошкольников.

Ключевые слова: координационные способности, дошкольники, физкультурно-игровая среда.

В настоящее время, несмотря на разнообразие программ, внедряемых в дошкольных образовательных учреждениях, проблема совершенствования физического воспитания детей остается актуальной. В период подготовки детей к школьному обучению большое значение приобретают средства физической культуры, обеспечивающие достижение необходимого уровня физического развития, физической подготовленности, сформированности двигательных умений и навыков. Особое место в подготовке отводится воспитанию координационных способностей как ведущих способностей моторного развития детей. Известно, что чем богаче у человека фонд двигательных умений и навыков, тем большими возможностями он располагает для построения новых двигательных действий, поскольку любое двигательное действие строится на основе старых координационных связей, из совокупности уже известных двигательных элементов [1; 2]. При этом основная задача по воспитанию координационных способностей у детей дошкольного возраста заключается в накоплении запаса движений и их объединении в более сложные двигательные навыки в будущем.

Анализ научно-методической литературы, беседы с педагогами дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) показывают, что программный материал по физическому воспитанию в ДОУ часто реализуется без направленности на накопление и обогащение двигательного опыта детей. Нами замечено, что недостаточно используются варианты основных видов движений и их комбинации, программный материал мало ориентирован на воспитание координационных способностей, дифференцировку и точность выполнения движений, не учитываются основные биомеханические особенности организации движений в различных плоскостях пространства. Проведение различных форм занятий физическими упражнениями в режиме дня дошкольников в большинстве



ДОУ стало системой. Однако их потенциал в воспитании координационных способностей, расширении двигательного опыта детей не используется в полной мере: педагоги-воспитатели недостаточно владеют навыками подбора и проведения физических упражнений и игр для накопления и обогащения двигательного опыта детей, воспитания координационных способностей; не хватает методических разработок проведения различных форм занятий физическими упражнениями.

Опираясь на исследования М. В. Мащенко, В. А. Шишкиной, Т. М. Бондаренко, Н. Н. Ермак и др. [5–7] мы выявили условие, способствующее более эффективному воспитанию координационных способностей у дошкольников 5–6 лет – создание в образовательном пространстве дошкольного учреждения физкультурно-игровой среды. Под физкультурно-игровой средой мы понимаем обеспечение тесного взаимодействия в пространстве дошкольного образовательного учреждения всех видов двигательной активности, соответствующих возрасту детей, направленных на воспитание координационных способностей.

Обогащение двигательного опыта детей проводится на принципах интеграции и преемственности и осуществляется через все ведущие виды деятельности по физической активности в ДОУ и при организации всех видов детской деятельности через физкультминутки, дидактические игры с элементами движений, подвижные игры с элементами развития речи и пр.

Условия создания физкультурно-игровой среды в пространстве дошкольного образовательного учреждения основываются на ведущих принципах педагогики: гуманизации, системности, взаимодействия и сотрудничества детей и взрослых, успешности и пр. Создавая физкультурно-игровую среду, направленную на воспитание координационных способностей детей в образовательном пространстве ДОУ, мы использовали различные варианты организации видов двигательной деятельности детей 5–6 лет: традиционные, игровые, сюжетные занятия, тематические, с использованием музыкально-ритмических движений, занятия-путешествия. При этом неизменным оставались требования к организации занятий [3; 4]:

- на каждом занятии должны реализовываться задачи обучения, воспитания и развития ребенка;

- обучение основным движениям должно осуществляться по трем этапам: обучение, закрепление, совершенствование;

- содержание и методика проведения занятий должны способствовать достижению тренирующего эффекта, достаточной моторной плотности, развитию физических качеств.

Создавая физкультурно-игровую среду, направленную на воспитание координационных способностей детей 5–6 лет в образовательном пространстве ДОУ, особое внимание мы уделили методическим аспектам проведения различных форм физкультурных занятий. Для этого нами были предусмотрены следующие виды взаимодействия с педагогами-воспитателями:

- беседы, консультации;

- проведение мастер-классов;

- открытые тематические занятия;

- совместные занятия физической культурой и игры.

Все это помогло сформировать теоретическую и практическую готовность педагогов к предстоящей деятельности по воспитанию координационных способностей дошкольников, расширить профессиональный кругозор.



Для планирования средств, методов и осуществления целенаправленной работы по воспитанию координационных способностей у дошкольников 5–6 лет необходимо учитывать возрастные особенности формирования организма детей, закономерности и этапы развития высшей нервной деятельности, вегетативной и мышечной систем, а также их взаимодействие в процессе занятий физическими упражнениями. С учетом этого, мы определили основные средства и методы воспитания координационных способностей у дошкольников 5–6 лет.

