Международная Объединенная Академия Наук

НАУКА РОССИИ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Сборник научных трудов

**по материалам
XIV международной научной конференции**

10 апреля 2019 г.

Часть 2

Екатеринбург 2019

УДК 001.1
ББК 60

Н34

Наука России: Цели и задачи. Сборник научных трудов по материалам XIV международной научно-практической конференции 10 апреля 2019 г. Часть 2 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2019. - 84с.

SPLN 001-000001-0432-SR
DOI 10.18411/sr-10-04-2019-p2
IDSP sciencerussia-10-04-2019-p2

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XIV международную научно-практическую конференцию **Наука России: Цели и задачи**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Электронная версия сборника доступна на сайте научно-издательского центра «Л-Журнал». Сайт центра: science-russia.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0432-SR

<http://science-russia.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ	5
Волкова Е.А., Плетнёв В.И., Фролова Е.В. Роль Ф.М. Достоевского в исторической науке	5
Думкин А.А. Политика советского руководства по подготовке к противодействию агрессивному геостратегическому курсу США в Дальневосточном регионе на первоначальных этапах «холодной войны»	8
Куликов Ф.И. Некоторые принципы построения изобразительного пространства в египетских частных гробницах Старого царства (на примере гробниц Сенеджемиб/Инти и Сенеджемиб/Мехи).....	12
РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИКА	16
Андреева А.А., Барина Д.О. Индивидуально-психологические аспекты обучения студентов-миллениалов с использованием ИКТ.....	16
Балыкина А.М., Низамов В.Ж., Тихонова Н.А. Инновационная методика преподавания математики в высшей школе	21
Горовая В.И., Аликуберова Н.О., Бабичева В.А. Развитие личности как педагогическая работа по воспитанию и социализации.....	23
Долгова А.В. Применение электронных учебно-методических комплексов для повышения качества учебного процесса в вузе	28
Иванникова Л.В. Инновационный потенциал внеаудиторной деятельности в образовательной среде вуза.....	31
Куликова О.Л., Капитанова О.А. Актуальность работы над воплощением художественного образа на занятиях в учреждениях дополнительного образования сферы культуры.....	35
Латкина Т.А. Роль дополнительного образования в профессиональном самоопределении детей-сирот	38
Панкова О.А. Подготовка студентов к проектированию и проведению уроков математики в начальных классах	39
Пахомова Л.Э., Некрасова В.А., Махов И.И. Технология определения групповой дифференциации скоростно-силовой нагрузки для школьников на уроках физической культуры.....	43
Сулимова А.В. Сущность понятий: «компетентность», «коммуникация», «коммуникативная компетентность» в психолого-педагогической литературе	46

Тращенко С.А. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников	51
Чистякова К.А. Советский и зарубежный опыт формирования правовой культуры детей и подростков.....	53
Языкова А.В. Социально-гуманитарный веб-квест в школьном образовании	56
 РАЗДЕЛ VII. ПСИХОЛОГИЯ	62
Меньшикова Е.А. Формирование научного понимания сути познавательных психических процессов на занятиях по общей психологии	62
Токарева И.Н. Функциональная организация семьи как условие формирования агрессивности личности	65
Шатская О.В. Исполнительство как особый тип компетентности в дополнительном образовании	70
 РАЗДЕЛ VIII. КУЛЬТУРОЛОГИЯ	74
Алмантай В.Н., Петрова Г.Д. История и облики декоративно-прикладного искусства суваро-чувашей рода ахплат	74
Лагутина О.С., Лях В.И. Культура античного мира: методология исследования	78
Семибратов Д.Н. Документальное кино как социокультурное пространство постсоветской России	80

РАЗДЕЛ V. ИСТОРИЯ

Волкова Е.А., Плетнёв В.И., Фролова Е.В.
Роль Ф. М. Достоевского в исторической науке

*Воронежский государственный технический университет
(Россия, Воронеж)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-20

idsp: sciencerussia-10-04-2019-20

Аннотация

В статье анализируется формирование и эволюция социально-исторические воззрения Ф. М. Достоевского. К историческим взглядам мыслителя следует отнести глубокое исследование социальных отношений российского общества середины – второй половины XIX столетия: отношения между классами и социальными группами, социальной справедливости, свободы, богатства-бедности, положения русского народа.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, история, культура, эпоха, общественный, публицистический, отечество, патриотизм, национальный, деятельность.

Великий русский писатель Фёдор Михайлович Достоевский своей общественной деятельностью, художественными и публицистическими произведениями внес огромный вклад в сокровищницу отечественной и мировой культуры. Он принадлежит к числу великих деятелей российской истории, которые своими взглядами, идеями, деятельностью оказывали влияние на развитие страны, в чьих судьбах отразились важные грани исторической эпохи. В России, традиционно, крупный литератор является не только писателем или поэтом, но и общественным деятелем, гражданином в подлинном смысле, защитником слабых и обездоленных, что требует значительных сил для разнообразной общественной работы. Не было исключением в этом плане и Ф.М. Достоевский. Его общественная деятельность включала участие в кружке петрашевцев, издательскую деятельность в ряде литературных журналов, общение с издателями и коллегами-литераторами, выступления перед различной аудиторией, переписку и встречи с читателями, взаимоотношение с императорской семьей Романовых и т.п. Общественная деятельность Достоевского оказывала воздействие на его социально-исторические и религиозные взгляды. В свою очередь, социально-исторические и религиозные воззрения мыслителя влияли на его общественную деятельность. Его идеи и взгляды занимают достойное место в интеллектуальной истории России.

Ф.М. Достоевский представляет интерес как современник переломной эпохи, которая по масштабности и последствиям во многом сравнима с нынешней. Проблемы, поставленные им в художественных и, особенно публицистических произведениях, таких как объединение народа вокруг традиционных национальных ценностей - отечества, государства, державности, патриотизма - актуальны и созвучны сегодняшней России, преодолевающей смуту и нуждающейся в национальном единстве и здоровых ценностных ориентирах. Достоевский, как известно, не был профессиональным политиком или историком. У него нет специальных научных трудов. Однако, исторические проблемы, исторический фон неизменно присутствуют и в художественных, и особенно в публицистических сочинениях писателя. «Историзм как глубокое осознание сложных закономерностей развития человечества был, бесспорно, одной из органических особенностей Достоевского», - пишет В.И. Кайгородов[1].

Первостепенное внимание мыслитель уделял наиболее острым и значительным проблемам российской истории, оставившим заметный след в последующей эволюции российского общества. В первую очередь, это – реформы Петра I и их последствия для русского народа, общества и государства. Не обходил вниманием писатель крестьянский вопрос в России, анализировал реформу 19 февраля 1861 года и ее последствия для

русской деревни. Среди привлекавших внимание мыслителя проблем не последнее место занимала реформа русского права, судебной системы. Не случайно по произведениям Достоевского обучались студенты юридических специальностей, изучавших психологические мотивы преступлений. В творчестве Достоевского нашли отражение и многие иные социально-исторические темы. Мыслитель стал выразителем сущностных процессов пореформенной России 1860-1870-х годов. Всё многообразие социально-исторических проблем Достоевский стремился рассматривать через призму взаимодействия общества и личности, социальной среды и действующего в этой среде человека, а также посредством разрешения внутренних конфликтов и противоречий в мироощущении героев его художественных и публицистических произведений.

Исследование общественной деятельности, социально-исторических и религиозных взглядов Достоевского, составляющих органическую часть его мировоззрения, является одной из актуальных проблем современного достоевковедения. Мировоззрение мыслителя явилось отражением его общественной деятельности, тех динамичных социально-экономических, политических и духовных процессов, которые переживало российское общество середины – второй половины XIX века. В первую очередь, это относится к эпохе «великих реформ» 1860-1870-х годов, на которые пришлась основная, наиболее плодотворная часть творчества Достоевского. «Мировоззрение Достоевского, – пишет Б.И. Бурсов, – сложнейшая проблема, какая только может быть» [2]. И продолжает далее: Достоевский «для всех нас – колоссальное явление прежде всего нашей национальной культуры, несущее в себе решающие признаки исканий национального духа» [3].

В творчестве Достоевского как гениального художника нашли отражение многомерность разнообразных событий русской действительности 1840-1870-х годов. Однако, ведущими темами его литературных и публицистических изысканий были темы, связанные с положением и ролью русского народа в историческом процессе, ролью личности в обществе, духовно-нравственными, в том числе религиозными, исканиями, внутренними переживаниями и страданиями героев, тема жизни и смерти, а также тема России как феномена мировой и европейской цивилизации. Безусловно, данными проблемами далеко не исчерпывается многогранное творчество писателя. Открытие русской действительности в реальном виде, без приукрашивания социальных противоречий в русской литературе второй половины XIX столетия явилось величайшим открытием русской культуры. У истоков подобного рода открытий вслед за Пушкиным стал Достоевский. Достоевский как исследователь в совершенстве обладал даром применения диалектического метода в своих художественных и публицистических произведениях при изучении общества в целом и отдельных его представителей. «Образец величайшего диалектического писателя у нас – и, может быть, во всей всемирной литературе – есть Ф.М. Достоевский», – замечал В.В. Розанов [4].

Важную составляющую мировоззрения Достоевского составляли его религиозные взгляды. Мыслитель проделал сложный и противоречивый путь в понимании и осознании христианства. С детства он получил первые впечатления о религии в кругу семьи, где читались тексты Священного Писания. Молодой Достоевский начал свой путь к христианству с изучения доктрин утопического социализма. В структуре воззрений писателя второй половины 1840-х годов христианство не занимало ведущих позиций. Иисус Христос рассматривался в концепции идеального человека при возможности построения рая на земле. Период каторги и ссылки кардинально поменял отношение Достоевского к христианству. Единственной разрешенной книгой на каторге было Евангелие, подаренное ему женами ссыльных декабристов. Эту книгу писатель изучил подробно, оставив ценные замечания и подчеркивания на полях книги и сохранив этот экземпляр до самой своей смерти.

Фигура Ф.М. Достоевского традиционно оценивается как предсказателя основных коллизий отечественной истории XX века. Но, позиционированный исключительно в качестве художественного писателя, Ф.М. Достоевский был вынесен за рамки отечественной историографии XIX века. Между тем, развитие ряда концептуальных

подходов русской исторической мысли, связанных, главным образом, с историографией консервативного направления, определялся напрямую его творческим наследием. Можно выделить еще один исследовательский аспект: Достоевский как мыслитель-пророк. Действительно, он обладал удивительным пророческим даром, предсказав многие социально-политические события отечественной истории XX века, тем самым как бы предупреждая человечество от социальных и нравственных ошибок и заблуждений. В романе «Бесы» писатель предсказал грядущую российскую революцию. Он сравнивал Россию с бесами-революционерами, с так называемой «передовой» интеллигенцией. На этот аспект творчества Достоевского обратила внимание Л.И. Сараскина[5]. «...Достоевский был одним из самых проницательных и дальновидных людей XIX века. Многие его идеи и прозрения и сейчас, в начале XXI века актуальны, как никогда прежде, а вся их глубина становится понятной только в современную эпоху», - пишут российские философы В.И. Пантин и В.В. Лапкин[6]. Мыслитель предвидел основные тенденции эволюции капитализма, развитие техники, социальные тенденции общества, внешней политики России. Точность многих пророчеств Достоевского связана с глубоким проникновением в природу человека, в его внутренний нравственный мир, который мало изменялся в течение длительного исторического периода, а в основных проявлениях оставался неизменным. «Из всех русских писателей Достоевский всего более писатель будущего. При жизни он почти не был понят...» - отмечал М.И. Туган-Барановский в статье «Нравственное мировоззрение Достоевского»[7].

Многое из того, о чем размышлял Достоевский в своих произведениях, получило воплощение в российской действительности XX столетия. Многие его тезисы получили точное отражение в более поздних событиях. «Я убежден, что судьей Европы будет Россия. Она придет к нам с коммунизмом, рассудить ее. И Россия решит вовсе не в пользу одной стороны. Ни одна сторона не останется довольна». Ф. М. Достоевский - носитель консервативных идей. Исследование его исторических взглядов и их трансформации позволяет полнее рассмотреть диалектику развития отечественной мысли, глубже разобраться в эволюции консерватизма во второй половине XIX века. Изучение идеологии Ф.М. Достоевского в настоящее время выработки и формулировки национальных приоритетов и национальной идеи является чрезвычайно актуальной задачей. Это особенно важно в связи с необходимостью выделения главнейших составляющих национально-консервативной идеологии и формулировки необходимых действий по их претворению в конкретные политические события. Образ выдающейся личности, в том числе деятеля культуры, несет большой нравственный и воспитательный потенциал, служит положительным примером. Сегодня, как никогда велик интерес к личности в истории, являющейся одновременно продуктом и участником исторического процесса, чья воля и индивидуальность накладывают отпечаток на ход его развития. Сквозь призму жизни и творчества писателя ярко проступают общие черты эпохи, что позволяет проникнуть в ее атмосферу, проследить сложный процесс исторических изменений.

Достоевский широко известен не только в нашей стране и не только среди специалистов-исследователей его творчества. В 1971 году западными учеными-славистами было создано Международное общество Достоевского. Общество ведет большую исследовательскую работу по изучению творчества великого писателя, проводит регулярные международные конференции. Российское общество Достоевского было основано в начале 1990-х годов, оно объединяет свыше 200 специалистов. Отделения общества работают в Москве, Петербурге, Петрозаводске, Томске, Коломне, Калининграде, Омске, Ростове-на-Дону и других городах. Международные Достоевские чтения проводятся в Старой Руссе в Доме-музее Достоевского, в мемориальном музее Достоевского в Петербурге. Известным исследователем И. Волгиным создан Фонд Достоевского[8].

Достоевский - самый [5]arinayought исследования зарубежных авторов, посвященных различным аспектам творческого наследия. Руководство Российского государства хорошо понимает роль и значение Ф.М. Достоевского в истории

отечественной и мировой культуры. 24 августа 2016 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал Указ «О праздновании 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского». В Указе говорится: «Учитывая выдающийся вклад Ф.М. Достоевского в отечественную и мировую культуру и в связи с исполняющимся в 2021 году 200-летием со дня его рождения... принять предложения Правительства Российской Федерации о праздновании в 2021 году 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского. Правительству Российской Федерации: образовать организационный комитет по подготовке и проведению празднования 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского и утвердить его состав; обеспечить разработку и утверждение плана основных мероприятий по подготовке и проведению празднования 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского. Рекомендовать органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации принять участие в подготовке и проведении мероприятий, посвящённых празднованию 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского»[9]. Правительство Российской Федерации приняло Распоряжение от 3 мая 2017 года: «1. Во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 24 августа 2016 года № 424 «О праздновании 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского» образовать организационный комитет по подготовке и проведению празднования 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского и утвердить его состав. 2. Организационному комитету, образованному настоящим распоряжением, разработать и утвердить план основных мероприятий по подготовке и проведению 200-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского».

1. Кайгородов В.И. Об историзме Достоевского / В.И. Кайгородов // Достоевский: Материалы и исследования: Сборник: Т.4 [Ред. Г.М. Фридлендер]. - Л.: Наука, 1980.- С.27.
2. Бурсов Б.И. Личность Достоевского: Роман-исследование / Б.И. Бурсов.- М.: Сов.писатель, 1979.- С.145.
3. Бурсов Б.И. К спорам о Достоевском / Б.И. Бурсов // Достоевский: Материалы и исследования: Сборник: Т.5 [Ред. Г.М. Фридлендер]. - Л.: Наука, 1983.- С.31.
4. Розанов В.В. На лекции о Достоевском / В.В. Розанов // Розанов В.В. Легенда о Великом инквизиторе Ф.М. Достоевского.- М.: Республика, 1996.- С.539.
5. Сараскина Л.И. «Бесы» - роман-предупреждение / Л.И. Сараскина.- М.: Сов.писатель, 1990.
6. Пантин В.И. историческое прогнозирование в XXI веке: Циклы Кондратьева, эволюционные циклы и перспективы мирового развития / В.И. пантин, В.В. Лапкин.- Дубна: Феникс+, 2014.- С.72.
7. Туган-Барановский М.И. Нравственное мировоззрение Достоевского / М.И. Туган-Барановский // Творчество Достоевского в русской мысли 1881-1931 годов: Сборник статей.- М.: Книга, 1990.- С.128.
8. Степанян К. «Мы и через 300 лет не станем современниками Достоевского» / К. Степанян // Литературная газета.- 2011.- №44.
9. Официальный интернет-портал правовой информации publication. pravo. gov. ru.

Думкин А.А.

**Политика советского руководства по подготовке к противодействию
агрессивному геостратегическому курсу США в Дальневосточном регионе на
первоначальных этапах «холодной войны»**

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-21

idsp: sciencerussia-10-04-2019-21

Аннотация

В статье исследован внутривластный курс политического и партийного руководства Советского Союза по мобилизации и усилению обороноспособности страны на Дальнем Востоке в контексте советско-американского противоборства в 1945-1950-х гг. Автором проанализирован комплекс мероприятий по организации эффективной системы охраны государственной границы в дальневосточном регионе на первоначальных этапах «холодной войны».

Ключевые слова: Дальний Восток, государственная граница, «холодная война», противостояние, СССР, дальневосточный регион, Чукотка, Соединенные Штаты.

После окончания Второй мировой войны по причине необходимости усиления обеспечения государственной безопасности на советском Дальнем Востоке, советское политическое и партийное руководство избрало внутривнутриполитический вектор, направленный на увеличение военного присутствия на северо-востоке и востоке Советского Союза, а также создание действенной и высокоэффективной системы охраны государственной границы.

В 1945 г., сразу после окончания войны между СССР и другими членами антигитлеровской коалиции, в большей степени Соединенными Штатами проявились категорические противоречия, которые являлись предтечей «холодной войны». Во второй половине 1940-х гг., несмотря на сложное экономическое положение Советского Союза, противостояние двух антагонистических систем идеологии усиливалось, заставляя СССР и США принимать меры по дальнейшему наращиванию военной мощи. Вплоть до 1949 г. «хиросимский фактор», т.е. факт того, что Соединенные Штаты обладают ядерным оружием, продемонстрированным 6 и 9 августа 1945 г. над японскими островами Хонсю и Кюсю, оказывал сильное влияние на внутреннюю и внешнюю политику Советского Союза [1, С. 17].

В послевоенное время главным средством доставки ядерного оружия была авиация. Советским военно-политическим руководством рассматривался вариант, при котором американский военный флот, используя свое подавляющее превосходство, возьмет под полный контроль береговую линию Чукотского п-ова и организует строительство военных баз с аэродромами. Данное решение позволит Соединенным Штатам в достаточной мере приблизить места дислокации американской авиации, вооруженной ядерным оружием в виде атомных бомб, к стратегически важным гражданским и военным объектам инфраструктуры СССР. Геополитические планы США по установлению мировой гегемонии, а также близость уязвимой советской Чукотки к американской Аляске с 8 действующими военными базами, аэродромами предопределили принятие решения о размещении на территории Чукотки большого военного контингента и формировании 14-ой общевойсковой армии. Осенью 1945 г. после участия в советско-японской войне на Чукотский п-ов был переведен 126-й горнострелковый Краснознаменный ордена Богдана Хмельницкого корпус Дальневосточного военного округа. Уже весной 1946 г. в районе береговой полосы б. Проведения подразделениями 126-го горнострелкового корпуса были организованы и проведены военные учения по обороне морского побережья, а также отражению и уничтожению американского десанта.

В июне 1948 г. соединения корпуса вошли в состав 14-ой общевойсковой армии, сформированной в бухте Провидения. Главной задачей воинских формирований, дислоцировавшихся на северо-востоке Советского Союза было прикрытие всего Чукотского побережья от возможных наступательных действий американских войск и флота [2, С. 3].

При организации служебной деятельности воинского контингента, размещенного на Чукотке, местные руководители встретились с определенными трудностями. Советским воинским формированиям, расквартированным на Чукотском п-ове, в сложнейших условиях вечной мерзлоты пришлось осуществлять возведение военной инфраструктуры (аэродромы, казармы, склады, оборонительные укрепления). Снабжение продовольствием, осуществление материально-технического обеспечения было возможно только в короткий период навигации, так как доставка грузов на Чукотку была возможна только морским путем. Также имелись принципиальные проблемы в авиационной сфере, по причине большого дефицита самолетов и крайне слабого технического обеспечения военных аэродромов.

Вообще в деятельности военного контингента на Чукотке в рассматриваемый период качество разностороннего обеспечения (технического, материального, продовольственного) играло главенствующую роль в вопросе боеспособности воинских подразделений. К примеру в 1948 г. в штате 14-й общевойсковой армии предполагалось присутствие 3 танковых батальонов. Вместе с тем к 1952 г. в п. Урелики располагался всего один батальон бронированных машин в составе 31 танка.

Формирование воинских подразделений на северо-восточных рубежах Советского Союза явилось первым фактом военного присутствия на Чукотке после колонизации Российской империей в период XVII – XVIII веков.

К моменту окончания Второй мировой войны ВМС Соединенных Штатов насчитывали 125 авианосцев, 32 линкора, 67 крейсеров и до тысячи других кораблей. В свою очередь советский тихоокеанский флот имел в своем распоряжении 1 крейсер, а также десяток малых кораблей и подводных лодок. Подавляющий перевес США в военном флоте на тихоокеанском направлении, а также немалый опыт проведения десантных операций сформировал угрозу государственной безопасности на советском Дальнем Востоке. В связи с вышеуказанным, воинские подразделения и формирования, дислоцировавшиеся на Камчатском п-ове, были сильно реорганизованы. 24 сентября 1945 г. Петропавловская военно-морская база была расформирована, на ее основании был образован Камчатский морской оборонительный район. 1 декабря 1945 г. по приказу народного комиссара ВМФ СССР базис Морского оборонительного района был использован для создания Камчатской военной флотилии» [3, С. 136]. В декабре 1945 г. на Камчатке был сформирован стрелковый корпус, состоявший из двух пехотных дивизий, а также бригады морской пехоты. С 1947 г. в бухтах Камчатского п-ова стали дислоцироваться подводные лодки Тихоокеанского флота.

29 апреля 1955 г., за несколько лет до момента образования нового рода войск – РВСН (прим. - ракетные войска стратегического назначения), на реке Камчатка на расстоянии 520 км от г. Петропавловск-Камчатский был образован ракетный полигон «Кама», позже переименованный в «Кура». На фоне происходящих мировых процессов и жесткой советско-американской геополитической борьбы, важность данного события нельзя недооценивать. Данный полигон был создан для приема головных частей баллистических ракет, которые запускались в процессе военных испытаний. Первая в мире советская межконтинентальная баллистическая ракета Р-7, успешно запущенная с космодрома Байконур, упала на территории полигона Кура 22 августа 1957 г. Данное событие оказало сильное влияние на изменение соотношения сил в советско-американском противоборстве, а также лишило Соединенных Штатов стратегического господства в сфере доставки ядерного оружия в случае возникновения термоядерного конфликта между США и СССР [4, С. 123].

В начале 1950-х гг. советским руководством по решению И.В. Сталина принимается ряд важных решений по развитию инфраструктуры, а также увеличению населения северо-восточной части дальневосточного региона. Военнослужащим вводятся дополнительные льготы, повышается денежное довольствие. Вместе с тем планы большого строительства на Северо-Востоке СССР до логического завершения не были доведены. 5 мая 1953 г. после смерти И.В. Сталина новое советское политическое и партийное руководство приняло решение о свертывании наиболее финансово затратных проектов, таких как строительство подводного тоннеля через Татарский пр-в, соединявший материковую часть Советского Союза и о. Сахалин, а также увеличение военного контингента на Чукотке. В 1954 г. 14 общевойсковая армия, дислоцировавшаяся на Чукотском п-ове, была расформирована. С 1954 г. и по настоящее время в бухте Провидения крупных воинских контингентов больше не было. Воинские формирования были развернуты в районе г. Анадырь в период войны в Афганистане в 1980-х гг.

Помимо наращивания военного потенциала на северо-восточных границах СССР, перед политическим и партийным руководством страны в конце 1940-1950-х гг. стояла

сложная и важная задача по организации эффективной системы охраны государственной границы в дальневосточном регионе. После окончания Второй мировой войны и начала советско-американского противостояния в ходе «холодной войны» именно на дальневосточных границах стали формироваться основные угрозы государственной безопасности СССР.

Де-факто охрана морских участков советской государственной границы в акватории Тихого океана после капитуляции Японии начала организовываться впервые. 2 октября 1945 г. Народным комиссаром внутренних дел Советского Союза Л.П. Берия был издан приказ «О принятии под охрану Государственной границы СССР вдоль южного побережья о. Сахалин и Курильских островов» [5, С. 136]. В соответствии с приказом наркома внутренних дел СССР в 1946 г. на Дальнем Востоке были сформированы Камчатский и Сахалинский пограничные округа, осуществлявшие охрану нового участка государственной границы по Курильским о-вам и югу о. Сахалин. С целью повышения эффективности охраны государственной границы весной 1946 г. на о-в Сахалин был передислоцирован пограничный отряд Хабаровского пограничного округа. Численность личного состава во всех пограничных подразделениях, дислоцировавшихся на Дальнем Востоке, увеличилась в 7 раз по причине необходимости укрупнения воинских формирований Пограничных Войск, связанного с повышением американской активности в дальневосточном регионе с момента начала «холодной войны». В связи с началом «холодной войны» и возраставшей активностью американцев в районе Южно-Курильских островов штатная численность личного состава большинства пограничных застав была увеличена. Также подразделения были дообеспечены тяжелым вооружением (зенитные крупнокалиберные пулеметы, а также минометы), необходимым для пресечения нарушений государственной границы авиацией США, участвовавших в послевоенный период [6, С. 35].

Дополнительно в 1953 г. Пограничные войска МВД СССР для эффективного выполнения задач по охране государственной границы Советского Союза были обеспечены 17 сторожевыми кораблями. По всей береговой полосы Тихого океана, на советской территории полностью формировалась инфраструктура: новые пограничные заставы, казармы, инженерные сооружения и заграждения, радиолокационные посты, полигоны, пункты базирования флота, прожекторные станции, сигнализационные комплексы.

Существенное влияние на развитие обстановки в районе государственной границы в дальневосточном регионе во второй половине 1960-х гг. оказывала внешняя политика КНР, характеризовавшаяся территориальными притязаниями к Советскому Союзу. В результате данные претензии переросли в крупные провокации. Так, в 1964 г. китайцы осуществили 8000 нарушений государственной границы с участием более 30 тыс. чел., а в 1967 г. в 2130 противоправных действиях приняло участие 10 171 чел. [7, С. 62].

Таким образом, 1945—1960-е гг. характеризовались весьма сложными и противоречивыми процессами развития Советского Союза, а также советско-американского противостояния в ходе «холодной войны». В рассматриваемый период противоборство мировых идеологических систем подталкивало военно-политическое руководство США и СССР делать ставку на силовое решение возникших проблем. В связи с этим для повышения обороноспособности Советского Союза на Дальнем Востоке в послевоенные годы политическое и партийное руководство было вынуждено осуществлять большие финансовые вложения в качественное усиления потенциала военного контингента в ущерб экономическому развитию дальневосточного региона. Складывавшаяся напряженная обстановка в процессе нарастания советско-американского противостояния обусловила необходимость принятия неотложных мер по увеличению воинских формирований на востоке Советского Союза, созданию военной и гражданской инфраструктуры, совершенствованию системы охраны государственной границы.

Принимаемые меры были крайне необходимы для успешного противостояния агрессивному геополитическому курсу США в восточноазиатском регионе и на Тихом океане в послевоенные годы.

1. Капица М.С. История международных отношений на Дальнем Востоке 1945-1977 гг. Хабаровск, 1978. – 560 с.
2. Самохин А.В. 14-я армия на северо-востоке СССР: военно-исторический журнал № 6. – Москва, 2014. – 80 с.
3. Ким А.А. История Дальнего Востока (XX век). – Уссурийск, 2011. – 231 с.
4. Михайлов В.Н. Ядерные испытания СССР. Том 1. Саров: РФЯЦ-ВНИИЭФ, 1997. – 259 с.
5. Кравчук С.А. Опыт и проблемы обеспечения пограничной безопасности СССР на Дальнем Востоке в 1945-1991 гг. – Хабаровск, 2012. – 485 с.
6. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. Р. 137. Оп. 14. Д. 315.
7. ГАХК. Ф. Р. 137. Оп. 14. Д. 486.

Куликов Ф.И.