Пространственная ориентировка развивается в общеразвивающих упражнениях, так как одновременно участвуют зрительные и кожно-мышечные ощущения. На первом этапе овладения пространственными ориентировками изменение положения отдельных частей тела должно проходить под контролем зрения. На втором этапе детям доступно словесное обозначение различных направлений, на третьем этапе дети могут определять направление по отношению к предметам, к другим людям. Появляются представления о направлении движения по словесному описанию до его выполнения. Таким образом, для развития пространственных ориентировок целесообразно давать следующую последовательность общеразвивающих упражнений.

- Движение рук, так как они наиболее управляемые, находятся в максимальном поле зрения ребенка.
- Движения рук, находящихся частично в поле зрения.
- Движения туловища в лицевой, боковой и затем горизонтальной плоскости.
- Движение ног вперед, в стороны, назад.
- Движения разных частей тела по направлению к каким-либо конкретным предметам, затем по слову в названном направлении.
- Движения разных частей тела по направлению к другому ребенку.
- Движения любой части тела с постепенно повышающимися требованиями к точности направления, амплитуде и скорости ориентировки.

Временными и динамическими ориентировками дети овладевают с большим трудом, чем пространственными. Большинство общеразвивающих упражнений активно влияет на развитие этих ориентировок, так как они проводятся в определенном темпе и ритме. С целью их развития упражнения целесообразно давать в следующем порядке.

- Упражнения, которые проводятся в сопровождении слова воспитателя. При этом указания, команды и паузы выдерживаются в определенном ритме, акцентировано.
- Упражнения с музыкальным сопровождением.
- Наряду с упражнениями под музыку давать упражнения под счет с четким ритмическим рисунком.
- Хорошо известные упражнения выполнять самостоятельно.

Быстрые темпы развития моторики у детей 5–6 лет позволяют применять следующие общеразвивающие упражнения.

- В которых есть быстрая смена позы.
- Требующие согласованных действий, двух или нескольких детей.
- С предметами (мяч, скакалка, косичка, обруч и пр.)

На способность поддерживать статическое и динамическое равновесие наибольшее влияние оказывают следующие общеразвивающие упражнения.

- Поднимание на носки с близко расположенными ступнями ног; приседание на носках с прямой спиной.
- Отведение и приставление вперед, в сторону, назад одной ноги с опорой на другую ногу.
- Поднимание одной ноги с опорой на другую ногу; тоже – с закрытыми глазами.



- Повороты, тоже с закрытыми глазами.
- Ходьба и бег на уменьшенной площади опоры.

Способность выполнять двигательные действия без излишней мышечной напряженности формируется практически во всех упражнениях, применяя методический прием: рассказ и показ детям – что значит свободно, не напряженно, легко. При этом ориентируем детей на предметное мышление, подражание животным и т. п.

Наряду с повторным методом, используемым для воспитания координационных способностей у детей 5–6 лет, актуальным является игровой метод, поскольку ведущим видом деятельности для детей этого возраста является игра. При этом нужно подбирать упражнения с конкретной игровой обстановкой, иначе они будут непонятны детям и не вызовут у них интереса. Использование игрового метода в процессе воспитания координационных способностей предусматривает включение в образовательную деятельность дошкольника разнообразных сюжетных, подвижных, музыкальных игр, игр со спортивной направленностью.

Планирование физкультурно-игровой среды, направленной на воспитание координационных способностей детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения представлено в таблице 1 (фрагменты планирования). Эффективность воспитания координационных способностей детей 5–6 лет при условии создания физкультурно-игровой среды в ДОУ проверялась в ходе формирующего педагогического эксперимента. Результаты формирующего педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности воспитания координационных способностей детей 5–6 лет при создании физкультурно-игровой среды в образовательном пространстве ДОУ. Это подтверждается сравнительной оценкой темпов прироста результатов координационных способностей в тестовых упражнениях у дошкольников опытной и контрольной групп:

- в опытной группе в тестовом задании «челночный бег» 2 × 5 м неудовлетворительных оценок темпов прироста результатов нет (в контрольной группе – 22,7% детей); удовлетворительных оценок – 9% (в контрольной группе – 36,3%); хорошие оценки темпов прироста результатов продемонстрировали 63,6% дошкольников (в контрольной группе соответственно – 40,9%); отличные показатели у 22,7% детей (в контрольной группе – нет);

- в тестовом задании статическое равновесие «журавль» неудовлетворительных оценок темпов прироста результатов в экспериментальных группах нет. В опытной группе количество удовлетворительных оценок составляет 4,5% (в контрольной группе – 18%). Хорошие оценки темпов прироста результатов продемонстрировали 27% дошкольников опытной группы (в контрольной группе соответственно – 63,6%). Отличные показатели у 68% дошкольников опытной группы, в контрольной группе – 18%.