Некоторые принципы построения изобразительного пространства в египетских частных гробницах Старого царства (на примере гробниц Сенеджемиб/Инти и Сенеджемиб/Мехи)

*Горно-Алтайский государственный университет
(Россия, Горно-Алтайск)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-22

idsp: sciencerussia-10-04-2019-22

Отличие погребальных комплексов древних египтян от большинства захоронений народов древности состоит, прежде всего, в наличии значительной изобразительной составляющей – скульптуры, настенных рельефов и иероглифических текстов. Во взаимосвязи с архитектурными компонентами суперструктуры (портиками, колонными залами, камерами, часовнями и сердабами) они образуют систему в несколько уровней, должное функционирование которой обеспечивало бытование Двойника (Ка) владельца – самой значимой из сущностей египтянина Старого царства (XXVII-XXIII вв. до н.э.; правление царей III-VI династий). Изобразительный компонент частных гробниц Старого царства дает богатейший материал как о жизни вельможеского хозяйства, так и всего государства этого времени, и на протяжении, по меньшей мере, двух столетий по праву считается главным источником изучения практически всех аспектов староегипетской жизни. Взгляд на египетский рельеф как на «моментальную фотографию» окружающих египтян реалий превалировал в египтологии долгое время и не лишен определенного основания: вряд ли человек древности, не выходявший далеко за границы долины Нила, мог выдумать нечто, что шло бы вразрез с его повседневностью. По этой причине мы не можем видеть в египетском рельефе несуществующие (либо – не существовавшие до этого) орудия труда, не практиковавшиеся формы земледелия, вымышленные социальные группы и прочее. По причинам мировоззренческого характера мастер не мог в гробнице неженатого заказчика изобразить жену, а в гробнице бездетного – детей, но мог включить в производственные сцены сколько угодно челяди, домашнего скота и птицы. В последнем случае желание вельможи ограничивалось только его административно-материальными возможностями. Это и не случайно: в то время, как работники, за редким исключением, были обезличены, и их изображение было ценно лишь тем, что фиксировало безусловное исполнение важных для вельможи работ, домочадцы имели индивидуальность, передававшуюся написанием их имени (рен) – одной из важнейших сущностей египтянина.

Наше понимание содержания изобразительной составляющей частной египетской гробницы может быть адекватным староегипетским представлениям лишь при условии

учета его места в системе староегипетского погребения и особенностей древнеегипетского миропонимания. Включая изображение или надпись в систему староегипетской усыпальницы, египетский мастер вносил корректировки в иконографию и содержание с учетом специфических представлений о мире Двойника, его структуре, и о механизме его функционирования.

Эффективным методом изучения механизма построения архитектурно-изобразительного пространства староегипетских гробниц может стать сравнительный анализ двух схожих погребений, датируемых одним временным периодом. Лучше всего для решения этой задачи подходят две соседние гробницы из некрополя в Гизе, датируемые временем правления царей поздней V династии Старого царства. Одна из них (G 2370) принадлежит Сенеджемиб/Инти – визирю царя по имени Исеси, хозяином другой (G 2378) является его сын Сенеджемиб/Мехи, бывший визирем при Исеси и Пепи II. Так случилось, что Сенеджемиб/Инти умер, не успев построить себе усыпальницу, и перенявшему его должность сыну пришлось строить сразу два погребения – и для себя, и для своего отца. Из надписи известно, что гробница Сенеджемиб/Инти была сооружена и оформлена за один год и три месяца.

Две эти гробницы сильно различаются размерами. Наземная часть гробницы Сенеджемиб/Инти значительно больше. Она включает две камеры (ближнюю к входу камеру будем обозначать цифрой I, дальнюю – II), вытянутую в плане часовню с большой ложной дверью на западной стене и колонный зал, не оформленный рельефами. Два сердаба – закрытые помещения для хранения статуй, – связываются небольшими проемами в стене с камерой II и с колонным залом. Вход в суперструктуру Сенеджемиб/Инти находится на востоке и снабжен довольно глубоким портиком с двумя колоннами. Сама суперструктура расположена на оси восток-запад.

Система наземных помещений гробницы Сенеджемиб/Мехи значительно скромнее, но, в целом, повторяет суперструктуру Сенеджемиб/Инти. Она состоит из входного портика без колонн, одной камеры с примыкающим к ней сердабом и часовни. Вход в суперструктуру Мехи располагается на юге комплекса, а сама она ориентирована по оси юг-север.

Несмотря на различия в размерах и в количестве помещений двух гробниц, их изобразительное пространство формируется сценами и сюжетами схожего содержания. Они вполне обычны для оформления погребений этого времени и включают сцены сельскохозяйственных и ремесленных работ, жреческой службы и плавания на судах – под парусом и на веслах, сюжетами подгона скота, доставки вещей и продуктов. Поскольку суперструктура гробницы визиря Сенеджемиб/Мехи меньше, перед мастерами встала довольно непростая задача – обеспечить погребение заказчика рельефами, не только достаточными для его успешного функционирования, но и, по возможности, не уступающими в разнообразии сцен оформлению гробницы отца. Нужно признать, что стоящую перед мастерами задачу никак нельзя признать простой: даже без учета не оформленного рельефами колонного зала, суперструктура Сенеджемиб/Инти была на одну камеру больше и, соответственно, изначально могла включать большее число изображений. Для выявления различий в изобразительном пространстве двух гробниц необходимо последовательно рассмотреть содержание сцен и отдельных сюжетов.

Сохранность рельефов в двух гробницах разная: у Мехи до нашего времени лучше дошло оформление портика, а у Инти – часовни с ложной дверью. Входные портики и часовни в обеих гробницах покрыты рельефами схожей тематики. Различия, безусловно, есть: стоит помнить, что в сотнях египетских частных погребений нет даже двух суперструктур с одинаковой архитектурой и оформлением. Но эти различия не представляются нам существенными. На входных портиках каждой из усыпальниц два раза показаны хозяева в тростниковой лодке, добывающие в болотах Низовья метательной палкой и острым птицу и рыбу, а также работа пастухов. В часовнях

представлены сцены жреческой службы у ложной двери с доставкой необходимых для службы припасов. Существенные и важные для нас отличия заметны в содержании изобразительной композиции других камер.

В гробнице Сенеджемиб/Меги стены камеры заняты сюжетами исключительно производственного характера: подгона скота, отлова и доставки вельможе птицы, вспашки земли и сбора зерновых в Верхнем Египте, работ ремесленников. Ремесленники в мастерских плавят металл, делают сосуды, украшения и изваяния хозяина – все то, что пригодится скоро в жреческой службе. Подготовкой к службе заняты и музицирующие на арфах и флейтах мужчины, а также четверо танцующих под их аккомпанемент. Сюжет с танцующими дошел до нас сильно поврежденным, однако положение их ног, а также две фигуры мужчин, хлопающих в ладоши в такт, позволяют понимать сцену именно так. Выяснено, что возложению продуктов на жертвенник перед ложной дверью в часовне предшествовало их «обтанцовывание» под музыку. Музыка и танцы, скорее всего, придавали жертвующей провизии необходимое для Двойника хозяина качество, либо создавали нужную атмосферу для контакта жрецов с Двойником. Но сцен, показывающих непосредственно погребение хозяина или регулярную службу с целью кормления его Двойника, в этой камере мы не видим. Впрочем, на ее западной стене, сразу под сельскохозяйственной сценой, можно обнаружить небольшой сюжет воскурения ладаном, а также подношения птиц, бедром жертвенного животного и полосами льна. Однако сюжет этот, как и размещенное ниже изображение заклания жертвенных животных, имеют вполне определенную привязку к сердабу за стеной, связанного с камерой узким проемом. Несмотря на то, что статуи хозяина в сердабе мыслились изолированными от внешнего мира, они нуждались в периодическом кормлении, которое и осуществлялось путем изображения непосредственно у проема работы жреческой череды. Таким образом, в камере гробницы Сенеджемиб/Меги египетский мастер разместил почти исключительно сцены производства продуктов и вещей, необходимых для жреческой службы в соседней часовне.

На стенах комнаты I Сенеджемиб/Инти мы также видим изображения производственных работ – пастухов в болотах Низовья и мастеров в ремесленной мастерской (изготавливают статуи и сосуды). Производственные сюжеты занимают и большую часть поверхности стен соседней комнаты II: на северной стене художник изобразил работы в поле, а на восточной – сбор винограда и изготовление вина. Производственные очаги связаны между собой и с часовней сценами доставки продуктов и подгона животных женщинами селений.

Однако в камере I Сенеджемиб/Инти, помимо производственных сцен и сцен доставки, содержатся сюжеты иного характера. На восточной стене, южнее входа, художник вырезал большой рельеф с изображением плавания хозяина на больших кораблях под парусом и на веслах, на южной стене – доставки его статуй в гробницу, а также его путешествия в паланкине в сопровождении челядинцев. Эти, на первый взгляд, бытовые сцены, имеют иной, скрытый подтекст. Изображением плавания хозяина в большой деревянной ладье в сопровождении команды гребцов, матросов, их начальников и жрецов египтяне передавали его путешествие «на Запад», то есть, суть и назначение обряда погребения. Подобная образность не случайна: в египетской изобразительности Старого царства стараются всячески избегать изображений тела мертвого хозяина. Но поскольку зафиксировать факт погребения было желательно, египетские художники часто прибегали к намекам, иносказанию. Таким иносказанием погребального ритуала служит, по всей видимости, и изображение на южной стене этой же комнаты путешествующего в паланкине хозяина, сопровождаемого собаками и челядинцами с поклажей. Ниже этого сюжета художник представил сцену транспортировки на волокушах в гробницу двух статуй Сенеджемиб/Инти. Перед статуями жрецы курят в кадилницах ладан, а после размещения их в сердабе жрецы продолжают службу мясной жертвой. На это прямо указывает расположенная ярусом ниже сцена заклания: у трех поваленных и связанных

быков резники отсекают передние ноги для их последующего возложения на жертвенный камень. Таким образом, на восточной и южной стенах комнаты I гробницы Сенеджемиб/Инти показаны события, прямо относящиеся к погребению хозяина – доставка статуй в гробницу, которая осуществлялась еще до смерти ее владельца, его погребение и путешествие Сенеджемию/Инти «на Запад».

Описывающие погребение сцены были введены в оформление гробницы Сенеджемиб/Инти не случайно: сыну, достроившему гробницу своего отца и достойно его похоронившему, важно было запечатлеть этот факт для потомков.

Акцент на изображение погребения еще более усиливает содержание титулатур Сенеджемиб/Инти – перечней должностей перед его большими изображениями.

В нескольких случаях – на архитраве входа в суперструктуру, на косяках входа в колонный зал и возле прохода из камеры I в камеру II они включают титул «херихеб» – «жреца-чтеца». Изображения вельможи с этим титулом, как правило, размещаются в основных местах проведения ритуала – на входе или проходе, между колоннами, у ложной двери и перед сердабом. «Жрец-чтец», или «жрец-праздничных книг» был главным действующим лицом и при погребении, и в проведении последующей регулярной службы у ложной двери. По всей видимости, он был одним из немногих жрецов, способных непосредственно общаться с Двойником хозяина. В то время, как другие жрецы очищали помещение часовни, жертвенник и продукты дымом ладана и водой с содой, возлагали на жертвенник продукты, херихеб зачитывал со свитка жертвенную формулу и «имена» продуктов, после чего направлял их особым жестом Двойнику в ложную дверь. Включение титула «херихеб» в список должностей позволяло наделить изображение хозяина дополнительной функцией – способностью проводить жреческую службу в составе жреческой череды. Изображений других жрецов здесь нет, но они в этом случае и не нужны: большое изображение вельможи – хозяина усыпальницы с титулом жреца прямо намекает на их наличие.

Таким образом, изобразительные пространства в гробницах Сенеджемиб/Инти и Сенеджемиб/Мехи, несмотря на кажущуюся идентичность, имеют существенные различия, которые, скорее всего, объясняются судьбой их хозяев. Большая гробница Сенеджемиб/Инти содержит очень важные сцены, намекающие на должным образом выполненный ритуал погребения – плавания «на Запад», путешествия в паланкине и доставки статуй в гробницу, а также наличие в титулатуре самого хозяина должности херихеба, позволяющего обеспечивать жреческой службой и ритуал погребения, и последующее кормление его Двойника. Ничего такого в гробнице Сенеджемиб/Мехи мы не видим. Разместив в гробнице рано умершего отца соответствующие сюжеты, Сенеджемиб/Мехи продемонстрировал свою сыновнюю любовь и исполнение сыновнего долга.

1. Большаков А.О. Человек и его Двойник. Изобразительность и мировоззрение в Египте Старого царства. – СПб.: Алетей, 2001.
2. Куликов Ф.И. Изображение жреческой службы в часовне староегипетских частных гробниц: некоторые принципы построения сюжета // Вестник древней истории. – М.: Наука, 2012. – № 2. – С. 102-118.
3. Куликов Ф. И. Размещение изображений вельмож-херихебов в староегипетских гробницах // Вестник древней истории. – М.: Наука, 2011. – № 1. – С. 53-61
4. Куликов Ф. И. Сцены танцев в египетских частных гробницах Старого царства // Петербургские египтологические чтения 2007-2008. Труды Государственного Эрмитажа. XLV. – СПб.: Государственный Эрмитаж, 2009. – С. 103-115.
5. Bolshakov A.O. Man and his Double in Egyptian Ideology of the Old Kingdom. – Wiesbaden, 1997.
6. Brovarski E. The Senedjemib Complex. Pt I. The mastabas of Senedjemib Inti (G 2370), Khnumenti (G 2374, and Senedjemib Mehi (G 2378) (Giza Mastabas. Vol. 7). – Boston, 2003
7. Brunner-Traut E. Der Tanz im alten Ägypten nach bildlichen und inschriftlichen Zeugnissen. – Hamburg; N.Y., 1938.

РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИКА

Андреева А.А., Барина Д.О.

Индивидуально-психологические аспекты обучения студентов-миллениалов с использованием ИКТ

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-23

idsp: sciencerussia-10-04-2019-23

Аннотация

Психолого-педагогические особенности обучения студентов-миллениалов требуют особых подходов в обучении. В статье рассматриваются особенности обучения студентов нового поколения с использованием ИКТ и базовые психологические принципы, на которые необходимо обратить внимание педагогу. .

Ключевые слова: ИКТ, компетентность, смешанное обучение, интерактивность, гипертекст, электронные ресурсы, психологические принципы обучения.

Современные магистранты, рожденные в период с 1987 по 2000 год, согласно социологическим исследованиям, обладают рядом индивидуально-психологических особенностей. Психологические принципы обучения говорят о необходимости учитывать эти особенности в процессе обучения в целях максимальной индивидуализации учебного процесса.

Вслед за А.Н. Щукиным мы считаем важным учитывать психологические принципы обучения для обеспечения эффективности учебного процесса, так как принципы есть базисная категория методики, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность. К психологическим принципам обучения Щукин относит:

- принцип мотивации, призывающий максимально учитывать интересы учащихся, их возрастные особенности и мотивы обучения;
- принцип поэтапности в формировании речевых навыков и умений, выделяющий такие этапы как: ознакомительный, стандартизирующий, варьирующий, творческий;
- принцип учета адаптационных процессов, фокусирующийся на индивидуальном подходе к каждому учащемуся и создании благоприятного психологического климата в процессе обучения;
- принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся, нацеленный на личностную, субъектную и индивидуальную индивидуализацию учебного процесса [1].

Принцип учета индивидуально-психологических особенностей личности учащихся выдвигает требования по изучению учащихся, выявлению их особенностей, интересов и увлечений. Говоря о магистрантах инженерно-строительного института СПбПУ, иноязычную профессиональную подготовку которых мы изучали в рамках данного исследования, необходимо рассмотреть их психолого-педагогические возрастные особенности.

Согласно теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса, современные студенты (1987 – 2000 года рождения) относятся к поколению, именуемому «поколение Y», «миллениалы», «поколение Интернета», «сетевое поколение», «поколение гаджетов», «поколение Apple». Анализ исследований указанного поколения, имеющего множество названий, (Н. Хоув, В. Штраус, М.Р. Мирошкина, Е.П. Звягинцева, Е.А. Мухортова, Е.И. Хомякова и др.)

позволяет нам выделить следующие психолого-педагогические особенности обучения его представителей:

1. Зависимость от технологий. Студенты-миллениалы выросли в эпоху мобильных устройств, Интернета и социальных сетей. Их образ жизни, мышления и восприятия информации неразрывно с ними связан. Это стоит учитывать при выборе средств обучения, организационных форм обучения, методов обучения, отдавая предпочтение аппаратным и программным средствам ИКТ.

2. Желание получать информацию в формате изображений, фильмов, аудиофайлов, а не текстовых документов. Представители сетевого поколения обладают клиповым типом мышления, который является закономерным способом адаптации к увеличившемуся объему информации и темпу жизни в современном мире. Учитывая данный фактор в ходе иноязычной профессиональной подготовки при отборе средств обучения стоит отдавать предпочтение аудиовизуальным средствам обучения, обеспечивающим наглядность и интерактивность.

3. Потребность в творческих заданиях и возможности проявить себя. Для удовлетворения указанных потребностей миллениалов в ходе иноязычной профессиональной подготовки следует использовать: речевые упражнения творческого характера (дискуссия, дебаты, доклад, презентация, ситуативные диалоги); метод кейсов; проблемный метод; метод проектов.

4. Представителей этого поколения чрезвычайно мотивирует обучение в формате игр, напоминая им компьютерные игры. Согласно Й. Хейзингу - игровой процесс является основным инструментом развития и становления личности, который заложен в человеке самой природой. Это доказывает необходимость геймификации образовательного процесса в целом и иноязычной профессиональной подготовки в частности, так как игра выступает средством естественного повышения внутренней мотивации студентов [2].

5. Низкий интерес к такой форме педагогической работы, как аудиторная лекция. Возвращаясь к уже упомянутому нами выше клиповому типу мышления присущему миллениалам, необходимо признать, что одним из его негативных эффектов являются трудности с длительной концентрацией внимания на одной теме или одном виде деятельности. В дополнение к этой особенности учащихся, принадлежащих к Интернет поколению, не стоит забывать, что в современном мире, любой студент может найти любую актуальную и практическую информацию в Интернете. Роль преподавателя с позиции лектора следует смещать на позицию наставника, координатора, помощника. В этом случае так же стоит прибегнуть к аппаратным и программным средствам ИКТ, геймификации процесса обучения, творческим заданиям, методу кейсов, проблемному методу.

6. Стремление к нематериальным ценностям, которое затрудняет стимулирование и мотивирование миллениалов. Представители этого поколения ощущают себя яркими индивидуальностями и ценят свое время, поэтому мотивирует их только практикоориентированность, очевидная личная польза и осязаемый вклад в их индивидуальное развитие от той или иной изучаемой дисциплины. Этот фактор необходимо учитывать при отборе содержания для иноязычной подготовки каждой группы магистрантов неязыкового профиля.

7. Ориентация на существенную профессиональную мобильность как следствие глобализации. Миллениалы стремятся к развитию в мировых масштабах, они ценят мобильность, возможность учиться, работать и жить по всему миру. Задача вузов в ответ на этот запрос увеличить возможность мобильности, как внутри образовательного учреждения, так между вузами по всему миру. Также следует отдавать предпочтение профессионально-значимым аутентичным источникам информации при отборе содержания обучения[3].

В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», магистранты-миллениалы нуждаются в большей наглядности и интерактивности, в использовании аппаратных и программных средств ИКТ, в речевых упражнениях творческого характера, геймификации, в ярко выраженной практикоориентированности, в профессиональной мобильности. Психологические принципы обучения обязывают нас учитывать эти потребности.

В результате освоения программы магистратуры у выпускников неязыкового профиля должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, установленные программой магистратуры. В рамках данной работы мы рассматриваем иноязычную профессиональную подготовку магистрантов инженерно-строительного института, обучающиеся в соответствии с ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 08.04.01 «Строительство» [4]. Указанный ФГОС, среди прочих, предъявляет требования к сформированности таких компетенций, перекликающихся с указанными выше, как:

- универсальная компетенция УК-4 (Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия);
- общепрофессиональная компетенция ОПК-2 (Способен анализировать, критически осмысливать и представлять информацию, осуществлять поиск научно-технической информации, приобретать новые знания, в том числе с помощью информационных технологий).

Что позволяет сделать вывод о необходимости, как в обучении иноязычной профессиональной коммуникации, так и в обучении работе с информационными технологиями в профессиональных целях.

Налицо объективно сложившееся противоречие между острой необходимостью информатизации учебного процесса на основе широкого применения ИКТ и недостаточной разработанностью психолого-педагогических аспектов их использования в вузе. Чтобы успевать за развитием аппаратных и программных средств ИКТ, необходимо непрерывное самообразование и самосовершенствование.

Сегодня электронные учебные ресурсы становятся реальным элементом развития образования. Но как любая педагогическая технология, она все же подчиняется основным законам педагогики, хотя трансформирует их в соответствии с новыми условиями обучения и требует переосмысления в рамках образовательных учреждений. Электронное обучение, как и традиционное, в чистом виде не дает того результата, который получается в итоге обучения по смешанной модели. Смешанная модель обучения позволяет совмещать традиционное обучение, где занятия проводятся в аудиторном виде (лекции, семинары лабораторные работы), при этом вынося часть практических мероприятий в электронный вид. Это позволяет преподавателю концентрировать внимание на более интересных и сложных темах курса, не уделяя такого же внимания основным теоретическим понятиям, которые студент усваивает, выполняя электронные тестирования или принимая участие в обсуждении в форуме или блоге.

Успешность процесса обучения студентов - миллениалов пропорциональна соблюдению основных его общедидактических и специфических принципов [5].

К общедидактическим принципам мы относим: принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип доступности и адаптивности, принцип связи теории с практикой, принцип научности, принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Среди специфических принципов мы выделяем: принцип интерактивности и мультимедийности, принцип интегративности, принцип модульности, а также принцип гипертекстового представления материала [6].

В нашей статье рассмотрим каждый из выделенных принципов применительно к обучению магистрантов дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», обучающихся по направлению 08.04.01 «Строительство». Для повышения

эффективности обучения членами кафедры ЛиМКК ГИ СПбПУ создано электронное сопровождение курса в системе Moodle. Использование этого ресурса способствует реализации соответствующих принципов.

Принцип сознательности и активности в обучении достигается за счет управления педагогом учебно-познавательной деятельностью студентов. Преподаватель при этом стимулирует активность учащихся, формирует их интерес не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения, следит за темпами усвоения материала. Этот принцип усиливается благодаря удобному асинхронному формату работы в системе Moodle с учетом индивидуальных характеристик и личностно-мотивационных установок в обучении. Система Moodle предлагает широкие возможности для обратной связи со студентами через личные сообщения, опросы и форум.

Принцип доступности и адаптивности реализуется за счет возможностей адаптации к нуждам конкретного студента, возможностей генерировать дополнительный материал, использовать графические и видео технологии, дополнять и расширять существующий курс.

Использование средств ИКТ в представлении информационного материала позволяет реализовывать принцип наглядности за счет использования мультимедиа технологий, рисунков, схем, видеофайлов [7].

Принцип научности позволяет педагогу подойти к обучающему процессу с научной точки зрения. Кроме того, ИКТ облегчают процессы обобщения и формирования у студентов научных понятий и закономерностей.

Также работа с материалом разработанного курса позволяет соблюдать принцип связи теории с практикой. Подача материала в Moodle позволяет студентам сфокусироваться на основных задачах конкретной темы и работать в индивидуальном темпе. А их самостоятельная работа в таком случае организована в соответствии с принципами автономности, доступности, посильности и учета индивидуальных особенностей, а также принципа прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Материал структурирован таким образом, чтобы студент имел возможность обратиться последовательно к теоретическому материалу, практическим заданиям или тестам, справочной информации, а также изучить глоссарий.

Принцип модульности в Moodle позволяет организовать структурирование информации электронного ресурса через определенную последовательность подачи порций системно организованного учебного материала, подлежащего усвоению.

Принцип интерактивности достигается за счет возможности выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность[8].

Соблюдение принципа гипертекстового представления материала способствует компенсаторности и информативности, что позволяет облегчить процесс обучения, уменьшить временные затраты студентов на понимание и изучение материала. Удобная навигация и использование гиперссылок позволяют легко и быстро ориентироваться в представленной информации.

В курсе «Иностранный язык в профессиональной деятельности» используются технологии гипертекста и гипермедиа, что позволяет восстанавливать связи между различными формами представления информации и способствует развитию критического мышления личности студента. Как отмечают многие ученые, фрагменты информации могут быть соединены между собой в различных комбинациях, что, с нашей точки зрения, подкрепляет ассоциации между разными тематическими блоками у учащихся, расширяя кругозор и побуждая студентов миллениалов восстанавливать связи между разными явлениями и оптимально справляться с учебными задачами.

Это позволяет говорить о соблюдении принципа интегративности. Широкие возможности для развития интегративных подходов к созданию образовательных электронных изданий и ресурсов предоставляет структурирование их содержательного наполнения.

Студент, направляемый преподавателями и использующий курс в системе Moodle, усваивает его содержание на более глубоком уровне, чем, если бы это были просто лекции или самостоятельное чтение дополнительной литературы. Получив полный комплекс знаний в такого рода обучении, студент будет чаще использовать свои мыслительные способности для того, чтобы становиться все более продвинутым пользователем информационных ресурсов, независимо от того, где они хранятся, в каком формате представлены.

Однако, несмотря на актуальность информатизации образования, нынешнее ее состояние нельзя назвать удовлетворительным. Среди важнейших проблем, стоящих сегодня перед высшей школой, можно выделить отсутствие единой стратегии по внедрению ИКТ в образовательный процесс, слабую связь ИКТ с учебными программами, недостаточную проработку психолого-педагогических аспектов создания и внедрения в образовательный процесс современных ИКТ, проблему квалификации научно-педагогических кадров, вызванную снижением их социальной защищенности, сложившимся «разрывом поколений», малочисленностью или отсутствием обслуживающего персонала кафедр и т. п. [9].

В ходе исследования был выделен ряд нерешенных или частично решенных задач при обучении дисциплине с использованием средств ИКТ, существенно влияющих на эффективность учебного процесса при обучении студентов-миллениалов, таких как:

- необходимость высокого уровня сформированности информационной культуры преподавателей;
- отсутствие компьютера или интернета в домашнем пользовании у некоторых студентов, особенно проживающих в студенческом общежитии;
- необходимость оперативно решать технические проблемы при использовании средств ИКТ;
- необходимость дополнительных часов в рабочем графике преподавателей для исследования возможностей ИКТ;
- недостаточная оснащенность аудиторий для занятий с использованием средств ИКТ.

Решение этих задач позволит выйти на новый уровень применения ИКТ в образовательной деятельности.

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Издательство «Омега-Л», 2010. – 480с.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. - СПб.: ИД Ивана Лимбаха, 2017. - 416 с.
3. Howe, Neil; Strauss, William (2008). Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus (2nd ed.). Great Falls: LifeCourse Associates.],[Хомякова Е.И. «Поколение Y» в контексте социального взаимодействия в современном обществе // Известия Томского политехнического университета. Т. 319. – 2011, № 6. – С. 153–156.
4. Мирошкина М.Р. X,Y,Z, Теория поколений. Новая система координат // Вопросы воспитания. – 2014, № 2. – С. 50–57.],[Звягинцева Е.П., Мухортова Е.А. Метакачества студентов поколения «игрек», определяющие успешность их обучения и карьеры в финансово-экономической сфере (на примере студентов финуниверситета) // Известия вузов. Серия «гуманитарные науки». – 2015, № 6 (1). – С. 67–73.
5. ФГОС ВО по направлению подготовки 08.04.01 Строительство (магистратура) [Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/news/21/2504>.

6. Барина Д.О. Дидактические аспекты использования технологии интегрирования электронных ресурсов в обучении семиотике // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 23. С. 22–28. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.23.3
7. Зими́на О. А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза : дис. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. - Краснодар, 2004. - 241 с.], [Ипатова Д.О. Роль информационно-коммуникативных технологий в системе непрерывного современного образования при подготовке высококвалифицированного специалиста // Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты», СПб, 2009. – С. 25.
8. Lehman R. M. Creating a Sense of Presence in Online Teaching: How to "Be There" for Distance Learners / R. M. Lehman, C. O. Simone. – Jossey-Bass. – 2010. – October. – 160 p.
9. Тарамова Э. А. Проблемы и перспективы использования ИКТ в высшей школе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. — С. 155-157. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6975/> (дата обращения: 11.02.2019).

Балыкина А. М., Низамов В. Ж., Тихонова Н. А.

Инновационная методика преподавания математики в высшей школе

*АНО ВО Российский Новый Университет
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-24

idsp: sciencerussia-10-04-2019-24

Аннотация

В статье рассмотрена инновационная методика преподавания математики в высшей школе, основанная на преобразовании подынтегральных выражений и функций в производных в определенные переменные, что значительно упрощает процесс обучения студентов математическим дисциплинам.

Ключевые слова: студенты, инновационная методика, преподавание в высшей школе, математические науки.

На сегодняшний день дисциплина математика является одной из профилирующих дисциплин в высшей школе. Согласно основному образовательному стандарту на всех направлениях подготовки изучается данный предмет, причем в разных вариациях и с различным количеством часов. Несмотря на то, что многие профили учебных планов относятся к гуманитарному циклу, изучение математики необходимо для развития аналитического мышления у студентов. Поскольку данная дисциплина относится к базовому циклу и у гуманитарных, и у технических направлений, темы в рабочих программах будут совпадать и занятия с высокой вероятностью [4]. Однако из-за разного склада мышления у студентов полученная информация будет восприниматься по-разному. Вследствие чего студентам гуманитарного направления подготовки порой бывает сложно адаптироваться к различным математическим дисциплинам. В связи с этим возникает необходимость разработки специальных методов преподавания сложных тем данной дисциплины.

В данной статье рассмотрен один из инновационных методов преподавания следующих разделов курса высшей математики:

1. Производная (понятие производной, определение производной, физический и геометрический смысл производной, таблица производных, нахождение производных от простой и сложной функции, нахождение производных высших порядков);
2. Интегралы (понятие определенного и неопределенного интеграла, геометрический смысл интеграла от функции, таблица интегралов, способы нахождения неопределенного интеграла от функции, формула Ньютона-Лейбница) [1, 628].

Вышеперечисленные темы являются базой для изучения последующих разделов рассматриваемой дисциплины. Именно поэтому очень важно научить студентов решать все практические задания, посвященные данным темам. Однако темы, касающиеся интегралов и производных, представляют достаточные сложности для студентов. Это связано с тем, что в школьном курсе математики для гуманитарных классов тема «Производные и интегралы» преподается в недостаточном объеме по сравнению с математическими классами. Но как было описано ранее, в высшей школе основная образовательная программа предполагает преподавание математических курсов для всех направлений подготовки одинаково, студенты технических специальностей, у которых школьная математика преподавалась углубленно, быстрее справляются с поставленными задачами по сравнению с студентами гуманитарных направлений подготовки. Для достоверности рассмотренной гипотезы в таблице 1 приведены итоговые срезы в виде контрольного рубежа по дисциплине «Математический анализ» для студентов первого курса, учащихся по направлению подготовки «Экономика», и студентов технического направления подготовки «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем». Контрольный срез был представлен в виде промежуточного практического задания и проведен во второй декаде сентября, то есть в самом начале первого семестра. Задания для контрольного среза содержали в себе школьный курс математики. В практической части было дано десять заданий, каждое задание оценивается в 0,5 баллов. Результаты проведения контрольного среза представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты проведения контрольного среза в сентябре

Студенты гуманитарного направления подготовки	Баллы	Студенты технического направления подготовки	Баллы
Студент 1	3,5	Студент 1	4,5
Студент 2	4	Студент 2	3,5
Студент 3	2	Студент 3	5
Студент 4	1,5	Студент 4	2,5
Студент 5	3	Студент 5	4
Студент 6	2,5	Студент 6	3,5
Студент 7	1,5	Студент 7	4
Студент 8	3,5	Студент 8	4,5
Студент 9	4	Студент 9	3
Студент 10	2	Студент 10	4
Среднее значение	2,7	Среднее значение	3,9

Согласно данным таблицы видно, что среднее значение итогового балла у студентов гуманитарного направления значительно меньше, чем у студентов технического. Следующий контрольный срез планируется провести в третьей декаде декабря, непосредственно перед сессией, после введения инновационной методики преподавания.

Представленная методика преподавания производных и интегралов заключается в том, чтобы «уйти» от функции, имеющей одну переменную (чаще всего этой переменной является x), к выражению, имеющему определенное обозначение (в данном случае обозначим его функцией). По сравнению с традиционной методикой, где внимание студента рассеивается на подынтегральное выражение и переменную функции, представленный инновационный метод акцентирует внимание студентов на табличное представление интегралов и производных. Таким образом, в традиционной методике получаем интеграл $\int \ln x \, d(\ln x)$ [2, 84]. Студент не всегда может увидеть в данном примере табличный интеграл. При применении рассмотренной инновационной методики предлагается использовать замену подынтегрального выражения на какую-либо переменную, то есть после замены получаем $\int t \, dt$, где $t = \ln x$. Последний интеграл не

трудно привести к табличному. Такой же метод замены применяется при решении производных от сложной функции, определенных интегралов и различных методов решения неопределенных интегралов. Рассмотренная методика позволяет концентрироваться только на приведении интегралов и производных к табличным и не рассеивает внимание на лишние переменные.

В течение первого семестра преподавание для гуманитарного направления подготовки велось по инновационной методике, а для технического – по традиционной [3, 113]. В конце декабря был проведен контрольный срез, результаты которого можно увидеть в таблице 2. Контрольная работа была организована по такому же принципу, как и в предыдущий раз.

Таблица 2.

Результаты проведения контрольного среза в декабре

Студенты гуманитарного направления подготовки	Баллы	Студенты технического направления подготовки	Баллы
Студент 1	3,5	Студент 1	4,5
Студент 2	4,5	Студент 2	5
Студент 3	4	Студент 3	5
Студент 4	4,5	Студент 4	3,5
Студент 5	5	Студент 5	4
Студент 6	3,5	Студент 6	3,5
Студент 7	3	Студент 7	3,5
Студент 8	4	Студент 8	4
Студент 9	3,5	Студент 9	3
Студент 10	2,5	Студент 10	4,5
Среднее значение	3,8	Среднее значение	4,1

Согласно данным таблицы 2 видно, что разница между средними баллами обоих направлений подготовки незначительна, следовательно, рассмотренная инновационная методика преподаваний является достаточно актуальной и востребованной для организации учебного процесса студентов гуманитарных направлений подготовки при изучении математических дисциплин.

1. Градштейн И. С. Рыжик И. М. Таблицы интегралов, сумм, рядов и произведений. — 4-е изд. — М.: Наука, 1963.
2. Двайт Г. Б. Таблицы интегралов СПб: Издательство и типография АО ВНИИГ им. Б. В. Веденеева, 1995. — 176 с.
3. Корн Г. А., Корн Т. М. Справочник по математике для научных работников и инженеров. — М.: «Наука», 1974.
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 29.03.2019).

Горовая В.И., Аликберова Н.О., Бабичева В.А.

Развитие личности как педагогическая работа по воспитанию и социализации

*ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»
(Россия, Ставрополь)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-25

idsp: sciencerussia-10-04-2019-25

Аннотация

В настоящей работе отмечается, что развитие личности осуществляется в границах двух процессов - воспитания и социализации. На основе теоретического анализа

современных публикаций выявлены различные подходы к пониманию категорий «личность», «развитие личности». Особое внимание уделено трактовке понятия «развивающая работа» как одного из необходимых условий развития личности.

В статье рассмотрен сущностный смысл социализации, который обнаруживается на пересечении таких процессов, как адаптация, саморазвитие и самореализация. Показано, что диалектическое их единство обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей ее жизни во взаимодействии с окружающей средой.

Ключевые слова: личность, развитие личности, воспитание, социализация, педагогическая работа.

Abstract

This paper notes that personal development takes place within the boundaries of two processes - upbringing and socialization. Based on the theoretical analysis of modern publications, various approaches to the understanding of the categories "personality" and "personality development" are revealed. Particular attention is paid to the interpretation of the concept of "developmental work" as one of the necessary conditions for the development of personality.

The article considers the essential meaning of socialization, which is found at the intersection of such processes as adaptation, self-development and self-realization. It is shown that their dialectic unity ensures the optimal development of the personality throughout its life in interaction with the environment.

Keywords: personality, personality development, education, socialization, pedagogical work.

На современном этапе развития российского общества особое значение приобретает личностный аспект воспитания, опирающийся на личностно ориентированный подход. Принципы данного подхода к воспитанию позволяют охарактеризовать те внутренние психологические изменения, которые происходят по мере усвоения индивидом опыта социальных отношений и формирования личностных качеств.

Понятие «личность» (от лат. «persona») многозначно. Так, в зарубежных источниках личность описывается либо в терминах самости (К. Роджерс, либо как то, что индивидуум представляет собой на самом деле (Г. Олпорт), либо как результат кризисов (Э. Эриксон), либо как присущий каждому индивидууму уникальный способ осознания жизненного опыта (Дж. Келли).

В отечественной психологии словом «личность» обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде [1].

В педагогических источниках категория личности определяется следующим образом: «Это человек в его социальных связях и взаимных социальных отношениях, это член общества, с одной стороны, подвергающийся воздействию среды, а с другой - сознательно выстраивающий свои отношения с людьми и всей совокупностью социальных явлений» [5, с. 17].

Рассмотрение категории «личность» и в психологии, и в педагогике, как правило, осуществляется с процессуальной точки зрения, то есть ее развития.

Согласно В.И. Слободчикову [9], процесс развития складывается из трех достаточно самостоятельных этапов: становление, формирование и преобразование. При этом в качестве генетически исходной единицы развития личности выступает «совокупная деятельность». Именно она, по словам ученого «лепит» форму и содержание социальных и предметных действий индивида, становится базой для формирования и развития как многообразных форм предметной деятельности, так и многообразных форм социальных действий и общения.

Обращаясь к проблеме возрастного развития, Л.С. Выготский [3, с. 256] пишет: «...Ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста». И далее он уточняет: «Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения... Исследования показывают, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов» [3, с. 257].

Как видим, Л.С. Выготский обращает внимание на то, что основным законом развития ребенка является одновременность вызревания отдельных сторон его личности и различных ее свойств. Здесь в рассуждениях ученого содержится очень важный момент, который обозначен понятием «зона ближайшего развития». Вводя его, Л.С. Выготский подчеркивает, что «...знание итогов вчерашнего развития - необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем» [3, с.265].

В своих работах Л. С. Выготский не раз обращал внимание на то, что не менее важный аспект проблемы развития - общение ребенка с другими людьми. В частности, он пишет о том, что «развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это в самом широком смысле) с другими людьми» [3, с. 260].

Эту мысль в своих работах развивает Л.И. Божович [2, с. 186]: «С момента рождения ребенок попадает в условия определенной среды. Для того чтобы жить в этой среде, он должен усвоить достижения ее культуры, что осуществляется в процессе общения с людьми». В то же время автор подчеркивает, что усвоение социального опыта входит в развитие, но не исчерпывает его. Развитие происходит на основе собственной активной деятельности ребенка и его собственного активного отношения к среде.

Важными, на наш взгляд, являются идеи, получившие воплощение в кросс-культурном подходе [4, С. 174]: «...кросс-культурное изучение развития человека сосредоточено на чертах культурного сходства и различия в процессе развития и на его результате, выраженном в поведении индивидов и групп...». И далее: «...именно сегодня, более чем когда-либо, существует настоятельная потребность в осознании и оценке роли культурного многообразия в развитии человека».

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о том, что развитие личности тесно связано с процессом воспитания, причем воспитания целостной личности с учетом индивидуальных ее особенностей.

Для педагогики воспитание, связанное с развитием личности, - это развивающая работа, под которой нами понимается специальная деятельность, направленная на решение задач, которые, с одной стороны, задаются как требования социума, а с другой - соответствуют потребностям личности. В качестве результата развивающая работа предполагает новые качества личности (способности, умения, навыки, другое понимание, мировоззрение и т. п.).

Чтобы достичь такого результата, процесс воспитания должен проектироваться. В самом общем смысле понятие «проектирование» означает специальную работу по созданию сред, которые понимаются как система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [11]. Именно в этом окружении протекает процесс физического, психического и социального развития личности, что принято называть социализацией.

Согласно Л.Д. Столяренко [10, с. 96], социализация есть «процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком

социального опыта, в ходе которого он преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы поведения, которые приняты в обществе или группе».

К.В. Рубчевский [8, с. 86] в понятие социализации включает процессы и результаты становления, формирования и развития, протекающие на протяжении всей жизни личности.

Нередко под социализацией понимают адаптацию (adaptation) или приспособление (adjustment) человека к условиям социальной среды (А. Маслоу, Ж. Пиаже, Я. Щепаньский).

В ряде других источников используется термин «социальная адаптация». Считается, что с помощью адаптации происходит вхождение (интеграция) личности в социальную среду и ее приспособление к культурным, психологическим и социально-экономическим факторам. Именно так трактует социализацию Б.Д. Парыгин [6, с.124]: «Процесс социализации - вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций, которое вслед за своими предшественниками повторяет каждый отдельный индивид на протяжении всей истории своего формирования и развития».

В гуманистической психологии сущность социализации представлена как процесс самоактуализации «Я-концепции», саморазвития и самореализации личностью своих потенций и творческих способностей, как процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее самоутверждению. В этом случае субъект рассматривается с позиции самости: как самостановящаяся и саморазвивающаяся система, как продукт самовоспитания.

Как нам представляется, сущностный смысл социализации находится на пересечении таких процессов, как адаптация, саморазвитие и самореализация. Диалектическое их единство и обеспечивает оптимальное развитие личности на протяжении всей ее жизни во взаимодействии с окружающей средой.

Следует подчеркнуть, что социализация в отличие от воспитания является процессом прижизненным. Причем у взрослых и детей она различна:

- социализация взрослых проявляется, главным образом, в изменении поведения, а у детей - корректируются базовые ценностные ориентации;
- взрослые могут оценивать социальные нормы, относиться к ним избирательно, а дети только усваивают их;
- социализация взрослых зачастую предполагает понимание того, что существует множество «оттенков» проявления различных норм и правил поведения, а социализация детей строится на более определенном и однозначном выполнении правил;
- социализация взрослых ориентирована на овладение определенными навыками, а социализация детей — на мотивацию поведения;
- социализация взрослых строится как процесс адаптации к новым, более сложным жизненным обстоятельствам, естественной смене жизненных ролей; социализация детей специально включается в организованный педагогический процесс, в ситуации коллективной деятельности, общения и творчества.

Обращаясь к стадиям социализации личности, А.В. Петровский [7, с. 91] отмечает, что они не всегда соотносятся с периодами социального развития личности. Автор объясняет это тем, что «процесс развития личности не может быть сведен к суммации уровней развития познавательных, эмоциональных и волевых компонентов, характеризующих индивидуальность человека, что это процесс формирования социального системного качества человека, субъекта системы человеческих отношений». Ученый отмечает, что в аспекте социального развития личности для каждого возрастного

периода ведущим является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, который складывается у ребенка с наиболее референтной, значимой для него в этот период группой (или лицом). Исходя из этого, А.В. Петровский выделил три макрофазы социального развития личности на до-трудовой стадии социализации:

- детство - адаптация индивида, выражающаяся в овладении нормами социальной жизни;
- отрочество - индивидуализация, выражающаяся в потребности индивида в максимальной персонализации, в потребности «быть личностью»;
- юность - интеграция, выражающаяся в приобретении черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития.

С педагогической точки зрения интерес представляют работы Л. Колберга [12], в которых представлена моральная теория развития личности, согласно которой ее нравственное развитие проходит ряд последовательных стадий. Первые две стадии ученый относит к детству. Это так называемая «доморальная» и «конвенциональная» стадии, характерные для детей. На этих стадиях они еще не ориентируются в социальных нормах, почти не отличают понятия «хорошего и плохого». Третья стадия типична в основном для подростков, которые ориентируются на мнение референтных (авторитетных) людей, а их собственные нравственные представления еще только начинают складываться в элементы нравственного сознания, нравственные понятия и принципы. Четвертая стадия связана с юношеским возрастом. Именно в этом возрасте начинается переход от мира детства к миру взрослых, к автономной морали, к моральному созреванию. На этой стадии происходит сопоставление и различение интересов общества и личности, усвоение социально приемлемых нравственных правил и собственной морали. Пятая стадия отражает нравственные новообразования взрослых людей, нравственные обобщения и убеждения, а шестая - характеризуется высшим уровнем нравственного развития - формированием собственных этических чувств, универсальных нравственных принципов.

Современное российское общество, поменявшее ориентиры своего развития, задало новый социальный контекст жизни и деятельности человека. Происходит смена устоявшихся традиций ментальных характеристик образа жизни, стиля общения и взаимодействия людей. Вырисовываются и дают о себе знать новые социальные нормы и установки. Иными становятся требования к развивающейся личности. Педагогика в этой ситуации призвана откликнуться на происходящие перемены.

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Академия, 2007. – 528 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.-Воронеж, 2001. – 349 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста: Собр. соч. в 6 т. Т. 4. - М., 1984. - С. 258-260.
4. Гардинер Г. Культура, контекст и развитие // Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. - СПб., 2003. – 717 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. - М.: Юрайт, 1998.- 464 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб., 1999. – 592 с.
7. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. - М., 1987. – 240 с.
8. Рубчевский К.В. Формы прохождения социализации личности // Психологическая наука и образование. 2002. № 2. С. 86.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. - М., 2000. - С. 24.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. - Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 672 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.
12. Kohlberg Z.A. The philosophy of moral development, moral stages, and ideal of Justice: Essays on moral development. Vol. 1. San Francisco: Harper and Row, 1981.

Долгова А.В.

Применение электронных учебно-методических комплексов для повышения качества учебного процесса в вузе*ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения»
(Россия, Омск)**doi: 10.18411/sr-10-04-2019-26**idsp: sciencerussia-10-04-2019-26***Аннотация**

Настоящая статья посвящена разработке электронного учебно-методического комплекса дисциплины «Сопротивление материалов», позволяющего повысить качество учебного процесса в высшем техническом учебном заведении по дисциплинам механического цикла.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс дисциплины, качество учебного процесса, самостоятельная работа.

На современном этапе образовательную деятельность в высшем техническом учебном заведении практически невозможно представить без применения информационных технологий (ИТ). Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и высокие темпы развития ИТ не позволяют в полной мере обеспечить эффективную подготовку специалистов, применяя в учебном процессе только печатные учебно-методические разработки [1]. Отсюда возникает задача создания информационно-обучающей среды, способной быстро реагировать на изменения в требованиях ФГОС ВО и растущие потребности современных студентов [2]. Одним из способов формирования такой среды является создание электронных учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД).

Дисциплины «Сопротивление материалов», «Прикладная механика», «Механика» являются одними из базовых дисциплин, составляющих основу образования специалиста в области железнодорожного транспорта [3]. Конечной целью освоения этих дисциплин является формирование у студента профессиональных компетенций. В рамках изучения перечисленных выше дисциплин студент должен приобрести знания и умения, а также сформировать навыки, позволяющие выполнять прочностные расчеты объектов профессиональной деятельности. В настоящей статье показан опыт разработки и внедрения электронного УМКД «Сопротивление материалов», отвечающего требованиям ФГОС ВО и позволяющего сформировать у студентов соответствующие индикаторы достижения компетенций.

Цель создания электронного УМКД «Сопротивление материалов» – повышение качества учебного процесса по дисциплинам «Сопротивление материалов», «Прикладная механика», «Механика». Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

1. Систематизация учебно-методических разработок по дисциплине;
2. Динамическое формирование индивидуальных заданий для выполнения студентами самостоятельной работы по дисциплине.

Для разработки электронного УМКД «Сопротивление материалов» выбрана интегрированная среда разработки Visual Studio 2013 и язык программирования Visual Basic 2013. Выбор среды разработки обусловлен техническими особенностями решения второй задачи, а также возможностями последующего расширения и обновления электронного УМКД.

Электронный УМКД «Сопротивление материалов» включает в себя два основных блока («Материалы и задания», «Сервис»), которые представлены в его меню (рис. 1).

Рисунок 1. Внешний вид стартового окна УМКД

Блок «Материалы и задания» включает в себя три подраздела: «Рабочая программа», «Учебные материалы», «Индивидуальные задания» (рис. 2).

В подразделе «Рабочая программа» приведена ссылка на внешний ресурс – электронный каталог ИРБИС Омского государственного университета путей сообщения, в котором размещены все актуальные версии рабочих программ дисциплин. Данный подраздел позволяет студентам непосредственно ознакомиться с одним из ключевых элементов образовательной программы высшего образования. Подробное изложение объема и содержания дисциплины в рабочей программе позволяет обучающимся более эффективно планировать время, отводимое для самостоятельной работы, а также своевременно осуществлять подготовку ко всем видам занятий.

В подразделе «Учебные материалы» приведены учебно-методические разработки, непосредственно применяемые в учебном процессе (рис. 2). Разработки представлены в порядке, позволяющем наиболее эффективно осуществлять навигацию по учебному материалу: теоретический материал (учебное пособие), лабораторный практикум, учебно-методическое пособие для самостоятельной работы.

Рисунок 2. Состав подраздела «Учебные материалы»

Последний подраздел «Индивидуальные задания» предназначен для динамического формирования заданий, выполняемых обучающимися в течение семестра в форме самостоятельной работы (рис. 3). Задания рекомендуется выполнять в указанном порядке, поскольку он соответствует последовательности изучения учебного материала в семестре.

Для формирования индивидуального задания обучающийся должен выбрать тему задания, режим работы и указать персональные данные (см. рис. 3). При вводе

персональных данных обучающимся указываются фамилия, имя, отчество и пятизначный шифр, который приводится в студенческом билете (зачетной книжке).

В подразделе «Индивидуальные задания» предусмотрено два режима работы: «Формирование варианта» и «Проверка». Первый позволяет сформировать расчетную схему для выполнения индивидуального задания, второй – выполнить проверку правильности решения задания.

Рисунок 3. Внешний вид окна подраздела «Индивидуальные задания»

После нажатия кнопки «Сформировать вариант» в правой части формы отображается задание по выбранной теме и активизируется кнопка «Печать» (для вывода задания на принтер или сохранения в файле формата pdf).

На рис. 4 представлен образец индивидуального задания по теме «Растяжение-сжатие».

Полученное задание можно сохранить как графический файл, путем выбора из контекстного меню опции «Сохранить как...» (рис. 5). Этот режим позволяет обучающимся размещать расчетную схему непосредственно в файле с решением индивидуального задания.

Рисунок 4. Образец задания по теме «Растяжение-сжатие»

Рисунок 5. Сохранение задания в виде графического файла

Динамическое формирование заданий, выполняемых обучающимися в течение семестра в форме самостоятельной работы, существенно снижает трудозатраты педагога на их подготовку в течение семестра, кроме того, персонализация индивидуальных заданий позволяет повысить добросовестность студентов при их выполнении.

Блок «Сервис» содержит руководство пользователя электронного УМКД и основные сведения о назначении УМКД и его разработчиках.

Дальнейшее развитие электронного УМКД предполагает разработку раздела, включающего в себя систему тестирования и контроля знаний студентов.

Настоящий электронный УМКД «Соппротивление материалов» используется в учебном процессе Омского государственного университета путей сообщения для студентов специальности 23.05.05 «Системы обеспечения движения поездов». Применение электронного УМКД позволило значительно повысить качество учебного процесса по изучаемой дисциплине. Студентами демонстрируется более высокий уровень подготовки к занятиям семинарского типа, а также более эффективная и добросовестная работа с индивидуальными заданиями. Таким образом, внедрение электронного УМКД способствует формированию информационно-обучающей среды и повышению качества учебного процесса в высшей школе.

1. Насташук, Н. А. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Информатика» как средство повышения качества обучения инженеров железнодорожного транспорта / Н. А. Насташук // Проблемы управления качеством образования. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2015. – С. 56 – 60.
2. Удотова, О. А. Электронные учебно-методические комплексы как средство повышения качества образовательного процесса в вузе / О. А. Удотова // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. – СПб. – 2011. – № 2. – С. 1535.
3. Вязанкова, В. В. Электронные учебно-методические комплексы по общепрофессиональным дисциплинам / В. В. Вязанкова // Успехи современного естествознания. – Пенза. – 2010. – № 3. – С. 116 – 118.

Иванникова Л.В.

Инновационный потенциал внеаудиторной деятельности в образовательной среде вуза

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г.Буденновске
(Россия, Буденновск)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-27

idsp: sciencerrussia-10-04-2019-27

Аннотация

В статье рассматривается инновационный потенциал внеаудиторной деятельности в образовательной среде вуза, способствующий стимулированию инновационной активности студентов, которая в свою очередь определяет готовность будущих педагогов к инновационной научной деятельности. Определяются условия формирования инновационной активности студентов, составляющие инновационной деятельности, качества и умения студентов для воплощения инновационных идей. Раскрывается роль нововведений во внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: инновационный потенциал, внеаудиторная деятельность, образовательная среда, инновационная активность, нововведения, инновационная педагогическая деятельность.

Abstract

The article discusses the innovative potential of extracurricular activities in the educational environment of the University, contributing to the stimulation of innovative activity of students, which in turn determines the readiness of future teachers to innovative research activities. Conditions of formation of innovative activity of students, components of innovative activity, quality and abilities of students for the embodiment of innovative ideas are defined. The role of innovations in extracurricular activities is revealed.

Key words: innovative potential, extracurricular activities, educational environment, innovative activity, innovations, innovative pedagogical activity.

В современном мире во всех сферах общества, в частности в образовании, происходят значительные изменения. Большое значение вопросам инноваций уделяют в педагогическом образовании, поскольку именно оно подготавливает специалистов для всех других областей. В данное время без разработки и применения новых технологий не может развиваться ни одно предприятие, учреждение, ни одна организация.

Главным носителем инновационного потенциала считается молодежь. Поэтому государство всячески старается стимулировать ее инновационную активности.

Инновационная активность - комплексная характеристика инновационной деятельности, которая включает в себя степень интенсивности осуществляемых действий и их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества [4, с. 40].

Инновационная активность формируется в аудиторной и во внеаудиторной деятельности под руководством преподавателя или в результате совместной самостоятельной научно-инновационной деятельности студентов.

Результатом самостоятельной познавательной деятельности является приобретение студентом новых, углублённых и упорядоченных знаний. Роль самостоятельной учебной деятельности особенно возрастает, так как большое внимание уделяется формированию у студентов высших учебных заведений потребности в постоянном самообразовании. Важность организации разнообразной самостоятельной деятельности со студентами детерминирована необходимостью разрешения противоречия между трансляцией знаний и усвоением их во взаимосвязи практики и теории. Самостоятельная деятельность своеобразна тем, что студент имеет возможность самостоятельно определять собственную научную траекторию и выступает субъектом своей же научно – познавательной деятельности [3, с. 70 - 71].

Изменения, происходящие в политике образования, коснулись и внеаудиторной деятельности студентов. Современное общество, как никогда раньше, нуждается в воспитании всесторонне развитой личности. При этом большое внимание уделяют выявлению и развитию творческих способностей учащихся. В связи с этим во внеаудиторную деятельность активно проникают нововведения.

Под нововведениями подразумеваются целенаправленные изменения, которые вносят в образование новые элементы и вызывают его переход из одного состояния в другое.

Возникают нововведения, когда в сложившийся учебно-воспитательный процесс, включают достижения современной педагогики и психологии, при этом опираются на передовой педагогический опыт.

Перед современной педагогикой стоит важная задача отобрать, изучить и классифицировать нововведения. Эти знания необходимы для подготовки молодых специалистов. Педагоги должны четко понимать сущность инновационных процессов во внеаудиторной деятельности, уметь осуществлять их с учетом специфических закономерностей и принципов.

Наше правительство рассчитывает использовать потенциал молодежи в интересах инновационного развития страны.

Для выполнения этого замысла в высших учебных заведениях нужно осуществлять инновационно-ориентированную подготовку педагогических и научно-педагогических кадров [5, с. 226].

Инновационная деятельность студентов предполагает:

- желание обучаться в течение всей жизни;
- постоянное совершенствование, переобучение и самообучение;
- профессиональную мобильность, влечение к новому;
- наличие критического мышления;
- креативность и предприимчивость;
- умения работать самостоятельно;
- умения работать в команде;
- умения быть конкурентоспособным;
- знание иностранного языка.

Сегодня студенты должны уметь быстро приспосабливаться к меняющимся потребностям общества. Нашей стране очень не хватает кадров с высоким уровнем инновационной культуры и профессиональных компетенций. Поэтому к внеаудиторной деятельности молодых специалистов предъявляют современные требования, которые предполагают использование новых методов обучения и новых форм контроля знаний.