- в тестовом задании «полоса препятствий» неудовлетворительных оценок темпов прироста результатов нет. В опытной группе удовлетворительных оценок – нет, в контрольной группе – 36% детей. Хорошие оценки темпов прироста результатов продемонстрировали 32 % детей опытной группы (в контрольной группе соответственно – 36%). Отличные показатели продемонстрировали 68% детей опытной группы, в контрольной группе – 27%.

Из анализа полученных данных мы констатируем, что темпы прироста результатов развития координационных способностей детей в контрольной группе происходят в основном за счет их естественного роста и роста естественной двигательной активности. В опытной группе темпы прироста результатов происходят за счет эффективного использования созданной физкультурно-игровой среды, направленной на воспитание координационных способностей детей в образовательном пространстве дошкольного учреждения.



Таблица 1

Планирование физкультурно-игровой среды, направленной на воспитание координационных способностей детей 5–6 лет

Вторник	Понедельник	Сентябрь, третья неделя
Ходьба и бег в колонне, упражнения на координацию (ходьба на пятках, носках, приставными шагами вправо-влево) со сменой деятельности по сигналу педагога. Игры «Скворечник», «Пузырь» – ориентировка в пространстве	Ходьба в колонне, ходьба на носках, ходьба и бег по сигналу ОРУ без предметов	<i>Утренняя гимнастика</i>
Индивидуальная работа по закреплению основных видов деятельности: ходьба и бег в колонну по одному, сохранение устойчивого равновесия при ходьбе по уменьшенной опоре	Индивидуальная работа по закреплению основных видов деятельности: ходьба между двумя линиями, прыжки на двух ногах на месте. Игра «Найди себе пару»	<i>Утренний отрезок времени</i>
Совершать ходьбу с высоким подниманием колена – игра «Петушки», выполнение ритмичных приседаний под музыку, подвижные игры «Лошадки», «Угадай где спрятано»	Двигательная разминка на стульях и со стульями	<i>Двигательная разминка или свободная двигательная активность детей в перерыве между НОД</i>
1. НОД «Музыка» – пальчиковая гимнастика «Свинка Ненила» 2. НОД «Познание» – физминутка «Одуванчики»	1. НОД «Коммуникация» – физминутка «Жук». 2. НОД «Познание» – пальчиковая гимнастика «Петушок, петушок»	<i>Физминутки во время НОД</i>
	Занятие 1. Учить детей перебрасывать мяч друг другу, развивать глазомер, совершенствовать прыжки на двух ногах	<i>Занятия физической культурой</i>
1. Согласованность движений – игра «Пузырь», бег в колонне, ходьба на носках и пятках, упражнение «Утята и зверята», бег врассыпную с определением своего места по сигналу. 2. Самостоятельные игры с кеглями и мячами	1. Ходьба и бег в колонне, игровые упражнения на ориентировку в пространстве «Скворечник», на ритмичность движений «Огуречик, огуречик». 2. Самостоятельные игры с мячами	<i>1. Двигательная активность под руководством воспитателя. 2. Самостоятельная двигательная активность</i>
Ходьба в колонне между кеглями с остановками и выполним ОРУ, игра на ориентировку в пространстве «Найди свой цвет»	Игровые упражнения «Потягушки у Петрушки»	<i>Гимнастика после пробуждения</i>
Игровой досуг – совершенствовать передачу мяча. Бег с перешагиванием через шнуры (50–60 см). Игровые упражнения «Перебрось и поймай», «Успей поймать», «Вдоль дорожки». Упражнение на коррекцию – собери карандаши с помощью пальцев ног	Экскурсия по детскому саду «Осенняя пора», игра «Сколько шагов?» – ориентировка в пространстве	<i>День здоровья, экскурсии, спортивный праздник (развлечения досуг)</i>