Многие молодые специалисты стремятся к исследовательской и инновационной деятельности не ради денег, а чтобы иметь возможность для профессиональной самореализации. В этом случае учебное заведение должно создать необходимые условия для профессионального роста студентов.

Перед будущими педагогами стоит серьезная задача - воспитать личность, способную жить в обществе знаний.

Прежде, чем развивать инновационный потенциал и формировать инновационную активность студентов, необходимо создать развивающую инновационную научно-образовательную среду вуза. Учащиеся высших заведений должны иметь возможность разрабатывать, распространять и внедрять инновации совместно с опытными преподавателями [2, с. 38].

Данная деятельность требует решения многих задач:

- мотивировать студентов к созданию новых идей;
- развивать творческие способности молодежи;
- привлекать учащихся к научно-исследовательской деятельности;
- обеспечить эффективное взаимодействие между студентами и преподавателями, имеющими разные степени учености;
- дать учащимся возможность реализовать свои инновационные идеи и проекты;
- осуществлять поиск талантливых людей и помогать им раскрыть свои таланты;
- создавать инновационные образовательные программы;
- вводить в образовательный процесс новые технологии;
- разрабатывать новые технологии.

Для воплощения инновационных идей студент должен иметь определенные качества и умения:

- 1) стремиться к профессиональному самосовершенствованию;
- 2) обладать исследовательскими и организаторскими способностями;
- 3) проявлять инициативу;
- 4) быть целеустремленным и креативным;
- 5) уметь добиваться поставленной цели;
- 6) иметь лидерские качества.

Все эти перечисленные качества и умения определяют инновационный потенциал личности [5, с. 252].

Формирование инновационного потенциала внеаудиторной деятельности будет более успешным, если осуществить переход к использованию современных методов и технологий обучения, которые способствуют развитию инновационной деятельности. Результатом сформированных компетенций выступает инновационная активность, которая определяет степень готовности студентов к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной деятельности предполагает сформированность системы мотивов, знаний, умений, навыков, профессионально и личностно значимых качеств, компетенций студентов, без которых невозможно разработать и внедрить новинки в профессиональную сферу [5, с. 17].

Инновационная активность зависит от уровня интеллектуального развития и степени проявления творческих способностей. Одним из средств формирования этой активности является проектная деятельность студентов. Благодаря проектной деятельности приобретает личный опыт, появляется возможность использовать свои разработки на практике.

Нововведения во внеаудиторной деятельности позволяют молодому специалисту разрабатывать, осваивать и использовать педагогические новинки в процессе обучения и воспитания, помогают в организации инновационной образовательной среды учебного заведения.

Инновационная педагогическая деятельность в системе высшего образования - это деятельность, позволяющая находить, изучать, распространять, разрабатывать и внедрять педагогические и организационные инновации, осуществлять трансферу результатов фундаментальных и прикладных НИР в учебный процесс и создавать инновационную образовательную среду, которая направлена на повышение инновационной активности студентов [1, с. 15].

Таким образом, инновации во внеаудиторной деятельности позволяют:

- изменить содержание программ внеаудиторной деятельности;
- создавать и использовать новые технологии;
- находить средства, приемы и методы, помогающие осваивать новые программы;
- создавать условия для самоопределения личности в процессе внеаудиторной деятельности;
- изменить образ деятельности и стиль мышления преподавателей и учащихся;
- изменить отношения между преподавателями и студентами;
- создавать и развивать новые творческие коллективы, школы, вузы.

1. Владимиров А.И. Об инновационной деятельности вуза. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2016. – 72 с.
2. Данилов Д.Л. Инновационный потенциал преподавателей российской высшей школы / Д.Л. Данилов; под ред. Г.Б. Кораблевой. – М., 2015. – 72 с.
3. Иванникова Л.В. Внеаудиторная самостоятельная работа как средство формирования профессиональной компетентности студентов-педагогов высших учебных заведений // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Самара, 23 ноября 2018 г.). - Sterlitamak: АМИ, 2018. - 237 с. – С.70 – 73.
4. Казанцев А.К., Фирсова С.А. Инновационные ресурсы высшей школы России // Инновации, 2016, № 7. – 222 с.
5. Куликова Л.Г., Лопаткин В.М. Развитие инновационных компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса // Мир науки, культуры, образования, 2014, № 6(43). – 432 с.
6. Радчук А.П., Бунько С.А. Инновации в вузе: проблемы и перспективы // Вестн. Брест. гос. техн. ун-та, 2016, № 3. – 204 с.

Куликова О.Л., Капитонова О.А.

Актуальность работы над воплощением художественного образа на занятиях в учреждениях дополнительного образования сферы культуры

*Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Детская школа искусств г. Ростова»
(Россия, Ростов)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-28

idsp: sciencerussia-10-04-2019-28

Аннотация

В статье авторы обращают внимание на феномен художественного образа и его особенное эстетическое предназначение, подчеркивают важность и актуальность художественно-образного воспитания и обучения на занятиях в школах искусств, выделяют некоторые принципы художественно-образного обучения.

Ключевые слова: образ, художественный образ и художественное образование, творческое воспитание, принципы художественно-образного обучения, роль художественно-образного обучения.

В самом общем смысле образ – это чувственное представление определенной идеи. Образами именуются эмпирические воспринимаемые и подлинно чувственные объекты: зрительные и слуховые, обонятельные и вкусовые, осязательные (прикосновения) и кинетические (имеющие отношение к движению). С помощью образов авторы обозначают в произведениях действенную, динамичную картину мира и человека в нем. Образом также является воплощенная в явлении человеке мысль.

Художественность образа заключается в его особом – эстетическом – предназначении. Это обобщенная картина человеческой жизни, общественного или личного бытия, преображенная в свете эстетического идеала художника; квинтэссенция творчески познаваемой действительности.

Художественный образ является наглядным, т.е. доступным для восприятия, и чувственным, т.е. непосредственно воздействующим на чувства человека. Поэтому можно сказать, что образ выступает как наглядно-образное воссоздание реальной жизни. При этом необходимо иметь в виду, что автор художественного образа — композитор, художник, артист — не просто пытается повторить, «удвоить» жизнь. Он ее дополняет, домысливает по художественным законам. Поэтому на каждой картине, в каждой пьесе отпечатывается личность творца, и в отличие от научной деятельности художественный образ предполагает единство объективного и субъективного, типического и индивидуального, авторского начала.

В искусстве особенно значительна роль воображения, фантазии, вымысла, что недопустимо в науке. Однако в некоторых случаях средствами искусства можно гораздо более адекватно воспроизвести действительность, чем с помощью строгих научных методов. Например, чувства человека — любовь, ненависть, привязанность — невозможно зафиксировать в строгих научных понятиях, а шедевры классической музыки успешно справляются с этой задачей.

Художественный образ и художественное образование являются не просто однокоренными сочетаниями. Они стоят в одном ряду друг с другом, ведь воплощение художественного образа на занятиях учреждения дополнительного образования сферы культуры – одна из самых важных педагогических задач.

Поскольку художественный образ рассматривается как единство противоположных начал: объективного и субъективного, материального и духовного, эмоционального и логического, абстрактного и конкретного, внутреннего и внешнего, то и работа над созданием художественного образа — сложный, многоплановый процесс.

С одной стороны, рождение художественного образа — это раскрытие комплекса его характерных особенностей. Чтобы достичь этого, необходимы конкретные знания, умения и навыки. Только за счет технической оснащенности, хорошего знания материала можно полностью отдаваться во власть художественно-образного мышления, выражению своего воображения, характера. Чем более тонкие душевные переживания нужно воплотить, тем более отзывчив и разработан должен быть технический аппарат - "аппарата переживания".

Рассудок необходим, чтобы досконально выявить каждую грань произведения. Но какие бы хорошие ни были пальцы, они будут молчать, если душа безмолвна. А значит, ассоциации, интуиция, подсознательность и пр. также являются компонентами художественно-образного обучения.

Теснейшим образом проблема понимания художественного образа связана с проблемой творческого воспитания, которое требует индивидуального подхода, предполагает воспитание желания, искренней увлеченности приобретать знания и навыки путем собственных деятельных усилий, развитие творческого воображения и творческого внимания.

Такая сложность и многоплановость феномена «художественный образ» мотивирует педагогов на разработку оригинальных программ, методик, отличающихся разнообразием принципов и подходов к проблеме художественно-образного обучения.

Здесь можно вспомнить о таких принципах, как:

- 1) синтеза – обучение с применением различных видов искусства;
- 2) триединства – «знать + воспринимать + действовать» - знать теорию, обязательно слышать, видеть, все, что знает и применять это на практике;
- 3) соотношения цели и средств – одна главная цель и задача: воспитать Человека, а средства у всех разные: у кого – живопись, а у кого музыка. Нельзя допустить, чтобы средство становилось целью;
- 4) сотрудничества;
- 5) контакта - обязательно нужно настроить детей на волну восприятия, сосредоточить их внимание, направив «глаза в глаза»;
- 6) количества – для формирования профессиональной культуры и художественно-образного обучения как части ее совершенно необходима база огромного количества исполняемых (создаваемых) произведений;
- 7) дифференцированного подхода – не переходить к изучению новой темы, пока предыдущая не станет понятной и осознанной абсолютно всеми;
- 8) доступности;
- 11) принцип эмоционально-образного воздействия через создание в мышлении ребенка ассоциаций, которые вызывают яркий эмоциональный отклик;
- 12) творчества и успеха;
- 13) гуманистической направленности др.

Роль художественно-образного обучения, которое наиболее квалифицированно, продуктивно, продуманно осуществляется в системе школ искусств, без преувеличения огромна в сложном деле *воспитания и развития нравственных чувств, эмоциональной культуры*, т.е. умения сопереживать, сочувствовать, ориентироваться на высокие нравственные идеалы. Именно художественное образование, по сути своей, призвано формировать гибкую систему ценностных ориентаций, противостоять примитивному восприятию мира на уровне простых оппозиций: свой - чужой, наши - не наши, люблю - ненавижу, крутой - некрутой. На уроках искусства ребенок обретает опыт мудрости, служения идеалам нравственности, долга, противостоянии агрессии, постигая важные элементы других культур, учатся уважительно относиться к явлениям непонятым, но важным для других наций.

Невозможно преувеличить громадную роль художественного образования *в противостоянии экспансии низкопробной массовой культуры*, которая особенно жестко влияет на ментальность подростков. День за днем, год за годом, кропотливо и

деликатно преподаватели вместе со своими воспитанниками проходят путь освоения подлинного искусства, показывая, убеждая, раскрывая их непреходящую ценность и глубину. Этот процесс направлен на формирование у учащихся эталонов прекрасного, устремленности к незнакомым ранее образцам. Умение слышать и понимать хорошую музыку, отличать настоящую живопись от массового пошлого кича – это важный этап приобщения к культуре. Постепенно ребенок начинает получать эстетическое удовольствие от подлинного искусства. Такой духовный опыт, в свою очередь, влияет на формирование жизненных ориентиров.

Художественное образование создает пространство универсального *общения*, многомерного восприятия мира. И здесь надо особо отметить важность приобщения к искусству *детей с ограниченными возможностями*. Именно в процессе постижения художественного образа творчества такие дети зачастую только и могут самореализоваться.

Современные ученые выявили настораживающий феномен массового угасания у детей *художественно-творческого воображения*, расценив это открытие как явные симптомы начавшегося процесса "расчеловечивания" человека.

Ученые подчеркивают, что творческое воображение и творческий ум не развиваются с помощью тех методов, на основе которых работает современная школа и которые сориентированы на принудительно-инструктивную информатизацию ребенка. В условиях такого образовательного процесса эффективность работы "механизма зрительного сканирования и передачи в память чувственных образов мира" только за 3-х летний период обучения в школе угасает в 3 раза, творческое воображение - в 2 раза, в т.ч. по параметрам оригинальности - в 3 раза, целостности - в 4 раза, пространственно-временных функций - в 2 раза. Угасание творческого воображения сопровождается глубокими нарушениями в чувственной и психической сферах: возрастает чувство одиночества, тревожности, страха, агрессивности; нарастает аутизм, фрустрация, в целом - негативно-депрессивное мироощущение (при тенденции нарастания всех этих процессов от поколения к поколению).

Пророчески звучит голос Озамо Нури (Япония), члена Совета Генеральной ассамблеи ООН, который еще в середине прошлого века произнес: "Чтобы ни принесло будущее человечеству, художественное воспитание по существу является единственной гарантией того, что человечество сможет укрыться от тех страшных бурь и катастроф, которые грозят поглотить целые цивилизации".

1. Базарный, В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. – М., 2009.
2. Ванслов, В.В. Изобразительное искусство и музыка. Очерки. – Ленинград: «Художник РСФСР», 1977.
3. Детская школа искусств: традиции и новации: материалы научно-практической конференции (2 ноября 2016 г.). – Смоленск: СГИИ, 2016.
4. Делор, Ж. Образование: скрытое сокровище. Издательство ЮНЕСКО, 1996.
5. Злотникова, Т.С. ЧЕЛОВЕК. ХРОНОТОП. КУЛЬТУРА.: Введение в культурологию: учебное пособие. – Издание 3-е, дополненное и переработанное. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
6. Массовая культура: российский дискурс (методология изучения, актуальные практики): коллективная монография/ под науч. Ред. Т.С. Злотниковой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
7. Надырова, Д.С. Работа на художественном образом музыкального произведения. Учебное пособие для студентов музыкальных специальностей вузов и колледжей. – Казань, 2013.
8. История зарубежной литературы XIX в. Своеобразие художественных образов ученого-исследователя в произведениях Артура Конана Дойля. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/95796/>, свободный (02.04.2019).
9. Марченкова А. И., Марченков А. Л. Художественный образ в хореографическом искусстве [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3357/>, свободный (02.04.2019).

Латкина Т.А.

**Роль дополнительного образования в профессиональном
самоопределении детей-сирот**

Костромской государственный университет.

Институт педагогики и психологии

(Россия, Кострома)

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-29

idsp: sciencerussia-10-04-2019-29

Аннотация

В статье раскрывается роль дополнительного образования в профессиональном самоопределении детей-сирот. Рассматриваются социально-психологические особенности детей-сирот. Дается определение понятию дети-сироты.

Ключевые слова: дети-сироты; дополнительное образование; социальная адаптация; профессиональное самоопределение.

Abstract

The article reveals the role of additional education in professional selfdetermination of child-orphan. Social and psychological features are considered child-orphan. The definition of the concept is given child-orphan.

Keywords: child-orphan; additional education; social adaptation; professional self-determination.

В настоящее время одной из важнейших проблем современного общества является рост числа детей, находящихся в социально опасном положении, особенно остро данная проблема касается детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

У данной категории детей из-за ограниченности социальных контактов, отмечается слабая сформированность коммуникативных навыков, неразвитость эмоций, низкая самооценка, неуверенность в себе, недостаточность опыта положительного взаимодействия в социуме. В связи с этим дети-сироты испытывают серьезные трудности после выхода из государственных учреждений в самостоятельную жизнь, что в дальнейшем обуславливает большую вероятность неблагоприятного протекания процесса их социализации, и тем самым они оказываются в трудной социальной ситуации.

Организация жизнедеятельности детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в государственных учреждениях, устроена таким образом, что у них невольно формируется ролевая позиция сироты. Эта роль удерживает ребенка в инфантильной позиции иждивенца и блокирует проявление его потенциальных возможностей, такие дети не уверены в правильности собственного поведения, своих решений [7].

К категории «дети-сироты» относятся несовершеннолетние граждане, оставшиеся без родителей (обоих или единственного) в результате их смерти; дети, оставшиеся без попечения – лица до 18-летнего возраста, чьи мать и/или отец не в состоянии выполнять родительские обязанности.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, беззащитны перед социумом, поэтому они более других нуждаются в государственной защите и поддержке.

Дополнительное образование является одним из основных институтов социального воспитания, которое в 1992 году в соответствии с Законом РФ было преобразовано из внешкольных учреждений [3].

Учреждения дополнительного образования являются полноценным звеном в цепи непрерывного воспитательного процесса. Учитывая особенности социального положения детей-сирот, оно дает им возможность для развития социально благополучной личности, которое происходит в атмосфере свободного общения и самостоятельного выбора видов деятельности [2].

Имея большой спектр практической деятельности, учреждения дополнительного образования способны своевременно откликаться на социальные потребности воспитанников находящихся на попечении у государства и создают условия для успешной социализации детей-сирот и в сфере профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение – это жизненно-важный процесс для каждого подростка, и особенную значимость он приобретает для воспитанников сиротских учреждений, так как им свойственны несамостоятельность при принятии решений и неспособность соотнести свои желания, мечты, интересы с реальностью.

Поэтому подготовка учащихся к выбору профессии в рамках дополнительного образования сводится не только к профориентационной работе и информировании об особенностях профессий, но и в поддержке при выборе профессии и учебных заведений, от которых напрямую зависит их дальнейшее будущее. Оно дает детям-сиротам возможность сформировать адекватный взгляд на свое будущее, выбрать верный жизненный путь и определиться с профессией самостоятельно и осознанно.

Таким образом, дополнительное образование в современной науке и практике все более определенно начинает рассматриваться как неотъемлемая составная часть образовательного и воспитательного процесса. Расширяется спектр его направлений, становятся разнообразнее формы организации, разрабатываются нормативные и научно - методические основы его развития.

Ценность дополнительного образования для детей-сирот заключается в том, что оно имеет вариативную составляющую образования и помогает им в профессиональном самоопределении, а также способствует развитию их потенциала.

1. Басов Н.Ф. Социальный педагог. Введение в профессию. – М.: Академия, 2001.
2. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей. – М.: Владос, 2002.
3. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей. – Ярославль.: Академия развития, 2004.
4. Никандров, Н.Д., Социально-педагогическая поддержка детей и семей «группы риска»/Н.Д. Никандров/ Социальная педагогика.- 2006. - №3.
5. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска.- М.: Академия, 2002.
6. Слуцкий В.И. Феномен общественной собственности и его влияния на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. – 2000. - № 5.
7. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптированными детьми.- М.: Дашков и К, 2007.
8. Шипицына Л.М., Психология детей-сирот: Учебное пособие. -СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
9. Юдищева Н.Н. Основные тенденции социализации подростков интернатных учреждений для детей-сирот // Социальная защита детства. Вып. 3. - М., 2000.

Панкова О.А.

Подготовка студентов к проектированию и проведению уроков математики в начальных классах

ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-30

idsp: sciencerussia-10-04-2019-30

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с подготовкой студентов педагогического факультета к проектированию современного урока математики и практике реализации составленного плана-конспекта в студенческой аудитории и во время педагогической практики.

Ключевые слова: структурные компоненты, мотивация, целеполагание, актуализация знаний, коллизия, рефлексия.

Одним из важных направлений работы на педагогическом факультете является подготовка студентов к практической деятельности в школе с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Эта подготовка проводится в рамках изучения дисциплины «Методика преподавания математики в начальных классах» и начинается сразу же после занятия, посвященного повторению классификации типов уроков, с которой студенты познакомились в курсе дидактики, и рассмотрения особенностей уроков математики в начальных классах и современных требований к нему. Далее проводится работа, направленная на анализ просмотренных студентами видеоуроков. Анализ урока начинается с определения темы, цели, задач урока и предположения, каких результатов хотел достичь учитель. Определив структурные компоненты урока, студенты рассматривают виды заданий на каждом этапе и их соответствие основной цели и решению поставленных задач. Обращаем внимание на атмосферу на уроке, манеру общения учителя с учениками, общение между учащимися в процессе их взаимодействия между собой. Анализируем методы обучения, выбранные учителем, особо выделяем те, что способствуют активной деятельности учащихся в процессе освоения нового материала.

Особое место занимает проведение лабораторных занятий в школе. Во время урока студенты оформляют подробный протокол урока. После урока учитель проводит самоанализ: какую цель он ставил, какие задачи ему удалось решить и какие и по каким причинам – нет.

Мы предполагаем, что интересным и полезным для студентов является просмотр записей видеоуроков, проведенных учителями до введения ФГОС НОО. В этом случае явно видны те изменения, которые произошли в учебном процессе: структура урока, методы и приемы обучения математике, формы организации учебного процесса. После анализа урока студентам предлагается на данном материале составить свой план-конспект с учетом современных требований.

Подготовка к проектированию урока математики процесс довольно сложный. Он включает в себя изучение содержания программы, пояснительной записки к ней, а также учебника математики по этой программе. Эта работа проводится на лабораторных и практических занятиях. Важно, чтобы студенты выяснили некоторые особенности учебника: построение, условные обозначения, методический аппарат. Эти знания позволят студентам легче ориентироваться, чтобы определить место планируемого урока в системе изучения данного раздела программы, чтобы четко знать, какие вопросы уже изучены детьми, какие предстоит изучить на данном уроке и какие будут рассматриваться позже.

Таким образом, подготовка к проектированию урока состоит из следующих шагов:

- просмотр и анализ уроков в видеозаписи и в школе.
- изучение программы обучения математике в начальных классах и пояснительной записки к ней.
- анализ учебника математики.
- определение места планируемого урока в системе изучаемого раздела.
- анализ заданий учебника (направленность на выполнение основной цели и достижения планируемых результатов).

Эта предварительная работа позволяет студенту сформулировать тему, цель, задачи урока и планируемые результаты. Исходя из этого, определяется тип и структурные звенья урока. Так как в начальных классах чаще проводятся комбинированные уроки в силу интегрированного содержания курса (арифметический материал и величины изучаются в тесной связи с элементами алгебры и геометрии), приведем пример структуры урока этого типа:

- мотивация учебной деятельности и целеполагание;
- проверка домашнего задания;
- актуализация знаний, необходимых для рассмотрения новых вопросов программы;
- изучение нового материала и его первичное закрепление;
- закрепление изученного на уроке и ранее изученного (или повторение, обобщение и систематизация);
- рефлексия;
- задание на дом.

На этапе актуализации знаний учащиеся повторяют теоретические вопросы, которые необходимы при рассмотрении новой для них темы, а также практические умения и навыки, на которые опирается изучение нового материала.

На этом этапе желательно, чтобы дети столкнулись с новым для них случаем, который вызывает затруднения, если использовать уже известные им приемы действий.

Итак, актуализация знаний включает:

- повторение теоретических вопросов;
- воспроизведение практических умений и навыков;
- создание коллизии (столкновение ранее полученных знаний и новых).

Создание коллизии приводит к формулировке проблемы, осознанная проблема позволяет организовать изучение новой темы, опираясь на активную самостоятельную деятельность учащихся в поиске путей решения возникшей проблемы.

Например. 1 класс. Тема: Вычитание вида: 11 – 3.

Задание для самостоятельной работы;

Выпишите выражения, значения которых легко можно найти:

$9 - 6$	$8 + 5$
$10 - 5$	$6 + 4$
$18 - 8$	$7 + 3$
$8 - 7$	$10 - 7$
$12 - 7$	$7 + 3$

Прочитайте выражения, в которых нужно найти значение суммы. Назовите значения сумм.

Прочитайте выражения, в которых нужно найти значения разности. Назовите значения разности.

Какие значения разности не смогли найти или находили с трудом? Почему?

Как вы думаете, что предстоит нам отыскать на сегодняшнем уроке?

В процессе обсуждения результата самостоятельной работы ученики осознали проблему и сформулировали цель предстоящей работы.

На следующем этапе дети самостоятельно пытаются решить возникшую проблему. Эта работа может проходить в парах или группах. После обдумывания задания представители групп предлагают свои варианты. На доске появляются записи:

$12 - 7 = 12 - 2 - 5 = 5$	$12 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 - 1 = 5$
$12 - 7 = (5 + 7) - 7 = 5$	

Таким образом учащиеся делают вывод о возможности находить значение разности по частям и с опорой на знание состава двузначного числа из однозначных слагаемых.

На практических занятиях студенты получают задания самостоятельно разработать задания по определенной теме, приводящие к возникновению коллизии и к последующему разрешению проблемы.

Важным для подготовки студентов к самостоятельному проведению уроков математики в школе представляется работа по проведению подготовленного урока в

студенческой аудитории. Сначала все студенты разрабатывают план-конспект по одной теме. Для обсуждения предлагаются варианты возможной организации последовательно каждого этапа урока. Один этап «проигрывается» несколькими студентами. Выбирается один или более удачных. Затем каждый студент получает задание разработать план-конспект по своей теме. Эти уроки также проводятся в аудитории. При анализе уроков используются те же критерии, что и при обсуждении уроков учителей: соответствие содержания теме, выбор методов обучения, отвечающих современным требованиям и позволяющим достичь поставленной цели, насколько возможно достичь запланированных результатов, используя предложенные студентом методы и приемы обучения, умение общаться с аудиторией, рациональность распределения времени на разные этапы урока.

Студенты знакомятся с требованиями к оформлению плана-конспекта.

План – конспект урока математики может быть оформлен по-разному. Но есть и обязательные требования: называется тема урока, цель, задачи, планируемые (прогнозируемые) результаты, учебные материалы, план (этапы урока) с примерным указанием времени, ход урока (описание содержания и видов деятельности на каждом этапе).

Предлагается один из возможных вариантов.

1 класс

Тема: Табличное вычитание.

Цель: познакомить с общими приемами табличного вычитания в пределах 20.

Задачи: научить вычитать однозначное число из двузначного по частям и на основе связи между суммой и слагаемыми, продолжить формирование умения решать простые и составные текстовые задачи.

Планируемые результаты: учащиеся должны усвоить два способа табличного вычитания однозначного числа из двузначного; уметь решать простые и составные задачи на основе моделирования, выполнять задания творческого и поискового характера, оценивать свою работу и ее результаты.

Учебные материалы: учебник математики М. И. Моро и др., часть 2, с. 80 – 81, тетрадь №2 М. И. Моро и др., с.41.

План урока.

1. *Актуализация знаний, необходимых при изучении нового материала*
2. *Мотивация учебной деятельности и целеполагание.*
3. *Изучение нового материала и его первичное закрепление.*
4. *Закрепление ранее изученного.*
5. *Рефлексия.*

Ход урока

<i>Этап урока</i>	<i>Деятельность учителя</i>	<i>Деятельность учащихся</i>	<i>Планируемые результаты</i>

На наш взгляд, подобная работа поможет студентам более уверенно чувствовать себя при прохождении педагогической практики в школе.

1. Моро М. И. Математика. 1 класс: в 2 ч. / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. И. Волкова – М., 2011 – Ч. 2
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. И доп. На 2011 г./ М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с.

Пахомова Л.Э., Некрасова В.А., Махов И.И.

Технология определения групповой дифференциации скоростно-силовой нагрузки для школьников на уроках физической культуры

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(Россия, Белгород)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-31

idsp: sciencerrussia-10-04-2019-31

Аннотация

Статья посвящена технологии определения групповой дифференциации скоростно-силовой нагрузки и с учетом этого разработана и экспериментально обоснована методика развития скоростно-силовых способностей учащихся 12-13 лет на уроках физической культуры.

Ключевые слова: дифференцированный подход, физическая нагрузка, скоростно-силовые способности, школьники, уроки физической культуры.

На современном этапе все школы России работают по обновленному Федеральному образовательному стандарту основного общего образования, который ориентирует на новое качество, соответствующее современным запросам личности, общества и образования [6].

Достижение цели, сформулированной в данном документе, возможно только на основе применения технологий и методик, основанных на таких подходах как: системно-деятельностный, дифференцированный, личностно-развивающего обучения, здоровьесберегающего, ИКТ и др.

Предметные результаты изучения учебного предмета «Физическая культура» на уровне основного общего образования должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях и отражать, в частности, расширение двигательного опыта за счет физических упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств и двигательных способностей, повышение функциональных возможностей основных систем организма, в том числе в подготовке к выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) [5].

Важнейшие требования к методике развития физических качеств в период возрастного становления организма - всесторонность воздействий, соразмерность нагрузок и функциональных возможностей растущего организма, соответствие воздействующих факторов особенностям этапов возрастного развития [1;2;7 и др.].

Так, учеными экспериментально установлено, что в тот возрастной период, когда наблюдается естественное увеличение темпов развития определенной физической способности, наибольший эффект в физическом воспитании достигается за счет воздействия на способность, имеющую сенситивный период [3;4].

В частности, сенситивный период в развитии скоростно-силовой способности, т. е. способности проявлять большие величины силы за короткий промежуток времени отмечается в среднем школьном возрасте, как у мальчиков, так и у девочек.

Кроме того, возрастной особенностью среднего школьного возраста является наличие групповой, как акселерации, так и ретардации. В связи с этим необходимо разработать методику, в частности развития скоростно-силовых способностей у учащихся, учитывающую их реальные возможности.

При этом изучение специальной литературы свидетельствует о недостаточной методической разработанности вопросов развития физических качеств у детей подросткового возраста.

Сказанное определило цель исследования – разработать и экспериментально обосновать методику развития скоростно-силовых способностей у учащихся 12-13 лет на

уроках физической культуры, основанную на реализации дифференцированного подхода в определении физической нагрузки в зависимости от уровня их подготовленности.

В ходе исследования проводились констатирующий и формирующий педагогические эксперименты. Оба эксперимента проводились на базе средней общеобразовательной школы №11 г. Белгорода. В эксперименте приняли участие школьники 7-х классов в количестве 54 человек, из них 27 учащихся экспериментального класса и 27 – контрольного.

Констатирующий эксперимент проводился с целью получения информации, необходимой для разработки формирующего эксперимента. Распределение учащихся по группам осуществлялось с учетом данных, полученных в результате тестирования и обработки методами математической статистики. В качестве тестов использовались прыжок в длину с места и бросок набивного мяча (1 кг) из-за головы двумя руками из положения сидя. Поскольку достоверной связи между результатами в прыжках и метаниях нет, то для выявления скоростно-силовой подготовленности использовались два теста, включающие в работу верхние и нижние конечности. Вначале определялось среднее арифметическое значение – $\bar{X}$, затем рассчитывалось среднее квадратическое значение – δ (сигма). Средним считался уровень, равный $\bar{X} \pm \delta$, высокому и низкому уровням соответственно относились результаты больше или меньше среднего уровня на одну δ . Таким образом, все учащиеся экспериментального класса были распределены на три группы.

Формирующий эксперимент проводился с целью проверки методики, основанной на дифференцированном подходе в определении физической нагрузки в упражнениях скоростно-силового характера. В качестве основных упражнений, развивающих скоростно-силовые способности, использовались прыжок в длину с места, бросок набивного мяча (1 кг) из-за головы двумя руками из положения сидя, а также ритмичные прыжки вверх на месте и метание малого мяча (150 г). Все упражнения выполнялись в условиях стандартно-повторного метода, а именно: интенсивность нагрузки максимальная, отдых до относительно полного восстановления, т.е. ординарный. Объем нагрузки для учащихся каждой из трех групп определялся следующим образом. Прыжок в длину с места и бросок набивного мяча предлагалось выполнить по 10 раз с регистрацией результатов. В обоих упражнениях фиксировались попытки, в которых результат снижался на 10% от лучшего. Также определялся объем нагрузки в метании малого мяча (150 г), только количество попыток увеличивалось до 20 раз. Ритмичные прыжки вверх на месте предлагалось выполнять в течение 30 секунд. Фиксировалось время, когда интенсивность прыжков начинала снижаться.

Результаты определения объема нагрузки в каждом упражнении представлены в таблице 1.

Реализация методики скоростно-силовой подготовки учащихся экспериментального и контрольного классов осуществлялась в основной части урока в течение 10-12 минут, т.е. общий объем скоростно-силовых нагрузок был одинаковым.

Таблица 1.

*Объем нагрузки в упражнениях скоростно-силового характера
с учетом уровня подготовленности учащихся 12-13 лет*

Упражнения	Уровень подготовленности		
	Низкий	Средний	Высокий
Бросок мяча (1 кг) двумя руками из-за головы сидя, кол-во раз	6	8	10
Метание малого мяча (150 г), кол-во раз	8	12	15
Прыжок в длину с места, кол-во раз	4	6	8
Ритмичные прыжки вверх на месте, с	10	15	20

Для выявления эффективности разработанной методики до и после формирующего эксперимента проводилось тестирование скоростно-силовых способностей учащихся экспериментального и контрольного классов и устанавливалась достоверность различий в результатах, как у девочек, так и у мальчиков (табл. 2,3).

Таблица 2.

Достоверность различий в показателях скоростно-силовой подготовленности девочек 12-13 лет экспериментального и контрольного классов до и после педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	Этап обследования	Экспериментальная группа (n=13 чел.)	Контрольная группа (n=14 чел.)	p
		$X \pm m$	$X \pm m$	
Прыжок в длину с места, см	До	142,00 $\pm$ 2,40	140,50 $\pm$ 3,38	> 0,05
	После	169,00 $\pm$ 2,29	146,00 $\pm$ 4,34	< 0,05
Бросок мяча (1кг) двумя руками из-за головы сидя, см	До	295,50 $\pm$ 9,44	301,00 $\pm$ 8,18	> 0,05
	После	394,50 $\pm$ 9,17	315,50 $\pm$ 9,59	< 0,05

Таблица 3.

Достоверность различий в показателях скоростно-силовой подготовленности мальчиков 12-13 лет экспериментального и контрольного классов до и после педагогического эксперимента

Контрольные упражнения	Этап обследования	Экспериментальная группа (n=13 чел.)	Контрольная группа (n=14 чел.)	p
		$X \pm m$	$X \pm m$	
Прыжок в длину с места, см	До	155,00 $\pm$ 2,63	152,50 $\pm$ 4,50	> 0,05
	После	181,50 $\pm$ 2,60	160,00 $\pm$ 4,96	< 0,05
Бросок мяча (1кг) двумя руками из-за головы сидя, см	До	348,00 $\pm$ 20,98	335,00 $\pm$ 19,94	> 0,05
	После	407,50 $\pm$ 20,98	354,00 $\pm$ 19,44	< 0,05

На предварительном этапе различия в результатах не выявлены ($p > 0,05$), что означает однородность состава занимающихся экспериментального и контрольного классов. Данные итогового тестирования доказали то, что результаты учащихся в экспериментальном классе достоверно выше ($p < 0,05$), чем в контрольном.

Об эффективности экспериментальной методики свидетельствует и перераспределение учащихся по группам подготовленности (табл.4,5).

Таблица 4.

Распределение девочек 12-13 лет экспериментального и контрольного классов по группам подготовленности до и после педагогического эксперимента, %

Контрольные упражнения	Этап обследования	Экспериментальная группа (n = 13)			Контрольная группа (n = 14)		
		слабая	средняя	сильная	слабая	средняя	сильная
Прыжок в длину с места, см	До	54	46	0	64	36	0
	После	8	84	8	43	43	14
Бросок мяча (1 кг) двумя руками из-за головы сидя, см	До	62	38	0	72	28	0
	После	16	76	8	57	43	0

Таблица 5.

Распределение мальчиков 12-13 лет экспериментального и контрольного классов по группам подготовленности до и после педагогического эксперимента, %

Контрольные упражнения	Этап обследования	Экспериментальная группа (n = 13)			Контрольная группа (n = 14)		
		слабая	средняя	сильная	слабая	средняя	сильная
Прыжок в длину с места, см	До	80	20	0	75	25	0
	После	10	80	10	50	50	0
Бросок мяча (1 кг) двумя руками из-за головы сидя, см	До	40	40	20	43	44	13
	После	0	80	20	30	40	30

Таким образом, результаты формирующего педагогического эксперимента подтвердили эффективность разработанной методики скоростно-силовой подготовки учащихся 12-13 лет, основанной на дифференцированном подходе в определении параметров физической нагрузки. Об этом свидетельствует достоверность различий ($p < 0,05$) результатов тестирования учащихся экспериментального и контрольного классов, а также перераспределение учащихся по группам подготовленности.

1. Вайнбаум Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников / Я.С. Вайнбаум – М.: Просвещение, 1991. – 64 с.
2. Волчецкий Э.И. Развивая силу: Физическая культура в школе / Э.И. Волчецкий – 2000. – 121 с.
3. Гужаловский А.А. Развитие двигательных качеств у школьников / А.А. Гужаловский – Мн: Нар. Асвета, 1978. – 257 с.
4. Развитие двигательных качеств школьников / Под. ред. З.И. Кузнецовой. – М.: Просвещение, 1967. – 203с.
5. Приказ Министерства спорта РФ от 19 июня 2017 г. № 542 "Об утверждении государственных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса "Готов к труду и обороне" (ГТО) на 2018-2021 годы".
6. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции" (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017).
7. Теория и методика физической культуры: учеб. для вузов / под ред. Ю. Ф. Курамшина. – М.: Сов. спорт, 2007. – 463 с.

Сулимова А.В.

Сущность понятий: «компетентность», «коммуникация», «коммуникативная компетентность» в психолого-педагогической литературе

*ФГБОУ ВО Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского
(Россия, Брянск)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-32

idsp: sciencerussia-10-04-2019-32

Аннотация

Статья написана на основе анализа психолого-педагогической литературы и осмысления сущности содержания таких понятий как: «компетентность», «коммуникация», «коммуникативная компетентность». Проанализированы многочисленные позиции исследователей, авторов и ученых к основам содержания вышеупомянутых понятий.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, коммуникативная компетентность.

Abstract

The article is based on the analysis of psychological and pedagogical literature and understanding of the essence of the content of such concepts as: "competence", "communication", "communicative competence". Numerous positions of researchers, authors and scientists to the basics of the content of the above concepts are analyzed.

Key words: competence, communication, communicative competence.

Возникновение новых целей и ценностей в образовании обусловлено потребностью современного общества в образованных педагогах, способных к проявлению мировоззренческой позиции и к компетентному профессиональному действию.

Поэтому главным отличием компетентного педагога от квалифицированного заключается в том, что первый (компетентный) не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и реализует их в работе, обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношением к своей профессии как к ценности. Компетентный педагог способен выходить за рамки своего предмета, своей профессии, он имеет некий творческий потенциал саморазвития, который он использует в разных стандартных нестандартных ситуациях.

В условиях развития современного общества активными участниками духовных и социальных процессов, определяющими их мировоззренческие и содержательные ориентиры, призваны стать педагоги. Требования, предъявляемые обществом к современному педагогу чрезвычайно большие. Они включают в себя не только огромный спектр фундаментальных и инновационных знаний по предметным направлениям, владение современными педагогическими технологиями, но так же и целым рядом важнейших личностных качеств, среди которых выделяют: самостоятельность, способность к самоорганизации, самосовершенствованию, творческой самореализации в различных видах профессиональной деятельности и т. д. Это нашло отражение в содержании российского высшего образования, доминантой которого, согласно федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения является разработка новых научных основ педагогического процесса, обеспечивающих подготовку компетентного педагога, способного эффективно решать поставленные практико-ориентированные задачи.

Проблеме сущности таких понятий как «компетенция» и «компетентность» посвящены многочисленные труды таких исследователей, как Г.И. Ибрагимов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Новиков и других.

А.М. Новиков отмечает, что компетентность - это «самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем» [9].

Г.И. Ибрагимов пишет, что «компетентность - это проявление единства знаний, умений, навыков, способов деятельности, свойств личности, которые позволяют человеку действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за порученное дело, собственную жизнь» [3, С.104-105].

Мы согласны с мнением таких ученых как Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Б.Р. Ломова, В.Н. Мясищева и др., о том, что коммуникация – это умение личности к установлению взаимоотношений с окружающими людьми, особая форма активности субъекта. По мнению А.А. Бодалева, именно в общении люди раскрывают свои личностные качества, особенности своего характера. Б.Г. Ананьев пишет, что: «В процессе общения значимым является не только демонстрация личностных качеств личности, но и их дальнейшее развитие в процессе коммуникации, что объясняется ее способностью в процессе общения усваивать общечеловеческий опыт тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческие ценности, знания, умения, навыки и способы коммуникативной деятельности.... и далее, человек формируется как личность и

как субъект деятельности, поэтому общение является значимым фактором и условием развития личности»[1].

Понятие «коммуникативная компетентность» было введено Д. Хаймсом и означало знание языка, понимаемое как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или другими внеязыковыми факторами, изучаемыми ситуативной грамматикой.

По мнению Н.М. Костихиной, профессия педагога относится к профессиям «повышенной речевой ответственности», в которых обязательным условием профессионализма является коммуникативная компетентность [5].

И.Я. Лернер коммуникативную компетентность определяет в объединении знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и возникновения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [7].

Коммуникативная компетентность, по мнению О.М. Казарцевой, это не врожденная способность, а способность, формируемая в человеке, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Коммуникативно-социальный опыт содержит, прежде всего механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе такого переключения лежит изменение ролевых отношений между участниками общения. В педагогическом процессе участниками общения являются педагог и обучающиеся, которые вступают в ролевые отношения при решении задач обучения и воспитания[4].

З.С. Смелкова, коммуникативную компетентность педагога определяет как способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач педагогического общения.

При этом вербальные средства содержат все словесные компоненты речи - слова, предложения, тексты. Другими словами, эффективность использования вербальных средств связана с использованием средств языка соответственно языковым нормам.

Невербальные же средства включают все неязыковые знаки, которые в процессе общения могут заменять словесную информацию, могут дублировать ее, но значительно чаще возникает эффект дополнения смысла сообщения.

По нашему мнению главным компонентом коммуникативной компетентности педагога является сформированная профессиональная речь, которая включает все аспекты речевого общения, где формой проявления является речевое поведение участника общения, а содержанием - речевая деятельность. Именно речевое поведение и речевая деятельность влияют на создание эмоционально-психологической атмосферы общения педагога и обучающихся, на характер взаимоотношения между ними, на стиль их работы.

В.В. Соколова выделяет коммуникативную компетентность как самостоятельный компонент в иерархии профессиональной компетентности и отмечает, что для ряда профессий, в частности учителя, преподавателя, коммуникативная компетентность является базовой в структуре деятельности, потому что ни одна из функций педагога не может быть осуществлена вне педагогического общения, вне профессионально речевой культуры.

Таким образом, коммуникативную компетентность можно определить по нашему мнению, как важную составляющую профессиональной компетентности будущего педагога, позволяющую осуществлять эффективное общение и способы реализации толерантности, личностной реализации и единства в целом в сфере профессиональной деятельности.

Таким образом мы можем заключить, что коммуникативная компетентность как важная составляющая профессиональной компетентности педагога, непосредственно связана с эффективностью взаимодействия, общения человека в соответствии с требованиями педагогических проблемных ситуаций, которые необходимо разрешить.

Таким образом, мы предполагаем, что коммуникативная компетентность выступает как показатель владения когнитивными, эмоциональными и моторными

способами поведения, которые в определенных коммуникативных ситуациях определяют эффективность взаимодействия.

Поэтому, соотнесение коммуникативной компетентности с педагогической деятельностью определяется как уровень решения проблемных ситуаций, что предполагает «единство ориентировочных и исполнительских компонентов», поэтому проявляется коммуникативная компетентность, как в профессиональной Я-концепции, так и в способах выполнения действий - умениях, в поведении.

При этом, основываясь на исследованиях Г.М. Андреевой, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.А. Хараевой и др., коммуникативную компетентность можно представить как совокупность трех основных коммуникативных функций - передачи информации, организации (как побуждения) и влияния (как формирования).

Характеризуя модель коммуникативной компетентности личности как стабильное, личностное образование, Н.Б. Буртовая представляет ее как систему коммуникативных свойств, коммуникативного потенциала и коммуникативного ядра личности. Выделяя при этом следующие уровни коммуникативной компетентности:

- психофизиологический уровень - тип ВНД, темперамент;
- индивидуально-психологический уровень - ощущения, восприятие, внимание, мышление, эмоции;
- социально-психологический уровень - взаимодействие с людьми [2].

Так как характер педагогической деятельности постоянно ставит педагога в коммуникативные позиции, то прежде всего от него требуется проявление социально-психологических качеств личности, то есть тех, которые способствуют межличностному взаимодействию, а именно развитие таких личностных качеств, как рефлексивность, гибкость, способность к сотрудничеству, общительность и эмоциональная привлекательность. Они объединяют в себе исходные ключевые позиции педагога в деятельности, его установки, приемы педагогического воздействия, направленность, ориентации во взаимодействии и могут быть объединены в такое понятие как «педагогическая толерантность».

Поэтому, мы можем сделать вывод о том, что коммуникативная компетентность - это не только знание законов общения и развития взаимоотношений, но и умение ориентироваться в ситуации общения, четко для себя определяя коммуникативную задачу, учитывая все конкретные обстоятельства, выбирая нужную коммуникативную позицию, используя для этого широкий диапазон вербальных и невербальных средств коммуникации.

Исходя из этого, основным компонентом коммуникативной компетентности педагога, является педагогическое общение. Педагогическое общение имеет свою специфику, усложняющую процесс его освоения. Педагог, осознающий свою ответственность за то, какие жизненные ценности усвоит его обучаемый, какие качества личности у него формируются, вынужден тщательнее конструировать повседневные разнообразные ситуации общения с каждым ребенком.

В современных педагогических исследованиях, посвященных проблемам формирования коммуникативной компетенции у студентов вуза, предложены многообразные и интересные формы деятельности, например, тренинги по развитию педагогического общения; моделирование педагогических ситуаций[6]; проектирование системы внеурочной деятельности [10] ; разработка и внедрение спецкурсов по формированию у студентов культуры общения, опирающихся преимущественно на активные формы деятельности (дискуссии, интерактивные тренинги, ролевые игры по освоению моделей профессионального коммуникативного поведения и др.)[8].

При разнообразии предлагаемых видов и форм организации процесса формирования у студентов коммуникативной компетенции необходимо включать в них

ряд инвариантных коммуникативных действий, владение которыми определяет успешность профессиональной деятельности педагога:

распределение первоначальных действий между участниками взаимодействия, исходя из заданного предмета и условий совместной деятельности; обмен способами действия, взаимодействия и общения, который диктуется потенциальной продуктивностью и результативностью сотрудничества; построение коммуникации на основе процессов распределения, обмена, взаимопонимания, установления соответствия собственных действий и действий партнеров; планирование общих способов сотрудничества на основе прогнозирования условий и результатов совместной деятельности; самоконтроль, самокоррекция действий, рефлексия каждого участника взаимодействия и сотрудничества, позволяющие преодолеть существующие или возможные коммуникативные ограничения.

Так как учебная коммуникация идёт в условиях организованного образовательного процесса, для формирования коммуникативной компетенции будущих педагогов главным является организация совместно-разделенной деятельности с динамикой ролей. Это позволяет каждому обучающемуся образовательного процесса высказывать своё мнение, слушать и слышать партнеров по общению, согласовывать действия и взаимодействие с общим результатом.

Содержание коммуникативной компетенции рассматривается с точки зрения трактовки коммуникации не только и не столько как обмена учебной и другой информацией, а как смыслового наполнения процесса общения и социального взаимодействия, начиная просто с установления доброжелательных контактов и заканчивая сложными видами совместной деятельности, налаживания межличностных отношений не только в образовательном процессе, но за его рамками. В соответствии с этим, показателями сформированной коммуникативной компетенции у студентов вуза можно считать: учет и уважение различных мнений в общении и взаимодействии; понятное и аргументированное формулирование собственного мнения; способность формулировать вопросы, стимулирующие обучающихся к самостоятельной поисковой деятельности, сотрудничеству, взаимодействию; способность к разрешению конфликтов в совместной деятельности и планирования действия для достижения общей цели; готовность к организации взаимного контроля и самоконтроля; способность к сотрудничеству и взаимопомощи.

Основное значение для формирования коммуникативных компетенций у будущих педагогов вуза имеет создание условий, предоставляющих им возможность работать в паре и в группе, выполнять в сотрудничестве задания, имеющие поисковый характер и нацеленные на общий творческий результат, содержащие смену ролей общения, соревновательную деятельность и др.

Таким образом, сегодня как никогда актуально решение проблемы подготовки педагога со сформированной коммуникативной компетентностью.

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии», 2008. - 385 с.
2. Буртова Н.Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов - будущих педагогов-психологов). Автореф. дисс.канд.псих.наук.-Томск,2004.-24 с.
3. Ибрагимов Г.И. Теория обучения: учебное пособие/ Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианов Т.М. - М.: ВЛАДОС, 2011. - 383 с.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. пособие/ О.М. Казарцева. - М.: Флинта, Наука, 1999. - 496 с.
5. Костикина Н.М. Акмеология физической культуры и спорта: учебное пособие/ Н.М. Костикина. - М.: Физическая культура, 2005. - 200 с.

6. Кузьмина, Е. М. О некоторых итогах оценки профессионально-коммуникативной компетентности педагога / Е. М. Кузьмина // X Нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки: Материалы докладов. – Н. Новгород: Изд-во Гладкова О. В., 2006 – С. 94-96.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.- 186 с.
8. Максимова, Е. Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2007 – 173 с. РГБ ОД, 61:07-13/2517.
9. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Просвещение, 1997. – 284 с.
10. Петрова, Т. Н. Изучение сформированности коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза / Т. Н. Петрова // Молодой ученый. – 2017 – №8.– С. 295-298.

Тращенко С.А.

Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников

*Московский Государственный Областной Университет
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-33

idsp: sciencerussia-10-04-2019-33

Аннотация

Развитие эмоционального интеллекта - это такой же процесс, как и развитие речи/мелкой моторики/социальных навыков и т.д. Тут важно идти от простого к сложному. Поэтапно. Поэтому нами была разработана методика «5 этапов развития эмоционального интеллекта». Данная методика может быть использована в домашних условиях, или как серия совместной игровой деятельности в дошкольных организациях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, раннее развитие, поведение ребенка, чувства.

Современные дети развиваются на высоких скоростях. Детство четырехлетнего малыша разительно отличается от детства его папы или мамы. Огромный поток информации заполняет детскую среду, и мы имеем поколение с богатым теоретическим багажом. К сожалению, социальные навыки современных детей не развиваются с такой же скоростью. Воспитатели и родители опекают и оберегают своих подопечных. В основном, это вызвано техникой безопасности. Дети практически не проводят самостоятельно свой досуг, а значит и опыта общения у них мало. Они не умеют решать конфликтные ситуации, потому что рядом всегда есть сопровождающий. И тогда взрослым приходится создавать искусственные ситуативные задачи для развития социальных навыков.

Эмоциональный интеллект – это тоже социальный навык, но нас этому не учили. Потому что мы жили в такой среде, где уровень эмоционального интеллекта зависел от окружения. В современном мире ушло такое понятие, как «культура двора». И если «двор» развивал чувства и эмоции, то педагоги, воспитатели и родители делали акцент на поведение. Эпоха «дворов» ушла, а воздействие взрослых осталось прежним. Взрослые продолжают уделять внимание поведенческим моментам, но мало кто задумывается о таком компоненте, как чувства.

Эмоциональный интеллект – это понимание своих чувств, умение распознавать свои эмоции и эмоции собеседника.

Чувства и эмоции первичны, а поведение вторично. Но взрослые часто забывают про чувства, или начинают от безысходности потакать детям, и таким образом еще больше отводят их от чувств.

Мы разработали методику, которую назвали «5 этапов развития эмоционального интеллекта». Данная методика включает в себя 5 этапов, которые последовательны, и идут от простого к сложному:

- Первый этап подразумевает знакомство ребенка с чувствами;

- Второй этап подразумевает, что ребенок становится активным участником;
- На третьем этапе ребенок учится различать оттенки «положительных» и «отрицательных» чувств. Эти слова специально взяты в кавычки, потому что на самом деле, чувства не делятся на плохие и хорошие. Они все имеют место быть. И не надо их гасить в ребенке. Важно научить ребенка их адекватно проявлять, не нарушая границы других людей;
- На четвертом этапе ребенок учится определять в себе оттенки эмоций;
- На пятом этапе ребенок учится развернуто отвечать на вопрос «как ты себя чувствуешь?», учится использовать приемы и методы, которые помогают ему достичь желаемого в рамках социума, в адекватной форме;

На всех этих этапах важна поддержка семьи и соблюдение простых правил в быту. Развитие эмоционального интеллекта – это такой же процесс, как и развитие речи/мелкой моторики/социальных навыков и т.д. Тут важно идти от простого к сложному. Поэтапно. И если с играми и самими этапами все понятно, то в бытовых делах есть моменты, которые желательно соблюдать:

На первом этапе взрослый проговаривает утвердительно чувства ребенка (например, «тебе больно», «ты расстроен», и т.д.);

На втором этапе взрослый задает вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет» (ты злишься? Тебе грустно? И т.д.);

На третьем этапе вопросы усложняются выбором и противоположностью (тебе весело или грустно?);

На четвертом этапе вопросы усложняются еще больше, и уже задаются без противоположных вариантов ответа (Ты обижаешься или ревнуешь?);

На пятом этапе уже можно просто спросить: «что ты чувствуешь?», и ребенок сможет развернуто ответить

Если перепрыгивать эти этапы, то могут возникнуть поведенческие и социальные трудности. Никогда не поздно вернуться на несколько шагов назад.

Нами разработана коробка, которая включает в себя игры для всех пяти этапов. Всего в коробке 33 пособия и игры. Данные игры служат подсказкой не только детям, но и взрослым.

Таблица 1.

Игры для развития эмоционального интеллекта

Первый этап (знакомство с чувствами)	Карточки с изображением эмоций, книги с изображениями чувств, шторы для игр в «ку-ку»
Второй этап (ребенок становится активным участником)	Эмоциональные пазлы, рыбалка эмоций, музыкальное попурри (ребенок учится различать характер мелодий и проговаривает свои чувства), наклейки со смайлами;
Третий этап (учимся различать чувства)	Ситуативные карты с разбором чувств, мемори-эмоции;
Четвертый этап (учимся различать оттенки чувств)	Игры на очередность, игры по простым правилам, подвижные эмоциональные игры
Пятый этап (рефлексивный)	Игра «если», семейная проектная деятельность, «бродилки» по эмоциям, цепочки чувств

Для полного счастья очень важно уметь принимать себя, любить себя, позволять себе испытывать разные чувства и уметь ими управлять.

К сожалению, многие взрослые считают, что «управлять чувствами» = «блокировать чувства». Взрослые блокируют детские чувства, когда делят их на «плохие» и «хорошие». Но, в действительности, не бывает такого деления, и когда мы не позволяем ребенку испытывать обиду, злость или зависть, мы «провоцируем» его быть эмоционально закрытым.

Особенно часто это происходит с мальчиками, когда им не разрешают плакать, или стыдят их за «плохие» чувства, объясняя это тем, что мальчик «должен быть сильным».

Коробка по методике «5 этапов эмоционального интеллекта» в игровой форме познакомит ребенка с его чувствами. А родители разберутся в чем разница между чувствами, эмоциями и поведением.

Взрослые часто делают акцент на поведение, но забывают про чувства.

Простая формула: от эмоции идём к чувству, и только потом возможно адекватное поведение!

1. Амонашвили Ш. А. Песнь Великой Любви. Саломея. Воин света. — М.: Амрита-Русь 2017. ISBN 978-5-00053-952-1
2. Физиология развития ребенка. Руководство по возрастной физиологии / под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. — М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 768 с. — ISBN 978-5-9770-0358-2, ISBN 978-5-89395-925-3. — Серия «Библиотека психолога».
3. Мазлиш Элейн, Фабер Адель, как говорить чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили, 2012, Эксмо, ISBN: 978-5-699-41757-5
4. Максимов А.М. Как не стать врагом своему ребёнку. — СПб., Питер, 2013, ISBN 978-5-496-00666-8.
5. Учение с увлечением : Роман. [Для детей] / С. Соловейчик; [Перевёл с рус. П. Венцлова], 224 с. ил. 17 см, Каунас Швиеса 1983. Изд. на русс. языке М., 1986 г.

Чистякова К.А.

Советский и зарубежный опыт формирования правовой культуры детей и подростков

*ФГБОУ ВО КГУ
(Россия, Кострома)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-34

idsp: sciencerrussia-10-04-2019-34

Аннотация

Формирование правовой культуры является более развитым, совершенным видом нравственного воспитания. Это, с одной стороны, упрощает содержание и функции нравственного воспитания, но с другой стороны приводит в нормативную форму нравственное воспитание в рамках и нормах, которые необходимы государству.

Ключевые слова: правовая культура, опыт воспитания.

Что мы имели в теории и практике воспитания? Правильно ли рассуждает Марсель Пруст, когда говорит, что настоящий рай - это тот, который мы потеряли? А. А. Каганович утверждает, что самое важное, что предоставляла советская воспитательная система всем без исключения - это чувство включенности в некое великое целое - дело и страну. Чувство обязанности перед собственным предназначением. Человек не может без этого продолжать свое существование. Психозаэмоционально и на бытовом уровне очень важно чувствовать себя неотрывной частью целого, свою причастность к чему-то великому, что исполняет очень значимую функцию и поэтому несет очень важную ответственность перед этим целым. Как отметил Сократ, "с человеком, который выполняет свой долг, никогда не может случиться плохого!". Право, долг и мораль всегда непосредственно связаны.