Пятница	Четверг	Среда
Ходьба с высоким подниманием бедра, бег, коррекционные упражнения, построение в пары, ходьба в парах, бег врассыпную в парах. Игры «Найди свой цвет», «Трамвай»	Ходьба и бег в колонне с остановкой по сигналу. Ходьба и бег врассыпную. ОРУ с флажками	Ходьба и бег в колонне с остановкой по сигналу, Ходьба и бег врассыпную, ОРУ с флажками
Индивидуальная работа по закреплению основных видов деятельности: ходьба по доске, положенной на пол, перешагивая через препятствия (2–3 кубика) руки на пояс, прыжки до кубика на двух ногах (2–3 м). Игра «Гуси-гуси»	Закрепить умение у детей ходить в колонне по одному, развивать ритмичность шага, глазомер при перешагивании через бруски, пролезание под дугой. Игра «У медведя во бору»	Индивидуальная работа по закреплению основных видов деятельности: ходьба и бег в колонне с остановкой по сигналу, игра «Пробеги тихо», прыжки вверх с доставкой различных предметов
Двигательная разминка на стульях и со стульями	Ходьба и бег врассыпную. Подлезание под дугу поточно двумя колоннами (2–3 дуги на расстоянии 1 м). Прыжки на двух ногах между кеглями, поставленными в один ряд (расстояние 3 м). Игра «Огуречик, огуречик»	Ходьба и бег между двумя линиями (ширина 10 см, длина 3 м), прыжки на двух ногах с продвижением вперед до кубика (до 3 м). Игра «Кот и мыши»
1. НОД «Коммуникация» – физминутка «Цветы». 2. НОД «Музыка» – танец настроения. 3. НОД «Художественное творчество» – пальчиковая гимнастика – «Дождик-дождик, веселей»	1. НОД «Коммуникация» – пространственная ориентировка «Светофор». 2. НОД «Художественное творчество» – пальчиковая гимнастика «Аленка-Маленка». 3. Хореографическая студия «Улыбка» – игра «Угадай кто я»	1. НОД «Коммуникация» – пространственная ориентировка «Светофор». 2. НОД «Художественное творчество» – пальчиковая гимнастика «Аленка-Маленка»
	Учить детей прокатывать мяч между предметами, перепрыгивать из обруча в обруч на двух и одной ноге, находить свое место в шеренге после ходьбы и бега. Игра «Где постучали».	Занятие 2. Учить детей сохранять устойчивое равновесие при ходьбе на повышенной опоре, совершенствовать прыжки на двух ногах с продвижением вперед
1. Игры с элементами спортивных игр «Футбол», «Выбивалы»	по команде «Стоять». Бег до 2 минут. ОРУ с кубиками. Ходьба с сохранением равновесия по уменьшенной опоре. Игра «Где постучали». 2. Самостоятельные игры «Пятнашки»,	1. Упражнения в ходьбе в колонне по одному под бубен. Совершенствовать подлезание под шнур (высота 50 см), ловить и подбрасывать, передавать мяч двумя руками. Игра «У медведя во бору». 2. Самостоятельные игры с мячами
ОРУ с косичкой	Игра-зарядка «Мы ногами топ-топ» – ритмичность движений	ОРУ с передачей шаров в колоннах. Игра «Воробушки и кот» – ориентировка в пространстве
День здоровья: тема «Космонавты». Учить детей качу на кольцах вперед, назад, приземлению, выполнять упражнения с обручем (ходьба бег, прыжки, пролезание из обруча в обруч, ОРУ с обручем). Игры «Космонавты», «Автомобили»		



Ссылки на источники

1. Мащенко М. В., Шишкина В. А. Физическая культура дошкольника. – Минск: Ураджай, 2000. – 156 с.
2. Степаненкова Э. Я. Физическое воспитание в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 216 с.
3. Ермак Н. Н. Физкультурные занятия в детском саду: творческая школа для дошколят. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 288 с.
4. Мащенко М. В., Шишкина В. А. Указ. соч.
5. Бабаева Т. И., Гогоберидзе А. Г., Михайлова З. И. и др. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – СПб, 2011. – 315 с.
6. Бондаренко Т. М. Физкультурно-оздоровительная работа с детьми 5–6 лет в ДОУ. – Воронеж: ИП Лакоценина Н. А., 2012. – 208 с.
7. Пензулаева Л. И. Физическая культура в детском саду. Старшая группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 138 с.

Pankratovich Tatiana,

Ph.D., assistant professor of the theory and methodology of sports disciplines, adaptive physical education, medical and biological bases of Physical Education Orenburg State Pedagogical University, Orenburg
pankratovicht@mail.ru

Kupcova Valentina,

Ph.D., assistant professor of the theory and practice of physical education Orenburg State Pedagogical University, Orenburg
kupcova_30@mail.ru

Creating a sports and gaming environment in the educational space as a condition of pre-school education of effective coordination abilities of children 5–6 years

Abstract. In the article the effectiveness of parenting coordination abilities of children aged 5–6 years, provided that a sports and gaming environment in the educational space preschool, proposed methodological mechanisms for its implementation in the educational training process preschoolers.

Keywords: coordination abilities, preschool, sports and game environment.



Рекомендовано к публикации:

Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»