Всегда очень сложно, но и очень значимо - объяснить подростку и сделать это восприятие важнейшим в его ощущении мира. Эти критерии определил ещё Иоганн Готлиб Фихте: право возбраняет или позволяет; мораль обязывает, управляет. Долг - это понятие, относящееся не к праву, а к морали. И поэтому его несоблюдение не наказывается законом (если только это не служебный долг), но оно становится тяжелым

бременем на душе и в последующем может выразиться уже и в виде правонарушения (что наказывается законом). Нравственный человек сам корит себя за невыполнение долга (перед родными, перед Родиной и т. д.). Стыд – самое значимое в человеческой жизни моральное свойство. Кому, за что и в какой степени именно стыдно – в той степени он и является человеком. Но стоит вопрос, как это сделать началом жизненного отсчёта в душе ребенка и подростка? Что или кто в большей степени (родители, школа, воспитатели, жизненный опыт) может позволить её укоренить в сердце взрослеющего человека? Понятно только то, что во всех сферах его жизни наличествует социум, на него он должен всегда опираться, с его нормами соотносить свои действия. Поэтому прежде всего здесь растущий человек и должен заниматься поиском способов своей идентификации.

А. А. Каганович отмечает, как на самом деле важно единение, самоидентификация детей и подростков "с широкими общественными детскими и подростковыми объединениями". Утратив это, мы ощутили первую и самую большую потерю.

Правила советской педагогики на её закате четко сформулировали Н. М. Жариков, Г. Г. Аракелов, Э. Ф. Зеер и другие: "Чем более нетерпимо относятся родители к товарищам своих детей, тем более вероятность того, что ребёнок не только выберет группу сверстников, но и прекратит связь с семьёй.

Противостояние детскому увлечению понимается как самое страшное наказание, ради увлечения дети могут порой пойти на совершение асоциальных деяний. Существует угроза, что желание получения новых эмоций и ощущений у части подростков может обратиться ранним употреблением алкоголя и пристрастием к увлечениям наркоманией. Поэтому родители должны без навязчивости производить контроль и направление интересов ребёнка в нужное русло. Разница между действительными достижениями и стремлениями подростка, его старанием быть не только на ступени требования окружающих, но и на ступени собственных требований и самооценки в данном возрастном периоде зачастую приводит к актуальным переживаниям своей "неполноценности". Самую большую сложность для коррекции вносят случаи, когда школьные подростковые столкновения, по сути, являются столкновениями его ценностных ориентаций, когда практика школьной жизни встает в противоборство со стилем воспитания в семье. Самая часто встречающаяся подростковая болезнь – это пресыщение, когда "всё надоедает". Это и обозначает, что устаревший мотив обучения истощился, не способен уже к побуждению активности; задача учителя – способствовать поиску всё новых побудителей учебной деятельности. Родителям необходимо иногда обращаться к рефлексии, чтобы более понятно увидеть предпосылки слишком "безнадёжного видения" ребёнка.

Подростков в советские времена уважали, и даже в некоторой мере побаивались, ведь сложнее возраста не найти, что угодно можно ожидать от подростков. Поэтому преодолению трудновоспитуемости подростков в советские времена выделялось весьма значительное внимание, так же как и профилактике девиантного поведения и правонарушений.

Н. Н. Верцинская подчёркивает, что объективней всех оценивают подростка педагоги и сверстники, но не родители. "Педагоги чаще всего отмечают те недостатки, которым большая часть родителей не придает значения: упрямство, эгоистичность, равнодушие, пассивность и т.д."

Практически все педагоги советского времени цитируют изначальный посыл педагогики, который озвучил С. Л. Рубинштейн: "Человек является в максимальной степени личностью тогда, когда в нём минимум безразличия, нейтральности, равнодушия и максимум причастности в отношении ко всему социально-значимому. Поэтому для человека как личности такое главное значение имеет осознанность, не только как знание, но и как отношение. Без способности осознанно занять определённую позицию личности нет. Отсутствие собственного мнения является источником повышенной социальной

опасности и причиной экстремистских действий. Когда человек его формирует самостоятельно или при помощи учителей, общественной организации, и её ему не внушают массовые коммуникации, как в наше время, то человек будет гораздо более социально-полезным, правопослушным и т.п.

Существовала такая ведомственная структура, которая объединяла между собой усилия и действия всех государственных и социальных сил для всестороннего разрешения вопроса развития правокультуры. Она являлась направленной, многоуровневой и комплексной системой, которая даже при условиях идеологического противоборства получила признание ООН и её мировых конгрессов. Перестройка и реформы оставили этот опыт в прошлом. Но вот противоречие: именно в эти времена почти все зарубежные страны стали использовать многое из опыта советской системы, в том числе Австрия, Англия, США, Бельгия, Германия. Они модернизировали и инвестировали её и создали рабочий вариант собственной модели профилактики и правовой культуры. Это было для нас уроком".

В развитие накопления такого опыта достаточно преподнесли и коллеги советских педагогов из стран содружества, особенно много конструктивного из ГДР. Важный принцип системы советского воспитания - "деятельность как основа духовно-нравственного и правового воспитания" очень серьёзно развивался учёными ГДР, которые сами непосредственно занимались воспитанием детских и подростковых групп.

Найти ту грань смежности с жизнью, которая может всколыхнуть находящуюся в состоянии покоя активность ребенка необходимо, так как привычка к бездеятельности пагубна для формирующейся личности и может перейти в инертность, социальную вялость. Впрочем, эту "грань прикосновения с жизнью" советская педагогика, даже при помощи ГДР так и не смогла найти.

Был интересным метод специального создания конфликтных ситуаций в воспитании, который разработан немецкими педагогами-учёными. Это добавляло ему драматичности, занимательности, эффективности. Конфликтую, подростки более продуктивно впитывают духовно-нравственные и правовые нормы и правила. Остаётся только грамотно подобрать тематику конфликтной ситуации, и начать привитие им стойкого нравственного иммунитета, необходимой правовой культуры. Такая "правовая вакцинация" является одной из более занимательных моментов немецких достижений, которые действительно вложены в накопления советского педагогического и правового опыта. Вот ещё достижения из опыта немецких педагогов: "Среди условий, которые обуславливают девиации в поведении некоторых учеников, следует назвать: стремление обособиться, тщеславие; желание померяться силой, хвастливость, устремление произвести впечатление (не важно, какое); комплекс неполноценности, безразличие, неумение сосредотачиваться".

Единственное, что можно перенять из прибалтийских советских разработок, в основном лишь вывод о том, что "необходим только совокупный подход к планированию противостояния с правонарушениями детей и подростков, когда не только возможно определить действительную перспективу и оценить эффективность всех направленностей этого противоборства, не только раскрыть иерархию задач, но и планировать работу каждого из участников этого противостояния с учётом особенностей их компетентности, и рассчитывать на действительный, осязаемый результат".

Таким образом, по мнению педагогов-учёных, формирование правовой культуры является более зрелым, развитым, совершенным видом нравственного воспитания. Это, с одной стороны, упрощает содержание и функции нравственного воспитания, но с другой стороны приводит в нормативную форму нравственное воспитание в рамках и нормах, которые необходимы государству. Эта вопрос не имеет решения, но всегда нужно чем-то жертвовать. И следует отметить, что по мнению многих педагогов опыт прошлых времен,

при всей своей простоте содержания и методов, с точки зрения благоприятной жизни нашего общества был наиболее уместным, деятельным и эффективным.

1. Берзиня Ж. Р. Всестороннее изучение семьи – важное звено работы с родителями // Воспитатели и родители: Из опыта работы. Сост.
2. Верцинская Н. Н. Предупреждение трудновоспитуемости детей // Подросток в семье / сост. И. Л. Наумченко, Н. Ф. Яковлев. Мн.: Нар. асвета, 1980. С. 77–80.
3. Каганович А.А. Проблемы воспитания: размышления о прошлом и настоящем // Педагогика. № 7. 2008. С.48.
4. Кузнецов Г. А. Нравственно-правовое воспитание подростков. Са-ратов, изд-во Сарат. ун-та, 1989. С. 14–15.
5. Лозовцева В. Н. Конфликты, развивающиеся в условиях деформи-рованных взаимоотношений подростка с одноклассниками // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1986. С. 29.
6. Мудрик А. В. Личность школьника и её воспитание в коллективе. М., 1996. С. 19; Каганович А. А. Проблемы воспитания: размышления о про-шлом и настоящем // Педагогика. № 7. 2008. С. 48.
7. Николаева Л. М. Пути совершенствования воспитательной работы с учащимися в микрорайоне школы // Воспитательная работа с учащимися в микрорайоне школы. М.: Педагогика, 1976. С. 7–12.
8. Павлович В. А., Примаченок А. А. Организация воспитательно-предупредительной работы с несовершеннолетними по месту жительства // Подросткам – нашу заботу: Из опыта работы. Мн.: Нар. асвета, 1984. С. 67-68.
9. Профилактика правонарушений среди учащихся. Киев, Наукова думка, 1983. С.28-31.
10. Райх В. Как я добиваюсь дисциплины на уроке?: Кн. для учителя / пер. с нем. М.: Просвещение, 1986. С. 7.
11. Решетов Г. М. Борьба с подростковой преступностью в Советской России // История государства и права. № 11. 2007. С. 30.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. С. 312.
13. Сухарев А. Я. Проблемы правомерного поведения несовершенно-летних // Проблемы правового образования в общеобразовательных учрежде-ниях. Материалы всероссийской научно-практической конференции. М.: Книжный дом «Университет», 2001. С. 95.
14. Управление профилактикой правонарушений несовершеннолетних / Э. Я. Стумбина, К. К. Матвеев, Г. Г. Менберг и др.; отв. ред. Э. Я. Стумбина. Рига: Зинатне, 1989. С. 13, 34.
15. Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др.; под ред. Г. Г. Аракелова. М.: Высш.шк., 1990. С.64-66
16. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение?: Кн. для учителя / пер. с нем. М.: Просвещение, 1986. С. 73-76.

Языкова А.В.

Социально-гуманитарный веб-квест в школьном образовании

*ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»
(Россия, Сочи)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-35

idsp: sciencerrussia-10-04-2019-35

Аннотация

В статье рассматриваются возможности применения социально-гуманитарного веб-квеста в рамках классно-урочной и внеурочной системы. Автор показывает значимость социально-гуманитарного веб-квеста в создании мотивации к активной самостоятельной познавательной деятельности учащихся, развитии их критического мышления и формирования «Гибких навыков».

Ключевые слова: социально-гуманитарный веб-квест, критическое мышление, «Гибкие навыки», мотивация обучения.

Abstract

The article discusses the possibility of applying the Humanities and social web-quest under cool-curricular and extracurricular system. The author shows the importance of social and

humanitarian web quest in creating motivation for active independent cognitive activity of students, the development of their critical thinking and the formation of "Soft skills".

Keywords: social and humanitarian web quest, critical thinking, "Soft skills", motivation of training.

Вопросы гуманизации и гуманитаризации школьного образования на современном этапе развития российского общества являются одними из актуальных. Школьные гуманитарные предметы должны помочь современному ученику вырабатывать и развивать умение определять свою личностную позицию, проявлять инициативность в выборе решений, преодолевать возникающие трудности, саморазвиваться. Однако временные рамки школьной программы не всегда позволяют учителю и ученику в полной мере реализовать весь потенциал гуманитарного образования. Актуальным становится вопрос об эффективной организации и методической поддержке обучения школьников гуманитарным предметам средствами современных информационных и коммуникационных технологий, и соответственно, их рациональной интеграции. Возникает необходимость педагогического проектирования процесса позволяющего связать образовательную активность учащегося, учителя и глобальную сеть Интернет в единый образовательный паттерн. В современных образовательных реалиях, в век информационных технологий, когда процессы компьютеризации, информатизации, цифровизации устойчиво входят в образовательное пространство учителя и ученика, ведется активная творческая работа по внедрению новых педагогических практик соответствующих цифровому веку. На данный момент, образовательная квест-технология, а именно, социально-гуманитарный веб-квест, может стать этим необходимым связующим звеном. Интеграция социально-гуманитарного веб-квеста в учебный процесс решает одну из ключевых задач современного образования - увеличение времени самостоятельной работы школьника во внеурочное время, за счет чего самостоятельная работа обретает характер управляемости со стороны самого учащегося, и составляет основу развития его будущей конкурентоспособности как в рамках образовательного процесса так и в рамках повседневной жизни. Эффективность социально-гуманитарного веб-квеста в обучении и воспитании обуславливается организационно-педагогическим сопровождением, направленным на максимальную реализацию задач, поставленных учителем на каждом из его этапов, что позволяет учащемуся не просто осваивать культурные нормы, но и раскрывать их глубинный смысл, самостоятельно интерпретировать.

Изучением вопросов образовательного проектирования социокультурного и педагогического пространства посвящены работы Ю.С. Тюнникова, Ю.И. Салова и др., многогранности образовательного пространства в рамках педагогического взаимодействия Е.В. Мещеряковой и др., вопросам актуальности индивидуальных образовательных траекторий Н.Б. Крыловой и др., проблематике гуманитарного образования А.С. Запесоцкого, О.О. Кузнецовой и др., вопросам формирования конкурентоспособной личности в условиях дополнительного образования посвящены исследования Л.М. Митина, В.А. Дятлова, В.И. Шаповалова и др., вопросам применения веб-квестов в образовании Б. Доджа, Т. Марча, А.П. Авраменко, Н.А. Христовой, Е.А. Игумнова, И.В. Радецкой и др.

Несмотря на широкое освещение в работах ученых вопросов гуманитаризации и гуманизации образования, конструирования образовательного пространства, формирование конкурентоспособной личности и применения веб-квест технологии в школе многие вопросы касающиеся интеграции веб-квеста в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы остаются нераскрытыми.

Проанализировав понятия «веб-квест», «образовательная веб-квест технология» зарубежных и отечественных исследователей (Берни Додж, Том Марч, Я.С. Быховский,

Воробьев Г.А., Исакова Г.С., Кузнецова Т.А., Напалков С.В. и др.) мы определили следующее смысловое наполнение веб-квеста рассматриваемого в нашей статье и методологию его применения в школьной практике. Социально-гуманитарный веб-квест (СГВК) - многогранный образовательный веб-ресурс, включающий в себя особенности социальных и гуманитарных наук, позволяющий изучать окружающую субъективную реальность через мини-проекты с проблемными интерактивными заданиями, направленный на формирование российской гражданской идентичности [ФГОС] обучающегося и его конкурентоспособности.

Для успешного проектирования учебного-воспитательного процесса с интегрированием в него социально-гуманитарного веб-квеста необходимо рассмотреть его основные характеристики.

Первое, социально-гуманитарные веб-квесты включают в себя особенности социальных и гуманитарных наук позволяющие изучать окружающую субъективную реальность. Взаимоинтеграция таких областей знаний как юриспруденция, социология, политология, история, философия, экономика с религиеведением, культурологией, психологией и педагогикой в содержательную базу основных школьных предметов: русский язык, литература, иностранный язык история, обществознание, география, искусство дает возможность учащемуся выходить за рамки школьной программы, осознать себя и свою роль в обществе, выстраивать связи между теоретическими знаниями, полученными в процессе обучения, и их реальным прикладным применением.

Второе, методологическое содержание призвано формировать у участников веб-квеста демократическое и гуманистическое восприятие окружающего мира, умение ориентироваться на самоопределение, самоконтроль, самодисциплину при выполнении заданий.

Третьей немаловажной характеристикой социально-гуманитарного веб-квеста является возможность формирования у учащихся конкретных практических навыков и умений применяемых непосредственно в повседневной и дальнейшей профессиональной жизни (Soft skills), а именно, умение работать в команде, умение вырабатывать лидерские качества, креативность мышления, коммуникабельность, организаторские способности и позитивность, наряду с такими навыками которые можно наглядно продемонстрировать (Hard skills), а именно, освоение компьютерных навыков (умение качественно работать с приложениями Word, PowerPoint, Excel), навыков анализа данных (большие объемы поступающей ежедневно информации необходимо критически анализировать и фиксировать необходимое, удалив лишнее), умение планировать (составлять план действий по достижению личной цели для общего результата) и т.д.

В основу социально-гуманитарного веб-квеста положена межпредметность и метапредметность, как ключевое условие его эффективности.

Определена трехуровневая классификация социально-гуманитарного веб-квеста с опорой на общепринятые классификационные модели коммуникативно-творческой активности личности (В.П. Михайлова (2002), Л.А. Китаев-Смык (2007) (схема 1).

В соответствии со структурой социально-гуманитарный веб-квест включает в себя классические/базовые (по Б. Доджу, Т. Марчу) и опциональные компоненты:

Так, в рамках внедрения в учебный процесс образовательной онлайн-платформы «Стемфорд», для учащихся был разработан социально-гуманитарный веб-квест «Знакомимся - Стемфорд: новейшие технологии на страже экологии» (долгосрочный) позволивший осуществить взаимоинтеграцию таких предметных областей как: нанотехнология, nanoиндустрия, химия, физика, экология, обществознание, право. Данный СГВК решает ряд задач актуальных для современного школьного образования: развивает навыки проектно-исследовательской деятельности; совершенствует коммуникацию учащихся в командной работе, где каждый учащийся осознает важность своего вклада в достижения общей цели и общего результата; прививает умение принимать самостоятельные решения для достижения результата;

повышает компетентность в работе с ИКТ. Углубляет знания учащихся по предметам, например, по обществознанию по теме «Экологическое право», по курсу «Право» по теме «Экологические правонарушения и юридическая ответственность» и т.д. Позволяет учащимся сформировать собственное отношение к вопросу влияния науки (применение нанотехнологий) на улучшение экологических условий проживания человека и человечества в целом, а также необходимости личностно-ориентированного использования данных технологий в быту.

В рамках реализации программы «Разговор о правильном питании» разработанной специалистами Института возрастной физиологии РАО для обучения детей и взрослых заботе о своем здоровье через правильное питание и здоровый образ жизни в школе разработаны и интегрированы в учебно-воспитательный процесс ряд социально-гуманитарных веб-квестов (среднесрочных) призванных повысить мотивацию учащихся и их родителей к ведению здорового образа жизни посредством изучения традиций питания, основ здорового образа жизни разных народов России и города Сочи. Данный СГВК помогает обогатить знания учеников по таким школьным предметам как: литература, обществознание, география, кубановедение, история. Например, СГВК «Рецепты и сказки моей бабушки» ориентирован на повышение мотивации к здоровому образу жизни через изучение традиций питания разных народов по литературным произведениям. Акцент ставится как на литературные произведения в соответствии с календарно-тематическим планированием (Р. Стивенсон «Вересковый мед», параллельно основной теме подвига героя во имя сохранения традиций предков, ученикам самим представляется возможность узнать из интернет-источников какими-же ценнейшими качествами обладал данный напиток, что король пошел на страшное преступление и т.д.), так и на дополнительные, вне учебной программы: литературные произведения в которых упоминаются кулинарные традиции того или иного народа. Разработаны и интегрированы СГВК по данной программе: «Здоровье - это здорово!», «Кулинарные традиции моей страны и моего города» «Кухни разных времен и народов» (взаимоинтеграция предметов: литература, история, кубановедение, обществознание, география, биология и информатика).

В рамках курса «Финансовая грамота» учащимися десятого класса самостоятельно были разработаны социально-гуманитарные веб-квесты по темам: «Налоги», «Страхование: что и как нужно страховать, чтобы не попасть в беду», «Банки и налоги».

Таким образом социально-гуманитарный веб-квест играет важную роль в современном школьном образовании решая ряд существенных задач: позволяет более глубоко реализовать социокультурный компонент образовательного учреждения, формировать надпредметные и метапредметные навыки у учащихся, способствует увеличению самостоятельной работы учащихся во внеурочное время, развитию навыков самостоятельной работы с позиции управляемости данным процессом со стороны самого учащегося, позволяет развивать навыки необходимые для успешной социализации учащихся. Интеграция социально-гуманитарного веб-квеста в образовательный процесс школы позволяет рассматривать школьный коллектив как своеобразное пространство для формирования навыков становления конкурентоспособной личности, формирования «Гибких навыков» (развития критического мышления, личной учебной мотивации к активной самостоятельной познавательной деятельности то есть социализации учащихся через единство индивидуальности в коллективе, осознания важности своей роли в достижении общей цели и общего результата).

Важно отметить актуальную значимость, перспективность, и многообразие интеграционных процессов технологии социально-гуманитарных веб-квестов в современное школьное образование, необходимости дальнейших исследований в данном направлении.

1. Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2001. №1
2. Запесоцкий А.С. Гуманитарная культура и гуманитарное образование. СПб.: ИГУП, 1996г
3. Архипова А.В. Проблемы развития гуманитарного образования в современных условиях. Научный журнал «Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса». 2011. №1
4. Кузнецова О.О. Культурологическая интеграция гуманитарных знаний в школьном образовании: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. Сочи. 2002

5. Шаповалов В.И. Инновационный педагогический менеджмент: проблема формирования конкурентоспособной личности // Личность. Культура. Общество. Т. 8. Вып. 2. 2006.
6. Христова Н.А. Образовательный веб-квест как метод интерактивного обучения. Научные форумы. 2014. №2
7. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в образовании: учеб. пособие / Забайкал. гос. ун-т. - Чита: ЗабГУ, 2016.
8. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99.- [электронный ресурс] <http://ito.bitpro.ru/1999> - режим доступа свободный
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: "Питер", 2009. - 448 с. - ("Мастера психологии")
10. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»/https://fgos.ru/
11. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса // Вопросы психологии. 2007. №3. С. 69-82
12. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Львова И.В. Концепция уровней творческого развития личности // Ананьевские чтения, 2002: Тезисы научно-практической конференции. СПб., 2002. С. 341-342
13. Тм Марч. Что Такое WebQuests (Действительно) <http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/>
14. Берни Додж. Некоторые мысли о Веб-квесте. http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html
15. <http://webquest.org/>

РАЗДЕЛ VII. ПСИХОЛОГИЯ

Меньшикова Е.А.

Формирование научного понимания сути познавательных психических процессов на занятиях по общей психологии

Томский государственный педагогический университет
(Россия, Томск)

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-36

idsp: sciencerussia-10-04-2019-36

Аннотация

В статье представлены различные формы работы преподавателя со студентами педагогического университета на занятиях по общей психологии, направленные на формирование научного понимания сути познавательных психических процессов. Автор предлагает материал из личного опыта работы, опираясь на уже сложившуюся многолетнюю систему преподавательской деятельности.

Ключевые слова: познавательные психические процессы, формы работы, педагогический процесс, студенты.

Изучение познавательных психических процессов на занятиях по общей психологии со студентами педагогического вуза является важным звеном данной учебной дисциплины. С целью более глубокого усвоения учебного материала, формирования научного понимания сути познавательных психических процессов, их психолого-педагогической природы, количества и принципиального отличия их друг от друга, нами используются различные формы работы. Они помогают сформировать не только теоретические знания, но и развить практические умения, необходимые для работы учителя начальных классов и педагога дошкольного образовательного учреждения. Рассмотрим некоторые формы работы с учебным материалом.

- 1) Работа с лекционным материалом (прослушивание лекций, дополнительная работа с текстами лекций преподавателя, представленными в образовательной среде Томского государственного педагогического университета opensystem);
- 2) Работа с учебной литературой (учебниками, учебно-методическими пособиями преподавателя, ведущего данную дисциплину, классиками психологической мысли);
- 3) Написание конспектов по заданной преподавателем тематике;
- 4) Составление словаря с ключевыми базовыми понятиями курса;
- 5) Решение психологических задач самостоятельно (в виде выполнения домашнего задания), либо на практических занятиях – с использованием обсуждения малыми группами по два – три – пять человек.

Задачи представлены в учебно-методическом пособии: Е.А. Меньшикова Психологические задания к практическим занятиям по общей психологии: методическая разработка; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – Томск: ЦУМЛ, 2003. – 38 с.;

Приведем примеры некоторых задач.

Задача 1. О какой закономерности ощущений идет речь в данном примере?

- А) Известный лингвист Р. Якобсон считал, что гласные звуки имеют цветовую окраску, в то время как все согласные — черно-белые. «А» - самый яркий звук, «И» - самый светлый, «У» — самый темный».

- Б) Побыв в помещении, человек вскоре перестал ощущать запах гари, хотя вновь вошедший, - отчетливо ощутил его.
- В) А.Н. Скрябин и Н. А. Римский-Корсаков обладали «цветным слухом», то есть слышали звуки, окрашенные в разные цвета.
- Г) А. Ахматова вспоминала: А. Блок, прослушав Игоря Северянина, вернулся в артистическую и сказал: «У него — жирный адвокатский голос».
- Д) Скрипичный мастер по звуку скрипки узнает ее «паспорт»: где, кем и когда она была изготовлена.

Задача 2. *Определите вид памяти.*

- А) После встречи со старым знакомым, он погрузился в воспоминания о былом, шел, не замечая ни встречных домов, ни людей, и незаметно для себя очутился у ворот своего дома.
 - Б) Один из преподавателей спросил студента:
 - Вы запомнили, как мы об этом договаривались, ту самую фразу, которую я привел в прошлой лекции?
 - Да, конечно, помню, - уверенно заявил студент. Вы сказали: «Позавчера здесь сел самолет».
 - Я предположил, что Вы можете что-то забыть, но Вы все слова изменили. Я просил запомнить фразу: «Третьего дня здесь приземлился аэроплан».
 - В) Для того, чтобы учащиеся легче запомнили последовательность цветов в спектре, учитель попросил их заучить фразу: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Каждое слово этой фразы начинается с той же буквы, что и названия цветов.
 - Г) Как-то актер должен был неожиданно для себя заменить своего товарища и в течение одного дня выучил его роль: во время спектакля он знал ее в совершенстве. Но после спектакля все выученное им улетело, как он выразился, «словно губкой стерло из памяти» и роль была им совершенно забыта.
 - Д) Разговор двух драматургов:
 - Когда я пишу какую-нибудь сцену, я слышу ее. Я слышу голос каждого действующего лица.
 - А я вижу сцену, герои ходят, действуют. Знаете, где я мысленно нахожусь? В середине партера.
- б) Выполнение тестовых заданий на бумажном носителе и с использованием современных информационных технологий (например, opensystem); задания представлены в учебно-методическом пособии Е.А. Меньшиковой и в электронном ресурсе ТГПУ opensystem (Психология (Меньшикова Е.А.);
- Приведем примеры тестовых заданий, в которых нужно выбрать правильный(ые) ответ(ы):
- А) *Какой психический процесс позволяет человеку отражать свойства предметов и явлений в их совокупности?*
 - а) мышление;
 - б) ощущение;
 - в) восприятие;
 - г) воображение.
 - Б) *К мыслительным операциям относятся;*
 - а) фантазирование;
 - б) анализ;
 - в) обобщение;
 - г) умозаключение.
 - В) *Тип высшей нервной деятельности характеризуется...*

- а) сочетанием интересов, убеждений, влечений;
 - б) сочетанием индивидуальных психологических особенностей личности;
 - в) сочетанием свойств нервной системы;
 - г) сочетанием индивидуальных психологических особенностей личности, являющимися условиями успешного выполнения личностью какой-либо деятельности.
- Г) Понятие «индивид» отражает:
- а) качества личности, приобретаемые в совместной деятельности;
 - б) принадлежность к человеческому роду;
 - в) индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков;
 - г) конституциональные характеристики человека.
- Д) Состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия, называется ...
- а) аффект;
 - б) фрустрация;
 - в) страсть;
 - г) стресс.
- Е) Талант характеризуется...
- а) высоким уровнем развития общих и специальных способностей;
 - б) высоким уровнем развития специальных способностей;
 - в) индивидуальным своеобразием сочетания способностей человека;
 - г) высоким уровнем развития общих способностей.
- 7) Выполнение лабораторных работ, например, изучение объема, переключения и распределения внимания по таблице Шульте, изучение устойчивости внимания с использованием корректурных таблиц и др. Работы представлены в учебно-методическом пособии: Е.А. Меньшикова Психология. Экспериментальная психология: изучение познавательных психических процессов на практических занятиях: учебно-методическое пособие / Е.А. Меньшикова; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – Томск: Издательство ТГПУ, 2006. – 63 с.;
- 8) Наблюдение на учебных занятиях за протеканием психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) у своих товарищей при выполнении заданий преподавателя;
Например, при изучении мышления в течение нескольких учебных занятий предлагается обратить внимание на следующие моменты:
- умеет ли товарищ выражать свои мысли в устной и письменной форме;
 - умеет ли выделять главные и существенные признаки предметов и явлений изучаемого учебного материала;
 - каков уровень усвоения конкретных и абстрактных понятий;
 - умеет ли сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы;
 - быстро ли находит пути решения проблемы, какой способ решения предпочитает;
 - что можно сказать о видах мышления и способах использования материала на практике.
- Список вопросов для наблюдения может быть продолжен.

9) Ответы на специальные вопросы, предложенные преподавателем в процессе самонаблюдения с целью подготовки материала для написания психологической характеристики;
Например, для выявления индивидуальных особенностей памяти предлагается ответить на следующие вопросы:

- а) Как ты лучше запоминаешь информацию: если ты ее слышишь, видишь, слушаешь и записываешь одновременно, или как-то еще?
- б) Много ли времени требуется тебе, чтобы выучить стихотворение наизусть?
- в) Как ты будешь запоминать материал, который тебе неинтересен, а его нужно выучить обязательно, потому что спросят на следующем уроке?
- г) Тебе легче запомнить материал дословно или пересказать своими словами?
- д) Легко ли тебе выучить танец или новое гимнастическое упражнение.
- е) Какие способы наилучшего запоминания ты изобрел для себя?
- ж) Легко ли тебе воспроизвести в памяти мелодию, которую ты слышал всего один раз? (Сможешь ли ты ее пропеть?)
- з) Список вопросов может быть продолжен.

10) Написание психологической характеристики на самого себя по плану, предложенному преподавателем.

Таким образом, за многолетний опыт работы в вузе, сложилась определенная система преподавательской деятельности, способствующая формированию научного понимания сути познавательных психических процессов на занятиях по общей психологии, знаний, умений и навыков, необходимых учителям начальных классов и педагогам дошкольных образовательных учреждений в профессиональной деятельности. Эта система успешно используется в учебной деятельности и дает хорошие результаты обучения.

1. Психологические задания к практическим занятиям по общей психологии: методическая разработка; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – Томск: ЦУМЛ, 2003. – 38 с.
2. Психология. Экспериментальная психология: изучение познавательных психических процессов на практических занятиях: учебно-методическое пособие / Е.А. Меньшикова; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). – Томск: Издательство ТГПУ, 2006. – 63 с.

Токарева И.Н.

**Функциональная организация семьи как условие формирования
агрессивности личности**

*Институт психологии им. Л.С. Выготского, Российский государственный
гуманитарный университет
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-37

idsp: sciencerussia-10-04-2019-37

Аннотация

Данная статья посвящена анализу результатов исследования взаимосвязи проявления агрессивности личности старших школьников с типом их родительской семьи. Выявлены специфические значимые различия, как в степени выраженности, так и в формах проявления агрессивности у старших школьников из разных типов родительской

семьи. Полученные в данном исследовании результаты, могут использоваться в решении проблем социально-психологической адаптации старших школьников.

Ключевые слова: агрессивность, личность, расширенная, нуклеарная семья.

В условиях нестабильности и неопределенности современного общества, увеличения объема агрессивно насыщенной информации проблема агрессивности у подрастающего поколения приобретает особую актуальность.

В раннем юношеском возрасте происходит переосмысление социальных и духовных ценностей, выбор собственной жизненной позиции, что сопровождается внутренним напряжением, амбивалентностью мыслей, чувств, черт характера юношей и девушек. При этом адекватные, конструктивные средства отстаивания своих позиций пока не выработаны. Многие авторы (А. Бандура, Л. Берковиц, А.А. Реан, С. Розенцвейг, З. Фрейд, и др.) [1; 2; 6; 7 и др.] отмечают, что актуализация негативных личностных тенденций может приводить к формированию и закреплению у старших школьников предрасположенности к агрессивным формам поведения.

Агрессивность, как феномен, интенсивно изучается отечественными и зарубежными психологами, педагогами, социологами. Но, несмотря на многочисленность исследований, посвященных анализу феномена агрессивности, остается неясным вопрос, касающийся различий в ее проявлении и формировании, а также роли социального окружения в детерминации агрессивности личности в различные возрастные периоды ее развития.

Отечественные и зарубежные психологи отмечают ведущую роль семьи в формировании личностных особенностей ребенка. На ранних этапах жизни семья является для индивида единственной, а в дальнейшем и одной из наиболее важных социальных групп (Л.С. Выготский, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, Н.Н. Обозов, В.В. Столин, В.К. Шабельников, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.) [4; 5; 9; 10 и др.]. В психологической науке широко изучается воздействие разнообразных семейных факторов на развитие личности ребенка: семейного неблагополучия, личностных особенностей родителей, стилей семейного воспитания, детско-родительских отношений и пр. При этом недостаточно работ, посвященных проблеме детерминирующих основ агрессивности детей в зависимости от типа семейно-родовых отношений, в которые ребенок включен с самого рождения.

В современном обществе чаще всего встречаются два типа семьи - нуклеарная и расширенная семья. Они характеризуются разными системами функциональной организации, логикой жизнедеятельности. В связи с этим видится актуальным исследование влияния данных типов родительской семьи на особенности проявления агрессивности старших школьников.

Объект исследования – агрессивность старших школьников как свойство личности, характеризующее предрасположенность к агрессивному поведению.

Предметом исследования является взаимосвязь проявления агрессивности личности старших школьников с типом их родительской семьи.

Цель исследования – изучить влияние типа родительской семьи на особенности проявления агрессивности личности старших школьников.

В качестве общей гипотезы исследования выступило предположение о том, тип организации родительской семьи является условием, существенно влияющим на особенности формирования агрессивности старших школьников. Существуют различия в проявлении агрессивности у старших школьников из разных типов родительской семьи.

В частности:

1. Старшие школьники из нуклеарной семьи склонны проявлять большую агрессивность по сравнению с представителями расширенной семьи.

2. Мальчики и девочки из разных типов семьи по-разному проявляют агрессивность.

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики:

1. Модифицированная методика «Тип семьи» В.К. Шабельникова [8].
2. Авторская анкета И.Н. Токаревой «Тип семьи» [8].
3. Методика А. Басса, А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого).

Для обработки полученных данных применялись методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни. Статистический анализ результатов исследования проводился с помощью программы IBM SPSS Statistics 21.0.

Эмпирическая база исследования: МБОУ "Школа № 7 "Русская классическая школа" г. Рязань. В исследовании принимало участие 60 чел. (30 мальчиков и 30 девочек) – школьники 10-11 классов в возрасте 15-17 лет. В I группу были включены 30 старшеклассников (15 мальчиков и 15 девочек), воспитывающихся в нуклеарных семьях; во II группу – также 30 чел. (15 мальчиков и 15 девочек), воспитывающихся в расширенных семьях.

Сравнительный анализ результатов исследования уровня выраженности агрессивности старших школьников из I и II групп позволил выявить, что для более половины (16 чел. - 53,3%) детей из нуклеарных семей характерен нормативный уровень агрессивности.

У большинства респондентов (19 чел. - 63,4%) из семей расширенного типа выраженность агрессивности соответствует значениям ниже нормы. Также в обеих группах выявлены лица с высоким уровнем агрессивности, однако в нуклеарных семьях их в 4 раза больше, чем в расширенных семьях.

В результате анализа выраженности враждебности в I и II группах установлено, что полученные результаты практически не отличаются. Так, по 60,0% респондентов (18 чел.) из каждой группы характеризуются нормативным уровнем враждебности. При этом значительное число старших школьников проявляют высокий уровень данного свойства: 36,7% в I группе и 40,0% во II группе.

Рассмотрим, какие же формы агрессивности чаще проявляют старшие школьники из обоих типов семей. Установлено, что для респондентов обеих групп (30,0% в I группе и 36,7% во II группе) наиболее характерно проявление раздражения. Для 23,4% (7 чел.) респондентов из I группы и 30,0% (9 чел.) из II группы характерно одновременное сочетание двух и более форм агрессивности (чаще – раздражения с подозрительностью, вербальной и физической агрессией).

По результатам исследования 20,0% (6 чел.) старших школьников из нуклеарных семей и 16,7% (5 чел.) проявляют подозрительность - недоверие и осторожность по отношению к людям, склонность считать, что другие люди планируют и приносят им вред.

К проявлению вербальной агрессии склонны 1/5 часть (6 чел.) старших школьников из нуклеарных семей и лишь 6,7% (2 чел.) из семей расширенного типа. Данные лица предпочитают выражать собственные негативные чувства через форму и содержание вербальных высказываний (крик, угрозы и пр.).

Следует отметить, что выявлены такие формы агрессивности, которые характерны для старших школьников из одной группы и не характерны для респондентов из другой группы. Так, в нуклеарных семьях небольшое число школьников (3,3% - 1 чел.) проявляют обиду (зависть и негативные чувства в отношении окружающих за их реальные или воображаемые действия) и чувство вины (убеждение субъекта в том, что он является злым человеком, что поступает плохо). В расширенных семьях 10,0% школьников (3 чел.) чаще демонстрируют косвенную агрессию, направленную на другое лицо не непосредственно, а окольным путем, или вообще ни на кого не направленную.

В таблице 1 приведены результаты диагностики выраженности агрессивности и враждебности у респондентов из разных типов семей в зависимости от их гендерной принадлежности.

Таблица 1.

Выраженность агрессивности и враждебности у мальчиков и девочек из разных типов родительской семьи.

Уровень выраженности показателя	Группа I(n=30)		Группа II(n=30)	
	мальчики (n=15)	девочки (n=15)	мальчики (n=15)	девочки (n=15)
Индекс агрессивности				
Ниже нормы	4 чел. (26,7%)	6 чел. (40,0%)	8 чел. (53,3%)	11 чел. (73,3%)
Норма	8 чел. (53,3%)	8 чел. (53,3%)	6 чел. (40,0%)	4 чел. (26,7%)
Выше нормы	3 чел. (20,0%)	1 чел. (6,7%)	1 чел. (6,7%)	-
Индекс враждебности				
Ниже нормы	1 чел. (6,7%)	-	-	-
Норма	11 чел. (73,3%)	7 чел. (46,7%)	12 чел. (80,0%)	6 чел. (40,0%)
Выше нормы	3 чел. (20,0%)	8 чел. (53,3%)	3 чел. (20,0%)	9 чел. (60,0%)

Установлено, что в нуклеарных семьях более половины (53,3%) мальчиков и девочек характеризуются нормативным уровнем агрессивности, при этом 40,0% девочек демонстрируют ее низкий уровень, а 20,0% мальчиков – высокий. В расширенных семьях большинству детей присуща низкая выраженность агрессивности: 53,3% мальчиков и 73,3% девочек.

Анализ результатов сравнения уровня враждебности показал, что и в I и во II группах для большинства мальчиков (73,3% в I группе и 80,0% во II группе) характерна ее нормативная выраженность, в то время как большинство девочек (53,3% в I группе и 60,0% во II группе) проявляют высокий уровень враждебности.

Анализ форм агрессии у мальчиков и девочек из нуклеарных и расширенных семей представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Формы агрессии у мальчиков и девочек из разных типов родительской семьи.

Формы агрессии	Группа I(n=30)		Группа II(n=30)	
	мальчики (n=15)	девочки (n=15)	мальчики (n=15)	девочки (n=15)
Вербальная	4 чел. (26,7%)	2 чел. (13,3%)	2 чел. (13,3%)	-
Косвенная	-	-	1 чел. (6,7%)	2 чел. (13,3%)
Раздражение	4 чел. (26,7%)	5 чел. (33,3%)	7 чел. (46,7%)	4 чел. (26,7%)
Подозрительность	2 чел. (13,3%)	4 чел. (26,7%)	2 чел. (13,3%)	3 чел. (20,0%)
Обида	-	1 чел. (6,7%)	-	-
Чувство вины	1 чел. (6,7%)	-	-	-
Смешанная	4 чел. (26,7%)	3 чел. (20,0%)	3 чел. (20,0%)	2 чел. (13,3%)

Исходя из данных таблицы следует, что для мальчиков из нуклеарных семей в большей степени характерны вербальная агрессия, раздражение, а также сочетание двух и более форм агрессивности (по 26,7%); для девочек – раздражение (33,3%) и подозрительность (26,7%). Значительная часть респондентов из расширенных семей склонны к проявлениям раздражения: 46,7% мальчиков и 26,7% девочек.

Таким образом, старшие школьники из нуклеарных семей проявляют большую выраженность агрессивности и отличаются от своих сверстников из расширенных семей большей склонностью к вербальной агрессии, в то время как последние проявляют раздражение. У мальчиков выраженность агрессивности выше, чем у девочек, а формы

агрессивности схожи. Данные утверждения требует дальнейшей статистической проверки.

Анализ выраженности агрессивности, враждебности и различных форм агрессии у старших школьников позволил выявить достоверные различия в выраженности следующих показателей: индекс агрессивности ($p=0,006$), физическая агрессия ($p=0,009$), вербальная агрессия ($p=0,031$) и чувство вины ($p=0,035$). Так установлено, что все эти показатели, кроме последнего, достоверно выше в группе детей из нуклеарных семей, выраженность чувства вины при этом выше у старших школьников, воспитывающихся в расширенных семьях.

В исследовании также выявлено, что для обеих исследуемых групп характерно наличие одинаковых тенденций. Так и в нуклеарных, и в расширенных семьях выраженность агрессивности мальчиков достоверно выше, чем девочек ($p=0,026$ в I группе и $p=0,045$ во II группе). При этом выраженность враждебности выше у девочек ($p=0,019$ в I группе и $p=0,026$ во II группе). Следует отметить, что полученные в группе значения медианы соответствуют нормативному уровню выраженности агрессивности и враждебности.

Также значимые различия установлены в формах проявления агрессивности: выраженность физической агрессии больше у мальчиков ($p<0,0001$ в I группе и $p=0,002$ во II группе), а косвенной - у девочек ($p=0,007$ в I группе и $p=0,005$ во II группе), которые к тому же более обидчивы, чем мальчики ($p<0,0001$ в обеих группах).

Выводы

1. У детей из нуклеарных семей агрессивность более выражена, у них ярче проявляются физическая и вербальная формы агрессии, а также склонность к неявной агрессивности; проявления данного личностного свойства направлены, в первую очередь, на "вышестоящих" людей (родители, педагоги, другие взрослые), которые могут наложить запрет, как ограничения на действия ребенка;

2. Старшие школьники из семей расширенного типа проявляют агрессивность менее выражено, для них характерно наличие чувства вины, склонность к неявной агрессивности у них также снижена.

3. У мальчиков из семей обоих типов агрессивность более выражена, и ее проявления наблюдаются чаще, чем у девочек, также у них более выражена физическая форма агрессии;

4. У девочек более выражена враждебность, косвенная агрессия и обида, они в большей степени склонны к неявной агрессивности.

Полученные результаты свидетельствуют о значимых различиях в особенностях агрессивности старших школьников из разных типов родительской семьи.

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб: Прайм-Еврознак, Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Детская психология // Собрание сочинений: В 6-ти т. – М., 1984. – Т.4. – 434 с.
5. Обозов Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость. – СПб.: СанВеда, 2000. – 135 с.
6. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.
7. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4(20). – С. 105-110.
8. Токарева И. Н. Программа и методы исследования субъектных характеристик личности студентов из разных типов родительской семьи / Под общ. ред. профессора Шабельникова В. К. - Российский государственный гуманитарный университет, 2013. – 37 с.
9. Шабельников В.К. Развитие личности в условиях изменения структуры семьи // Перспективы развития культурно-исторической теории. Материалы VII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. – М., 2006. – С. 251-253.
10. Эйдемиллер Е.Г. Психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2001. – 316 с.

Шатская О.В.**Исполнительство как особый тип компетентности в дополнительном образовании**

МБУДО ДДТ «Родник»

(Россия, г. Химки Московской области)

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-38

idsp: sciencerussia-10-04-2019-38

Аннотация

Данная статья посвящена изучению методологических основ исполнительской деятельности, с особым видом компетентности в дополнительном образовании.

Ключевые слова: исполнительские компетенции, мышечная координация, мышечная память, готовность – владение - демонстрация.

Abstract

This article to the study of methodological aspects of performing activity – with a special type of competence in additional education.

Key words: executive competences, muscle memory, muscle coordination, readiness – ownership - demonstration.

Дополнительное образование – новая система развития личности ребенка, его общих и предметных способностей, в отличие от основного образования, не сертифицирована по компетентностному принципу. Основная причина обозначенной проблемы - недостаточность в дополнительном образовании (ДО) исследований в области психолого-педагогического сопровождения развивающего практико-ориентированного обучения.

Исследование структуры и содержания методов и технологий психолого-педагогического сопровождения развивающего обучения в ДО (2008-2019), под руководством профессора Е.А. Сорокоумовой, доктора психологических наук, проводится в русле психологии развития личности детей и подростков, психологии сознания и психологии инновационного обучения (1995-2002гг.), [5]. Одной из основных проблем психолого-педагогического сопровождения развивающего обучения в ДО является особый тип практико-ориентированной компетентности - *исполнительство* (фортепиано, академический и эстрадный вокал, гитара и т.д.).

Исполнительская компетентность основана на формировании *мышечных навыков* (техники исполнения) и *мышечной памяти*, то есть, является *мышечно-координационной*. Медико-физиологические исследования показали, что спазмированные мышцы не координируются, при этом мышечная напряженность проявляется в двух функционально - типовых формах:

- *тонической напряженности*: повышен тонус мышц в состоянии покоя; имеет, как правило, стойкий характер (возникает как результат значительного мышечного утомления или заболевания);
- *координационной напряженности*: состояния, при котором в динамике – процессе работы, не происходит полного расслабления мышц, или их переход в фазу расслабления слишком замедлен (где причины координационной напряженности могут иметь *органический, функциональный и когнитивный* характер).

Механизмы снятия тонической напряженности имеют системный уровень - вводится специальный режим лечебных или релаксационных занятий и процедур - массаж, плавание, тепловые процедуры, упражнения на растяжку специфических мышц).

В зависимости от исполнительской дисциплины, приемы снятия координационной напряженности различны, [12]. Снятие *координационной напряженности* в исполнительских дисциплинах имеет особый, профессионально-ориентированный характер. Избавление от ненужной напряженности мышц должно контролироваться воспитанниками *осознанно*, на основе понимания смысла своей деятельности, [5,12].

В спорте (Арпад Чанади) считается, что общекоординационная подготовка не должна быть доведена до автоматизма, и наоборот – в общеразвивающих занятиях должны каждый раз применяться упражнения вариативного характера, с элементами новизны по структуре и содержанию.

Как правило, в сложной деятельности общие способности оцениваются как готовность к профессии, в совокупности с личностными психологическими детерминантами (В.С.Мерлин), высшими психическими функциями (Л.С.Выготский), [1,5].

По программам художественной направленности развитие координационной предметной подготовки (вокал, хореография, фортепиано и т.д.) отрабатывается на упражнениях, основанных не на демонстрации техники исполнения, а на общесистемных навыках предметной координации, например, готовности демонстрировать на практике технику исполнения музыкального произведения на основе различных ритмических групп.

По Б.М.Теплову, из 3 степеней исполнительской компетентности: готовность, владение, демонстрация – системные автоматизмы, как общие способности к профессии, – потенциальные компетенции.

Следующий уровень исполнительской компетентности относится к категории *владения* функциональными (техническими) навыками на личностном уровне.

В каждой предметной деятельности в ДО технические навыки свои – обладают предметной специфичностью, и должны быть выделены как главные технические элементы развития индивидуальных специальных способностей, [7, 9, 10].

Таким образом, *уровень владения* в исполнительской компетентности – это, прежде всего, практика демонстрации владения техническими элементами, выделенными как *специальные исполнительские компетенции*. Последний уровень исполнительской компетентности – актуальная *демонстрация* на практике готовности и владения, главный результат оценки исполнительской компетентности, включающий знания (что?), осознанные ребёнком на методическом уровне (как?) и демонстрация мышечно-координационных автоматизмов на практике, как техники исполнения.

Такая структура оценки исполнительской компетентности, как профессиональной техники, в качестве необходимого и достаточного элемента включает осознание ребенком необходимости *овладения* техникой исполнения на основе психологического механизма *понимания* собственной деятельности. Отметим, что потенциальные способности (готовность) и личностно-ориентированные способности (владение как осознание деятельности на методическом уровне), относятся к когнитивной сфере, сфере развития продуктивного мышления и является необходимым элементом исполнительской компетентности на начальном этапе [9].

На всех этапах при обучении исполнительским дисциплинам в ДО происходит формирование исполнительских компетенций. Координация профессиональной моторики, как качественная характеристика деятельности *специфической* (предметной) направленности, может быть окрашена по-разному.

На уровне *готовности* – как формирование техники исполнения системного порядка; на уровне *владения* – как формирование личностного технического потенциала (мышечных эталонов исполнения); на актуальном уровне – практическая *демонстрация* предметной техники, как мышечно-координационной компетентности.

В данном контексте следует говорить о разных степенях двигательных-координационных способностей и возможностей обучающихся.

И.М.Мирошник предлагает выделить тип координационных способностей в особую *системную* группу – как совокупность свойств человека с врожденными и наследственными анатомо-физиологическими и психологическими свойствами, [2]. Данному направлению исследований исполнительских способностей – как вещественных коррелят исполнительской подготовки, посвящены работы Мерлина Л.С., Ильина Е.И., Теплова Б.М. и др. [1,7].

Вместе с тем, в современной психолого-педагогической науке нет однозначного определения понятия «координация движений», в связи с чем *актуальной* является проблема выделения и дифференциации специфики профессионально-технических компетенций в исполнительских дисциплинах (Закон об образовании, С.Я. Батышев и А.М. Новиков, В.Д. Шадриков, А.В. Шишковская и др.), [4,8].

Соответственно выделенным элементам профессиональной техники (исполнительским компетенциям), формируются методы ее развития. Обоснование и подбор комплексов упражнений; предметные технологии развития способностей учащихся, должны соответствовать личностным данным и строиться на репертуарной политике.

Анализ специфики формирования исполнительской компетентности в условиях, когда обучение не предполагает никакого отбора, а мышечная напряженность может иметь сочетанный характер, природу психофизиологических особенностей обучающихся необходимо учитывать не только на предметном, но и на междисциплинарном уровне обучения.

С позиций зарубежной психологической науки проблемы исполнительства связаны с пониманием своего Телесного «я» на основе осознания всех видов ощущений (экстероцептивных, интероцептивных и проприоцептивных) при соединении моторных и сенсорных анализаторов, например, артикуляционных певческих связей, [4,9].

Примером нарушений координационно-вестибуляторных связей при исполнении является неправильно организованная произвольная позиционная речевая артикуляция, которая не позволяет сформировать певческий автоматизм *произвольной непозиционной интонационно-стилевой координации*, [10].

Исполнительская компетентность в ДО, на основе психолого-педагогического сопровождения (ППС), как обоснование решения психологических и педагогических проблем предметного обучения и развития в ДО, может быть описана через главные направления, компоненты ППС, как организационно-педагогическая модель деятельности, [6,11].

В основе модели формирования исполнительской деятельности в системе ДО (Шатская О.В.) три компонента. *Мотивационный* компонент направлен на развитие интереса к вокальной деятельности, формирование понимания ее смысла и адекватной самооценки.

Мотивационный компонент направлен на развитие интереса к вокальной деятельности, формирование понимания ее смысла и адекватной самооценки.

Цель деятельностного компонента - диагностика и мониторинг уровня развития учащихся, их готовности к деятельности; вокально-исполнительская практика на основе индивидуальных программ обучения и развития; формирование социально-коммуникативных действий (навыков взаимодействия с другими людьми в процессе обучения), [8].

Волевой компонент решает задачи формирования готовности к осуществлению предметной деятельности посредством саморегуляции и самоконтроля на основе развития технических (исполнительских) способностей предметной практики, как мышечной координации, [3,12].

Волевой компонент связывает результаты деятельности *педагога* с единой мотивационно-деятельностной сферой ребенка, а результатом развития обучающихся в ДО выступают исполнительские способности (компетенции), демонстрируемые ими на практике.

1. Мерлин В.С. «Психология индивидуальности», Избранные психологические труды под редакцией Е.А. Климова, РАО МПСИ, М. –Воронеж, 2005, 543 с.
2. Мирошник И.М. Метод психической координации и феномен синестезии // Материалы НПК «Синестезия: содружество чувств и синтез искусства». Казань. -2008. –с.39-44.
3. Панов В.И., Хисамбеев Ш.Р. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждениях дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. 2007. – №2. – С.22-29.
4. Профессиональная педагогика. Под редакцией С.Я.Батышева и А.М.Новикова, академиков РАО, издание 3-е, переработанное. – М.: из-во ЭГВЕС, 2010. – 456с.
5. Сорокоумова Е.А., Психология самосознания детей младшего школьного возраста, диссертация на соискание ученой степени д.псих. наук. – 2002, Самара.- 312с.
6. Сорокоумова Е.А., Шатская О.В. Структура психолого-педагогического обеспечения личностно-ориентированного обучения вокалу в системе длительного образования // журнал ВАК Известия Самарского НЦ РАН. Том. 15. № 2(4). - 2013.- с.981-985.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. –М.-Л.:Изд-во АПН РСФСР. – 1947. –355с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – М.: Логос, 1998. – 320с.
9. Шатская О.В. Анализ психологических механизмов восприятия и особенностей формирования индивидуальных представлений при когнитивно-направленном обучении академическому вокалу//журнал ВАК «Вестник МГУКИ». – М., 2011, №5, с. 200-205 (0,6 а.л.).
10. Шатская О.В. Психолого-педагогическое обеспечение выработки основных вокальных компетенций в системе дополнительного образования // доклад на международной конференции «Педагогические системы развития творчества», – Екатеринбург, 2013.- 6с.
11. Шатская О.В. Исполнительский стиль в вокале как интегральная характеристика Телесного Я и динамических свойств личности // Известия Самарского НЦ РАН. Том 17. №1. – 2015. - с. 119-124.
12. Шатская О.В., Войтик И.А. Структурирование исполнительской (координационно-мышечной) специфики дисциплин в системе ДО на примере академического вокала // Материалы 21 МНПК «Научный диалог: Молодой ученый», Санкт-Петербург: Центр научных публикаций МОАН. -22 ноября 2018. Doi:10.18411/spc-22-11-2018-07. Idsp:spub-22-11-2018-07.

РАЗДЕЛ VIII. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Алмантай В.Н.¹, Петрова Г.Д.²**История и облики декоративно-прикладного искусства суваро-чувашей рода ахплат**¹Фонд историко-культурологических исследований им. К.В. Иванова²ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
(Россия, Чебоксары)

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-39

idsp: sciencerussia-10-04-2019-39

Аннотация

Зарождение мебельного искусства суваро-чувашей рода Ахплат, напрямую связана с историей архитектурного стиля и является особой отраслью декоративного прикладного искусства. В истории и развитии мебельного искусства этого рода, в череде стилей мебели отобразились разнообразные социально-бытовые уклады суваро-чувашей, эволюция материальной культуры этого народа, социальные мнения и предпочтения.

Ключевые слова: история, декоративно-прикладное искусство, суваро-чуваша, материальная культура, род Ахплат, ремесло.

Abstract

The origin of furniture art of the Suvar-Chuvash family of Ahplat, is directly related to the history of the architectural style and is a special branch of decorative applied art. In the history and development of furniture art of this kind, in a series of styles of furniture, a variety of social and everyday life styles of Suvaro-Chuvash, the evolution of the material culture of this people, social opinions and preferences are reflected.

Keywords: history, arts and crafts, Suvaro-Chuvash, material culture, the genus Ahplat, craft.

Декоративно-прикладное искусство, как вид искусства, по своему генезису является более древним, появившийся в период выделения ремесла в самостоятельный раздел производства и в течение значительного времени формировавшийся в народном творчестве в форме художественного ремесла. Как вид искусства он объединяет в себе два понятия: декоративное и прикладное искусство, которые неразрывны, однако могут существовать и в отдельности.

Рассматривая творения декоративно-прикладного искусства суваро-чувашей рода Ахплат, понимаем, что они создаются для удовлетворения материально-духовных потребностей народа. Как самостоятельная специфическая форма художественного творчества, воспроизведения и постижения мира, эти творения располагают потенциалом как отображать, применяя специфический для них язык, так и перестраивать по законам красоты окружающий реальный мир.

В этой области художественного творчества художник-дизайнер, мастер своего дела контактирует в течение всей своей жизни, создавая произведения этого вида искусства, которые являются в некоторой степени материальной культурой суваро-чувашского народа. Как прикладное искусство – художественно выполненная мебель выполняет практическую задачу, украшая домашний обиход, создавая определенный эмоциональный настрой. В прикладном искусстве суваро-чувашей рода Ахплат отразились условия жизни и быт народа, поклонение природе, природно-климатическая среда проживания, их традиционная культура. Поэтому изделия прикладного искусства

потомков суваро-чувашского народа насквозь пронизаны элементами духовной культуры, национальной традиции и историей своего народа [6].

Уникальность прикладного искусства рода Ахплат объясняется еще и тем, что отражаются в нем все исторические пласты материально-духовной культуры древнейших предков суваро-чувашей. Традиция суваро-чувашского прикладного искусства рода Ахплат, который включает опыт единства человека и природы, может стать средством развития эстетической культуры, при его знании истории зарождения и развитии декоративно-прикладного искусства, его совершенствовании и важностью в настоящее время. Об этом свидетельствуют этнографы, искусствоведы, ученые и педагоги в своих многочисленных архивных материалах и исследованиях. Одной из интересных историй является суваро-чувашский род Турхана Ахплата, который стоял у истоков зарождения прикладного искусства своего рода.

Старинная д. Шихабылово существовала, по преданию, ещё во времена Казанского ханства. Путём высушивания и корчевки леса шихабыловцы расширяли пашни. Из Шихабылова выделились Большие и Малые Чаки, а также д. Большое Яниково. Рядом с д. Большие Чаки на возвышенности находится Ахват ма́кри (Ахплат).

В 1969 г. Н.И. Егоровым и в 1982 г. А.И. Черновой записаны легенды: «Тархан Ахплат жил и боролся в последние годы существования Казанского ханства, при его завоевании Иваном IV и после падения Казани. Предание сообщает, что однажды военачальник казанского хана Шихабыл с отрядом нагрянул в деревню Шихабылово (ныне в Урмарском районе), сжёг её, увёл девушек и юношей в рабство. Обездоленные жители деревни решили обратиться к Тархану Ахплату – сильному, храброму, большому человеку, жившему с семьёй в д. Пинер. Но его дома не оказалось, он ездил тогда в Москву к русским. Вскоре Ахплат возвратился. Односельчане рассказали ему о набеге ханских людей. Тархан собрал своих воинов и выступил против Шихабыла, разбил его отряд, сжёг его крепость, высвободил невольников из плена. Ахплат же вернул односельчанам земли, отобранные у них казанскими феодалами» [5].

Его жену звали Ухтепи, сына – Пинер. Деревне он присвоил название Пинер, в честь своего сына. Сам Ахплат и его служилые люди жили в околотке Турхан (ныне улица в Шихабылове). Вскоре Ахплат с семьёй переселился из-под Шихран в Шихабылово и занялся ремеслом [2]. Ремесленную работу он осуществлял совместно со своими основными занятиями по скотоводству, земледелию, охотой, т.е. во время ведения натурального хозяйства.

С этой самой поры начинается история народного прикладного искусства суваро-чувашского рода Ахплат. Народное декоративно-прикладное искусство рода Ахплат – результат творчества многих поколений. Оно передавалось из поколения в поколение. На сегодняшний день, продолжателем этого известного суварского рода Ахплат, является Леонид (Араслан) Иванович Николаев, который после окончания художественно-графического факультета педагогического университета в г. Чебоксары, 1997 году организовал творческую мастерскую «Мебель Сувар», занялся разработкой и изготовлением художественной мебели из ценных пород древесины. Он активно изучает культуру родного края, историю развития мебельного и прикладного искусства. Занимается разработкой, проектированием интерьера и мебели. Талантливый человек талантлив во всем, этому есть свое подтверждение.

Леонид Иванович с 2007 г. член Союза чувашских художников, с 2009 г. член Союза дизайнеров России. Талантливому художнику и дизайнеру хватает времени и на участие в выставках и симпозиумах. Начиная с 2006 года он участвует во многочисленных мероприятиях:

- в совместной выставке с живописцем Лукьяновым В.А. в ДК Агрегатного завода 2006 г.
- в межрегиональном симпозиуме по скульптуре на территории санатория «Чувашия». Этнокультурный парк «СУВАР» 2007–2009 гг.

- в ежегодной выставке СЧХ в Центре Современного Искусства «Савнă Шупашкар», приуроченная празднованию Дня города 2007–2010 гг.
- он является Дипломантом выставки «Скульпторы Чувашии», Новочебоксарский Художественный Музей, февраль-март, 2008 г.
- является участником межрегиональной выставки «Большая Волга», г. Чебоксары, 2008 г. По итогам выставки награжден юбилейным Знаком региональной выставки «Большая Волга».
- организатор персональной выставки, посвященной к 120-летию Больше-Яниковской средней школы Урмарского района, 2008 г.
- участник совместной Выставки с Народным художником России Фёдоровым Р.Ф. в Краеведческом Музее п. Урмары, приуроченной к празднованию Дня Республики в Урмарском районе, 2009 г.
- организатор Плановой выставки СЧХ в ЧГХМ, г. Чебоксары, 2009 г.
- организатор Персональной выставки в Краеведческом Музее п. Урмары, 2009 г.
- организатор Итоговой выставки СД России в Центре Современного Искусства г. Чебоксары, 2011–2012 гг.
- Дипломант Всероссийского Фестиваля «Оренбург – столица Российского дизайна» г. Оренбург, 2011 г.
- является участником во Всероссийском фестивале «Шупашкар – 2011».
- Лауреат международной выставки «Дизайн – 2012» в номинации «Дизайн мебели».
- является участником выставки-презентации «Культура суваро-булгар», место проведения ЧГХМ март, 2013 г.
- является участником межрегиональной выставки «Большая Волга», гг. Казань, Пермь, Йошкар-Ола, 2013 г.
- является участником выставки «Дизайн-2013», приуроченной образованию Союза Дизайнеров России. ЧГХМ, г. Чебоксары, апрель, 2013 г.
- является Стипендиатом Министерства культуры России, 2013 г.
- организатор выставки, посвященной 20-летию образования СЧХ. Чувашская национальная библиотека, галерея «Серебряный век», декабрь 2013 – январь, 2014 г.

На сегодняшний день, достойными глубокого уважения работами Леонида Ивановича являются:

Скульптуры: «ШЭП» 2007 г.; «Весна» 2007 г.; «Арçури» 2008 г.; «Юрату» 2008 г.; «Аталану» 2009 г.; «Сўлкеме» 2009 г.; «Юпа» посвященный памяти предков и основания деревни Б. Чаки Урмарского района ЧР 2009 г.

Мебель: лестница «Гренди» 1995 г.; дверь «Венге» 2001 г.; дверь «Амазонки» 2004 г. книжный шкаф «Астрагал» 2007 г.; бильярдный стол «Ностальгия» 2008 г.; журнальный столик «Геридон» 2009 г., стулья и кресла в суваро-булгарском стиле, и т.д.

Его работы целостны в своей художественной структуре и необыкновенно разные по своим национальным особенностям, что можно усмотреть во всем, как в выборе материала и заканчивая трактовкой изобразительных форм. Зарожденное в среде земледельца, скотовода, охотника и воина, оно на протяжении всей истории своего развития соединено с законами природы, ее развитием, выражением ее животворных сил.

Понятное для всех утверждение, что декоративно-прикладное искусство крепко связано с бытом, относится исключительно народного творчества. Высочайшее постижение народным мастером материала, с которым работает Леонид Иванович, позволяет творить многие работы как безупречные произведения декоративно-прикладного искусства. Дерево, обрабатываемый Леонидом Николаевым органично вписывается в разные предметы быта, он не подделывается под дорогой материал, а

обрабатывается и декорируется в соответствии с его собственными природными свойствами.

Леонид Николаев умеет применять природные качества материала, воплощать в художественно-технические приемы, что позволяет более целесообразно сконструировать и украсить изделия суваро-чувашским орнаментом или сюжетными изображениями, связывая в них истинные прообразы с решительной фантазией творца. Для суваро-чувашей из рода Ахплат вот таким образом сложилось традиционное художественное ремесло – художественная обработка дерева. Все эти особенности, которые выполняет художник Леонид Николаев характеризуют народное декоративно-прикладное искусство, которые раскрывались в процессе его эпохального развития. Дошедшее из глубины столетий от прародителей до Леонида Ивановича творческое овладение материала, улучшение функции каждого предмета привели к наделению предмету дополнительной значимостью.

Искусный краснодеревщик, работающий только с дубом, священным деревом суваро-чувашей, продолжает традиции Урмарских мастеров-мебельщиков. За изготовление и установления Памятника-Юпа 03.10.2014 г. на урочище Валем Хуҫа под Билярском Республики Татарстан, был удостоен Премии им. суварского Князя Вырăк и нагрудным Знаком Славы (Мухтав Палли) № 009 [1, с. 260, 264].

Ремесленную работу он выполняет вместе со своими сыновьями и передает им свой опыт. Сыновья как продолжатели рода Ахплат поддерживают и продолжают творческую деятельность отца, деда, прадеда ... Они с честью продолжают род Ахплат в традициях сувар не только в художественной обработке дерева, но и в главных документах о рождении, заключении брака в графе национальность – записаны как «сувар». Достойные глубокого уважения род Ахплат успешно развивается и известна своими работами не только на территории Чувашской Республики, но и за ее пределами.

Суваро-чувашское прикладное искусство рода Ахплат представляет замечательную страницу истории российской культуры. Художественное достоинство, чрезмерная протяжённость его истории и его влияние на формирование художественного творчества других народов – всё это ставит искусство суваро-чувашей безусловно на особое место, в связи с чем он был удостоен благодарственных писем Министерства культуры по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики в 2016 г., 2019 г.

В сфере декоративно-прикладного искусства суваро-чуваши из рода Ахплат завоевали достойное место, что доказывают имеющиеся в большом количестве предметы, которые исполнены руками мастеров этого славного рода. Не повторимый изыск, характерный только для них является удивительно-чарующее единство стиля. Произведения декоративного искусства рода Ахплат помимо их эстетической ценности вызывают и исторический интерес, поскольку они есть и остаются непревзойденными мастерами своего дела, дошедшее до них от прародителя Турхана Ахплата, которому 27 ноября 2014 г. в Урмарском районе на возвышенности около д. Большие Чаки торжественно открыли памятный камень на месте предполагаемого его захоронения.

1. Алмантай, (Иванов) В.Н. Культура суваро-булгар. Этнические имена и их значения. – Чебоксары; М.: ФИКИ им. К.В. Иванова, 2014. – 272 с., ил.
2. Димитриев, В.Д. Чувашские исторические предания: очерки истории чувашского народа с древних времен до середины XIX в. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1993. – 446 с.
3. Петрова, Г.Д. Народная мудрость (социально-философский анализ на основе самобытности национальных культур Среднего Поволжья). – Чебоксары: ЧГИГН, 2005. – 225 с.
4. Ювенальев, Ю.Ю. Ювелирное искусство суваро-булгар – предков чувашей. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2018. – 128 с., ил.
5. Научный архив ЧГИГН, к. п. 10, инв. № 4607.
6. Сайт: Сувары.рф

Лагутина О.С., Лях В.И.

Культура античного мира: методология исследования*Краснодарский государственный институт культуры
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-40

idsp: sciencerussia-10-04-2019-40

Аннотация

В статье проведен анализ культуры античного мира в дискурсе культурологии. Выявлены основные подходы и методы изучения этого феномена, формирующие его методологию.

Ключевые слова: мировая культура, античный мир, методология, исследование, история, античность, искусство

В истории мировой культуры особое место занимает Античная цивилизация - непревзойденный культурный центр, который подарил миру образцы искусства во всех сферах человеческой деятельности.

Представляя культурное образование, античный мир стал «наследником» культуры великих цивилизаций Ближнего Востока и включал группу древних государств Средиземноморского побережья, положивших основы будущей европейской цивилизации. Античный мир соотносится со становлением рабовладельческого общества.

Термин «античность» (от лат. *antiquus* - древний) введен в 18 в. итальянскими гуманистами и означает «древность» (первоначально - вид искусства раннего исторического периода).

В IV в. н.э. античная культура вытесняется новой – христианской по духу мировоззрению. Колыбелью античной культуры считается Греция, т. к. именно там был совершен ее принципиальный подъем на новый уровень, который называют «греческим чудом».

Эту эпоху немецкий философ К. Ясперс назвал осевым временем. Термин «ось», согласно его суждениям, соотносится с осями, задающими особенности отображения информации на графике, а от того, что откладывается на них, зависит характер, конфигурация и возможности самого графика, т.е. линий в заданном осями пространстве. Примерно так, по мнению ученого, достижения культуры античного мира определили ход, координаты развития западной (европейской и российской) культуры на многие века вперед, вплоть до настоящего времени.

Если до конца XIX века большинство ученых считало культуру античного мира целостным процессом развития наиболее выразительных форм рабовладельческого общества, с присущими ему соответствующими ценностями, принципами и нормами общественной жизни, то в современных исследованиях в этой области актуален тезис, согласно которому культура древнего Рима в своих нормах, стандартах, идеалах, базовых идеях, несмотря на существование общих с Древней Грецией тенденций развития культуры, имеет свою особую «физиологию». Это дает возможность выделять как общие, так и отличительные черты между этими культурами, показав их взаимосвязь, проводя сравнительный анализ.

Античное искусство стало родоначальницей всего последующего развития западного искусства и до сих пор привлекает внимание ученых самых разных научных направлений. Именно в недрах античной цивилизации родилось искусство, которое принято называть классическим и которое сохраняет до наших дней значение нормы и образца/

В последнее время внимание исследователей привлекают вопросы истории искусства античного мира, которые вошли в круг проблем российского антиковедения. Это научное направление берет начало с эпохи Петра Первого, который стремился

приобщить Россию к общеевропейскому культурному пространству. В это время появляются первые отечественные собрания нумизматики и античного искусства, которые были доступны для посетителей.

Исследователям-антиковедам приходится снова и снова возвращаться к художественному анализу давно открытых и опубликованных памятников с тем, чтобы более глубоко раскрыть их своеобразные особенности. Огромный материал, накопленный археологами, позволяет дать наиболее полную и точную картину развития городов периода Великой греческой колонизации.

Важным этапом явился период царствования Екатерины Великой. И дело было не только в развитии науки, но и в том, что Российская империя становится обладательницей земель, на которых в древности существовали центры античной культуры.

Эта тема достаточно хорошо изучена В.В. Латышевым, В.П. Кондаковым, М.И. Ростовцевым и др.

Сейчас она весьма актуальна в культурологическом знании. В этом плане стоит обратиться к труды таких ученых как Ч. Пирс, Ф. де Соссюр, Г. Фреге, У. Эко, а также к работам наших отечественных ученых И.В. Арзамасцевой, А.А. Ветрова, С.В. Гринева, Ю.М. Лотмана, Н.Б. Мечковской, Г.Г. Почепцова и др.

Таким образом, имеющаяся источниковая база, позволяет дополнить и уточнить сложившиеся представления об античном мире в культурологическом знании и заключить, что культурно-историческое значение античного мира очень велико.

Во-первых, он повлиял на становление западноевропейской цивилизации, генезис которой восходит к греческой древности.

Во-вторых, античность оказала влияние на культуру исламского мира, и через Византию приобщила к своим традициям Древнюю Русь.

В-третьих, уникальность этого феномена заключена в формировании особого гармоничного мироощущения людей, соизмерявшим мироздание и цели с их интересами и создавших гуманистическую культуру.

Вышеизложенное позволяет заключить, что изучение античного мира формируется на методологии, отличающейся многообразным исследовательским инструментарием. Ее особенности формируются через синтез аксиологического и символического подходов, сочетание философско-культурологического и сравнительного анализа.

Она включает историко-философский подход (Ф. Гегель, И. Кант, и др.); религиозный подход (Е. Трубецкой, П. Флоренский, и др.); философско-антропологический подход (К. Леви-Стросс, Э.Кассирер, и др.); структуралистический подход (У. Эко, Р.Барт, и др.); психологический подход (Э. Фромм, З. Фрейд и др.); социологический подход (Э. Дюркгейм, Дж. Мид, и др.); эстетико-художественный подход (Н.Н. Рубцов, А. Белый, и др.); этнологический подход (Ф. Боас, Дж. Фрейзер, и др.); историко-культурный и другие подходы и методы исследования этого феномена в культурологии.

При помощи метода культурологии появилась возможность объяснять и понимать особенности античного мира, в широком смысле, представлявшем систему смыслов, которая имеет внутреннюю логику, порождающуюся в ходе рационального объяснения. Последнее представляет собой мысленную реконструкцию античного мира в пространстве культурно-исторического процесса, основанную на его всеобщей сущности, сформированной и выделенной в формах мышления. Этот метод предполагает использование идей философии, являющейся общей методологической базой культурологии.

На основе анализа античного мира в дискурсе указанной методологии можно обосновать положение о том, что, как определенный культурный код, он содержит конкретные значения и смыслы, в которых соединены качественные характеристики конкретно-исторической социокультурной целостности этого феномена.

Изучение сущности античного мира позволяет рассматривать его через знаки и символы культуры, позволяющие раскрыть особенности и механизмы функционирования указанных подходов и методов.

Далее, опираясь на антропологический подход исследования культуры античного мира, можно показать результаты его изучения в этнологии, этнографии и антропологии (культурная и социальная). Объединение их в данной методологии основаны, прежде всего, на сборе и систематизации материала из научной литературы.

Совокупность исследовательских подходов в данной работе свидетельствует о поливариативности изучения античного мира в разных дискурсах, расшифровка которых варьируется в зависимости от имеющихся источников и научной литературы.

Можно констатировать, что вышеизложенное актуализирует возможность изучения этого феномена в культурологическом дискурсе и отрывает новые возможности исследования культуры и искусства далеких предков.

1. Источник №1 Античное наследие Кубани ред. сост. Акд. РАН Г.М. Бонгард-Левин, д.и.н. В.Д. Кузнецов. - М., 2010. Т.1. 604 с.
2. Источник №2 Лалетин Д.А. Культурология: учебное пособие. – Воронеж, 2005. 271 с.
3. Источник №3 Лисовый И.А., Ревяко К.А. Античный мир в терминах, именах и названиях: Словарь - справочник по культуре Древней Греции и Рима / Научный редактор А.И.Немировский. Мн.: Беларусь, 2001.
4. Источник №4. Лях В.И. Исследовательский инструментарий теории культуры: подходы к изучению / Профессиональная компетентность современного педагога: сборник материалов II Фестиваля педагогического мастерства (25 марта 2016 г.). Краснодар. 2016.
5. Источник №5. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.

Семибратов Д.Н.

Документальное кино как социокультурное пространство постсоветской России

*Краснодарский государственный институт культуры
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/sr-10-04-2019-41

idsp: sciencerussia-10-04-2019-41

Аннотация

В статье проведен анализ социокультурного пространства постсоветской России в дискурсе документального кино. Выявлены основные тенденции формирования его социокультурного среза.

Ключевые слова: документальное кино, постсоветская Россия, социокультурное пространство, культурное пространство, социокультурное время.

Документальное кино постсоветской России отражает жизнь россиян, которая формируется, с одной стороны, на ее социальной платформе, а с другой – на изучении культурных фактов, созданных людьми.

Развитие документального кино можно рассматривать в синхронном срезе, для чего необходим анализ социокультурного пространства России на конкретном отрезке времени, т.е. социокультурном времени.

Социум, по мнению А. Г. Дугина, есть целое, дробление которого в пределе дает индивида. Социум обладает свойствами, которые не выводятся из особенностей отдельного индивида, поэтому для работы в этом пространстве вводится понятие культуры как концепта социального действия.

Совместную деятельность людей можно анализировать с точки зрения созданных ими искусственных объектов, которые называются культурными фактами или культурными объектами.

Культурные факты или объекты создаются в процессе развития культуры. К ним относятся не только материальные предметы, но также объекты сферы идеального и символического, нормы и ценности, парадигмы и паттерны поведения, т.е. это – элементарные единицы, при помощи которой изучается культура.

Предметы и формы культуры имеют идеальную природу, а также символическое материальное или предметное воплощение. Она включает не сами предметные формы или компоненты деятельности, а способы поведения и мышления, конструирующих и направляющих эту деятельность. В нашем случае – это документальное кино.

Для его анализа используется концепт «социокультурное пространство», который позволяет раскрыть онтологическое единство социума и культуры в постсоветской России.

Социальное пространство представляет собой систему социальных отношений между людьми данного общества. Социальное отношение не является субъективным. Это объективная структура, существующая независимо от воли и сознания людей. Социальное отношение можно рассматривать как механизм, статистически порождающий наличное распределение различий в социальном пространстве. Оно характеризуется структурностью, протяжённостью, сосуществованием и координацией имеющихся в нём элементов и является результатом целого ряда действий, которые определяются социальными отношениями и совершаются различными субъектами социального действия, имеющими систематически взаимосвязанные свойства. Позиция данного субъекта в социальном пространстве определяется его позициями в различных полях – экономическом, культурном, социальном и символическом. Перемещение в социальном пространстве требует усилий, выражается в совершённой работе и измеряется затраченным временем. Расстояние в социальном пространстве также измеряется временем.

Структура этого концепта складывается из устойчивых зон взаимоотношений людей в различных контекстах: как взаимодействия индивида с миром и как социальные взаимодействия с окружающими людьми.

Таким образом, структура социальных отношений данного общества представляет собой его социальное пространство.

Для характеристики содержательного аспекта совместной жизни людей в рамках какой-либо культурной системы используют понятие культурного пространства. Категория «культурное пространство» связана с категорией «культура», а также со всеми другими категориями культурологии, выступая по отношению к ним как более широкое и интегрирующее понятие.

Культурное пространство – это система культурных фактов данной культуры. Важно понимать, что это – не просто вместилище культурных фактов, а живое тело культуры.

Культурное пространство крайне неоднородно и складывается из множества подпространств. Оно имеет территориальную протяжённость. В нём выделяются культурные центры и периферия, столицы и провинции, городские и сельские поселения.

Это пространство создано многовековой деятельностью человека и сочетает в себе историческую преемственность, непрерывность и дискретность. Однако, обращаясь к культурному пространству, мы рассматриваем эту деятельность как систему артефактов, которые существуют в выбранный нами период.

Таким образом, культурное пространство есть срез культуры на данном этапе её развития.

Социокультурное пространство – многофакторное и многомерное проявление реальности. Это – интегральный феномен, сочетающий ключевые параметры социального и культурного развития общества и рассматривается с позиций его содержания и структуры.

Содержание этого концепта разнородно и многообразно. Для целей нашего исследования мы выделяем в нём культурные архетипы (парадигмы культуры), культурные темы, эстетические нормы и типы социального взаимодействия.

В структурном плане эти элементы представлены на трёх уровнях: социальном, ценностно-символическом и информационно-коммуникативном.

Социокультурное пространство общества, представляя поле возможностей культурной и социальной деятельности человека, соотносится с пространством нашего культурного объекта, т.е. документального кино.

Этот феномен является единовременным срезом социокультурной системы, которая и получает отражение в этом виде искусства, анализируя социум как единое целое через синхронную структуру социальных отношений и типов социального взаимодействия разных субъектов.

Как и всякая культурная деятельность, документальное кино отражает социальный аспект жизнедеятельности человека, т.е. функционирует в конкретном социокультурном пространстве, учитывая как социальные связи, так и смыслы культурных артефактов. Социокультурное пространство содержит культурные темы, эстетические нормы и типы социального взаимодействия, которые реализуются в документальном кино на разных структурных уровнях: социальном, ценностно-символическом и информационно-коммуникативном, представляя собой единовременный срез социокультуры данного общества.

Исследуемый концепт, будучи сложным и многослойным явлением, выполняет функции, которые реализуются на разных уровнях, включая смысловой и поведенческий. Поведенческий уровень представлен бытующими в социокультуре типами социального взаимодействия, регулируется эстетическими идеалами и воплощается в культурных темах. Смысловой уровень отражает обобщённые взгляды на мир и формирует мировоззренческую парадигму данного общества. Смысл – это мысленное содержание предмета или явления. Символическое выражение смысла деятельности и его представленность в культуре есть значение, которое является одним из основных элементов культуры и служит для выражения содержания символическими средствами языка и для определения объективной роли, которую этот смысл выполняет в общей системе смыслополагания.

К основным функциям рассматриваемого концепта относят функцию аккумуляции, социализации и коммуникации. Это значит, что в социокультурном пространстве происходит взаимодействие культур и смена культурных элементов, а также передача культурно-исторического опыта и все виды передачи информации.

Важными функциями социокультурного пространства являются также функции моделирования и трансформации.

Этот концепт обладает свойством формирования моделей, так как оно задаёт определённый формат проявления и функционирования культурных феноменов. Созданные в социокультуре, модели определяют масштаб действия, способы существования и взаимосвязи элементов и подсистем социокультуры. В формировании моделей выражается стремление культуры соотнести со своими конститутивными принципами любое явление, как возникшее на её основе, так и привнесённое извне.

Обратная сторона этой функции – трансформационная. Она проявляется в тех зонах социокультуры, где происходит соприкосновение с другими социокультурными пространствами, или же, как реакция на внутрикультурные смысловые изменения. Трансформационный потенциал обеспечивает саморазвитие, самоизменение как социокультурной системы в целом, так и её элементов.

Рассмотренные функции исследуемого явления могут реализовываться только во времени. Поэтому в социокультурном пространстве, представляющем собою единовременный срез социокультуры через документальное кино, анализируется конкретное социокультурное время.

Таким образом, социокультурное пространство объединяет культурный и социальный аспекты жизнедеятельности общества и получает отражение в нашем случае, в документальном кино. Оно представляет собой срез, обеспечивающий отражение культуры конкретного социокультурного времени, задавая допустимые пределы изменений, возможных при сохранении целостности социокультурной системы, реализуя функцию смыслообразования в культуре. Это - способ реализации культурных архетипов, в документальной форме (документальном кино) выражающих онтологические основания культуры постсоветской России.

1. Источник №1 Бурдые П. Социология социального пространства: пер. с фр. / отв. ред. пер. Н.А. Шматко. М.: Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетей, 2007.
2. Источник №2 Дугин А.Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. М.: Академ. проект ; Трикста, 2010. – 564 с.
3. Источник №3 Качанов Ю.Л. Пространство-время социального мира в постструктуралистской перспективе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/kachanov-yul/prostranstvo-vremya-socialnogo-mira-v-postrukturalistskoj-perspektive>
4. Источник №4 Косицына С. В. Социокультурное пространство современного монопромышленного города (теоретический анализ) // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4 (18). С. 107 – 110.
5. Источник 5. Кучинская Т. Н. Архитектоника социокультурного пространства Китая в условиях транснационального межкультурного взаимодействия РФ и КНР [Электронный ресурс]: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет». Чита, 2013. 413 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/religio-vedenie/arhitektonika-sociokulturnogo-prostranstva-kitaja-v-usloviyah-transnacionalnogo.html#5333101>
6. Источник 6. Орлова Э. А. Понятийный аппарат культурной антропологии // Энциклопедический словарь. М.: Академ. проект, Культура; Киров: Константа, 2012. С. 362 – 384.
7. Источник 7. Орлова Э.А. Методология культурно-антропологических исследований // Энциклопедический словарь. М.: Академ. проект, Культура; Киров: Константа, 2012. С. 384 – 405.
8. Источник 8. Резник Ю. М. Культура: структура и функции // Энциклопедический словарь. М.: Академ. проект, Культура; Киров: Константа, 2012.
9. Источник 9. Соколов А. В. Социальные коммуникации: учеб. - метод. пособие М.: ИПО Профиздат, 2001. – 224 с.
10. Источник 10. Теория культуры : учеб. пособие / под ред. С.Н.Иконниковой, В.П.Большакова. СПб.: Питер, 2008. 592 с.
11. Источник 11. Тулиганова И. В. Социокультурное пространство современного города: введение дис. (часть авторефер.) ... канд. филос. наук: 09.00.11 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnoe-prostranstvo-sovremennogo-goroda>
12. Источник 12. Храпов С.А. Трансформация общественного сознания в социокультурном пространстве постсоветской России : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук : 09.00.11; Рос. гос. соц. ун-т. М., 2011. 39 с.
13. Источник 13. Цукерман В. С. Единое социокультурное пространство: аспекты рассмотрения // Вестн. Челяб. гос. академии культуры и искусств. 2009. № 2(18). С.49– 55.

Научное издание

Наука России: Цели и задачи

Сборник научных трудов по материалам
XIV международной научно-практической конференции
10 апреля 2019 г.

Часть 2

SPLN 001-000001-0432-SR

Подписано в печать 22.05.2019. Тираж 400 экз.
Формат.60х84 1/16. Объем уч.-изд. л.4,83
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович