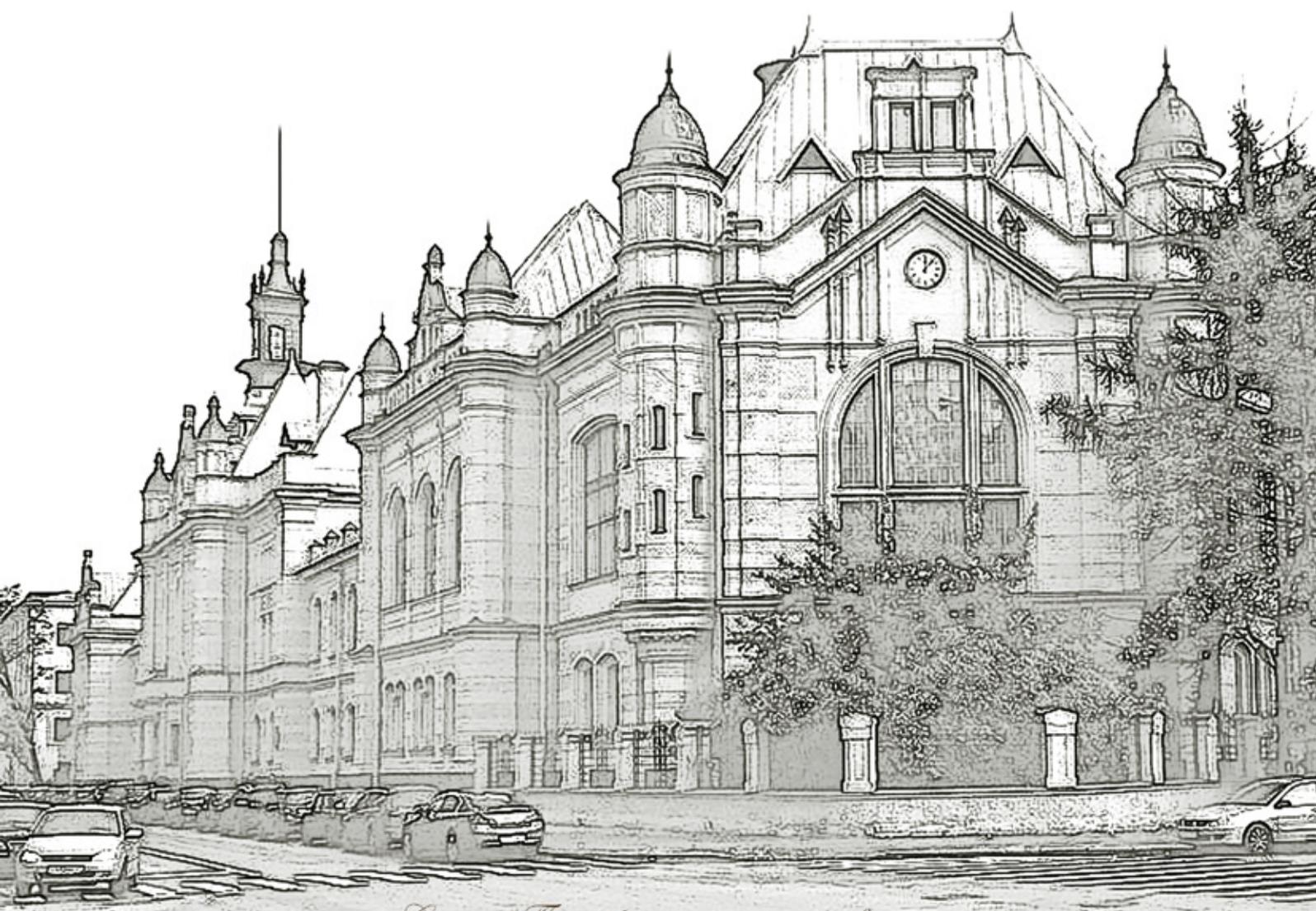


ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

научный журнал



*Санкт-Петербургский государственный
электротехнический университет "АЭТУ"*

ISSN 2410-7352

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научный журнал

№ 1 (01) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

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

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*
Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*
Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*
Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*
Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*
Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*
Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*
Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*
Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*
Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*
Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*
Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*
Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*
Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*
Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*
Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*
Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*
Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*
Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*
Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*
Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*
Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*
Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Гаюбова К.А.	
Текст как средство развития интереса учащихся к русскому языку	1
Егорова Ю.А.	
Студент вуза как субъект саморазвития	3
Прокопьев Н.Я.	
Выдающиеся анатомы XV–XVI веков и их вклад в мировую науку	7
Юсупова Э.Ф.	
Развитие системы образования на современном этапе	15
Яхшиева М.Ш., Уразолиев Х.А., Эшонкулов Э.С., Усанов У.Н., Яхшиева З.З.	
Адаптация организмов к изменению окружающей среды под воздействием экотоксикантов	17

ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кенжаев Ш.Х.	
Совершенствование нравственного и профессионального воспитания будущих педагогов	19

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Билык Л.В.	
Структурные компоненты паллиативной компетентности медицинских работников среднего звена	22
Ефимов П.П., Ефимова И.О.	
Педагогические условия успешности инновационного процесса в высшем учебном заведении	26
Хусаенова А.А., Амиров А.Ф., Насретдинова Л.М., Богданов Р.Р.	
Самостоятельная работа студентов медицинских образовательных организаций высшего образования на основе требований ФГОС ВО	28
Юланова Н.Д.	
Основные проблемы организации самостоятельной работы студентов	29
Ян Сяо	
К вопросу о важности обучения музыке национальных меньшинств в вузах	32

Яхшиева М.Ш., Яхшиева З.Ш. Романтические поэмы Джорджа Байрона	34
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН	
Герасимова Л.О. Метод наглядности при обучении студентов юридических направлений основам процессуальной формы (на конкретном примере следственной практики)	36
Матенов Р.Б. Теоретическое осмысление вариантности как особого языкового явления	39
Меденцева Н.П. Практико-методические функции применения ИКТ и технических средств обучения в вузах Узбекистана	41
Овчинников Ю.Д. История Великой Победы в аудиовизуальных технологиях обучения	42
Серёгин В.И. Некоторые вопросы организации и проведения практического занятия по наследственному праву России методом «деловая игра»	44
ВНЕУЧЕБНАЯ РАБОТА	
Быканова О.А., Филиппова Н.В. Профориентационная работа со школьниками и мотивированными абитуриентами в экономическом вузе	47
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Савостьянова И.Л., Кукарцев В.В. Реализация технологического компонента методической системы формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов	50
Савостьянова И.Л. Использование модулей информационных задач в обучении информатике будущих бакалавров-экономистов	53
Шапран Ю.П. Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода	56

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

Текст как средство развития интереса учащихся к русскому языку

Гаюбова Камила Анваровна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Что же такое учебный текст как лингводидактическое понятие?

В.А. Бухбиндер и Е.Д. Розанов — исследователи структуры текста в теоретической лингвистике отмечают, что «неотъемлемым признаком текста является его связность.

Связность понимается как отражающая соотносительность явлений действительности и диалектику их развития; это особая организация языковых средств фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом также их функционально — стилистической нагрузки, это композиционная структура — последовательность и соразмерность частей, способствующие выявлению содержания; и, наконец, само содержание текста, его смысл.

Все упомянутые факторы, гармонически сочетаясь в едином целом, обеспечивают связность текста.

Связность речи рассматривается как функционально-семантическая категория, которая охватывает содержательный, логический, композиционный аспекты речи и выражает связь элементов содержания и логику изложения посредством лексико-грамматических и функционально-синтаксических средств.

Основной задачей преподавателя-русиста в школе является развитие интереса к предмету, к русскому языку как средству общения и русской литературе как части мировой культуры.

Как свидетельствует наш педагогический опыт, учащиеся национальных школ не владеют навыками рационального чтения, затрудняются при интерпретации содержания текста, при проведении языкового анализа текста, не умеют ясно и точно выражать свои мысли в устной и письменной форме. В связи с этим на уроках русского языка в национальной школе необходимо создавать условия для формирования коммуникативной компетенции: больше работать с текстом, на протяжении всего школьного курса русского языка как неродного отрабатывать навыки рационального чтения учебных, публицистических, художественных текстов, формируя на этой основе общучебные умения работы с книгой; обучать анализу текста, обрабатывая внимание на эстетическую функцию языка, учить писменному пересказу, интерпретации и созданию текстов различных

стилей и жанров. В процессе восприятия текста развивается эмоциональная сфера мышления ученика, формируется, формируется умение чувствовать, переживать разнообразные эмоции, воспринимать эмоциональные оттенки (оттенки).

Развитие интереса к овладению языком на основе текста зависит от ряда условий субъективного порядка, таких, как индивидуально-психологические особенности учащихся, их способности, уровень из знаний и т.д. Но более всего интерес зависит от условий объективного характера, то есть о того, например, какого мастерства учителя, содержание материала обучения, какими методами и приемами организуется его усвоение, каковы формы организации познавательного процесса. Установлено, что наибольший интерес учащихся вызывает тако речевой и языковой материал, который имеет практическую значимость для них, эмоционально привлекателен, содержит определенные новые сведения и доступен для усвоения.

На уроках литературного чтения в 7 классе по теме «И.А. Крылов», басни «Квартет», «Волк и ягненок», «Ворона и лисица» мы развиваем интерес к русскому языку через показ красоты и богатства этого языка, используя знания родного языка учащихся. При этом реализуется межпредметные связи (связь уроками истории), применяется наглядность (портрет И.А. Крылова, иллюстрации к басням) и новейшие ТСО. В ходе урока мы сначала проводим словарную работу и даем понятие о тексте басни как аллегорическом рассказе, выразительно читаем басню. Второй раз текст басни читают ученики и комментируют содержание с помощью учителя. Оживление в классе вызывает обсуждение коллизии и морали басни.

Вызвать интерес учащихся при прохождении данных произведений можно умело поставленными вопросами, организацией диалога с учителем или полилога в обсуждение главной идеи произведения или организацией игры. Мы предлагаем такие вопросы: Если в басне говорится об осле, козле, баране, то каких людей имеет в виду автор басни? (Глупых, упрямых, бесталковых). А если о муравье? (Трудолюбивых). А если о лисице? (Хитрых, подлых). А если это волк, медведь, лев? (Злых, властных, жестоких). А ягненок в басне «Волк и Ягненок» — Это

какой человек? (Маленький, слабый, беззащитный). А волк? (злой, жестокий, подлый, безжалостный). Обсуждая мораль каждой басни, можно поиграть с детьми в антонимы. Я беру в руки маленький мячик, бросаю его ученику и говорю слово (например, «злой»), а он мне бросает мяч обратно, произнося антоним («добрый»), потом следующие: сильный — слабый, бессильный — сильный, умный — глупый, маленький — большой, ленивый — трудолюбивый, законный — незаконный. Это вносят оживление в урок, и дети бессознательно запоминют гораздо большее количество слов, чем при сознательном заучивании.

Пример использования ранее пройденного материала, занимательности и стимуляции интереса учащихся 8 класса можно привести при изучении грамматической темы 16 «обозначение местонахождения лица или предмета». (Учебник «Русский язык» 8 класс, стр. 59). сначала беседуем о том, что местонахождение (жойлашган) предмета или лица можно выяснить, задав определенные вопросы. Как по-русски сказать каерда? Каерга? Каёкдан? (Где? Куда? Откуда?). потом ученики отвечают на самые простые вопросы: Где лежит журнал? Где стоит учитель? Куда пойдут дети после уроков? Откуда доносится шум машин? и т.п. Следующий этап работы — это повторение ранее пройденного материала, хорошо знакомого детям текста с целью обработки навыка узнавание нужной грамматической инструкции в известном и понятном словесном окружении. Дается задание слушать текст выступления к поэме Пушкина «Руслан и Людмила» и выписывать те слова, которые отвечают на вопросы: Где? Куда? Откуда? Делим доску на три части и записываем в каждой эти три вопроса. Я читаю первую строчку и стараюсь выделить голосом нужную конструкцию. *У лукоморья дуб зелёный.* Какое слова здесь отвечает на вопрос Где? *У лукоморья.* выходит ученик и записывает эту словоформу в первый столбик. Читаю вторую: *Златая цепь на дубе том.* Есть слова которые отвечают на нужные нам вопросы? *Да на дубе.* Выписываем и эту конструкцию. Следующие строчки: *И днем и ночью кот ученый Все ходит по цепи кругом.* Выписываем *по цепи.* Потом последовательно во второй столбик выписываем наречия *направо, налево* и далее по тексту: *там, на ветвях,*

на дорожках, на брег, из вод, в облаках, перед народом, через леса, через моря, в темнице, у моря, под ним. Какой вывод можно сделать из тех конструкций, которые перед нами? Чем может в русском языке выражаться местоположение предмета или лица? Существительными с разными предлогами и в разных падежах, а также наречиями и местоимениями. Еще раз указываем и отмечаем в записи на доске все перечисленные средства выражения, предлоги и падежи. А потом переходим к выполнению упражнений и закреплению материала по учебнику.

Развитие из каждого из видов речевой деятельности — единство трех составляющих: языка как средства оформления мыслей в тексте, речи как способа выражения мысли в тексте и экстралингвистических факторов (мотива, ситуации, контекста, не зависящих от языка).

Опыт показывает, что обучаемые испытывают самые большие трудности не при выборе нужного слова или предложения, а при выражении мысли в связной речи, т.е. на уровне микро темного и тематического высказывания. В идеале участники общения только тогда всецело осознают текст, когда понимают и оценивают ситуацию общения с социальных, политических, профессиональных позиций, а также мотивов, ради которых высказывается мысль, строится текст. Мотив — это то, что побуждает человека к деятельности (к высказыванию) для достижения определенной цели. Действительна основа мотивов, побуждающих человека к деятельности в определенном направлении, в данной случае к обучению языку, называется мотивацией. Мотивация — это осознание цели владения языком. Развитие познавательной мотивации учеников при обучении русскому языку во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, его умения побудить к овладению речью. Целью обучения мы видим выход в неподготовленную (спонтанную) речь. Неподготовленная речь характеризуется с тем, что она творится в момент говорения, а не воспроизводится после той или иной подготовки, для оформления своих мыслей учащийся быстро выбирает логическую схему высказывания и мгновенно производит отбор необходимого в соответствии с замыслом лексико-грамматического материала.

Литература:

1. Рожкова, Г.И. к лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. — М., Изд-во МГУ, 1977.
2. Русский язык и литература: методические рекомендации и календарно-тематический план для школ с нерусским языком обучения на основы модернизированной программы. Т.: «Sharq», 2010.
3. Русский язык. Методическое пособие для учителя (для 5,6,7,8,9 классов общеобразовательной школы). — Т.: «Chashma print», 2010.
4. Талипова, Р.Т. Развития интересов студентов к русскому языку. Методическое пособие для преподавателей. Под ред. проф. Г.Г. Гордиловой. — Т., «Укитувчи», 1986.

Студент вуза как субъект саморазвития

Егорова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал в г. Чистополе

В статье студент вуза рассматривается как субъект интеллектуального, социокультурного и профессионального саморазвития.

Ключевые слова: студент, саморазвитие, интеллектуальное саморазвитие, социокультурное саморазвитие, профессиональное саморазвитие.

Для того, чтобы учебная, социокультурная и профессионально-ориентированная (трудовая) деятельность студента вуза была успешной, он должен заниматься саморазвитием. О значимости саморазвития писал А. Дистервег: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». П. Ф. Каптерев отмечал: «... Человек начинается с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания; последнее присоединяется к первому и может действовать только на его почве, по его образу и подобию» [16, с. 156].

Саморазвитие — одна из сложных и многомерных педагогических категорий. Философы считают, что в основе его лежит сила самодвижения, которая определяет направленность самосознания личности как активный компонент самосозидания. Это явление в области философии известно давно. Выделение самодвижущей силы как ключевого момента в самостроении личности характерно для отечественных философов и психологов начала XX века (Бахтин М. М., Бердяев Н. А., Блонский П. П., Вентцель К. Н., Гумилев Л. Н., Соловьев В. С., Флоренский Л. А. и др.).

Современные психологи определяют саморазвитие как основной внутренний механизм развития и формирования, имеющий регулятивную функцию (Альбуханова-Славская А. К., Битянова М. Р., Рубинштейн С. Л., Слободчиков В. И., Чинкина Н. Ш. и др.).

В педагогической науке это понятие определяет сущность процесса развития и формирования личности при активной позиции субъекта. Еще Я. А. Коменский, выделяя принцип природосообразности в воспитании, видел в нем начало самодвижущей силы, определяющей созидание «Образа человека». В. А. Сухомлинский считал, что стремление человека к саморазвитию присуще ему от природы. Идею саморазвития изучал и развивал О. С. Газман, видя в ней основополагающую силу развития свободной, независимой личности с доминированием ее «самости». Данный аспект в современных педагогических исследованиях играет ведущую роль (Белкин А. С., Григорьева Н. Г., Санникова А. И., Семенов В. Д., Цукерман Г. А. и др.). Анализ литературы свидетельствует, что основа саморазвития опирается на самодвижущую силу, именно она определяет и уровень, и характер проявления этой силы и самости. Все исследователи сводят данное явление к ключевому понятию активности личности, что обуславливает особо

пристальное его изучение в раскрытии сущности процесса саморазвития. Такой подход важен для педагогических исследований, решающих задачи развития, саморазвития и формирования личности в разных аспектах ее самоопределения и самоутверждения в разных видах деятельности [11].

Трактовка понятия «саморазвитие» у разных авторов различна, поскольку рассматривается этот феномен с различных позиций. Большинство авторов приходят к заключению о том, что саморазвитие подразумевает развитие некоторых личностных и профессиональных качеств, которое протекает не на внешнем уровне, а на уровне самости, при этом инициатором процесса является сама личность [1, с. 73]. «Стремление человека к саморазвитию обусловлено наличием «энтелехии» — врожденной тенденции и способности индивида реализовать себя» (В. Штерн) [16, с. 140]. В. И. Смирнов подчеркивает *роль активных действий*: «... именно и только собственная деятельность человека является способом его саморазвития, условием реализации поставленных целей [16, с. 141]. Источник и движущая сила саморазвития — потребность в саморазвитии [16, с. 142].

Ход саморазвития индивида и его результаты определяются двумя факторами: а) способностью индивида к деятельности «со знанием дела», т. е. качеством и уровнем образования; б) характером и мерой воплощения социально-культурного опыта в реалиях, с которыми имеет дело субъект деятельности [15, с. 330].

Саморазвитие — это «развертывание» уже имеющихся, но «свернутых» до поры задатков, способностей, умений, качеств и т. п. [8, с. 126]. Саморазвитие есть целесообразная внутренняя активность и осознанная направленность на разворачивание и совершенствование значимых для личности свойств, сторон, качеств и т. п. [14].

Е. Б. Бабошина, Н. Р. Битянова и Л. Н. Куликова рассматривают саморазвитие как сознательный процесс целенаправленного многоаспектного личностного становления и самоизменения личности с целью самореализации на основе внутренние значимых устремлений и внешних влияний, которое следует рассматривать через смену саморегуляции личности [22]. Большой толковый словарь русского языка (под редакцией С. А. Кузнецова) дает следующее определение понятию «саморазвитие»: «Умственное или физическое развитие человека путем самостоятельных занятий или упражнений».

С позиции акмеологии саморазвитие можно представить как тенденцию к самораскрытию и саморазверты-

ванию творческого потенциала человека; сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний; целенаправленное, многоаспектное самоизменение, служащее цели максимального духовно-нравственного самообогащения и саморазвертывания [8, с. 127].

При анализе совокупности разнообразных характеристик понятия «саморазвитие» человека, имеющих в литературе, обращают на себя внимание следующие общие признаки этих характеристик. Саморазвитие — это: 1) человеческая ценность и потребность; 2) результат сознательного целеполагания; 3) духовно-практическая деятельность личности; 4) процесс собственных изменений; 5) процесс, направленный к идеалу; 6) творческий процесс; 7) процесс, протекающий в общении личности; 8) не только единство, но и противопоставленность процессов саморазвития личности и общности; 9) процесс реализации сверхличных ценностей; 10) случайная последовательность переходов через точки бифуркации, обязанные внешним воздействиям на личность [19, с. 57–58].

Процесс саморазвития личности, внешне и естественно подталкиваемый различными обстоятельствами, детерминируется изнутри личностной нуждой в нем и духовной устремленностью личности с ее уникальной историей. Все эти факторы обладают реальной мотивирующей силой для саморазвития [19, с. 62].

Исследования Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, В.С. Мухиной, С.Л. Рубинштейна и других показывают, что овладение методами и приемами саморазвития личности представляет собой сложный и противоречивый, растянутый во времени процесс. При этом важнейшими условиями его реализации рассматриваются сознательное стремление к равновесию и гармонии индивида и окружающего мира, готовность к совершенствованию собственной личности, умение принимать решения, соизмеряя их с потребностями общества и т. д. [2].

Что же необходимо для успешного саморазвития личности? В первую очередь, на уровне личности должны выполняться следующие условия: 1) саморазвитие должно быть осознано личностью не только как возможный способ реализации полноты себя, но и как особая ценность и жизненно важная потребность; 2) саморазвитие немыслимо без развитой духовности личности; 3) для саморазвития необходимо, чтобы ориентирами и продуктами духовной деятельности личности были идеалы; 4) для саморазвития необходимо, чтобы личность могла осуществлять целеполагание в своей деятельности; 5) для саморазвития необходимо, чтобы личность могла самоизменяться, «самодостраиваться»; 6) необходимым условием саморазвития личности является свобода (наличие поля личной автономии индивида); 7) роль одного из важнейших условий саморазвития играет культура; 8) диалог как основная форма духовного общения людей; 9) саморазвитие невозможно без духовных ориентиров, без системы сверхличных ценностей [19, с. 62–68].

Процесс саморазвития не бывает планомерным, саморазвитие происходит скачкообразно, поскольку личность растет и развивается, преодолевая трудности, обретая новый жизненный и профессиональный опыт [1, с. 80]. Саморазвитие не может носить негативный характер, поскольку всегда направлено на достижение глобальной личностной цели — самореализации [1, с. 75]. Л.М. Попов, описывая стратегию «личностного саморазвития», отмечает, что предметом исследования становится «Я-сам», т.е. «предмет, объект и субъект совпадают. Психический индивид становится «самодельным существом». Здесь в гармоническом единстве представлено созерцательное и преобразующее начало» [12, с. 142]. Следует отметить, что ученым предложен оригинальный метод самоанализа и саморазвития личности студентов, получивший название «интервью с самим собой», который позволяет формулировать жизненно важные вопросы и самому искать на них ответы.

По Д.А. Леонтьеву, при саморазвитии деятельность личности направлена на себя [6]. Целью и результатом деятельности становится сама личность, при этом процесс саморазвития можно представить в виде спиралевидного движения вверх: с каждым достигнутым успехом укрепляется уверенность в себе, что становится важным результатом саморазвития благодаря укреплению веры в свои силы и возможности, обогащенная личность переходит на новый уровень, актуализируя новые цели и задачи [1, с. 80]. Как полагает И.Д. Егорычева: «В итоге... саморазвития человек становится обладателем ряда важных характеристик: веры в свои способности выполнять поставленные задачи... обеспечивая ориентацию на достижения, интегрального локуса контроля, проявляющегося в способности принимать ответственность за свои действия, взгляды, события собственной жизни» [4, с. 29]. Саморазвитие — это вид деятельности личности субъект-субъектного характера, направленный на позитивное изменение личностных и профессиональных качеств на основе самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации (В.И. Андреев).

Юношеское саморазвитие, согласно Л.Н. Куликовой, есть процесс самостоятельной, целостной, самонаправленной, ценностно-ориентированной деятельности личности по непрерывному самоизменению как обогащению нравственного опыта и духовно-нравственных сил соответственно внутреннему образу «Я» и актуальным социальным ожиданиям [3, с. 59]. Стадии саморазвития включают: подготовку, осознание, переоценку, действия (Л.А. Стахнева) [17, с. 173–174].

Различие между категориями «развитие» и «саморазвитие» заключается в том, что при *развитии* личности эволюционное движение, рост воспринимается как некое изменение, стимулированное, инициированное извне, а в *саморазвитии* данный процесс исходит от самой личности [1, с. 73]. Развитие личности существенно отличается от ее саморазвития. Если первый процесс вне-субъектен, то во втором именно личность и выступает в качестве субъекта, активного творца себя.

Процессы развития и саморазвития личности эффективны во все возрастные периоды жизни человека, если обеспечена оптимальность их соотношения [19, с. 92].

Анализ литературы позволил выделить три вида саморазвития студента вуза: интеллектуальное, социокультурное и профессиональное.

Интеллектуальное саморазвитие. В психолого-педагогической литературе до сих пор нет четкого определения понятия «интеллектуальное саморазвитие».

Существует термин «интеллектуальной саморегуляции», введенный в науку М.А. Холодной [20], рассматриваемый как умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, самостоятельно отслеживать сильные и слабые стороны в работе своего интеллекта и, главное, целенаправленно строить процесс самообучения.

Термин «интеллектуальное саморазвитие» в учебный процесс средней общеобразовательной школы был введен В.И. Земцовой. Интеллектуальное саморазвитие — это целенаправленный и сознательный процесс развития учеником умений, а именно: производство логических умозаключений, оперирование отвлеченными понятиями, совершение операций анализа и синтеза, структурирование поступающей информации, понимание специфики мыслительных операций в процессе учебной деятельности на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний (взаимодействия в диалоге с учителем и другим учеником). Критериями и показателями процесса интеллектуального саморазвития учащихся являются: *мотивационно-ценностный* (отражает характеристику изменений в мотивационной сфере учащихся; его реализация направлена на развитие у школьников стремления к интеллектуальному саморазвитию и принятие интеллектуального саморазвития как ценности); *когнитивный* (характеризуется изменением в знании содержания интеллектуального саморазвития, овладением приемами и способами самостоятельного расширения пределов собственных знаний и умений); *деятельностный* (включает умение учащихся работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, оценивать умения у других, самостоятельно приобретать необходимые знания) [7; 9].

Интеллектуальное саморазвитие ученика строится на разрешении противоречия между реальными качествами личности и идеальным образом интеллектуально развитого субъекта, представляемым извне или созданным самостоятельно [7; 9].

Интеллектуальное саморазвитие — устойчивое интегративное качество личности, выражающееся в стремлении субъекта к самопознанию, интеллектуальному самосовершенствованию, самоорганизации мышления как системного, интегративного, логического, концептуального (Левина О.Н.) [7, с. 13].

Саморазвитие интеллектуальной сферы — это активность и развитие личности путем прогрессирующего самодвижения в социальных отношениях, направленных на область психики, характеризующейся видами мышления, стилем мышления, мыслительными операциями, познавательными умениями, целостной системой об-

щеобразовательных и специальных знаний (Терещенко А.В.) [18, с. 10].

Социокультурное саморазвитие. Анализ литературы позволяет определить социокультурное саморазвитие студента вуза следующим образом: развитие студентом себя как субъекта социальных отношений, субъекта коммуникации, межличностного общения, участника общественной жизни, исполнителя различных социальных ролей, потребителя достижений культуры, носителя социальных и культурных ценностей; развитие «способности к стабильной жизнедеятельности во благо себя и общества» (Л.П. Лазарева); развитие социальной ответственности и самоконтроля, умения рациональной организации досуга; развитие: навыков жизни в современном обществе и гражданской позиции, организаторских навыков, навыка владения устной и письменной коммуникацией, навыка межличностного общения, навыка работы в группе, навыка исполнения различных социальных ролей в коллективе, готовности к семейной жизни (Кормягина Н.Н.) [5, с. 15–16].

«Чем больше в конкретной деятельности проявлено и на более высоком уровне использовано достижений общечеловеческого опыта, т.е. культуры, чем более эта деятельность культурна, тем больший уровень социализированности являет собой субъект» [10, с. 43]. «Социализировать индивида — это не вписать его в толпу, не уподобить его другим, и даже не обеспечить его «грубую настройку» на соответствие требованиям социума, а придать его жизнедеятельности максимально человеческий, максимально отличающийся от биологического, максимально нагруженный культурой характер» [10, с. 45].

Профессиональное саморазвитие — это процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека (Сластенин В.А., 2000). Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностного смысла профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процессами профессионального саморазвития. Оно складывается из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам субъект), которые предполагают наличие: а) потребностей — потребность в обновлении, развитии, самопознании, понимании своих действий; б) целей; в) средств [23, с. 116].

К числу механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, относятся: 1) *самосознание*, ассоциированное с пониманием, признанием, принятием своего Я; 2) *самоопределение*, показанное обозначением границ своего Я; 3) *самоактуализация*, связанная с проявлением и высвобождением того, что заложено и сформировано в Я человека; 4) *самореализация*, представленная с выражением потенциала Я; 5) *самодетельность*, которую человек осуществляет как субъект и в которой он объективирует и развертывает свое Я; 6) *саморегуляция*, соединенная с управле-

нием человеком различными сторонами своей личности и с их интеграцией; 7) *самостроительство*, связанное с целенаправленным культивированием и развитием определенных (целостно значимых) способностей, сторон и качеств личности; 8) *самоидентификация*, представленная с отождествлением и разотождествлением себя с какой-либо позицией, ролью; 9) *самооценка*, связанная с соотношением «себя актуального» и «себя потенциального» по различным шкалам (Сластенин В. А., 2000). Таким образом, профессиональное саморазвитие — непрерывный процесс совершенствования своего «Я», профессиональных качеств и способностей, творческой самореализации, являющийся средством самопознания и преобразования внутреннего мира [23, с. 117], стимулируя определенные мотивы, осуществляет самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию [23, с. 118].

Профессиональное саморазвитие студентов вуза — внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение личности, выражающееся в изменении качества учебно-профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой его изменения, представляющее собой единство следующих *компонентов*: *мотивационного* (компетенции: стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; *сформированность профессиональных интересов*), *когнитивно-деятельностного* (компетенции: способность и готовность к приобретению новых знаний, критическому восприятию информации, ее анализу и синтезу, изучению, систематизации и обобщению научно-технической информации, использовать информационные технологии и базы данных в профессиональной области), *оценочно-рефлексивного* (компетенции: осознание и оценка себя и своих способностей, поступков, мотивов и целей; способность конструктивно строить взаимоотношения с окружающими; осоз-

нание требований социума и их анализ с точки зрения поставленных целей профессионального саморазвития; способность к осмыслению результатов саморазвития в выбранной профессиональной сфере деятельности и определению — в случае необходимости — альтернативных вариантов ее изменения).

Профессиональное саморазвитие студентов в образовательном процессе вуза осуществляется поэтапно: первый этап — *становление* — направлен на формирование устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию; второй этап — *закрепление* — направлен на закрепление способности и готовности к получению знаний и их реализации в учебно-профессиональной деятельности с целью саморазвития и самосовершенствования; третий этап — *преобразование* — направлен на совершенствование навыков учебно-профессиональной деятельности студентов вуза на основе самоанализа и осмысления результатов профессионального саморазвития [21].

Профессиональное саморазвитие студента педагогического вуза представляет собой самоуправляемый и самоконтролируемый процесс формирования и развития профессионально важных качеств личности, актуализации и развития творческой и профессиональной индивидуальности, в котором студент выступает и как субъект, и как объект деятельности [13]. Профессиональное саморазвитие будущего учителя — многоуровневый процесс формирования и развития педагогических способностей, профессионально значимых качеств личности и профессионального опыта, характеризующие субъективные и объективные критерии профессионального роста [2].

Одним из условий успешности саморазвития студента вуза является целеполагание. Особенности целеполагания в сфере саморазвития раскрыты автором в другой статье.

Литература:

1. Андреева, Ю. В. Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студентов-журналистов: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.08. — Казань, 2006.
2. Ахмедова, А. М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Махачкала, 2007.
3. Дехаль, С. Г. Обогащение опыта целеполагающей деятельности старшеклассников во временном детском коллективе: На примере Всероссийского детского центра «Океан»: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Новосибирск, 2005.
4. Егорычева, И. Д. Самоотношение, самореализация, самоактуализация как феномены, определяющие способность человеческого роста — развития // Мир психологии. — 2005. — №3 (43).
5. Кормягина, Н. Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Ярославль, 2007.
6. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М., 1997. — с. 156—175.
7. Левина, О. Н. Организационно-педагогические условия интеллектуального саморазвития подростка: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Оренбург, 2013.
8. Малыгон, Л. И. Формирование культуры личного достижения в образовательном процессе / Л. И. Малыгон, Г. Ф. Понкратенко // Образование и саморазвитие. — 2012. — №3 (31). — с. 125—130.
9. Масловская, С. В. Организационно-педагогические условия интеллектуального саморазвития учащихся среднего звена // Интеллект. Инновации. Инвестиции: Сборник научных трудов. 2013. №2.

10. Николаева, Е. М. Социализация личности как проблема социальной синергетики: дис.... д-ра филос. наук: 09.00.11. — Казань, 2006.
11. Оплетин, А. А. Педагогическая технология социально-нравственного саморазвития личности учащихся колледжа (На материале физического воспитания): дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Пермь, 2005.
12. Психология в Казанском университете: сб. науч. тр./отв. ред. Л. М. Попов. — Казань: КГУ, 2004. — 282 с.
13. Серебрянская, О. Д. Профессиональное саморазвитие студентов педагогического вуза (На примере изучения иностранного языка): дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Волгоград, 2002.
14. Селезнева, Е. В. Саморазвитие личности как акмеологическая категория // Акмеология. — 2002. — с. 20.
15. Словарь-справочник по педагогике/авт.-сост. В. А. Мижериков; под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2004.
16. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
17. Стахнева, Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07. — Иркутск, 2005.
18. Терещенко, А. В. Формирование саморазвития интеллектуальной сферы подростков в условиях индивидуализированного обучения: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Волгоград, 2002.
19. Фишман, Б. Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.08. — Биробиджан, 2004.
20. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М., 1997.
21. Цепляева, С. А. Профессиональное саморазвитие студентов сельскохозяйственного вуза: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — М., 2011.
22. Чурсина, А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Челябинск, 2011.
23. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие. — М., 2014.

Выдающиеся анатомы XV–XVI веков и их вклад в мировую науку

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

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

Ключевые слова: анатомы XV–XVI веков, вклад в науку.

Prominent Anatomists fifteenth and sixteenth century and their contribution to World Science

The article provides some biographical information about the most outstanding anatomists XV–XVI century, have made a significant contribution to the study of man.

Сегодня мы не можем не вспомнить великого ученого эпохи Возрождения **Леонардо да Винчи** (Leonardo di ser Piero da Vinci, 1452–1519).

Он вскрыл 30 трупов и благодаря этому сделал около 800 оригинальных рисунков костей, мышц, сердца и других органов, описав их. Он изучил пропорции человеческого тела, классифицировал мышцы и сделал попытку объяснить их функции с точки зрения законов механики. Описал ряд особенностей детского и старческого организма. Его рисунки не потеряли значения и в наши дни, поскольку это первые анатомически верные изображения тела человека, его органов и систем. Особенно высок уровень его работ по анатомии органов движения.

По праву можно сказать, что Леонардо да Винчи первым изучил функциональную анатомию двигательного аппарата. **«Леонардо был лучшим анатомом своего времени в мире»** — так оценил его личность выдающийся английский врач, хирург и анатом профессор Вильям Гентер (William Hunter, 1718–1783), ученик эдинбургского профессора анатомии Монро и лондонского профессора Дугласа. Леонардо да Винчи производил сечения стереометрического тела, образованного правильными пятиугольниками, и каждый раз получал прямоугольники с отношениями сторон в золотом делении. Поэтому он дал этому делению название золотое сечение, которое держится до сих пор как самое популярное. Леонардо да Винчи стоял на позициях ан-

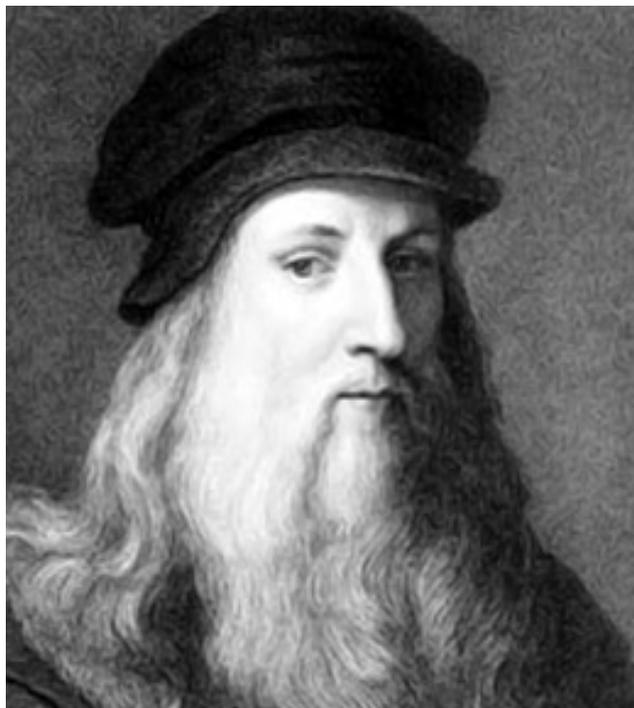


Рис. 1. Леонардо да Винчи (1452–1519)

тичности в отображении пропорций человека. Ему принадлежит рисунок «Витрувианский человек», на котором изображена фигура обнажённого мужчины в двух наложенных одна на другую позициях: с разведёнными в стороны руками и ногами, вписанная в окружность; с разведёнными руками и сведенными вместе ногами, вписанная в квадрат. Рисунок и пояснения к нему иногда называют каноническими пропорциями. В соответствии с сопроводительными записями Леонардо, он был создан для определения пропорций (мужского) человеческого тела, как оно описано в трактатах античного римского архитектора Витрувия (Vitruvius), который написал следующее про человеческое тело:

- длина от кончика самого длинного до самого низкого основания из четырех пальцев равна ладони;
- ступня составляет четыре ладони;
- локоть составляет шесть ладоней;
- высота человека составляет четыре локтя (и соответственно 24 ладони);
- шаг равняется четырём локтям;
- размах человеческих рук равен его высоте;
- расстояние от линии волос до подбородка составляет $1/10$ его высоты;
- расстояние от макушки до подбородка составляет $1/8$ его высоты;
- расстояние от макушки до сосков составляет $1/4$ его высоты;
- максимум ширины плеч составляет $1/4$ его высоты;
- расстояние от локтя до кончика руки составляет $1/4$ его высоты;
- расстояние от локтя до подмышки составляет $1/8$ его высоты;
- длина руки составляет $2/5$ его высоты;
- расстояние от подбородка до носа составляет $1/3$ длины его лица;

— расстояние от линии волос до бровей $1/3$ длины его лица;

— длина ушей $1/3$ длины лица.

Алессандро Акиллини (иногда называемый **Алессандро Ахиллини** или **Александр Акиллини**; итал. Alessandro Achillini; 1463 — 1512) — итальянский анатом и философ. Прозван «вторым Аристотелем». В историю медицины вошел тем, что в 1500 году открыл выводной проток подчелюстной слюнной железы, впоследствии названный в честь переоткрывшего его в 1656 году английского анатома Томаса Вартона (Thomas Wharton; 1614–1673) — вартонов проток.



Рис. 2. Алессандро Акиллини (1463–1512)

Видиус Видус (Vidius Vidus [Guido Guidi], 1500–1569) — итальянский анатом, профессор анатомии и медицины в Пизанском университете. Автор изданной в 1569 году книги «Семь книг по анатомии человеческого тела». Его именем были названы:

Видиева артерия (артерия крыловидного канала, arteria canalis pterygoidei) — артерия, идущая от верхнечелюстной артерии и снабжающая кровью верхнюю стенку глотки, слуховую трубу, барабанную полость.

Видиева вена (вена крыловидного канала, vena canalis pterygoidei) — вена, вливающаяся в крыловидное венозное сплетение, соответствует артерии крыловидного канала.

Видиев канал (крыловидный канал, canalis pterygoideus), идущий в сагиттальном направлении в толще основания крыловидного отростка и открывающийся на основно-челюстной поверхности в области крылонёбной ямки.

Видиев нерв (нерв крыловидного канала [лицевой корешок], nervus canalis pterygoidei [radix facialis]) — нерв, образующийся в результате слияния большого и глубокого каменистых нервов; подходит к крылонёбному ганглию, подводя к нему парасимпатические и симпатические волокна.

Основоположником научной описательной анатомии является **Андреас Везалий** (часто Андрей Везалий, нидерл. Andries van Wesel, лат. Andreas Vesalius, 1514 — 1564) — профессор анатомии Падуанского университета. Прекрасно владел греческим, латинским и арабским языками. В 1543 году издал труд «De corpore humani fabrica» «О строении человеческого тела», в котором научно описал строение органов и систем человека и создал подлинно систематическую анатомию человека, которой до него практически не существовало.



Рис. 3. Андреас Везалий (1514–1564)

Текст книги сопровождался 250 рисунками художника Яна Стефана ван Калькара (Calcar Jan Steven van; 1499–1546), постоянного иллюстратора книг Везалия. Этот труд **включает семь книг с 11 большими гравюрами и 300 иллюстрациями**. В книге первой изложены свойства всех костей и хрящей. В книге второй перечисляются связки и мускулы. В книге третьей описаны вены и артерии. В книге четвертой описаны нервы. В книге пятой сообщено об органах питания, размножения. Книга шестая посвящена сердцу и обслуживающим его частям. Книга седьмая излагает строение мозга и органов чувств.

На протяжении двух столетий этот труд оставался единственным анатомическим пособием во всей Европе. Это был первый нарисованный вручную учебник для студентов. Первое издание таблиц сохранилось в библиотеках мира в считанном количестве экземпляров, ныне являющихся раритетами.

Таблицы были переизданы более трехсот лет спустя в 1874 году в Англии, а затем в 1920 году в Германии и, таким образом, широкий круг читателей мог ознакомиться с ними и оценить их по достоинству. Труд Везалия, по определению И.П. Павлова в его предисловии к русскому изданию трактата Везалия (М., 1950), — **«это первая анатомия человека, который не просто повторяет указания и мнения древних авторитетов,**

а опирается на работу свободного исследователя свободного ума». В 1555 году вышло второе издание произведения Везалия, дополненное и переработанное им и гораздо лучше напечатано. Везалий считается реформатором и «отцом научной описательной анатомии».

Преемник А. Везалия и учитель У. Гарвея **Иероним Фабриций** (Hieronymus Fabricius ab Aquapendente, 1537–1619) в историю медицины вошел тем, что в 1574 году впервые описал венозные клапаны. Кроме того, И. Фабриций обогатил медицину многочисленными открытиями в области анатомии и эмбриологии. Он собрал богатый материал, касающийся оперативной хирургии.



Рис. 4. Иероним Фабриций (1537–1619)

Из его сочинений наиболее известны: «Opera chirurgica» (1-е изд., 2 тома, Падуа, 1617); «Opera anatomica et physiologica» (изд. Боном, Лейпциг, 1687).

Выдающийся итальянский анатом эпохи Возрождения, профессор хирургии и анатомии **Габриэль Фаллопий** (Gabriele Falloppio, 1523–1562) в историю медицины вошел тем, что описал такие анатомические структуры, как клиновидные пазухи, барабанная струна в среднем ухе, канал лицевого нерва.

Впервые установил связь между сосцевидным отростком височной кости и средним ухом, ввел во врачебную практику специальное зеркало для диагностики ушных заболеваний. В (Observationes anatomicae, 1561) — «Анатомических наблюдениях», он впервые детально описал строение многих костей, женских половых органов, мышц, органа слуха и зрения. Его именем были названы: Фаллопиева заслонка (илеоцекальный клапан, заслонка Тульпа, valva ileocaecalis). Фаллопиев канал (лицевой канал, canalis nervi facialis) — канал в пирамиде височной кости, начинающийся на дне внутреннего слухового прохода и открывающийся шилососцевидным отверстием; в лицевом канале проходят лицевой и промежуточный;



Рис. 5. Габриэль Фаллопий (1523–1562)

жуточный нерв и помещается узел колена. Фаллопиева связка (паховая связка, пупартова связка, *ligamentum inguinale*). Фаллопиева труба (маточная труба, *tuba uterina*) — парный трубчатый орган, один конец которого сообщается с полостью матки, а другой, расширенный в виде воронки, открывается в полость брюшины у поверхности яичника. Осуществляет функцию транспортировки яйцеклетки и сперматозоидов.

Итальянский врач и анатом, профессор анатомии в римской школе Сапиенца **Бартоломео Эустахио** или Евстахио, Евстахий (лат. *Eustachius*; итал. *Eustachio*; около 1510 — 1574) являлся одним из основопо-



Рис. 6. Бартоломео Эустахио (около 1510–1574)

ложников научной анатомии, в основу которой им были положены сравнительно-анатомические исследования органов человека и человеческого зародыша.

Последователь учения Клавдия Галена и противник научных анатомических взглядов **Андрея Везалия**.

Имя Евстахия носят открытая им «Евстахиева труба» (лат. *tuba Eustachii*) — соединительная труба между барабанной полостью и носоглоточным пространством, и *valvula Eustachii* — полулунный клапан нижней полой вены (*vena cava inferior*). Создал «Анатомические таблицы», состоящие из 38 рисунков, которые были опубликованные только в 1714 году.

Мигель Сервет (лат. *Michael Servetus*, исп. *Miguel Serveto* у *Conesa*, 1511 — 1553) — испанский мыслитель и врач.



Рис. 7. Мигель Сервет (1511–1553)

Впервые в Европе описал малый круг кровообращения. Опроверг мнение Клавдия Галена о просачивании крови из левой половины сердца в правую через небольшие отверстия, якобы имеющиеся в перегородке между предсердиями. Впервые дал верное представление о путях движения крови по ветвям легочной артерии из правого желудочка сердца в легкие и далее по ветвям легочных вен в левое предсердие. Сервет гениально предугадал физиологическое значение кровообращения по малому кругу и процессов, происходящих в легочной ткани, описав в книге «Восстановление христианства».

Его мысли признаны опасными, поэтому автор объявлен еретиком, заключён в тюрьму и сожжён на костре вместе с книгой. Вольтер писал в «Опыте о нравах», что казнь Сервета произвела на него большее впечатление, чем все костры инквизиции.

Врач **Матео Реальдо Коломбо** (*Mateo Realdo Colombo*, 1515–1559) был одним из наиболее успешных анатомов эпохи Возрождения.

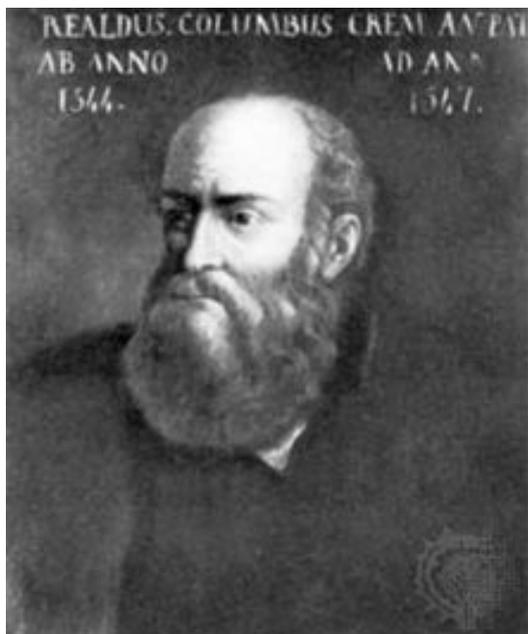


Рис. 8. Матео Реальдо Колombo (1515–1559)

Ему принадлежит описание легочного кровообращения, основанных на сотнях вскрытий и вивисекций. Он установил, что основная деятельность сердца заключается в сокращении, а не дилатации, как считалось ранее. Колombo показал, что артерии расширяются при каждом сокращении сердца, что клапан легочного ствола во время диастолы закрывается, предотвращения рефлюкс. Это нашло свое отражение в книге под названием «De re Anatomica», изданной после его смерти в 1559 году.

Доктор медицины итальянский врач, хирург и анатом эпохи Возрождения **Леонардо Боталло** (итал. Leonardo Botallo (Botalli); 1519 — 1587 или 1588) является учеником известного анатома Габриэля Фаллопия.



Рис. 9. Леонардо Боталло (1519–1587 или 1588)

В историю медицины вошел тем, что 1564 году описал овальное отверстие в перегородке предсердий и артериальный проток, соединяющий во внутриутробном периоде лёгочную артерию с дугой аорты (ранее описанный итальянским хирургом профессором анатомии и медицины в Болонье Джулио Аранци), названный позже его именем — боталлов проток.

Выдающийся итальянский анатом и хирург **Джулио Цезаре Аранци** (Giulio Cesare Aranzi, Julius Caesar Arantius, 1530–1589) в возрасте 27 лет был избран профессором медицины и хирургии Болонского университета, проработав им 33 года. Позже — личный врач папы Григория XIII.



Рис. 10. Джулио Цезаре Аранци (1530–1589)

Будучи студентом, открыл мышцу, поднимающую верхнее веко (*m. levator palpebrae superioris*), описал артериальный проток (*ductus arteriosus*), позднее неправильно названный боталловым протоком. В его книге «Анатомические наблюдения», изданной в 1564 году, имеются описания малого круга кровообращения, перегородок сердца, узелков полулунных клапанов, венозного протока.

Его именем были названы:

Аранциев проток (венозный проток, *ductus venosi*) — см. «Боталлов проток».

Аранциева мышца (мышца, поднимающая верхнее веко; *musculus levator palpebrae superioris*) — мышца, идущая от клиновидной кости к хрящу верхнего века.

Аранциева связка (1) (венозная связка, *ligamentum venosum*) — остаток заросшего после рождения венозного протока; располагается на висцеральной поверхности печени в задней части левой продольной борозды.

Аранциева связка (2) (дугобразная связка лобка, нижняя связка лобка Крювелье, *ligamentum arcuatum*

ribis) — фиброзный пучок, идущий по нижнему краю лобкового симфиза и соединяющий нижние ветви правой и левой лобковых костей.

Аранциева связка (3) (латеральная дугообразная связка, *ligamentum arcuatum laterale*)

Аранциевы узелки (узелки Бианчи, узелки полулунных заслонок, *noduli valvulae semilunaris*) — утолщения на свободных краях полулунных клапанов аорты и легочной артерии. Аранци впервые применил щипцы для удаления носовых полипов.

Волхер Койтер (Coiter [Koyter] Volcherus, 1534–1576) — голландский врач и анатом.

Обучался в Италии, изучал анатомию в Пизе у Габриэля Фаллопия, затем у Бартоломео Евстахия и Джулио Аранци. Профессор анатомии в Болонье. Ему принадлежит открытие спинномозговых узлов, описание процесса развития куриного зародыша, рисунок скелета зародыша человека.

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

Его именем была названа: мышца Койтера (мышца, сморщивающая бровь; *musculus corrugator supercilii*) — мимическая мышца, сдвигающая брови, образуя продольные складки между ними.



Рис. 11. Волхер Койтер (1534–1576)

Саломон Альберти (Salomon Alberti; 1540–1600) — известный анатом и педагог XVI века.

Лейб-медик при Саксонском дворе. В историю медицины вошел тем, что открыл почечные сосочки, впервые описал строение почек, слезных и мочевых путей.

Как педагог, преподавал студентам анатомию в университете Галле — Виттенберг.



Рис. 12. Саломон Альберти (1540–1600)

Важнейшее из его сочинений: «*Historia plerumque humani corporis partium*» (Виттенберг, множ. изданий, 1583–1630).

Костанцо Варолий (Constanzo Varolio, 1543–1575) — итальянский анатом эпохи Ренессанса, личный врач папы Григория XIII. Как профессор преподавал в Болонском университете.



Рис. 13. Костанцо Варолий (1543–1575)

Труды по морфологии головного мозга и черепно-мозговых нервов. Его именем названа часть ствола мозга — варолиев мост (*pons Varoli*).

Самостоятельно выполнил несколько гравюр к первому из своих трактатов.

Жан Риолан (Riolan Jean, 1577–1657) — французский врач и анатом, профессор анатомии и ботаники Парижского университета.



Рис. 14. Жан Риолан (1577–1657)

Им описаны многие анатомические образования: мениски коленного сустава, брыжейка, сальник, сальниковые отростки, семенные каналцы. В 1610 году опубликовал учебник по описательной анатомии человека.

В его честь были названы: Риоланов анастомоз — анастомоз между средней и левой ободочными артериями (*arcus Riolani*) в брыжейке поперечной ободочной кишки.

Риоланов букет — пучок мышц и связок, отходящих от шиловидного отростка височной кости; шилоподъязычная, шилоязычная и шилоглоточная мышцы, а также шилоподъязычная и шилонижнечелюстная связка.

Риоланова мышца (1) — волокна круговой мышцы глаза (*musculus orbicularis oculi*), проходящие вдоль краев век.

Риоланова мышца (2) — мышца, начинающаяся отдельными пучками от внутренней косой и поперечной мышцы живота, паховой связки и передней стенки влагалища прямой мышцы живота; прикрепляется вокруг яичка, располагаясь вдоль семенного канатика.

Риоланова мышца (3) — тонкий пучок мышечных волокон, расположенных по краю век, вокруг протоков желез хряща век.

Риолановы аркады — артериальные анастомозы между кишечными артериями у края тонкой кишки.

Риолановы кости — непостоянные маленькие изолированные косточки в каменисто-затылочном шве.

Уильям Гарвей (William Harvey, 1578–1657) — английский врач.

Считается основателем физиологии и эмбриологии. В труде «Анатомическое исследование о движении сердца и крови у животных» (1628) изложил учение о кровообращении, опровергавшее представления, господствовавшие со времен Галена, за что подвергался гонению со стороны современных ему ученых и церкви. Гарвей описал большой и малый круги кровообращения.



Рис. 15. Уильям Гарвей (1578–1657)

Впервые высказал мысль, что «*все живое происходит из яйца*».

Гаспаре Азелли (Aselli Gaspare, 1581–1626) — итальянский профессор анатомии и хирургии Падуанского университета. 23 июня 1622 года открыл лимфатические сосуды в брыжейке тонкой кишки у собаки. Сосуды были названы молочными, потому что содержали богатую жиром лимфу молочного цвета (собака была перед вскрытием накормлена жирной пищей).



Рис. 16. Гаспаре Азелли (1581–1626)

Книга Азелли «Рассуждение о молочных сосудах, четвертый вновь открытый вид необходимых сосудов» вышла после смерти автора в 1828 году. Открытие Гас-

паре Азелли положило начало изучению лимфатической системы, продолженному Жаном Пеке, У. Рудбеком, Т. Бартолином.

Именем Азелли были названы:

Поджелудочная железа Азелли — скопление брыжеечных лимфатических узлов ниже поджелудочной железы.

Сосуды Азелли — (млечные сосуды кишечника, *vasa chyliifera*) — лимфатические сосуды брыжейки тонкой кишки, которые во время пищеварения заполняются похожей на молоко эмульсией всосавшегося жира.

Оле Ворм (Worm Ole, 1588–1664) — датский анатом, профессор анатомии на медицинском факультете Копен-



Рис. 17. Оле Ворм (1588–1664)

гагенского университета. Всемирную известность получила его естественноисторическая коллекция, описанная в «Истории редкостей Вормиева музея» (Лейден, 1655).

Литература:

1. Азелли // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.
2. Альберти, Саломон // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.
3. Ахиллини // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб., 1890–1907.
4. Волынский, А. Л. Жизнь Леонардо да Винчи. — М.: Алгоритм, 1997. — 525 с.
5. Гуго Глязер Исследователи человеческого тела от Гиппократ до Павлова — М.: Медгиз, 1956. — 244 с.
6. Дитякин, В. Т. Леонардо да Винчи. — М.: Детгиз, 1959. — 224 с. — (Школьная библиотека).
7. Епифанов, Н. С. Уильям Гарвей. — Киров: Вятка, 2002. — 288 с.
8. Зубов, В. П. Леонардо да Винчи. 1452–1519/В. П. Зубов; Отв. ред. канд. искусствоведения М. В. Зубова. Российская академия наук. — Изд. 2-е, доп. — М.: Наука, 2008. — 352 с. — (Научно-биографическая литература).
9. История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения (Под. ред. Брагиной Л. М.). — М.: «Высшая школа», 1999. — 479 с.
10. Кэмп, М. Леонардо/Пер. с англ. К. И. Панас. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 286 с.
11. Николл, Ч. Леонардо да Винчи. Полёт разума/Пер. с англ. Т. Новиковой. — М.: Эксмо, 2006. — 768 с.
12. Терновский, В. Н. Андрей Везалий — М.: Наука, 1965. — 256 с.
13. Фабриций, Иероним // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: В 86 томах (82 т. и 4 доп.). — СПб.: 1890–1907.

Его именем были названы:

Вормиевы кости — добавочные кости черепа, образующиеся по ходу швов и в родничках.

Вормиев шов — непостоянный поперечный шов затылочной кости.

Фрэнсис Глиссон (англ. Francis Glisson; 1597 — 1677) — британский врач, анатом, профессор в Кембридже, один из самых выдающихся врачей первой половины XVII столетия.



Рис. 18. Фрэнсис Глиссон (1597–1677)

В 1650 году первым описал рахит и изучил строение печени и кишечника. Первым описал сфинктер, впоследствии названный сфинктером Одди.

Его именем названа оболочка, покрывающая печень (глиссонова капсула или капсула Глиссона).

14. Цёлнер, Ф. Леонардо да Винчи 1452–1519. — М.: Taschen; Арт — родник, 2008. — 96 с.
15. Andreas Vesalius of Brussels, 1514–1564. Berkeley and Los Angeles: University of California Press. 1964. 480pp. + 64 plates.
16. Eknoyan G, De Santo NG. Realdo Colombo (1516–1559). A reappraisal. //Am J Nephrol, 1997; 17: 261–268.
17. Herbert Stanley Matsen. Alessandro Achillini (1463–1512) and his doctrine of universals and transcendentals: a study in Renaissance ockhamism. — Lewisburg, Bucknell University Press, 1974. 332 pages.
18. O'Malley, CD. Andreas Vesalius of Brussels, 1514–1564. — Berkley: University of California Press, 1964.
19. Vesalius. Encyclopedia Americana. 1992.
20. http://www.morphology.dp.ua/_dict/
21. <http://medencyklopediya.com/data/tom2/101.php>
22. <http://www.people.su/54785>
23. <http://www.slovopedia.com/2/194/213967.html>
24. <http://dic.academic.ru>

Развитие системы образования на современном этапе

Юсупова Элеонора Фердинандовна, старший преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами

В данной статье говорится о развитии системы образования в Узбекистане как факторе формирования гармонично развитого поколения.

Ключевые слова: научно-технический прогресс, система образования, гуманизм, духовные ценности, непрерывность образования.

В современном мире, который вошел в третье тысячелетие, развитие Узбекистана определяется в контексте мировой интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности демократии: парламентаризм, права человека, права национальных меньшинств, либерализацию, свободу передвижения, ограничение роли государства в обществе и другие составляющие — неотделимые атрибуты гражданского общества.

На протяжении первых десятилетий достижения государственной независимости Узбекистана осуществляет исторически неминуемый и необратимый переход к таким основам общественного развития. В социально-политической сфере — это переход от тоталитаризма к демократии, в экономике — от административно-командной системы планового хозяйства к социально ориентированной рыночной экономике. Такие изменения в обществе, экономике, жизненном устройстве требуют обновления социальных приоритетов личности [1, с. 26].

Ускорение научно-технического прогресса предопределяет повышенные требования к качественному потенциалу рабочей силы, занимающейся генерированием, разработкой и внедрением новых технологических идей. При условиях трансформации узбекского общества особую значимость приобретают вопросы формирования новых жизненных стратегий, компетентности, усиление гибкости и мобильности социального поведения. Чем мощнее жизненный потенциал человека, тем легче ему преодолеть кризисные ситуации, овладеть конструктивно-преобразующей позицией. Все это, бесспорно, предъявляет новые требования к интеллектуальному уровню общества, к его совершенствованию

через образованность, профессионализм, многосторонность, коммуникабельность.

Особое значение при этом приобретает система образования. Высокий уровень образованности нации способствует большей восприимчивости и действенности экономических и социальных реформ, формированию правовой и экологической культуры при осуществлении социальной и технологической деятельности, создает условия для прогрессивной индивидуальной активности личности в обществе [3, с. 78].

В новых социально-экономических условиях образование получает высокий статус, поскольку именно оно будет оказывать содействие переходу к информационному обществу и формированию приоритетов развития государства. Высокообразованная молодежь — главный стратегический резерв социально-экономических реформ в Узбекистане, без которого невозможно дальнейшее развитие общества.

Вектор современной политики и стратегии государства в развитии национальной системы образования направлен на ее дальнейшую адаптацию к условиям социально-ориентированной экономики, трансформации и интеграции в мировое сообщество. Образование является могущественным фактором развития духовной культуры узбекского народа, воспроизводства продуктивных сил общества. Эта гуманитарная сфера направлена на обеспечение фундаментальной научной, общекультурной, профессионально-практической подготовки личности, формирование интеллектуального потенциала нации и всестороннее развитие личности как высочайшей ценности общества.

В реформировании образования в Узбекистане в значительной мере учитывается объективное влияние

общих для современной цивилизации тенденций развития.

Первая тенденция — усиление процесса глобализации экономики, взаимосвязи и взаимозависимости государств мира. Эта тенденция обусловлена развитием науки, технологий, производства, что приводит к формированию общего мирового экономического пространства и планетарного информационного поля и интенсивному обмену результатами материальной и духовной деятельности.

Вторая обусловлена формированием положительных условий для индивидуального развития личности, ее самореализации в мире.

Подходы и практические действия реформирования и развития образования в Узбекистане базируются на концепции построения независимого демократического государства, которое основано на государственных приоритетах:

- доступ к образовательной и профессиональной подготовке всех, кто имеет необходимые способности, мотивацию и адекватную подготовку;
- использование образования и профессиональной подготовки для защиты социальных интересов общества и стратификации его членов по ролям и статусам.

С учетом этого стратегическими приоритетными задачами реформирования системы образования в Узбекистане являются:

- построение национальной системы образования, формирование образованной творческой личности, обеспечение приоритетного развития человека;
- функционирование и развитие национальной системы образования на основе принципов гуманизма, демократии, приоритетности общественных и духовных ценностей;
- выход системы образования в Узбекистане на уровень систем образования развитых стран мира путем коренного реформирования его концептуальных, структурных и организационных основ.

Приоритетными направлениями реформирования системы образования при этом определены:

- обеспечение всесторонней готовности граждан к получению образования любого уровня;
- достижение качественно нового уровня в освоении базовых учебных дисциплин социально-гуманитарного и профильного циклов;
- создание условий для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей личности и возможностей ее совершенствования на основе непрерывного образования, в том числе переподготовки и повышения квалификации.

Опыт реформирования системы образования в Узбекистане показал, что качество образования — это, в первую очередь, функция качества стандартов образования и профессиональной подготовки, инфраструктур внутренней и внешней среды, управления учебным заведением. Для Узбекистана с разветвленной сетью учебных заведений государственной и негосударственной форм собственности характерно управление отраслью образования, которое объединяет как элементы централи-

зованной, так и децентрализованной систем с развертыванием горизонтальных и вертикальных связей между разными уровнями и субъектами управления.

За годы независимости Узбекистана на государственном уровне реализован ряд мероприятий, существенно повлиявших на стабилизацию состояния системы образования и ее дальнейшее развитие в сложных условиях переходного периода.

В первую очередь к ним относится создание законодательного образовательного правового поля. С принятием Конституции Узбекистана, законов Узбекистана «Об образовании», Национальной программы по подготовке кадров были определены основные правовые нормы демократического функционирования и развития системы образования Узбекистана. Образовательная деятельность на всех уровнях требуют системных действий, довольно радикальных изменений в структуре, содержании, экономике и управлении образованием, что в порядке реализации положений вышеупомянутых законов регулируется нормативными актами Олий Мажлиса, Президента Узбекистана, Кабинета Министров Узбекистана, положениями, приказами и распоряжениями Министерства образования. На основе новой законодательной базы органами исполнительной власти осуществляется целенаправленная работа по развитию системы образования, созданию надлежащих условий для организации деятельности учебно-воспитательных, профессиональных и учебных заведений.

Политика особой государственной поддержки дошкольного, среднего, профессионально-технического образования в сельской местности, обучение способных и одаренных учеников и студентов, а также детей с особыми потребностями реализуется через целевые государственные программы. С учетом социальной потребности общества и финансовой возможности государства также разработана и поэтапно реализуется программа системного реформирования всех звеньев системы образования. Осуществлены мероприятия по организационно-методическому, материально-техническому и кадровому обеспечению учебных заведений.

В развитии национальной системы образования и демократизации образовательной деятельности за годы независимости сделаны существенные шаги. К ним следует отнести, кроме разработки новой законодательной базы отрасли, введение непрерывного образования, создание отечественных учебников, педагогической литературы, обновление содержания образования, прежде всего в социально-гуманитарной сфере, вариативность сети учебных заведений и образовательно-профессиональных программ [2, с. 6].

Немало сделано также для утверждения гуманистических ценностей образования, его направленности на развитие личности. Существенным образом оптимизирована сеть учебных заведений, появились новые их типы различных форм собственности, осуществляется подготовка специалистов по многим новым специальностям, отвечающим изменениям на рынке труда.

Образование в Узбекистане имеет сложную структуру и включает дошкольное, общее среднее, внешкольное,

средне специальное профессиональное, высшее (бакалавриат и магистратура), послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовка кадров.

Наличие такой многоступенчатой по уровням схемы имеет принципиальное значение, поскольку гарантирует личности свободный выбор и дает возможность получения образования в соответствии с умственными и профессиональными способностями. Такие возможности

дополнительно расширяют право граждан на получение образования благодаря возможности выбора формы обучения.

В третье тысячелетие система образования Узбекистана вступает, определив свою собственную политику и стратегию, ключевые положения которой совпадают основными тенденциями, характерными для других развитых стран мира.

Литература:

1. Каримов, И. А. Узбекистан. Национальная независимость, экономика, политика, идеология. Т. 1. Ташкент, 1997.
2. Национальная программа по подготовке кадров. Ташкент, 1997.
3. Мяло, К. Г. Время выбора. Молодёжь и общество в поисках альтернативы. М.; 1991.

Адаптация организмов к изменению окружающей среды под воздействием экотоксикантов

Яхшиева Мехринигор Шавкатовна, студент;
Уразолиев Холмурод Абдумуминович, студент;
Эшонкулов Эркин Суяркулович, студент;
Усанов Улугбек Нуруллаевич, студент;
Яхшиева Зухра Зиятовна, старший преподаватель.
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри. (Узбекистан)

Экология включает в свои исследования изучение воздействия тяжелых токсичных металлов на экосистемы и их структурные составляющие. Экотоксикология как новое междисциплинарное научное направление может взять на себя ключевую роль в создании теоретических основ нормирования загрязнения.

Ключевые слова: мониторинг, селекция толерантных видов, доминантность, биоаккумуляция, ксенобиотики, экология, загрязнение окружающей среды, экотоксиканты

Учитывая высокую актуальность и практическую значимость экологически обоснованных требований к ограничению загрязнения природных сред, многообразии направлений, по которым ведутся исследования, количество теоретических воззрений на эту проблему может быть достаточно большим. Геоэкология изучает изменение природных сред, включая распространение и круговорот синтезированных органических веществ или рассеянных человеком металлов с токсичными свойствами. Токсикология ставит задачи по выявлению опасных свойств токсичных веществ, в особенности элементов для живых организмов. Однако реальное слияние идей и методов этих дисциплин под эгидой экотоксикологии не произошло, что по-видимому объясняется рядом факторов, тормозящих развитие этого направления науки.

Экотоксикология как междисциплинарное направление требует объединения усилий большого круга специалистов различного профиля. Отсутствие целостной междисциплинарной программы, способной заинтересовать и объединить на финансовой основе специалистов в области эко-, токсико- и геологических наук, также тормозило становление этого научного направления.

По-видимому, было бы несправедливым не отметить, что даже в этот период многие специалисты продолжали и продолжают работать по различным аспектам экотоксикологии. Выполнено много исследований, которые, позволили понимать закономерности антропогенных преобразований окружающей среды и некоторые проблемы биологических систем, влияющих на антропогенные воздействия, включая токсичное загрязнение вод. Однако прошло не столь длительное время, чтобы в настоящий момент можно было бы предсказать все сценарии будущих изменений, особенно отдаленные последствия длительного действия малых доз токсичных веществ. Поэтому значимость экотоксикологии в перспективе как междисциплинарное направление будет только возрастать.

Как известно, организмы обладают способностью к регуляции концентраций металлов и детоксикации органических ксенобиотиков. Вместе с тем они в больших количествах могут накапливаться в живых организмах, что приводит к нарушению важнейших функций организма. Биоаккумуляция органических ксенобиотиков и неэссенциальных элементов может лежать в основе не только острых токсических эффектов, но и отсроченных хронических. Стойкие органические загряз-

нителю могут также передаваться потомству, у птиц и рыб — с содержимым желточного мешка, у млекопитающих — с молоком кормящей матери. При этом возможно развитие эффектов у потомства, не проявляющихся у родителей.

Все химические токсичные элементы и соединения первоначально вызывают нарушения структуры и функций молекул, что приводит к изменению их функционирования в клетке и, в свою очередь, отражается на структуре и функциях клеточных органелл, которые изменяют физиологический статус организма.

В иерархии экотоксикологических исследований молекулярный уровень важен для понимания механизмов токсического действия. Клеточный уровень находится между молекулярным и организменным. Он очень важен для предсказания последствий токсичного влияния на жизнедеятельность целого организма. Он также значим в понимании изменений на популяционном уровне. Развитие массовых заболеваний (неоплазии, раковых изменений в тканях) приводит к элиминации живого организма и сокращению продолжительности жизни, что отражается на структуре популяции.

Способность повышать энергетический обмен для выживания в стрессовой ситуации выработана у людей и животных в процессе эволюционного развития и является важнейшей их преадапцией к изменению условий среды. Закономерности подобного характера выражены столь отчетливо, что они возводятся в ранг «законов». Токсичное загрязнение вод, бесспорно, создает «экстремальность» условий обитания для живых организмов. Для выживания в новых условиях токсичного загрязнения организм несет энергетические затраты, связанные с активацией механизмов детоксикации про-

никающих в организм ядов. Поэтому затраты энергии, необходимые для поддержания обычного метаболизма, роста и воспроизводства, будут значительно изменяться в стрессовых условиях. Если расход энергии на поддержание жизнеобеспечивающего метаболизма увеличится как следствие мобилизации механизмов детоксикации, то сократится та ее часть, которая будет запасена в тканях прироста и репродукции.

Основной для адаптации популяции к изменению окружающей среды являются генетическая вариабельность и селекция толерантных видов. При этом редукция генетического разнообразия может увеличить устойчивость к определенному виду токсиканта, но снизить адаптивные возможности в целом популяции к другим видам загрязнения. Селекция толерантных генотипов к действию загрязняющих веществ может сигнализировать, что популяция находится под давлением загрязнения длительный период. В научной литературе получены доказательства, что под селективным действием токсичного фактора происходят микроэволюционные преобразования в популяциях.

Селективное давление токсичного фактора и нарушения межвидовых отношений в экосистеме индицируют процессы формирования новых биологических сообществ, которые протекают в следующем направлении: уменьшается видовое разнообразие за счет исчезновения уязвимых к токсичному действию видов; происходит упрощение структуры как следствие исчезновения или сокращения ряда видов в сообществах, что в свою очередь неизбежно приводит к упрощению трофических связей; резко возрастает доминантность эврибионтных форм, многие из которых имеют обширные ареалы или являются космополитами.

Литература:

1. Бурцева, Л. В., Лапенко Л. А., Кононов Э. Я., Юшкан Е. И. Проблемы фоновый мониторинга состояния природной среды. /Л.; Гидрометеиздат. 1990. с. 3–10.
2. Мур, Ж. В., Рамамурти С. М. Тяжелые металлы в природных водах. /М.; Мир. 1987. с. 286–297.
3. Мартин, Р. Некоторые вопросы токсичности ионов металлов. /М.; Мир. 1993. с. 25–43.

ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Совершенствование нравственного и профессионального воспитания будущих педагогов

Кенжаев Шавкат Хусанбаевич, старший преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Главная цель сферы образования — в процессе образовательно-воспитательной работы проводить в жизнь исторические традиции и обряды, духовно-нравственные ценности нашего народа, опираясь на принципы демократии и гуманизма, а также, опираясь на общечеловеческие ценности, обогащать содержание образовательно-воспитательного процесса, в этих целях открыть широкие возможности инициативности педагогического коллектива в учебном заведении.

Президент Республики Узбекистан И. Каримов неоднократно подчёркивал, что на деле в сфере реформирования воспитания нет границ и предела реформам. Жизнь продолжается, и воспитание, и образование будут постоянно обновляться исходя из новейших требований времени. В годы независимости в Узбекистане сфера образования реформирована коренным образом и сегодня уделяется большое внимание её совершенствованию.

Изучение научного наследия наших великих предков, внедрение их в образовательный и воспитательный процесс является священной обязанностью каждой творческой личности. Сегодня считается злободневным изучением и исследованием культурно-духовного наследия прошлого не только с позиций истории, но и с позиций народной педагогики. Поэтому очень важно обобщение и изучение историко-педагогических материалов, которые принято называть народной педагогией.

Изучение узбекской народной педагогики, традиций наставничества имеет важное значение в нравственном воспитании молодёжи, использовании традиций народной педагогики, а также её современных методов в педагогической деятельности.

Процесс формирования личности педагога — это не только накопление простых знаний, опыта, навыков и умений, но и усовершенствование личности педагога, его духовно-нравственных и педагогических качеств. Обучаясь в учебном заведении, будущие педагоги осваивают социальный опыт, структуру духовно-нравственных понятий, формируют свои понятия, чувства, отношение к деятельности и причины деятельности. Это имеет важное значение при формировании у них интересов, желаний, стремлений и действий, пробуждающих процесс социализации. Поэтому система учебно-воспи-

тательной работы в вузе должна оказывать практическую помощь при формировании у будущих педагогов этих качеств и особенностей.

Следует подчеркнуть, что воспитание подрастающего поколения как всесторонне развитой личности, являясь одной из первейших задач сегодняшнего дня, требует глубоко овладения будущими специалистами психолого-педагогических знаний, закономерностей образования и воспитания. Для того, чтобы претворить в жизнь эти требования, необходимо дать будущим кадрам не только необходимые профессиональные знания и умения, но и воспитать их высоконравственными, интеллигентными специалистами. Не случайно одним из главных приоритетов реализации идеи национальной независимости является формирование духовно богатой и нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоятельным мышлением. На современном этапе мир меняется динамично и плюралистическим путём, ставит массу острых проблем, в числе которых качество воспитания молодёжи.

Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов, раскрывая сущность общенациональной социальной программы действий по повышению качества воспитания и обучения учащейся молодёжи нашей республики, сказал: «Говоря о здоровом поколении, прежде всего, подразумеваю поколение здоровое не только физически, но и вместе с тем со здоровым духом, мыслью, твёрдой верой, образованное, культурное, любящее свою Родину» [1].

Современное молодое поколение как будущее нашей страны должно иметь высокую духовно-нравственную культуру на основе национальных и общечеловеческих ценностей. Духовно-нравственная культура молодёжи — это сложная система её личностных качеств, которая характеризует степень развития и саморазвития её нравственных ценностей, убеждений, мотивов, знаний, умений, чувств и способностей, которые она проявляет в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности, в сравнении с теми высокогуманными ценностями, принципами, правилами, которые в современной социокультурной среде и деятельности принято считать нормативными или идеальными [2].

Подготовка студентов по педагогическим направлениям сегодня требует особого подхода. Прежде всего, необходимо формировать у будущих педагогов положительное отношение к самой педагогической профессии, что предполагает повышение престижности и авторитета педагога, качества подготовки работников образования, создание условий для развития личности учителя и позволяет раскрыть новые стороны действительности человеческих отношений, связанные с выбором людьми их жизненных интересов, ориентиров, процессом социализации личности.

В условиях постиндустриального общества и усиления темпов глобализации обеспечение конкурентоспособности Узбекистана требует формирование молодого высокообразованного и профессионально подготовленного поколения, обладающего высокой нравственностью и социальной ответственностью, креативным мышлением, готового не только жить в динамично меняющихся социальных и экономических условиях, но активно и позитивно влиять на окружающий мир. Такие задачи, стоящие перед отечественным образованием, предполагают его совершенствование на основе обновленной философии и методологии образования, поиска более эффективных способов управления образованием, модернизацией и развитием образования, обучения и воспитания.

В современных социокультурных условиях учитель — главный стержень развития образования, его основная социальная роль заключается в том, чтобы сформировать личность, дать ученику основы человеческой культуры, ввести его в жизнь, социально его адаптировать. В настоящее время к числу приоритетных направлений стратегии образования можно отнести инновационную деятельность учителя. Если в сфере учебной деятельности критериями инновационной деятельности учителя является направленность этой деятельности на обновление содержания (разработка новых учебных программ, интегративных курсов, факультативов и т.п.), на разработку новых технологий обучения (новых типов урока, способов обучения, то в сфере воспитания основным критерием является разработка новых методик воспитания, исходя из требований сегодняшнего дня. Всё это требует от учителей проявления их мастерства как педагога, профессиональных способностей, исследовательских умений.

Воспитание будущего специалиста в высшем учебном заведении должно быть ориентировано на развитие их патриотизма, профессионализма, интеллигентности, конкурентоспособности. При этом воспитание будущего специалиста как интеллигентной личности ориентировано на развитие у него высокой культуры общения и поведения, высокого уровня эрудиции, эстетической и художественной культуры, прогрессивных взглядов и убеждений, толерантности и уважительного отношения к людям другой национальности, взглядов и убеждений. Воспитание студента как высоконравственной личности ориентировано на развитие высокого уровня нравственных качеств (честности, ответственности, обязательности, доброжелательности); нравственной культуры, включая понимание

высоконравственных национальных и общечеловеческих ценностей; гуманистических взглядов, убеждений и мировоззрения. Воспитание будущих кадров как профессионалов должно быть направлено, прежде всего, на развитие у них глубокого интереса и любви к будущей профессии, профессиональной эрудиции и компетенции, сознания профессионального интереса и ответственности, способности ставить и творчески решать профессиональные задачи в избранной сфере деятельности. Воспитание у них конкурентоспособности требует от них трудолюбия, непрерывного профессионального саморазвития, развитие коммуникативности и лидерских качеств, ответственности, способности доводить начатое дело до конца и выполнять работу на высоком уровне качества.

Таким образом, осуществление всестороннего развития молодых специалистов, в том числе и будущих педагогов, требует глубокого переплетения и взаимного проникновения основных направлений воспитания, чтобы все они представляли собой единый, целостный процесс. Каждое из них нацелено на формирование определенной подсистемы качеств развивающейся личности студентов. В педагогике известны разные варианты основных направлений воспитания, таких, как физическое, нравственное, умственное, трудовое, эстетическое, патриотическое и другие. Поэтому, хотя оно реализуется и должно реализоваться посредством разнообразных педагогических воздействий, для него можно указать наиболее адекватную его целям ведущую единицу таких воздействий. Для умственного воспитания — это задача овладения, на основе проникновения в закономерности изучаемой области действительности, достаточно общим и эффективным способом действий в ситуациях некоторого типа или применительно к менее определенным ситуациям, задача усвоения или выработки адекватной стратегии их разрешения. В области физического воспитания — это задача достижения запланированного результата в сфере физических возможностей студента, например, овладения двигательным действием на уровне, достаточно близком к эталонному, и так далее. Так или иначе, в четырех направлениях — умственном, физическом, трудовом, эстетическом воспитании основной путь их реализации лежит через заранее спланированный и систематически осуществляемый процесс. Эти направления можно назвать образовательными. Процесс нравственного воспитания в отличие от них требует более специального подхода, с учётом политической, общественной жизни в стране и даже во всём мире.

Сегодня особое значение приобретает профессиональное воспитание, профессиональная ориентация будущих специалистов, так как в условиях глобализации с внедрением во все сферы новых инновационных, информационно-коммуникативных технологий принципиальным образом обновляется и содержание деятельности. При этом важно умение ориентироваться во всем потоке информации, который обрушивается сегодня на нас, умение выделить из этого потока то необходимое, которое бы отвечало требованиям в деле вос-

питания духовно-нравственной, гармонично развитой личности.

Исходя из вышеизложенного, нужно сказать, что воспитание всесторонне развитого молодого поколения, глубокое усвоение будущими специалистами педагогико-психологических знаний, овладение навыками воспитательной работы являются важнейшими требованиями сегодняшнего дня. Для того, чтобы осуществить в жизнь в эти задачи, необходимо не только дать будущим кадрам знания по всем обучаемым предметам по специальности, но и формировать у них профессиональные умения и навыки. При воспитании будущих квалифицированных педагогов, любящих свою профессию, необходимо учитывать следующие рекомендации:

— усиление внимания к будущей профессии, понимания каждым студентом значимости проводимой им образовательно-воспитательной деятельности и её глубокой взаимосвязи с деятельностью в семье, дошкольных учреждениях и в школе;

- обеспечение единства теории и практики при формировании личности учащихся в процессе педагогической деятельности;
- усиление взаимосвязи студента посредством педагогической практики с будущим объектом деятельности;
- обеспечение успешности и эффективности формирования у студентов необходимых профессиональных качеств — верности профессии, любви к профессии и интересов;
- обеспечение овладения студентами навыками будущей профессии, навыков и умений саморазвития, научного исследования, внедрения новых технологий в учебный процесс и др.

Кроме вышеизложенного, при формировании профессиональной подготовки будущих специалистов следует обратить внимание на вооружение их культурой общения и овладение ими механизмами использования этих навыков в повседневной жизни и деятельности.

Литература:

1. Каримов, И. А. Своё будущее мы строим своими руками. — Т. 7. — Т.:Узбекистан, 1999.
2. «Фаол ёшлар — миллат фахри» Республика илмий-назарий анжуман материаллари тўплами. Гулистон, 2008.
3. Гулямов, С. Стержень реформ. // Труд. 2002. 13 сентября.
4. Уманский, Я., Арапов А. Общественное развитие и воспитание молодежи Узбекистана: диалог азийской и европейской культур. // Педагогика. 1992. №5—6.

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Структурные компоненты паллиативной компетентности медицинских работников среднего звена

Билык Любовь Владимировна, аспирант

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

В статье рассматриваются современные подходы к определению составляющих профессиональной компетентности медицинских работников среднего звена. Впервые в научный оборот вводится понятие «паллиативная компетентность» медицинских сестер бакалавров. Определен перечень компетенций, которыми должны обладать бакалавры медицины в процессе оказания паллиативной помощи. В структуре паллиативной компетентности выделены ценностно-мотивационный, когнитивно-праксиологический, социально-коммуникативный и личностно-рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, паллиативная компетентность, структура паллиативной компетентности, профессиональная подготовка, медицинские сестры, бакалавры медицины.

The article reviews modern approaches in defining the components of professional competence of health care professionals. It is for the first time when the concept «palliative competence» of Bachelors in Nursing is used. The list of competencies in the process of palliative competence of Bachelors in Medicine is defined. The structure of palliative competence determined value and motivational component, cognitive and praxiologocal component, social-communicative component personal and reflective component.

Keywords: professional competence, palliative competence, the structure of palliative competence, professional training, Bachelors in Nursing.

В условиях модернизации высшего медицинского образования приоритетной задачей является формирование у будущих медицинских сестер профессиональной компетентности. Изменения в профессиональной подготовке медицинских кадров обусловлены необходимостью разрешения противоречий между требованиями к уровню профессиональной компетентности медицинского работника и практикой подготовки в колледжах медицинских сестер к осуществлению ими паллиативной деятельности. Формирование компетентных бакалавров медицины сегодня приобретает все большую актуальность в связи с ростом уровня требований социума к профессионализму медицинских работников и качества оказания медицинских услуг.

При определении структуры паллиативной компетентности будущих бакалавров медицины принималось во внимание не разработанность проблемы в современной психолого-педагогической литературе. Нами впервые в научный оборот вводится понятие «паллиативная компетентность». В процессе выделения структурных компонентов исследуемого феномена учитывалась структура профессиональной компетентности медицинских работников и особенности оказания паллиативной помощи больным.

Отдельные аспекты формирования компетентности будущих медицинских работников рассмотрено в работах И. Баляковой (формирование педагогической компетентности будущего специалиста со средним медицинским образованием); С. Бухальской (развитие педагогической компетентности преподавателей в системе методической работы медицинского колледжа); Л. Васильевой (формирование профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена); Г. Клиш (профессиональная подготовка врачей в университетах Австрии); С. Левковской (формирование профессиональной компетентности будущих медицинских сестер); И. Радзиевской (формирование профессиональной компетентности будущих медицинских сестер); Т. Тихоновой (формирование профессионально-коммуникативной компетентности студентов в медицинском училище) и др.

Структурная многомерность профессиональной компетентности специалистов проявляется в выделении учеными разного количества компонентов и подсистем.

Л. Васильева выстраивает профессиональную компетентность медицинского работника не только на знаниях и умениях оказывать лечебную и профилактическую помощь, но и на умении успешно взаимодействовать с па-

циентами с целью выявления не только объективных, но и личностных причин заболеваний [3, с. 21]. Исследователь утверждает, что профессиональная компетентность медицинского работника среднего звена формируется уже на стадии его профессиональной подготовки в стенах учебного заведения. Обучение в колледже автор рассматривает как процесс формирования качественных основ профессиональной компетентности с учетом деятельностной позиции субъекта в соотношении с развитием ценностной сферы личности. Л. Васильева подчеркивает, что профессиональная компетентность медицинского работника среднего звена предусматривает творческую составляющую, которая характеризуется новизной в профессиональной деятельности. Она может проявляться в личностной и профессиональной сфере деятельности [2].

Таким образом, для формирования профессиональной компетентности студента медицинского учреждения — будущего медицинского работника необходимы: владение принципами взаимного сотрудничества, сочетание профессиональных качеств и личностных позиций, стремление к саморазвитию и самореализации в своей будущей профессиональной деятельности, которые представлены рядом компонентов.

С. Бухальская в структуре педагогической компетентности преподавателя медицинского колледжа определяет следующие компоненты: ценностно-мотивационный; когнитивно-процессуальный; оценочно-рефлексивный; творческий. Ценностно-мотивационный компонент отражает осознание преподавателем личностной и профессиональной значимости развития педагогической компетентности; наличие мотивов и потребностей в развитии педагогической компетентности; социально-ролевую и профессиональную позицию как преподавателя медицинского колледжа; духовность; культуру (общую, педагогическую, медико-деонтологическую). Когнитивно-процессуальный компонент отражает сложившиеся профессиональные и педагогические знания, умения и навыки; владение методикой преподавания учебной дисциплины по учебному плану высшего медицинского учебного заведения I–II уровней аккредитации; культуру профессиональной речи и общения; оперативность и гибкость в решении профессионально-педагогических проблем. Оценочно-рефлексивный компонент отражает уровень сформированности осознание себя как педагога; способность к самоанализу, самокритичности и самоуправлению педагогической деятельностью. Творческий компонент педагогической компетентности отражает способность к творческой деятельности, а именно творческие характерологические особенности (инициативность, активность, целеустремленность, способность качественно завершить начатое дело); творческие умения (проблемное видение, ощущение нового и целесообразность внедрение современных технологий в учебно-воспитательный процесс, творческий подход, собственный стиль преподавания, способность к выполнению научно-педагогических исследований). Согласно структурных компонентов педагогической компетентности автором определены следующие критерии эф-

фективности развития педагогической компетентности преподавателей в системе методической работы медицинского колледжа: ценностно-мотивационный, когнитивно-процессуальный, оценочно-рефлексивный, творчески-личностный [1].

Ж. Комарова считает, что профессиональная компетентность будущей медицинской сестры является сочетанием гносеологического, праксиологического, аксиологического компонентов, обеспечивающих ей способность решать задачи, которые являются важными в профессиональной деятельности современного специалиста среднего медицинского профиля [4, с. 11].

Учитывая выше сказанное, можно сделать вывод, что в структуре профессиональной компетентности будущих медицинских работников в качестве компонентов рассматриваются ценностные установки и мотивы, знания о предмете и способы их практической деятельности, обеспечивающих внутренние условия для успешного выполнения профессиональной деятельности; комбинацию личностных качеств. Почти во всех структурах профессиональной компетентности налицо мотивационный или ценностно-мотивационный компонент, или готовность к реализации компетентности. Владение знаниями содержания подготовки представлены в структуре профессиональной компетентности когнитивным или когнитивно-процессуальным компонентом. Опыт проявления компетентности в разнообразных профессиональных и нестандартных ситуациях определяется учеными как деятельностный или практически-деятельностный компонент. Осознание себя как профессионального работника; способность к самоанализу, самокритичность и стремление к самосовершенствованию отражается оценочно-рефлексивным, или рефлексивным, или рефлексивно-творческим, или личностно-рефлексивным компонентами.

Таким образом, анализ структуры профессиональной компетентности медицинских сестер бакалавров медицины показывает, что ученые настаивают не только на когнитивной составляющей, но и на учете ценностной сферы, эмоциональной, творческой и личностной составляющих.

С. Левковская отмечает: «Компетентностный подход в медицинском образовании направлен не только на профессиональную деятельность, но и на поведение, общение, формирование личностных качеств специалиста, стремление к самообразованию и самосовершенствованию. Компетентностный подход охватывает различные составляющие образования: дидактические, эстетические, морально-этические, мотивационные, гуманистические и т. п., направленные на творчество, исполнение, результат» [5, с. 126].

Автор предлагает ориентировочный перечень базовых компетенций, которыми должен обладать выпускник высшего медицинского учреждения: коммуникабельность, адаптируемость, мобильность, собранность, коллегальность, самостоятельность, ответственность, толерантность, самосознание, самооценка, конкурентоспособность [5, с. 128]. Считаем, что С. Левковская в процессе определения базовых компетенций будущих

медицинских работников отождествила их с качествами личности, что является педагогической ошибкой. Соглашаясь с выводами автора, что успешному становлению профессиональной компетентности студентов медицинских учреждений в процессе обучения способствует осознание и, главное, развитие основных качеств личности, которыми должен обладать каждый медицинский работник, считаем уместным разграничение базовых компетенций будущих медицинских работников и их качеств.

При определении основных компетенций паллиативной компетентности будущих бакалавров медицины был проанализирован квалификационный профиль выпускника Венского медицинского университета [6]. Чтобы получить диплом по медицине студентам этого учебного заведения необходимо овладеть такими компетенциями: академической, профессиональной, коммуникативной, социальной, профессионально-релевантной. В рамках академической компетенции студенты должны овладеть базовыми понятиями структуры и функций организма, здоровья и болезни, фазовости течения патологического процесса, а также особенностями человеческой психики в норме и при патологии, понимание человека как социального существа и воздействия на него внешних факторов (общественных, природных), этических принципов медицины; приобретать умение работать самостоятельно, использовать знания английского языка и профессиональной латинской терминологии в объеме, достаточном для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей. Профессиональная компетенция предполагает: овладение диагностическими алгоритмами, способностью принимать адекватные терапевтические решения и распознавать экстренные состояния, оказывать неотложную помощь, возможность проводить дифференциальную диагностику наиболее распространенных заболеваний и составлять протокол лечения, использовать на практике современные информационные технологии. Коммуникативная компетенция предполагает способность медицинского работника доступно объяснить пациенту его состояние, необходимость проведения диагностических манипуляций, указать на возможные осложнения от их осуществления и последствия, если они не будут проведены, обосновать пациенту необходимость принятия и возможные побочные реакции от медикаментозных средств, которые ему предписаны. Важное место в этом плане принадлежит общению медицинского работника с родственниками больного человека, особенно это касается пациентов с тяжелыми и неизлечимыми болезнями. В рамках социальной компетенции указывается на одинаковый подход к лечению больных независимо от расы, возраста, социального и экономического статуса, образования, культурного происхождения, религии или мировоззрения. Важна также работа по решению социально-значимых медицинских проблем, таких как курение, злоупотребление алкоголем, наркомания, ожирение и тому подобное. Профессионально-релевантная компетенция предполагает осознание будущими медицинскими работниками необходимости

продолжения обучения в течение жизни и постоянного совершенствования своего профессионального мастерства и т. п. [6].

Учитывая важность качественной подготовки медицинских сестер в области паллиативной медицины предлагаем в научный оборот ввести понятие «паллиативная компетентность». Паллиативную компетентность медицинского работника среднего звена (бакалавра медицины, медицинской сестры) необходимо рассматривать как интегративное качество высокомотивированной личности, которое определяется совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально-личностных качеств, обеспечивающих внутреннюю готовность осуществлять паллиативную деятельность согласно квалификационным требованиям и морально-этических норм, которая проявляется в реализации личностного потенциала, совершенствовании опыта и стремлении к непрерывному самообразованию.

Считаем необходимым определить компетенции, которые детерминируют сформированность паллиативной компетентности медицинских сестер с учетом особенностей паллиативной помощи неизлечимым больным и нравственно-моральных принципов медицины. Компетентность этих специалистов предусматривает непрерывное совершенствование профессиональных знаний и умений, повышение своего профессионального уровня в течение жизни, способность принимать адекватные терапевтические решения, способность распознавать экстренные состояния и квалифицированно оказывать неотложную помощь, учета социально-экономических факторов в сохранении здоровья людей и развития патологических процессов, выявлять способность к социальному взаимодействию и межличностной коммуникации. Медицинские специалисты обязаны оказывать профессиональную помощь пациентам независимо от их возраста, пола, характера заболевания, национальной принадлежности, образования, социального статуса, религиозных, политических убеждений, культурного происхождения и тому подобное.

В рамках паллиативной компетентности будущие бакалавры медицины должны в совершенстве владеть базовыми знаниями структуры и функций организма, здоровья и болезненных состояний, динамики патологического процесса, особенностями проявлений человеческой психики, этических принципов медицины, системным способом мышления и рациональным подходом к решению медицинских проблем. Особое значение приобретает способность специалиста развивать свои способности, умение учиться, работать самостоятельно, принимать адекватные профессиональные действия.

Медицинский работник среднего звена должен проявлять сочувствие и уважение к жизни пациента. Он обязан уважать право пациента на облегчение страданий в соответствии с существующим уровнем медицинских знаний. Бакалавр медицины ответственный, в пределах своей компетенции, за обеспечение прав пациента, провозглашенных Всемирной медицинской ассоциацией, Всемирной организацией здравоохранения

и нормативной законодательной базой, должен с уважением относиться к праву умирающего на гуманное обращение и достойную смерть. Он обязан в совершенстве владеть необходимыми знаниями и умениями в области паллиативной медицинской помощи. Среди его профессиональных обязанностей важное место принадлежит предотвращению и облегчению страданий, связанных с процессом умирания, предоставление умирающему и его семье надлежащей психологической поддержки, соблюдения медицинской этики в собственном поведении, выявление истинного сострадания к пациентам, умение утешать их.

Паллиативная компетентность будущих медицинских работников среднего звена определяется рядом компетенций, которыми должен обладать выпускник медицинского колледжа. Эти компетенции нами были дифференцированы на: *академические* (овладение базовыми понятиями структуры и функций организма, здоровья и болезни, фазовости течения патологического процесса, а также особенностями человеческой психики в норме и при патологии); *профессиональные* (владение необходимыми знаниями и умениями в области паллиативной медицинской помощи, способность распознавать экстренные состояния и квалифицированно оказывать неотложную помощь); *коммуникативные* (способность медицинской сестры доступно объяснить пациенту его состояние, предоставление умирающему и его семье психологической поддержки, умение ведения документации для обеспечения целостности паллиативного ухода); *социальные* (оказания эффективной помощи пациентам независимо от их возраста или пола, характера заболевания, расовой или национальной принадлежности, религиозных или политических убеждений, социального или материального положения или других различий; сочувствие и уважение к жизни пациента, прав умирающего на гуманное обращение и достойную смерть; уважительное отношение к телу умершего пациента); *информационные* (способность совершенство-

вать специальные знания и умения, овладевать современными технологиями оказания паллиативной помощи больным); *профессионально-релевантные* (способность специалиста развивать собственные способности, умение учиться, работать самостоятельно, умение принимать обоснованные профессиональные решения и их адекватно оценивать, способность соблюдать медицинскую этику в собственном поведении, постоянно повышать свой культурный и профессиональный уровень).

В структуре паллиативной компетентности будущих бакалавров медицины выделяем следующие компоненты:

- *ценностно-мотивационный* (совокупность потребностей, мотивов, ценностных ориентаций будущих бакалавров медицины);
- *когнитивно-праксиологический* (совокупность профессиональных знаний, умений и навыков для оказания паллиативной помощи больным, предусматривает развитие академических и профессиональных компетенций будущих бакалавров медицины);
- *социально-коммуникативный* (готовность строить коммуникативные отношения с пациентами и их родственниками на основе знаний проблем паллиативной помощи и особенностей социально-профессиональной среды, что предполагает развитие коммуникативных и социальных компетенций);
- *лично-рефлексивный* (совокупность важных для оказания паллиативной помощи личностных качеств будущих бакалавров медицины (милосердие, толерантность, эмпатийность и др.) и рефлексии, предполагает развитие информационных и профессионально-релевантных компетенций).

Дальнейшими научными исследованиями желательно предусмотреть разработку и внедрение технологического инструментария с целью формирования паллиативной компетентности бакалавров медицины в процессе их профессиональной подготовки.

Литература:

1. Бухальська, С. Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: сп. 13.00.04 — «Теорія і методика професійної освіти»/С. Є. Бухальська. — К., 2013. — 23 с.
2. Васильева, Л. А. Компетентностная модель выпускника медицинского колледжа [Текст]/Л. А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). — Пермь: Меркурий, 2011. — Т. II. — с. 7–9.
3. Васильева, Л. А. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих медицинских работников среднего звена/Л. А. Васильева // Вестник ОГУ. — 2011. — №5 (124). — с. 19–22.
4. Комарова, Ж. В. Формирование профессиональной компетентности будущей медицинской сестры при освоении естетственнаучных дисциплин в колледже: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/Ж. В. Комарова. — Челябинск, 2012. — 24 с.
5. Левківська, С. М. Формування фахової компетентності майбутніх медичних сестер як наукова проблема/С. М. Левківська // Вісник Житомирського державного університету. — 2013. — Вип. 1 (73) — с. 124–130. — (Серія: Педагогічні науки).
6. Mitteilungsblatt der Medizinische Universität Wien Studienjahr 2011/2012, 14. Stuck; №17. — 49 s. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studiumlehre/studienangebot/n202/studienplan> — нем. язык.

Педагогические условия успешности инновационного процесса в высшем учебном заведении

Ефимов Павел Павлович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет

Ефимова Ирина Олеговна, младший научный сотрудник
Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого (г. Москва)

Рассматриваются педагогические условия, которые позволяют обеспечить эффективное функционирование и развитие инновационного процесса в высшем учебном заведении. Для реализации этой цели предлагается провести, во-первых, оценку препятствий на пути повышения сложности системы, во-вторых, оценку каждого члена коллектива с точки зрения возможности и желания работать в новых условиях.

Ключевые слова: инновации, инновационный процесс, образовательная среда, педагогические условия.

В настоящее время система отечественного образования переживает точку бифуркации, связанную с общесистемными изменениями, обусловленными гиперболическим ростом информации, повлекшим трансформацию всей образовательной парадигмы к идее «научить учиться». Осуществлен переход на ФГОС ВПО — 3, активно внедряются компетентностный подход и субъект-субъектные отношения. Все эти инновации в организации системы образования не могут не отразиться на изменении образовательной среды высшего учебного заведения. Речь идёт, в первую очередь, об изменении содержания образования, которое формально должно проявиться в появлении авторских образовательных программ педагогов, а также в появлении индивидуальных образовательных траекторий для слушателей [1]. В этой связи одной из первоочередных задач является определение педагогических условий успешности инновационного процесса в высшем учебном заведении.

Следует отметить, что в справочной литературе «условие» понимается как: «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит» [3, с. 588]. Исходя из этого педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей инновационной образовательной среды, воздействующих на субъекты системы, обеспечивая её эффективное функционирование и развитие.

В работе Н. Ипполитовой и Н. Стерховой справедливо отмечено, что «в современных педагогических исследованиях, связанных с проблемами совершенствования функционирования педагогических систем, повышения эффективности образовательного процесса, одним из аспектов, вызывающих наибольший интерес, является выявление, обоснование и проверка педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности» [2]. Поэтому целесообразно определить педагогические условия формирования инновационной образовательной среды высшего учебного заведения, что позволит создать необходимые предпосылки успешности инновационного процесса в нем.

Следует отметить, что в современной системе образования происходит постоянный рост сложности образовательной среды, проявляющийся в появлении нового качества среды, росте разнообразия её элементов. Конкретным проявлением увеличения сложности образовательной системы в последние годы является появление нового качества среды — её субъективности, новых элементов среды — образовательных компетентностей, индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных траекторий, трансдисциплинарных, тьюторских и интерактивных технологий. Все перечисленные элементы образовательной среды связаны между собой сложными нелинейными отрицательными и положительными обратными связями. В связи с этим необходимым условием инновационности образовательной среды высшего учебного заведения является обеспечение процесса постоянного роста её сложности, поэтому одним из неочевидных, но обязательных показателей мониторинга должен стать показатель «препятствия на пути повышения сложности системы». Это, например, такие категории, как традиционно предпочитаемые профессорско-преподавательским составом авторитарные методы управления, низкий уровень компетенций отдельных преподавателей, отсутствие инноваций в среде кафедральных педагогов, нежелание внедрять инновационный педагогический опыт соседних кафедр и подразделений и т. д.

Для оценки показателя «препятствия на пути повышения сложности системы» целесообразно взять за основу подход, изложенный в работе Н. Рожковой [4]. В своём исследовании она оценивает внутренний настрой коллектива на успешное проведение инноваций. Для оценки степени готовности к инновациям используется порядковая шкала от 1 до 5, где каждый порядок указывает на степень уверенности в успехе, единице соответствует минимальный уровень уверенности, пятерке — максимальный.

Оценка степени уверенности в соответствии с проведенным исследованием проводится по формуле [4, с. 33]:

$$I_{\text{уверенности}} = \frac{N_5 + 0,5N_4 - 0,5N_2 - N_1}{N_5 + N_4 + N_3 + N_2 + N_1},$$

где N_i — число респондентов.

Таким образом, оценкой «уровня уверенности» служит разница между числом «уверенных» и числом «неуверенных» в коллективе, но разница не абсолютная, а относительная, то есть доля этой разницы в общем числе респондентов. В таком случае значение этого показателя не будет зависеть от объема коллектива. Коэффициент 0,5 перед N_4 и N_2 вводится для того, чтобы сделать равноправными «не очень уверенных», поскольку вклад тех, кто «не очень», в два раза меньше, нежели тех, кто «очень» настроен на успешное проведение инноваций.

Как показано в работе Н. Рожковой индекс I обладает рядом свойств. «Он принимает максимальное значение, равное 1, тогда, когда все респонденты в группе уверены в успешном выполнении задачи, и минимальное значение, равное -1 , в случае их неуверенности. Индекс равен нулю, если число «уверенных» равно числу «неуверенных». Положительное значение индекса говорит о том, что «уверенных» больше, чем «неуверенных». И, соответственно, отрицательное значение появится в ситуации, когда число «неуверенных» больше, чем «уверенных». В группах с одинаковой разницей (отличной от нуля) между числом «уверенных» и «неуверенных» значение индекса будет больше в той группе, где меньше нейтральных ответов. Если в группе нет респондентов уверенных, нейтральных, не очень уверенных, совсем неуверенных, а все респонденты скорее уверены, чем нет, то значение индекса равно 0,5» [4, с. 34].

Таким образом, использование данного подхода позволяет выделить людей из числа сотрудников, которые уверены в успешном выполнении поставленной задачи. Соответственно, предоставление им больших возможностей для продуктивной работы и профессионального роста — одно из условий успешности инновационного процесса.

Также целесообразно провести «оценку каждого члена коллектива с точки зрения возможности и желания работать в новых условиях. Это возможно сделать с помощью вычисления индекса его социометрического статуса» [4, с. 34]. Данный подход предполагает оценку сотрудников со стороны их коллег. В соответствии с этим предлагается ответить на вопрос, в котором необходимо указать целесообразность включения

своего коллеги в инновационную деятельность. Оценку предлагается осуществлять по следующей шкале «+2 — включил бы обязательно, в первую очередь; +1 — скорее включил бы, чем не включил; 0 — все равно, включить или нет; -1 — скорее не включил бы, чем включил; -2 — ни в коем случае не включил бы» [4, с. 34].

Оценка индекса социометрического статуса в соответствии с проведенным исследованием проводится по формуле [4, с. 35]:

$$I_{\text{соц.статуса}} = \frac{R1_i + 0,5R2_i - 0,5R3_i - R4_i}{N - 1},$$

где для i -го респондента:

$R1_i$ — количество максимальных оценок;

$R2_i$ — количество оценок «+1»;

$R3_i$ — количество оценок «-1»;

$R4_i$ — количество минимальных оценок;

N — число членов группы;

$N-1$ — количество всех оценок, полученных каждым респондентом.

Индекс статуса, так же, как и индекс уверенности, может принимать максимальное значение, равное 1. Это происходит, когда респондент получил все максимальные оценки «+2».

Положительное значение индекса социального статуса позволяет говорить о высокой оценке деятельности его обладателя. Следует также отметить, что социометрический рейтинг свидетельствует об авторитетности того или иного члена в коллективе. Соответственно, предоставление сотрудникам с высоким рейтингом индекса социального статуса больших возможностей для продуктивной работы и профессионального роста — является еще одним из условий успешности инновационного процесса.

Таким образом, в целях оценки успешности инновационного процесса в высшем учебном заведении предлагается провести оценку препятствий на пути повышения сложности системы, а также оценку каждого члена коллектива с точки зрения возможности и желания работать в новых условиях. Определенные в статье педагогические условия являются реальными предпосылками успешности инновационного процесса в высшем учебном заведении.

Литература:

1. Ефимов, П.П. Интерактивные методы обучения — основа инновационных педагогических технологий [Текст]/П.П. Ефимов, И.О. Ефимова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — с. 286–290.
2. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация/Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — №1. — с. 8–14. — <http://www.genproedu.com/paper/2012-01/>
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов/С.И. Ожегов; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007. — 640 с.
4. Рожкова, Н. Индекс уверенности, или статистические методы оценки готовности коллектива к преобразованиям // Директор школы. 2001. №3. с. 33–38.

Самостоятельная работа студентов медицинских образовательных организаций высшего образования на основе требований ФГОС ВО

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Амиров Артур Фердсович, доктор педагогических наук, профессор;
Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Богданов Ринат Радикович, доктор медицинских наук, профессор
Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа)

Самостоятельную работу можно также трактовать как деятельность, заключающуюся в рациональном усвоении и углублении знаний, развитии ключевых компетенций, как средство активизации обучающихся, как средство индивидуализации, что является весьма важным в случае, когда речь идет о необходимости формирования навыков самоорганизации, что является фактором поступательного развития самой личности в целом.

Ключевые слова: образование, самостоятельная работа, образовательный процесс.

Современные представления и требования к самостоятельной работе студентов позволяют рассматривать её как специфическую педагогическую конструкцию, определяемую особенностями учебно-познавательных задач, воплощенных в конкретное содержание форм, типов и видов самостоятельных работ. Самостоятельную работу можно также трактовать как деятельность, заключающуюся в рациональном усвоении и углублении знаний, развитии ключевых компетенций, как средство активизации обучающихся, как средство индивидуализации, что является весьма важным в случае, когда речь идет о необходимости формирования навыков самоорганизации, что является фактором поступательного развития самой личности в целом.

Рассматривая данный феномен как активный вид познавательной деятельности, мы можем констатировать, что самостоятельная работа обладает такими признаками, как самостоятельный поиск, самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний, анализ полученной информации, установление студентом ритма работы и бюджета времени на изучение выдвинутых вопросов и поставленных задач. Например, педагог и психолог П. Ф. Каптерев, являясь сторонником развивающего обучения, считал, что повышение эффективности обучения состоит в саморазвитии личности ученика. По нашему мнению, это утверждение весьма значимо, так как профессиональное, начавшись в вузе, переходит в самообразование, а для некоторых выпускников вуза — и в фазу непрерывного образования.

Обращая внимание на специфику медицинского вуза мы полагаем, что подготовку будущего врача следует рассматривать как способ формирования его профессионального потенциала, включающего интеллектуальную мобильность, умение аналитически мыслить, интерпретировать полученную информацию и самостоятельно работать над совершенствованием общекультурных и профессиональных компетенций, то есть, важнейшее средство повышения профессионально-познавательной активности будущих врачей. Именно в процессе самостоятельной работы проявляется творческая мотивация

студента, целеполагание и целенаправленность, индивидуализация стиля учебной и учебно-исследовательской деятельности, самоактуализация, самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, самоуправление, саморазвитие и другие важные личностные качества, то есть все те качества, которые необходимы для первоначального освоения практического опыта на этапе вузовского периода подготовки врача.

Заявленная в новых стандартах образования обязательной и обеспеченная определенным объемом учебной нагрузки, самостоятельная работа студентов нуждается сегодня в педагогическом сопровождении и методическом обеспечении. В связи с чем данный вид работы обучающихся необходимо соотносить с организующей ролью преподавателя, предполагающей постоянный мониторинг процесса самостоятельной деятельности студента. Правильно организованная самостоятельная работа непременно сопровождается усложнением и увеличением трудоемкости, что обеспечивает ее развивающий характер. Понимание сущности различных видов самостоятельных работ, в зависимости от их функционального назначения, предоставляет возможность планировать и использовать самостоятельную деятельность студентов как оптимальное средство обучения и развития. Безусловно, при ее организации необходимо также учитывать и предпочтения студентов в плане организации и содержания работы.

С этой целью нами периодически проводится анкетирование студентов, первое из которых было организовано еще в 2010 году. На основании результатов анкетирования трехсот старшекурсников лечебного и педиатрического факультетов выявилась следующая иерархия предпочтений в выборе форм самостоятельной работы: работа с наглядными материалами — 72,9%; производственная практика — 60,2%; непосредственное общение с больными — 49,5%.

В университете созданы хорошие условия для успешного ведения самостоятельной работы — так считают 61,8% респондентов. По мнению студентов (54%) в организации самообразовательной учебной деятельности большое внимание должно быть уделено совершенствованию форм и методов самостоятельной работы, более

широкое использование компьютерных технологий — 31 %.

Существенному улучшению самостоятельной работы могут способствовать следующие условия: четкое планирование и контроль данного вида деятельности — 52,2%; повышение требования со стороны преподавателя за выполнением самостоятельной работы — 42,1%; полное изложение преподавателем учебного материала — 38,1%.

Каждый из предложенных видов деятельности, по мнению студентов, является приемлемым, однако большинство из них (66,4%) желает самостоятельно выполнять четко поставленные перед ними задачи.

Для плодотворной самостоятельной работы студентов необходим контроль со стороны педагога как один из важных мотивирующих факторов — так считают 38% респондентов.

Сложившийся традиционный подход в организации успешной учебной деятельности, который реализуется в апробированных методиках проведения лекционных, семинарских и практических занятий, отвечает требованиям к уровню подготовки врачей. Однако часть студентов (24%) считают организацию эффективной самостоятельной работы значительным резервом повышения качества процесса обучения.

По мнению большинства респондентов (54%), необходимо совершенствовать формы и методы обучения, более широко использовать на занятиях современные информационные технологии — 31%.

Университет достаточно обеспечен учебными и учебно-методическими материалами для успешной организации самостоятельной работы — так считают 78,2% студентов. В самообразовательной деятельности студенты предпочитают использовать традиционные источники знаний, такие как лекционные материалы — 69,5%, рекомендуемые учебники — 72% и методические разработки преподавателей — 47,8%.

По мнению студентов, для повышения эффективности самостоятельной работы необходимо: четко планировать и организовывать свою самообразовательную деятельность — 64,2%; выделять дополнительное время на ее проведение — 40,1%; уметь рационально его использовать в процессе самоподготовки — 41,8%.

Важно отметить, что большинство опрошенных студентов (68,7%) хотят постоянно пополнять свои знания,

рационально используя при этом время, отводимое на самостоятельную работу.

Для преодоления трудностей в самостоятельной работе большое значение студенты придают собственным усилиям и упорству — 70% и помощи преподавателей — 51%. Чаще всего студенты обращаются за помощью к преподавателям по следующим вопросам: как овладеть практическими навыками врачебной деятельности — 62,5%, как успешно решать ситуационные задачи — 37,4%, как планировать и организовывать самостоятельную работу — 14,3%. Большинство студентов (87,6%) считают, что самостоятельная работа является неременным условием для будущей успешной профессиональной деятельности врача. В результате самостоятельной работы можно сформировать профессионально важные качества врач — так считают многие студенты (83%), а также целенаправленно определить область своей дальнейшей научной и практической деятельности.

Результаты проведенного анкетирования явились важной основой для разработки эффективных форм и методов проведения и рационального планирования самостоятельной работы студентов.

Осуществляя исследовательскую работу на основе межвузовского сотрудничества с Самарским государственным медицинским университетом, мы совместно подготовили и реализуем в педагогической практике двух медицинских вузов ряд учебных и методических пособий для преподавателей медицинских вузов, затрагивающие вопросы организации самостоятельной работы.

Результаты опросов студентов также подтвердили, что стремление к самостоятельности — фундаментальная потребность личности в самообучении, самоуправлении, саморазвитии. Самостоятельная работа студентов — это метод обучения, при котором познавательная деятельность протекает в полном соответствии с индивидуальными потребностями, уровнем базового образования, опытом с одной стороны, и с другой — специально созданными для этого организационными условиями. Исследование показало, что эффективность реализации самостоятельной работы зависит от устойчивой мотивации личности студента, а самостоятельную работу следует рассматривать как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную управляемую познавательную деятельность, средство ее психологической, педагогической и логической организации.

Основные проблемы организации самостоятельной работы студентов

Юланова Наргиза Давлатовна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

В методике преподавания неродных языков проблема СР занимают особое место. Признавая важность и необходимость СР, специалисты, однако, не пришли

еще к единому определению этого понятия: что это такое — домашнее задание, контрольная работа, внеаудиторное чтение; когда и где она выполняется —

на практических занятиях или во внеаудиторное время; должна ли она носить творческий характер; какова роль преподавателя в организации СР и т. д.

Переосмысливая место, роль самостоятельной учебной деятельности следует (особенно при небольшом количестве аудиторных занятий) перенести центр тяжести в учебном процессе на правильную организацию СР, одновременно стимулируя сознательное отношение к овладению знаниями и навыками.

По мнению психологов, для того чтобы учащиеся могли выполнить СР с лучшим результатом, у них должен быть интерес к ней; определённый уровень развития таких познавательных процессов как внимание, мышление, воображение, а также достаточный запас знаний.

Самостоятельная работа студентов — всесторонне, многофункциональное явление, имеющее не только учебное, но и личностное, профессиональное значение. Важность правильной организации СР студентов определяется еще и тем, что она занимает около 40% общего бюджета студенческого времени и соответственно «преподаватели должны с первых дней обучения готовить студентов к самостоятельному обучению».

Многолетний опыт преподавателя русского языка в нефилологическом вузе показывает, что часто студенты первого курса не осознают роли русского языка в будущей практической деятельности. Однако в результате постепенной адаптации в процессе обучения в целом у студентов появляются внутренние мотивы, с помощью которых поддерживается познавательная мотивация. Преподаватель должен обратить внимание на некоторые факторы, вызывающие указанную мотивацию, поддерживая и развивая её. Это, прежде всего реализация приемов проблемного обучения, новизна и поисковый характер учебной деятельности, предоставление студентам творческой свободы и т. п.

Для того чтобы работа была действительно самостоятельной, учащиеся должны организовывать и выполнять ее осознанно и рационально. Это значит, что, во-первых, студент должен понимать цель СР; во-вторых, уметь анализировать и выделять самое важное для достижения цели; в-третьих, определить, в какой последовательности эффективнее выполнять учебные действия; находить способы и средства для реализации поставленной цели; в-четвертых, уметь контролировать правильность своих действий; в-пятых, желательно овладевать навыками самоконтроля.

Практика показывает, что далеко не все изучающие неродной язык обладают нужной мерой самостоятельности, которая позволяет осознанно организовать свою работу и управлять и управлять ею. У многих учащихся нет готовности к самостоятельной иноязычной речевой деятельности, включающей мотивационную, интеллектуальную, лингвистическую и коммуникативную готовность.

Мотивационная готовность определяется уровнем интереса овладения языком; интеллектуально предполагает определить уровень форсированности основных психических процессов (она имеет различный характер у учащихся разных возрастных групп); лингвистическая

готовность определяется знанием лексико-грамматического материала, который дает возможность строить правильные высказывания; коммуникативная готовность означает способность включаться в общения.

Формирование мотивов учения необходимо начинать на начальном этапе обучения. Это может оказаться сложным процессом, если задание для СР носит чисто механический характер; тексты для самостоятельного чтения несут в себе интересную для студентов информацию, задание и упражнения оказываются непосильным для студентов и является однообразными; не учитываются индивидуальные особенности студентов; отсутствует систематический контроль за выполнением СР, это ведет к тому, что студенты вообще перестают выполнять задания по СР.

Задача организации СР в вузе поднимает так же целый ряд вопросов, относящихся к готовности самого студента как субъекта этой формы деятельности к ее осуществлению. Первый вопрос, умеют ли студенты в своем большинстве осуществлять СР? Наше наблюдение дают в целом отрицательный ответ. Большинство студентов признает, что им не хватает навыков правильной организации СР, часть опрошенных вообще не умеют распределять свое время; жалуются на медленный темп восприятия со слуха учебного материала, чтения и конспектирования. Процесс приема, осмысления, переработки, оценивания и фиксирования необходимой учебной информации вызывают существенные затруднения, даже у тех, для кого текст предьявляется на родном языке.

Следующий вопрос, который здесь возникает: Может ли формироваться у студентов способность к эффективному осуществлению СР как формы деятельности, а не только выполнения некоторого задания преподавателей! Ответ на этот вопрос неоднозначный:

формирование этой способности предполагает личностное развитие в плане совершенствования самодисциплины и развития студента как субъекта деятельности, что, в частности, предполагает его умение вычленять и реализовывать цель, вырабатывать обобщенные приемы учебных действий;

неоднозначность ответа определяется тем, что эта способность эффективна и формируется только у тех студентов, которые имеют положительную учебную мотивацию и заинтересованное отношение к будущей профессии. У студентов, которые отрицательно относятся к избранной профессии, проблемы в формировании навыков СР превращается в проблему предварительного повышения учебной мотивации. Одновременно возникает большая педагогическая задача — обучение студентов СР включающего моделирование учебной деятельности, определение распорядка дня, отработку рациональных приемов, углубления чтения, составления планов, написание конспектов, постановки и решения учебно-практических задач и др. Такое обучение студентов основывается, в свою очередь, на правильной, с точки зрения теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Макарова), организации аудиторно учебной работы, в которой учтены все связи и пере-

ходы от внешнего управления преподавателем в формах контроля и оценки к самооценки и самоконтроля студента. Соответственно, положительный ответ, на вопрос о том, может ли у студента формироваться способность к СР, зависит от совместных действий преподавателя и студента и осознания студентом особенности этой работы как специфической формы деятельности.

Исходя из общего бюджета учебного времени СР студентов может отводиться не более 4 часов, особенно на начальном этапе обучения. Учитывая особенности русского языка, времени ежедневной СР при обязательной ее регулярности должно быть в пределах 2 часов. По месту самостоятельная деятельность преимущественно осуществляется в библиотеке, в ЛТСО где сама обстановка дисциплинирует и организует. По характеру решения учебных задач управление должно реализоваться по принципу — от рецептивных к продуктивным.

СР предполагает системное управление ею со стороны преподавателя. Именно преподаватель помогает определить цель и предмет самостоятельной учебной деятельности студента, на основе лично-деятельного подхода организовать условия осуществления этой деятельности; он моделирует будущую профессиональную деятельность с указанием места и роли изучаемого языка; определяет круг коммуникативных задач. Преподаватель также должен составить программу СР, возможные формы, рациональные приемы работы с учебным материалом. Усваиваемое на занятиях должно быть опережающим и выступать в качестве основы будущей СР. Например, если в аудитории студенты работают над формированием умения вычленять смысловую часть печатного текста, то преподаватель может предложить им самим подобрать аудиотексты, на материале слушания которых они научились бы выполнять те же действия.

Итак, преступая к организации СР студента по русскому языку в условиях ограниченного количества часов, отведенных на его изучение, необходимо продумать следующие вопросы:

- каким должно быть соотношение аудиторных занятий и самостоятельной работы;
- каков оптимальный объем СР;
- какую часть учебного материала выносить на СР;
- как распределить отобранный материал по формам аудиторной и внеаудиторной СР;
- какую учебную литературу можно использовать для СР;
- сколько времени отводить для выполнения СР;
- какова роль преподавателя в организации и проведения СР и т. п.

Все указанные вопросы должны найти отражение в рабочих программах СР студента. Разработанных на кафедрах с учетом условий, целей обучения неродному языку в каждом конкретном вузе.

На основе рабочих программ необходимо разрабатывать лабораторные и контрольные работы, контрольные задания, тесты, методические разработки, методические указания по организации и содержанию СР студента.

В рабочих программах должны быть четко определены цели и задачи к достижению которых придут студенты, выполняя задания в процессе самостоятельной работы; объем знаний от навыков которыми предстоит овладеть; объекты и формы контроля.

Чтобы успешно самостоятельно работать, студент должен иметь рабочую программу на руках на весь семестр, учебники, пособия, различные словари, методические указания, как работать со словарем, с книгой и т. д.; карточки для самоучета: отдельную тетрадь для выполнения письменных заданий. Важно, чтобы студент, зная собственный реальный уровень сформированности знаний, навыков по русскому языку, имел четкое представление о своих возможностях.

Самостоятельная работа — это совместная деятельность студента и преподавателя, в которой преподавателю отводится организаторская, консультативная, контролирующая роль. Преподаватель должен ясно представлять себе путь, которым студент идет к поставленной цели. Пусть этот будет зависеть от индивидуальных особенностей каждого студента.

Правильно организованная СР способствует реализации принципа индивидуализации. Для организации индивидуального подхода в процессе самостоятельной работы преподавателю целесообразно иметь большое количество разного дидактического материала — карточек с заданиями, которые могут быть различными по степени сложности и по целевой установке.

Опыт свидетельствует о том, что результативная самостоятельная работа студента зависит не только от добросовестного отношения студента к аудиторным занятиям, выполнения им домашних заданий, но и от того, насколько смог преподаватель помочь студенту привить ему правильные приемы работы с книгой, словарем, таблицами, схемами, ЭВМ.

Преподаватель должен не только объяснять студентам, что они будут делать, что узнают, что надо выучить, но и дать указания, как действовать, как наблюдать, как описать, как выучить и т. п.

Как правило, большая часть заданий для самостоятельной работы связана с учебником. В связи с этим в начале учебного года следует научить студента разбираться в содержании и расположении материала в учебнике. Студент должен свободно ориентироваться в нем.

Последовательность работы над учебным материалом имеет большое значение для самостоятельной работы по изучению русского языка. Студент должен понять: прежде чем приступить к работе над новой темой, нужно хорошо усвоить предыдущую.

Самостоятельную работу надо организовать так, чтобы студент постоянно преодолевал посильные трудности, но самостоятельная работа не должна быть слишком простой (ниже уровня развития умственных способностей студентов); не рекомендуется также давать много однообразных заданий. Задания должны постепенно усложняться, при организации самостоятельной работы особенно ценными являются задания проблемного характера, требующие поиска, открытий.

Специфика самостоятельной работы студента предполагает особую систему контроля за ней: при наименьшей затрате времени необходимо проверить не только сформированные знания, но и навыки и умения. Можно рекомендовать использовать формы текущего контроля, которые заключаются в систематическом наблюдении за самостоятельной работой, и поэтапный контроль. Однако практика показывает, что преподаватель при таких формах контроля не успевает в отведенное время проверить выполнение всех заданий. Проверку уровня знаний,

навыков и умений, приобретенных при самостоятельной работе, можно проводить и во время аудиторных занятий: давать студентам такие задания, при выполнении которых они должны неизбежно использовать материал, отработанный во время самостоятельной работы.

Один из форм организации самостоятельной работы студента — консультации, основной целью которых является оказание помощи студентам как по наиболее трудным вопросам грамматики русского языка, так и в организации самой самостоятельной работы.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989 г.
2. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974 г.
3. Метса, А., Казесалу Т. Лекции по методике преподавания русского языка. Таллин, 1986 г.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 1990 г.
5. Мотина, Е. И. Язык и специальность. М., 1983 г.

К вопросу о важности обучения музыке национальных меньшинств в вузах

Ян Сяо, стажер, магистр

Московский педагогический государственный университет

Северо-восточный педагогический университет (г. Чанчунь, Китай)

В статье обосновывается важность и необходимость обучения музыке национальных меньшинств в китайских вузах. Анализируется нехватка в области музыкального образования. Представлены важные пути для усиления обучения музыкальной культуре национальных меньшинств.

Ключевые слова: музыка национальных меньшинств, музыкальное образование, обучение музыке в вузах.

The importance of minority music teaching in higher education

Yang Xiao, Probationer, Faculty of music, Moscow State Pedagogical University; Master degree, Faculty of music, Northeast Normal University, Changchun, China

Article discusses the importance and necessity of minority music teaching in China. Analyzing the shortage in the field of music education. Submit important way to enhance the teaching of minority musical culture.

Keywords: Minority music, Music education, Music teaching in Higher education

Национальная музыка является важной частью музыкальной культуры. В процессе преемства, инноваций и развития национальной музыки явно прослеживается национальная специфика и богатые ценности музыкальной культуры.

В Китае насчитывается 56 национальностей. В том числе ханьцы составляют примерно 92% населения страны [1], остальные народы обычно называют национальными меньшинствами. Музыка национальных меньшинств как жемчужина символизирует духовные ценности их культур. Изучение, сохранение, развитие и популяризация музыкальной культуры этнических меньшинств важна и необходима. Полагаю, что наши музыкальные ученые и преподаватели должны обратить

серьезное внимание на усиление музыкального образования национальных меньшинств в сфере музыкального образования китайских вузов.

К сожалению, факультативные занятия музыкального образования в вузах Китая обычно ориентированы на музыку с европейским уклоном, причем не только на уроках теории, но и на практике. Иначе говоря, западная музыкальная система занимает в теории ключевое место. Музыкальное обучение большинства вузов практически не уделяет внимания музыке национальных меньшинств. Культура музыки национальных меньшинств в сфере музыкального образования становится «крайней» и почти не видна. Это серьезная проблема в области музыкального образования, на которую

нужно обратить пристальное внимание. Но для начала надо осознать и выяснить реальную недостаточность музыкального образования.

1. Нехватка концепции образования национальной музыки

Китайская национальная музыкальная культура имеет многовековую историю. К сожалению, в настоящее время в большинстве вузов умудряются пояснять китайскую музыку посредством применения концепции западных музыкальных манер или форм. Хотя в западной музыкальной теории тоже существуют знания китайской музыкальной теории, но мы еще плохо осознаем разницу структур музыкальной речи и моделей эстетического опыта между Китаем и Европой.

2. Нехватка структур учебных дисциплин и материалов

В настоящее время немного вузов Китая открывают занятия музыки национальных меньшинств. Эти вузы, такие как Синьцзянский и Нинсянский университеты, обычно находятся в регионах национальных меньшинств. И хотя такие музыкальные занятия отвечают специфике национальных меньшинств этих регионов, их структуры факультативных занятий однообразные, например, самая популярная форма — «оценить музыку». Кроме того, в Китае пока еще нет официальных учебных книг о музыке национальных меньшинств и каждый вуз выбирает материал для преподавания по своему усмотрению. Существует острая нехватка музыкальных преподавателей и материалов для обучения, естественно, все это серьезно влияет на развитие музыкального образования студентов.

3. Нехватка концепции ценностей о культуре музыки национальных меньшинств

Честно говоря, количество студентов, понимающих значение культурных знаний традиционной музыки нашей страны очень мало, этот реальный общественный феномен мешает преемству и развитию выдающейся традиционной музыки национальных меньшинств. И уже заметно, что в вузах между музыкальным образованием и преемством музыки национальных меньшинств появился существенный разрыв. Думаю, потеряв традиционную основу музыкального образования вузов, наши культурные музыкальные ценности легко станут «диспропорциональными», и возможно, даже потеряют себя в потоке развития истории.

Литература:

1. Хань (народ), [https://ru.wikipedia.org/wiki/Хань_\(народ\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Хань_(народ)), 2014—12—10.

Национальное музыкальное образование является важным каналом усвоения духовных ценностей национальной культуры для студентов, подготовки их эмоционального качества и мультикультурных ценностей. С другой стороны, национальное музыкальное образование повышает сознание и дух студентов, способствует их лучшему пониманию истории культуры и культурного наследия национальных меньшинств нашей страны. Одним словом, национальное музыкальное образование призвано сыграть значительную роль в воспитании уважительного отношения к национальным традициям, языку и культуре других народов, потому что только через познание национальных культур, создаваемых в определенной национальной среде, можно приблизиться к пониманию всех тех богатств, которые выработало человечество.

Полагаю, что разработка путей популяризации музыки национальных меньшинств в вузах весьма актуальна. Это касается будущего музыкального образования. Поэтому, все музыкальные рабочие должны всесторонне проанализировать реальные проблемы, усилить обучение музыкальной культуре национальных меньшинств.

Во-первых, понимать соотношение китайской традиционной и иностранной музыкальных культур для того, чтобы создать систему занятий музыки национальных меньшинств с региональной спецификой. Через музыкальное обучение помогать студентам равноценно относиться к культуре своего народа и других.

Во-вторых, повышать квалификацию и культурные качества музыкальных преподавателей по музыке национальных меньшинств. Немаловажно и то, чтобы они не только хорошо знали теоретическую основу музыки, а еще и действительно любили музыку и брали на себя ответственность по ее обучению.

В-третьих, необходимо организовать объединения или группы музыки национальных меньшинств с целью соединения всех интересующихся музыкой национальных меньшинств студентов. В свободное время проводить практические занятия по национальной музыкальной культуре, такие как конкурсы знаний музыки национальных меньшинств, фестивали музыки национальных меньшинств и др.

Романтические поэмы Джорджа Байрона

Яхшиева Мехринигор Шавкатовна, студент;

Яхшиева Зульфизар Шавкатовна, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри. (Узбекистан)

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество, помочь ему реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей, склонностей и т. д.

Ключевые слова: индивидуализация, коммуникативный подход, дифференциальное обучение, «байронический», «восточные поэмы»

Изучение работ иностранных классиков несет в себе большой воспитательный и нравственный потенциал, поскольку овладение иностранным языком как средством коммуникации предполагает знакомство с социокультурными особенностями народов, говорящих на изучаемом языке, выработку таких качеств как, терпимость и восприимчивость к различиям в культурах, способах выражений чувств и др. Работы Байрона дают возможность изучения особенностей воспитания, формирующихся в условиях того времени.

В 1813—1816 годы Байрон создает одну за другой романтические поэмы, которые заняли в эволюции его творчества важное место.

Эти поэмы — «Гяур» (The Giaour, 1813), «Абидосская невеста» (The Bride of Abydos, 1813), «Корсар» (The Corsair, 1814), «Лара» (Lara, 1814), «Осада Коринфа» (The Siege of Corinth, 1816), «Паризина» (Parisina, 1816) — получили в литературе название «восточных» [1]. Определение это в полной мере относится только к первым трем. В «Ларе», как указывал сам поэт, имя испанское, а страна и время конкретно не обозначены; в «Осаде Коринфа» Байрон переносит нас в Грецию, в «Паризине» — в Италию. Но в стремлении объединить эти поэмы в один цикл есть известная логика, подсказанная общими признаками всех названных **поэм**. В них Байрон создаёт ту романтическую личность, которая стала называться «байронической» и получила законченное воплощение в образах Манфреда и Каина.

Герои поэта отвергают общество, где царит тирания, деспотизм, провозглашают свободу личности, не подчиняются давлению обстоятельств. Все эти герои обладают большой притягательной силой благодаря благородному, гордому и мужественному характеру, способности страстно, самозабвенно любить, стать на сторону слабого и незащищенного. Им чужды низменные чувства [2].

Характер романтического героя от поэмы к поэме, при всей разности их сюжетов, развивается, обогащается новыми чертами. Но в то же время, в нем усугубляется, говоря словами Пушкина, «безнадежный эгоизм».

В первой из этих поэм — «Гяуре» — характер героя дается еще эскизно, набросками. Объясняется это в какой-то степени композицией поэмы, состоящей

из ряда фрагментов. В конце поэмы, когда начинается рассказ-исповедь Гяура старому монаху, его характер раскрывается полнее: Гяур объясняет мотивы своих поступков, известных читателю по тем эпизодам, которые были в начале поэмы.

Как и Гяур, Селим в «Абидосской невесте» бросает вызов тирану из личной мести. Но в Селиме Байрону удается показать черты, которые реально могли формироваться в условиях Востока. При этом поэт избегает псевдовосточного, поверхностного ориентализма.

В поэме «Корсар» сюжет усложнен. Герой ее, Конрад, атаман пиратской шайки, оказывается в разных критических ситуациях, и характер его раскрывается в действии, в столкновении с препятствиями. Ни в какой другой романтической поэме этого периода герой так не связан со своими товарищами, как в «Корсаре». Но даже и кругу своих единомышленников Конрад остается одиноким. Одиночество его — результат недоверия, вызванного тем, что его оттолкнули, оклеветали с юных лет.

К дальнейшей судьбе Конрада Байрон собирался вернуться в поэме «Лара». В предисловии к первому изданию «Лары» он писал: «Читатель...будет, вероятно, рассматривать эту поэму как продолжение «Корсара»; они схожи по колориту, и хотя характеры поставлены в иные положения, фабулы их в некоторой степени связаны между собою; лицо — почти то же самое, но выражение — различно» [3].

Лара, как Конрад, не принимает общества, презирает его, но в отличие от Конрада оказывает на него странное и таинственное влияние. Поэт дает понять, что Лара занимается черной магией: по ночам в замке Лары слышался «голос сверхземной», а однажды его застали в глубоком обмороке, сраженным «нездешним ужасом».

Как показывает дальнейшее творчество Байрона, Лара был предвестником Манфреда.

Созданные романтические поэмы были новым достижением Байрона в поэзии. Их отличает разнообразие поэтического видения внутреннего мира человека в самые напряженные моменты жизни. Герою, его мыслям, переживаниям созвучна природа и ее стихии. Их движение, непрерывное изменение во времени придают описанным пейзажам особую красоту.

Литература:

1. Аникин, Г.В., Михальская Н.П. История английской литературы М.: Высшая школа. 1975. с. 210–230.
2. Зыкова, Я.П. Восточные мотивы в творческой биографии Байрона// Байрон и мировая литература. М.: Наука. 1991. с. 38
3. Selections from Byron. — Moscow. Progress Publishers. 1973. P. 15.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Метод наглядности при обучении студентов юридических направлений основам процессуальной формы (на конкретном примере следственной практики)

Герасимова Любовь Олеговна, магистрант
Юго-Западный государственный университет (г. Курск)

Настоящая статья посвящена проблеме становления у студентов юридических направлений/специальностей практического знания об абстрактной категории уголовно-процессуального права «процессуальная форма». Для более точного и уверенного овладения новым знанием предлагается метод наглядного примера, показывающего, каким образом рядовой физический объект становится серьёзным уличающим вещественным доказательством. Автор считает возможным использовать предложенный наглядный пример в виде дидактической матрицы при обучении студентов-юристов основам процессуальной формы.

Ключевые слова: юридическое образование, процессуальная форма, учебная задача, метод наглядности, дидактическая матрица.

Введение

Процессуальная форма является одной из самых значимых и противоречивых категорий уголовно-процессуального права. В разное время проблеме процессуальной формы уделяли серьёзный исследовательский интерес выдающиеся учёные правоведы — В.М. Горшенев, М.С. Строгович, М.А. Чельцов, М.Л. Якуб и др.

Разные авторы по-разному видели юридическое и теоретико-правовое содержание данной категории. Однако, концептуальная идея, определяющая существо явления, очевидно, заключена в том, что «процессуальная форма всегда связана с правовым содержанием деятельности участников процесса, находясь с ним в отношениях взаимообусловленности». [1, с. 335]

Принимаем как безусловное утверждение, что «уголовно-процессуальная форма основана на системе принципов процесса и обеспечивает их реализацию в надлежащей правовой процедуре». [1, с. 337] «Соблюсти уголовно-процессуальную форму — значит выполнить установленные законом требования и тем самым обеспечить законность действий и решений». [1, с. 338]

Наиболее простое современное определение процессуальной формы мы находим у профессора З.З. Зинатуллина и Д.Р. Гимазетдинова, утверждающих, что она представляет собой «внешнее выражение уголовно-процессуальной деятельности, предусмотренный уголовно-процессуальным законом порядок осуществления и процессуального оформления результатов этой деятельности». [2, с. 22]

Постановка у студентов-юристов отчётливого, рельефного понимания и восприятия процессуальной формы является собой по нашему мнению отдельно взятую конкретно-самоценную учебную задачу. В свою очередь, по описанию академика А.М. Новикова, учебная задача реализуется посредством универсальной триады, способствующей усвоению знания о предмете:

- понятие;
- образ;
- операция. [3, с. 128]

С данной последовательностью дидактических результатов согласимся и выскажем предположение, что они в принципе могут быть объединены в рамках некоей дидактически цельной модели — наглядного/показательного примера. Для наиболее точного уяснения значения и содержания категории «процессуальная форма» предлагаем использовать один такой наглядный/показательный пример из реальной следственной практики.

Изложение фабулы (следственной ситуации)

За совершение ряда тяжких преступлений на территории Пензенской области был [заочно] привлечён в качестве обвиняемого, объявлен в розыск, а через некоторое время обнаружен и заключён под стражу ранее неоднократно судимый обвиняемый К. Уголовное дело по факту совершения К. инкриминируемых деяний возбуждено и принято к производству следователем СО при райотделе внутренних дел лейтенант юстиции В.

Во время нахождения К. в изоляторе временного содержания (ИВС) райотдела внутренних дел к обвиня-

емому пришла жена, которая через дежурного по ИВС передала продукты и зимние вещи. В свою очередь обвиняемый К. вернул жене сумку со своими носимыми вещами. При досмотре [во исполнение ведомственной Инструкции] данных вещей дежурный по ИВС районного дела внутренних дел сержант милиции Ш. обнаружил вложенную в одежду записку, содержание которой явно относилось к существу уголовного дела, по которому обвиняемый К. был заключён под стражу. Возникла необходимость придания данной записке доказательственного характера [ст. 74 УПК РФ]. В связи с этим следователь В. произвёл ряд следственных действий, главной и единственной задачей которых была легитимация [с целью избежать последствий, предусмотренных ст. 75 УПК РФ] перехваченной записки в качестве средства доказывания изобличающего характера при расследовании конкретного уголовного дела.

В разбираемом нами случае под легитимацией обнаруженного предмета (записки), явно стремящегося в разряд доказательств, мы будем понимать логически выстроенную очерёдность предусмотренных законом действий, направленных на изменение статуса указанного предмета (записки), т. е. его конвертацию из рядового физического объекта в источник юридически значимой информации посредством «проведения через горнило» процессуальной формы.

Основой для своих действий и порядку их оформления следователь В. изначально и безальтернативно выбрал Уголовно-процессуальный кодекс (далее — УПК РФ). [4]

Описание процедуры легитимации (содержание наглядного примера)

- Дежурный по ИВС сержант милиции Ш. подал рапорт на старшего оперативного дежурного по районному отделу внутренних дел об обнаружении записки. Содержание рапорта старший оперативный дежурный незамедлительно передал следователю В., расследующему уголовное дело.
- Следователь В. в присутствии понятых произвёл осмотр места происшествия — помещения ИВС ОВД. Непосредственным предметом осмотра явилась тряпично-холщёвая сумка горчичного цвета, с содержимым в виде носимых вещей. В результате осмотра из подкладки куртки была изъята записка — бумажный листок размерами 25х15 см белого цвета «в клеточку» с текстом — несколькими рядами букв и цифр, исполненными синим красителем, предположительно чернилами шариковой авторучки. По итогам осмотра следователь В. составил соответствующий Протокол. [ст. ст. 166, 170, 176, 177, 180 УПК РФ]
- Затем следователь В. произвёл допрос сержанта Ш. об обстоятельствах обнаружения записки, составив соответствующий Протокол. [ст. ст. 79, 187, 189, 190 УПК РФ]
- Далее следователь произвёл приобщение обнаруженной и изъятой записки к материалам уголовного

дела и определил хранить её при уголовном деле, вынося соответствующее Постановление. [ст. ст. 81, 82, 164 УПК РФ]

- Далее следователь в присутствии понятых произвёл осмотр вещественного доказательства — записки, изложив в Протоколе данного осмотра её текст. [ст. ст. 81, 166 УПК РФ]
 - В целях избежать отрицание обвиняемым К., как предположительным автором записки — своего авторства, следователь В. назначил криминалистическую почерковедческую экспертизу, о чём вынес соответствующее Постановление. [ст. ст. 164, 195 УПК РФ]
 - Обвиняемый К. был ознакомлен с Постановлением о назначении экспертизы, о чём был составлен соответствующий Протокол. [ст. 166, 198 УПК РФ]
 - Далее следователь В. вынес Постановление об изъятии образцов для сравнительного исследования. [ст. ст. 164, 202 УПК РФ]
 - Вслед за этим следователь В. произвел изъятие образцов для сравнительного исследования — несколько страниц, собственноручно заполненных записями обвиняемым К., о чём составил соответствующий Протокол. [ст. ст. 166, 202 УПК РФ]
- Образцы для сравнительного исследования были упакованы в пакет, запечатаны мастичной печатью, снабжены подписями следователя и понятых и с Постановлением о назначении криминалистической почерковедческой экспертизы направлены в судебно-экспертное учреждение для производства экспертизы. [ст. 199 УПК РФ]

- По получению заключения эксперта [ст. 204 УПК РФ] (подтвердившего авторство обвиняемого К.), следователь В. ознакомил обвиняемого с заключением эксперта, о чём составил соответствующий Протокол. [ст. ст. 166, 198 УПК РФ]
- В завершение процедуры легитимации следователь В. произвёл дополнительный допрос К. в качестве обвиняемого по обстоятельствам, связанным с содержанием записки/вещественного доказательства. [ст. ст. 77, 173, 174 УПК РФ]

При составлении обвинительного заключения следователь В. указал записку в качестве улики, подтверждающей виновность обвиняемого К. по одному из эпизодов уголовного дела. Прокурор района утвердил обвинительное заключение в полном объёме и направил в суд для рассмотрения уголовного дела по существу. Обвиняемый К. был осужден за совершённые преступления к лишению свободы.

Значение метода наглядности и общие выводы

Подача предлагаемого материала, связанного с реальным восприятием обучаемыми лицами явления процессуальной формы предполагается в ходе проведения лекционных занятий. «Лекция (от лат. Lectio — чтение) — логически последовательное изложение определённых научных знаний перед студентами. Это

одна из основных форм учебного процесса и главный метод обучения в вузе». [5, с. 186–187]

Общение преподавателя со студентами, выдержанное на волне стимулирования внимания обучаемых лиц к существу предмета представляется действием вполне качественным и плодотворным. «Применение лекции как метода обучения в условиях современной высшей школы позволяет значительно активизировать познавательную деятельность студентов-юристов...». [6, с. 61] Как нам представляется, просто подать наглядный материал — мало, необходимо зародить у обучаемых лиц интерес к собственным умопостроениям в рамках процессуальной формы, к своего рода следственно-ситуационному проектированию и последующему «распутыванию» различных процессуальных комбинаций.

Безусловно, преподавателю следует надлежащим образом построить лекционное занятие, правильно подвести студентов к подаче основной части учебного материала, поднять градус разговора, создать ауру приобщения к мастерской, своего рода ювелирной работе реального правоприменителя и подчеркнуть её высокую научно-юридическую оценку. «Планирование лекции должно обеспечить её высокий методический и теоретический уровень, широкое использование данных судебной, следственной и прокурорской практики, практики органов дознания и следствия и результатов исследований проведённых в области уголовного судопроизводства». [7, с. 132–138] Созданная на лекции атмосфера должна укрепить впечатления студентов от предложенного их вниманию наглядного примера, усилив эффект от нового знания.

Наглядные методы подразделяют на методы иллюстраций (показ иллюстративных пособий) и методы демонстраций (юридических действий, опытов, криминалистических технических устройств, слайдов, кинофильмов и т.п.). [8, с. 95] По итогам лекционного занятия у студентов должно остаться позитивное впечатление, своего рода восхищение от последовательных и скрупулёзных действий следователя, сумевшего упорным трудом и неукоснительным следованием требо-

ваниям закона не только изобличить опасного преступника, но и переиграть серьёзного, опытного процессуального противника.

В заключение согласимся с выводом профессора С.А. Шейфера о том, что «доказательство может считаться полученным («собранным») лишь после фиксации добытой информации. Идеальный образ, существующий в сознании следователя, как результат отражения следов преступления, доказательством ещё не является. Чтобы стать таковым, он должен быть закреплён, объективирован в предписанной законом форме. Таким образом, под фиксацией доказательств следует понимать систему осуществляемых в соответствии с уголовно-процессуальным законом действий следователя, направленных на преобразование воспринятой им доказательственной информации в форму, обеспечивающую максимально полное сохранение и использование полученных данных в целях доказывания». [9, с. 111] На самом деле, предложенный нами наглядный пример точно показывает, как в результате целой череды формально-юридических действий «просто записка» превращается в грозное оружие правопорядка, повергая на лопатки выстроенную изошрённым преступником защитную тактику.

Уважение к праву, ответственное, даже в какой-то мере трепетное отношение юриста к морально изнурительным, но абсолютно необходимым «премудростям» и «мелочам» процессуальной формы невозможно только в рамках абстрактных моделей. Предложенный нами наглядный пример может стать неким учебным лекалом, своего рода дидактической матрицей, призванной активизировать в сознании студентов-юристов должное профессиональное отношение к процессуальной форме.

Конечно, следует приветствовать появление и других, не менее, а возможно и более наглядных/показательных примеров в преподавании уголовно-процессуального права. Мы ставили перед собой задачу заострить внимание на проблеме и предложить собственное видение её разрешения. В связи с этим будем весьма рады творческой дискуссии и *sodalicius* обмену с коллегами.

Литература:

1. Уголовно-процессуальное право. Актуальные проблемы теории и практики: учебник для магистров/под ред. В.А. Лазаревой, А.А. Тарасова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2013. — 476 с.
2. Гимазетдинов, Д. Р., Зинатуллин З.З. Уголовно-процессуальная форма: монография. — М.: Юрлитинформ, 2014. — 184 с.
3. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. — М.: Издательство «Эгвес», 2005. — 176 с.
4. Уголовно-процессуальный кодекс РФ (УПК РФ) от 18.12.2001 № 174-ФЗ, принят ГД ФС РФ 22.11.2001 года (действующая редакция от 31.12.2014 года) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/popular/upkrf/> (дата обращения 09.01.2015 года).
5. Юридическая педагогика: учебник/К.М. Левитан. — М.: Норма, 2008. — 432 с.
6. Дмитриев, Ю.А. Юридическая педагогика. Курс лекций. — М.: «Деловой двор», 2008. — 272 с.
7. Воронин, Э.И., Мамошина Р.Н. Совершенствование методики чтения лекций как один из факторов повышения уровня знаний обучающихся [Текст] // Юридическое образование, наука и практика: взаимодействие и перспективы развития: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции 17–18 июня 2010 г. — Хабаровск: Дальневосточный юридический институт, 2010. — 216 с.
8. Торгашев, Г.А. Методика преподавания юриспруденции в высшей школе. — М.: РАП, 2010. — 341 с.
9. Шейфер, С.А. Следственные действия. Система и процессуальная форма. — М.: Юрид. лит., 1981. — 128 с.

Теоретическое осмысление вариантности как особого языкового явления

Матенов Рашид Бекимбетович, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Владение русским языком как родным, использование всех возможностей вариантных операций в будущей профессиональной речи играет важную роль в развитии речемыслительных способностей современных студентов. Умение применить свои знания, выбрать наиболее правильный вариант из нескольких возможных относится к числу фундаментальных интеллектуальных навыков и умений и обеспечивает эффективность познавательной деятельности.

Одним из ведущих принципов обучения русскому языку в современных условиях в вузе является формирование у студентов профессиональной речевой компетенции, первичных профессиональных навыков и умений в актуальных для будущих специалистов сферах общения, и, прежде всего, учебно-профессиональной и профессионально-трудовой.

В этой связи к выпускникам неязыковых вузов предъявляется требование владеть русским языком в полном объеме и на всех его уровнях: словообразовательном, морфологическом, лексическом и синтаксическом.

Именно синтаксис играет чрезвычайно важную роль в построении и структурировании текста, поскольку организация любого текста, в том числе и текста по юридической специальности, осуществляется именно на синтаксическом уровне.

Синтаксические нормы определяются структурой языка и так же, как и другие нормы (орфоэпические, лексические, морфологические), претерпевают изменения в процессе развития языка. При усвоении синтаксиса неродного языка наблюдается ряд трудностей, возникающих при выборе форм управления и согласования, построении предложения, использовании деепричастного оборота, выборе нужного предлога и так далее.

Особую трудность для студентов национальной аудитории представляют варианты синтаксических норм, связанных с управлением при предложно-падежных формах, варьирование порядка слов, вариантность в простом и сложном предложении, а также вариативность между типами сложных предложений. Вариантность в области синтаксической связи управления в практическом и прикладном ее применении может рассматриваться достаточно широко и трактоваться как синтаксическая синонимия.

Именно возможность варьирования разнообразных синтаксических единиц позволяет значительно обогатить речь студентов, учитывая стилистические особенности научного и официально-делового стилей речи, которые преимущественно представлены текстами юридической направленности.

В современном языкознании понимание вариантности весьма неоднозначно. Теоретическое осмысление вариантности как особого языкового явления начинается в середине XX века, когда на первый план выдвигается

комплекс проблем, связанных с различными аспектами практической стилистики. Особенно пристальное внимание языковедов к проблеме вариантности стало в последние десятилетия XX века. Именно тогда в семидесятые, восьмидесятые и девяностые годы ушедшего столетия выходят в свет наиболее глубокие исследования формальных вариантов слов, исследования, связанные с именами таких ученых, как Г. С. Горбачевич, Л. К. Граудина, Н. Н. Семенюк, и некоторых других.

В настоящей работе мы рассматриваем два вида соотносительности или вариантности: собственно соотносительность и дублетность. Собственно соотносительность представляет собой не что иное, как синтаксическую синонимию конструкций. Она предполагает возможность взаимозамещения конструкций, объединенных общностью грамматического значения, но различающихся его оттенками. Под дублетностью понимается смысловая и функциональная равнозначность конструкций, полностью накладывающихся друг на друга внутри общего грамматического значения. Поэтому синтаксический ряд в толковании Н. Ю. Шведовой мы считаем синонимично-вариативным рядом, т. к. в нем объединяются синтаксические синонимы и варианты.

Наиболее значимыми в лингводидактическом аспекте, на наш взгляд, являются взаимозамещающиеся связи на уровне словосочетания, которые выражают одни и те же отношения разными формальными средствами. Если зависимые формы полностью совпадают по своему значению, то мы рассматриваем их как дублеты, а если они различаются оттенками значений, то как синонимы. Нами рассматривается вариативность в ССЧ как внутри одного вида связи, прежде всего в управлении (*говорить о чем — про что, удивляться чему-нибудь — на что-нибудь*) и примыкании (*молчать за обедом — во время обеда, человек трудной судьбы — с трудной судьбой*), так и между разными связями — между управлением и примыканием (*дать людям отдохнуть — дать людям отдых, разрешать детям гулять — прогулку*) или между согласованием и примыканием (*город ночью — ночной город, ложка из дерева — деревянная*).

Привлекают внимание актуальные для юридической специальности слова (или слово) с вариативной связью, которые могут выделяться из общего состава той или иной лексико-семантической группы словосочетаний по причине разнообразных семантических взаимодействий слов. Например, существительные со значением недружественного, враждебного действия *агрессия, акция, репрессия, преступление* управляют родительным падежом с предлогом *против* (*агрессия против кого-нибудь*.); в этом ряду слово *преступление* имеет вариативную связь: *преступление против кого — перед кем-нибудь* — под влиянием связи *вина, от-*

ветственность, долг перед кем-нибудь. В ряду слов интересоваться, любоваться, наслаждаться, пленяться, восторгаться кем-чем-нибудь слово любоваться имеет вариативную связь: любоваться кем-чем-нибудь — на кого-что-нибудь — под влиянием связи *смотреть, глядеть на кого-что-нибудь*. Аналогично: *решиться, отважиться, поддаться на что, но склониться на что-нибудь — к чему-нибудь (под влиянием клониться к чему-нибудь); смириться, примириться с чем-нибудь, но согласиться с чем-нибудь — на что-нибудь (под влиянием решиться на что-нибудь)*. Во всех приведенных примерах и многих других подобных случаях имеет место смысловая дублетность варьируемых форм.

Лингводидактическая значимость данных конструкций в том, что через восприятие определенного количества форм вариантов можно выйти на осмысление значимой стороны связей и возникающих на их основе смысловых отношений.

Словосочетания, выражающие определительные значения, обладают широкой вариативностью, если построены при помощи разных примыкающих форм. Эти значения очень часто выражаются разными средствами, которые могут быть распределены между разными глаголами, но могут реализоваться и при одном и том же глаголе. С точки зрения формальной организации вариативность может выступать в четырех видах. В вариативные отношения могут вступать: 1) беспредложная надежная форма и форма с предлогом; 2) надежные формы с предлогами; 3) надежная форма и инфинитив; 4) надежная форма и наречие; 5) падежная форма и сочетание с *как*; например: 1) *работать месяц — в течение месяца, читать ночами — по ночам, повторять пятый раз — в пятый раз, добиться чего-нибудь настойчивостью — благодаря настойчивости*; 2) *сидеть у стола — за столом, молчать за обедом — во время обеда — в продолжение обеда, пройти с километр — около километра*; 3) *приехать обедать — к обеду — на обед, кинуться помогать — на помощь, устать ждать — от ожидания*; 4) *го-*

ворить по-русски — на русском языке — русским языком; работать дома — на дому, ездить ежемесячно — каждый месяц, действовать законно — по закону; 5) *действовать под видом доброжелателя — как доброжелатель*. \

С точки зрения значений, варьирующиеся формы могут быть или дублетными, т.е. полностью совпадающими по значениям, или различающимися оттенками значений.

К явлениям дублетности относятся и необъяснимые с точки зрения современных семантических отношений противопоставления типа *побывать на Карпатах и в Карпатах; трудиться в поле и на поле; гулять на лугах*

и в лугах; работать в студии и (проф.) на студии; служить во флоте и (проф.) на флоте; ехать на поезде и в поезде, на электричке и в электричке, на троллейбусе и в троллейбусе, на автомобиле и в автомобиле, на метро

и в метро, на машине и в машине, на санях и в санях, на телеге и в телеге (Но только в карете, в экипаже).

В основе синтаксической парадигматики лежит богатая синтаксическая синонимия. В простом предложении это явление проявляется как вариативность в согласовании разных членов предложения, когда они выражены: а) несколькими существительными, обозначающими множество действующих лиц (*Около ста студентов участвовало/участвовали в соревнованиях*); б) сочетанием нескольких прилагательных с определяемым существительным (*Я предпочитаю синий и красный цвет/цвета*); в) при сочетании одного прилагательного-определения с несколькими существительными (*ему подарили автоматический/автоматические карандаш и ручку*).

Здесь необходимо отметить методический аспект: оба варианта согласования — это литературные нормы, а их использование связано с благозвучностью фразы, удобочитаемостью или особенностями выражаемого ими значения.

Литература:

1. Горбачевич, 1978а: Горбачевич К. С. Вариантность слова и языковая норма (на материале современного русского языка). Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978.
2. Горбачевич, К. С. Вариантность слова как лексико-грамматический феномен // ВЯ. 1975. — № 1 с. 55–64.
3. Горбачевич, К. С. Изменение норм русского литературного языка. Л.: Просвещение, 1971. — 270 с.
4. Горбачевич, К. С. Нормы современного русского литературного языка: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1978. — 240 с.
5. Граудина, Л. К. Опыт количественной оценки нормы (форма род. ед. чая чаю) // Вопросы культуры речи. — М 1966 — Вып. V11. — с. 87–88.
6. Семенюк, Н. Н. Статус и некоторые проблемы стилистического варьирования: исторический аспект // Языки мира: проблемы языковой вариативности/Редкол. В. Н. Ярцева, Н. Н. Семенюк и др. М.: Наука, 1990. -С. 36–51.

Практико-методические функции применения ИКТ и технических средств обучения в вузах Узбекистана

Меденцева Наталья Петровна, ассистент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Инфокоммуникационные технологии занимают важное место в современном мире. С каждым днем расширяются возможности вычислительной техники, она стала просто незаменимой практически во всех сферах жизни. И область образования, конечно, не исключение.

Основной целью образования в Республике Узбекистан является воспитание гармонично развитой личности, способной ориентироваться в современном, быстро меняющемся мире, самостоятельно приобретать необходимые знания, сохраняя при этом культурные и нравственные ценности, свойственные узбекскому народу.

А на сегодняшний день это практически невозможно без использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Способность быстро находить нужную информацию, своевременно ее обрабатывать и незамедлительно находить пути для ее применения — неотъемлемый признак успешного человека XXI века.

В связи с этими требованиями современности и строится образовательная система в Узбекистане. Все высшие учебные заведения оснащены компьютерами, лабораторным оборудованием, мультимедийными проекторами и демонстрационными экранами. Все эти средства позволяют преподавателю максимально эффективно использовать время занятия. У учителя появляется возможность регулировать темп занятия. Изучение материала можно построить не по традиционной линейной схеме (преподаватель объясняет — студент слушает), а по интерактивной. Студенты могут самостоятельно вернуться к какому-то этапу объяснения, воспроизвести его в форме, удобной для восприятия именно в данной аудитории. Особенно это касается всевозможных графиков и грамматических таблиц. Трудно представить, сколько бы времени заняло воспроизведение какой-нибудь грамматической таблицы студентами, если бы тот использовал «классические» мел и тряпку для доски.

В качестве еще одного плюса применения информационно-коммуникационных технологий можно назвать преимущества возможностей компьютера как наглядного пособия. В течение занятия при помощи одного компьютера и мультимедийного проектора возможно применение нескольких десятков схем, таблиц, осуществление демонстрации портретов и фотографий писателей, иллюстраций к произведениям, прослушивание отрывков и музыкальных композиций, просмотр художественных, документальных или научно-познавательных фильмов. При помощи интернет-технологий возможно наладить визуальное общение с современными писателями или учеными в режиме реального времени.

А сколько бы понадобилось усилий со стороны преподавателя и финансовых затрат со стороны государства на организацию и выпуск подобных наглядных пособий, на оснащение кабинетов DVD-проигрывателями,

аудиомагнитофонами, телевизорами, лицензионными дисками с записями фильмов, не говоря уже об организации встречи с писателем или ученым из другого города или страны.

Значительно повысить познавательную деятельность учащихся позволяет и психологический фактор. Ни для кого не секрет, что современной молодежи интереснее воспринимать информацию именно посредством мультимедийных устройств. На наш взгляд, современная образовательная система должна поддерживать стремление учащихся хорошо ориентироваться в Интернет-пространстве.

Учитель не должен испуганно запрещать использование ИКТ учениками, потому что не разбирается в них сам, а быть примером для обучаемых в умении **рационально и грамотно** пользоваться Интернет-ресурсами.

Но развитие ИКТ ставит перед преподавателями новые задачи. Доступность информации и возможность ее моментального копирования дает ученикам-лентяям «лазейку» для бездумной распечатки уже готовых рефератов и сочинений с тематических интернет-ресурсов.

Преподаватель должен стать изобретательней компьютеров и формулировать темы для самостоятельных работ учащихся таким образом, чтобы им приходилось хотя бы компилировать текст.

Можно предложить также использование программ-антиплагиаторов, которые устанавливаются опять-таки при помощи ИКТ.

Как видим, развитие ИКТ мобильно преодолевать затруднения технического характера, возникающие в связи с использованием информационных ресурсов Всемирной сети.

Таким образом, мы видим, что применение ИКТ на занятиях в институтах и университетах стало требованием времени. ИКТ призваны не заменить учителя, а стать ему верным помощником. Компьютер стал многофункциональным средством обучения, который дает такие преимущества в образовательной сфере, как

1. современность и актуальность;
2. динамичность и мобильность;
3. обширная наглядность;
4. интерактивность;
5. психологический комфорт для обучаемых;
6. многоплановость освещения темы занятия;
7. возможность самосовершенствования для преподавателя;
8. расширение границ коммуникации;
9. финансовая экономичность;
10. гибкое и мобильное устранение технических недочетов;
11. неограниченные возможности для формирования социально ориентированной, гармонично развитой личности.

За информационно-коммуникационными технологиями — будущее, которое начинается уже сегодня. Важная педагогическая задача преподавателей — помочь ученикам в реализации их творческих планов, научить их грамотно работать с информацией, объяснить,

как на протяжении всей жизни применять способности, воспитать нравственные ценности. Использование информационно — коммуникационных технологий призвано многократно увеличить продуктивность образовательного процесса.

История Великой Победы в аудиовизуальных технологиях обучения

Овчинников Юрий Дмитриевич кандидат технических наук, доцент
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)

Среди актуальных направлений аудиовизуальных технологий обучения 2015 года следует особо отметить развитие метода «проектных технологий», в которых студенты развивают свои творческие и профессиональные способности. Учебный курс «Аудиовизуальные технологии обучения» в этом учебном году состоит из нескольких творческих проектов студентов, посвященных великой исторической дате 70-летию Победы (1941–45 гг.).

Ключевые слова: аудиовизуальные технологии обучения, учебный курс, творческий проект студентов, историческая дата 70 лет Великой Победы.

Уже не первый год студенты нашего ВУЗА факультета «Педагогика и психология», специализации «Практическая психология» изучают учебный курс «Аудиовизуальные технологии обучения» [1,2,3]. Современные аудиовизуальные технологии стремительно развиваются, появляется много новых интересных направлений, с которыми знакомятся студенты [4,5,9]. Более того как показал проведенный эксперимент, что использование «метода проектных технологий» понравилось студентам при выполнении индивидуальных творческих заданий [6,7,10]. Некоторые из них получили общественное признание, опубликовав результаты выполненных работ [8]. Курс «Аудиовизуальные технологии обучения» имеет огромный информационный ресурс [7]. Использование разнообразных методических подходов в учебном процессе [4,5,9]. Выполнение студентами творческих заданий [11,12]. Это не только изучение технологий фото и видеосъемки, но и через собственный фото снимок привитие любви к прекрасному, творческим выдумкам, национальным традициям, воспитание чувства любви к родной истории. А также создание духовной основы, включающей в себя сохранение исторической памяти семьи, края, страны в целом.

В этом году в России и во всем мире готовятся отметить 70 годовщину Великой Победы нашего народа в борьбе с гитлеровскими захватчиками. В нашем крае много исторических памятников, напоминающих нам живым о тяжелых боях и погибших героях. Они навечно уснули, защищая родную страну от порабощения. Чтобы наша память не уснула, студенты выполняют данный проект.

ПРОЕКТ, ПОСВЯЩЕННЫЙ 70-летию Великой Победы 1941–1945 гг.

(курс «Аудиовизуальные технологии обучения».)

Девиз проекта «За сохранение исторической памяти»

Цель проекта: создание аудиовизуального курса обучения посвящённого исторической дате 70-летию Великой Победы 1941–1945 гг.

Задачи проекта:

1. Использование аудиовизуальных средств и технологий в изучении исторических материалов.
2. Взгляд на историческую память будущих педагогов-психологов в творческих заданиях, через собственный творческий проект.
3. Создание учебно-методических материалов с историческим ракурсом по направлению «Аудиовизуальные технологии обучения».

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТА:

1. Знакомство студентов с исторической экспозицией военной техники в парке «30-летия Победы».
Механизм реализации направления: Фотосъемка в парке «30 летия Победы».
2. Занятия в Выставочном зале (музее).

Механизм реализации направления: создание презентаций, фотосъемка и видеосъемка.

3. ПОБЕДА ДЕДА — МОЯ ПОБЕДА. Создайте презентацию, фильм об участии в Великой Отечественной войне ваших дедушек, прадедушек.

Механизм реализации проекта:

1 этап проекта. Впервые занятия со студентами прошли в парке «30 летия Победы». Историческая панорама боевой техники позволит получить интересную ценную информацию о Великой Отечественной войне. Это необычный парк, любят его дети разных поколений... В нем собрана боевая техника времен Великой Отечественной войны. К каждой единице боевой техники есть сопроводительная информация. Студенты очной и за-

очной форм обучения посетили парк, провели памятную фото и видеосъемку боевой техники.

2 этап. Выставочный центр начал свою работу в парке 30-летия Победы в канун 9 мая 2010 года. В экспозицию вошли предметы времён Великой Отечественной войны: форма, награды, оружие, осколки снарядов, письма с фронта, предметы военного и послевоенного быта кубанцев. В новом выставочном зале боевой славы в Краснодаре открылась постоянная экспозиция и кинозал для просмотра фильмов патристического содержания. В зале боевой славы проводятся семинары поисковиков, вручение паспортов юным гражданам России, проводятся встречи с ветеранами. Выставочный зал принадлежит «Центру патристического воспитания молодежи Кубани». Форма методической работы в проекте: лекция-беседа, просмотр фильма, фото и видеосъемка.

3 этап. Собрать материал в Выставочном зале для создания презентаций и фотовыставки. Форма методической работы в проекте: встреча с ветеранами, фото и видеосъемка

4 этап. Провести круглый стол по теме «70 лет Великой Победы 1941–1945 г. г». На этом мероприятии обсудить услышанный и увиденный исторический фактологический материал в Выставочном зале боевой Славы. Победа деда — моя Победа! Это ежегодная акция на Кубани рассказывает каждому из нас о военных фронтовиках, которые были в каждой кубанской семье.

5 этап. Подготовить к демонстрации собранный материал. Это сложная творческая задача сохранить историческую память, увидел и услышал передать другому человеку с помощью аудиовизуальных технологий, что бы он помнил ушедшее событие...

Представление результатов проекта должно быть исторически информативным и творческим. История проходит через факты и документы. В аудиовизуальных технологиях обучения вводится понятие «фото факта».

Результаты проекта должны иметь возможности дальнейшего использования:

1. Студенты производят видео и фотосъемку исторических материалов в парке «30-летия Победы», в Выставочном зале музея. Лучшие материалы представить к участию к конференции, публикации в сборниках и журналах.
2. Создание презентаций, фотоколлажей, банка данных фотоматериалов.
3. Написание научно-методических статей по собранному и исследованному материалу.
4. Организация исторической фотовыставки, посвященной 70 Великой Победы (1941–45 гг.).

Этот проект посвящается и моему отцу Дмитрию Константиновичу Овчинникову, воевавшему в той жестокой войне, имевшему боевые награды... был ранен, попал в плен, прошел штрафной батальон. Мне запомнилась война шестилетнему босоному мальчишке со слов пришедшего с фронта отца. Светлая ему память...

Литература:

1. Агошкова, Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения [Текст]: метод. рекомендации/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: КГУФКСТ, 2014. — 22 с.
2. Агошкова, Г.С. Аудиовизуальные технологии обучения: учебно-методическое пособие/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. — 102 с.
3. Агошкова, Г.С. Актуальные направления в аудиовизуальных технологиях: учебно-методическое пособие/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2012. — 42 с.
4. Агошкова, Г.С. Фризлайт и его особенности: учебно-методическое/Г.С. Агошкова, Ю.Д. Овчинников. — Краснодар: ФГБОУ ВПО КГУФКСТ, 2013. — 35 с.
5. Овчинников, Ю.Д. Инфографика в аудиовизуальных технологиях обучения// Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2014 г.: в 12 частях. Часть 1; М-во обр. и науки РФ Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество». 2014 г. с. 104–105.
6. Овчинников, Ю.Д. Вариативность заданий в аудиовизуальных технологиях обучения [Текст]/Ю.Д. Овчинников//Педагогика и современность. — 2014. — №1. — с. 40–43.
7. Овчинников, Ю.Д. Визуальные способы передачи информации в аудиовизуальных технологиях обучения [Текст]/Ю.Д. Овчинников//Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Ежемесячный научный журнал №03 (62) март 2014. Часть II. с. 236–238.
8. Овчинников, Ю.Д. Экологическое образование в аудиовизуальных технологиях обучения [Текст]/Ю.Д. Овчинников, Я. О. Шульга // Молодой ученый. — 2014. — №6. — с. 743–744.
9. Овчинников, Ю.Д. Аудиовизуальные технологии в помощь потребителю.//Наука, техника и образование. Научный журнал. — 2014. №4 (4). - с. 113–115.
10. Овчинников, Ю.Д. Социально-творческая концепция в аудиовизуальных технологиях обучения.//Проблемы современной науки и образования. Научно-методический журнал. — 2014. №1 (19). — с. 85–88.
11. Овчинников, Ю.Д. Методические аспекты и инновационные подходы в аудиовизуальных технологиях обучения.// Современная высшая школа: инновационный аспект. Научно-методический журнал. — 2014 №3. — с. 88–92.
12. Овчинников, Ю.Д. Творческий новый год.//Дошкольное воспитание. Научно-методический журнал — 2014. №12.

Некоторые вопросы организации и проведения практического занятия по наследственному праву России методом «деловая игра»

Серёгин Вячеслав Иванович, доцент

Российский государственный университет юстиции, Поволжский юридический институт (филиал в г. Саратов)

В статье рассказывается о применении метода «деловой игры» на практических занятиях со студентами юридических вузов и факультетов по дисциплине «Наследственное право». Преподаватель предлагает взять конкретное судебное дело о споре в сфере наследственного права и разрешить его.

Ключевые слова: наследственное право России, деловая игра, раздел наследства, споры между наследниками.

Эффективным методом организации и проведения практических занятий по наследственному праву является деловая игра, которая пробуждает познавательную активность студентов, содействует становлению самостоятельности мышления и деятельности.

В ходе деловой игры студенты выполняют определенные роли участников гражданских правоотношений, поэтому занятие следует проводить в тесной связи с соответствующей темой, разделом гражданского процесса России.

Содержание и условия игры могут дополняться в ходе ее проведения, преподаватель выступает в роли руководителя игры.

Источником развития деловой игры выступает игровая проблема на материале реального гражданского (наследственного) дела, рассмотренного судом, или на материале задачи (казуса), которую студенты изучают накануне практического занятия.

В подготовке и проведении деловой игры можно выделить следующие этапы:

- выбор темы и проблемы;
- формирование целей и задач;
- определение структуры игры;
- проведение игры;
- подведение итогов.

При подготовке и проведении деловой игры важно соблюдать следующие условия:

- игра должна быть логическим продолжением или завершением конкретной темы (раздела) наследственного права;
- должна быть обеспечена максимальная приближенность игры к реальным условиям конкретного гражданского правоотношения.
- Предварительная подготовка участников по конкретной теме (разделу) включает в себя формирование преподавателем мини-групп студентов в соответствии с определенной ролью, изучение и анализ ими игровой ситуации, самостоятельную работу над рекомендованной литературой и нормативными актами, выработку и обоснование принятых решений со ссылками на конкретные правовые нормы (определение подведомственности и подсудности данного спора, доказательства и их обоснование, формулирование принятых решений).

В ходе непосредственно деловой игры мини-группы представляют подготовленные задания. После ответа другие мини-группы дополняют, уточняют или опровергают их действия.

Преподаватель анализирует процесс игры, вводит импровизации, которые должны быть решены в режиме сжатого времени, отмечает поведение и активность студентов, обращает внимание на ошибки и правильные решения.

Для практического занятия можно к примеру взять Определение Судебной коллегии по гражданским делам Верховного Суда РФ от 22 января 2013 г. №5-КГ12—97.

Извлечение из дела: Борисов (отец наследодателя) обратился в суд с иском к Харламову (муж наследодателя), Борисовой (мать наследодателя) о разделе наследства, с учетом преимущественного права на получение в счет наследственной доли неделимой вещи, находившейся в общей долевой собственности с наследодателем, с предоставлением остальным наследникам компенсации, ссылаясь на то, что после смерти его дочери Ипатовой открылось наследство, в состав которого входит доля в праве собственности на неделимую вещь — двухкомнатную квартиру жилой площадью 35,5 м², общей площадью 57,6 м², правом общей собственности на которую Ипатова обладала совместно с истцом.

Стороны являются наследниками Ипатовой по закону.

Истец предлагал ответчику Харламову заключить соглашение о разделе наследственного имущества с выплатой последнему компенсации, однако стороны к соглашению не пришли.

Борисова является супругой истца и согласна передать свою долю в квартире истцу безвозмездно.

Вопросы к ситуации:

1. Определите подведомственность и подсудность данного спора?
2. Каков порядок раздела наследственного имущества?
3. Какая доля в наследстве принадлежит каждому наследнику?
4. Как оценивается указанная доля?

Ответы на вопросы ситуации:

Подведомственность и подсудность данного спора определяется согласно Постановлению Пленума Верховного Суда РФ от 29 мая 2012 г. №9 «О судебной практике по делам о наследовании».

Дела, возникающие из наследственных правоотношений, связаны с переходом имущественных прав и обязанностей в порядке универсального правопреемства от наследодателя к наследникам. Данные дела независимы от субъектного состава их участников и состава наследственного имущества подведомственны судам общей юрисдикции (п. 1 ч. 1 и 3 ст. 22, п. 5 ч. 1 ст. 23 Гражданского процессуального РФ). В частности, суды общей юрисдикции рассматривают дела:

А) по спорам о включении в состав наследственного имущества в виде акций, долей в уставном капитале хозяйственных товариществ и обществ, паев членов кооперативов;

Б) по требованиям о выплате действительной стоимости доли наследодателя в уставном капитале хозяйственного товарищества или общества либо о выдаче соответствующей ей части имущества в натуре и т. п.

В соответствии с правилами подсудности гражданских дел, установленными статьями 23–27 ГПК РФ, все дела по спорам, возникающим из наследственных правоотношений, в т. ч. по требованиям, основанным на долгах наследодателя, подсудны районным судам.

Дела по требованиям, основанным на обязательствах, которые возникают у наследников после принятия наследства, подсудны мировому судье в качестве суда первой инстанции при цене иска, не превышающей 50 тыс. руб.

Согласно ст. 28 ГПК РФ иски подаются в суд по месту жительства ответчика.

При возникновении спора о правах на наследственное имущество, в состав которого входят несколько объектов недвижимости, находящихся на территории юрисдикции различных районных судов, а также о разделе такого имущества иск в отношении всех этих объектов может быть предъявлен по месту нахождения одного из них по месту открытия наследства.

В случае, если по месту открытия наследства объекты недвижимости не находятся, иск подается по месту нахождения любого из них.

В указанных случаях обращение с иском исключает обращение в другие суды (исковое заявление, предъявленное в другой суд, подлежит возвращению на основании п. 5 ч. 1 ст. 135 ГПК РФ).

Иски кредиторов наследодателя до принятия наследства наследниками предъявляются в суд по месту открытия наследства (ч. 1 и 2 ст. 30 ГПК РФ).

Иски, связанные с правами на недвижимое имущество, находящееся за границей, разрешаются по праву страны, где находится это имущество.

2. Порядок раздела наследственного имущества определяется согласно п. 51 Постановления Пленума ВС РФ №9. Наследственное имущество со дня открытия наследства поступает в долевую собственность наследников, принявших наследство, за исключением случаев перехода наследства к единственному наследнику по закону или к наследникам по завещанию, когда наследодателем указано конкретное имущество, предназначенное каждому из них.

Раздел наследственного имущества, поступившего в долевую собственность, производится:

— в течение 3 лет со дня открытия наследства по правилам ст. 1165–1170 ГК РФ (ч. 2 ст. 1164 ГК), а по прошествии этого срока — по правилам ст. 252, 1165, 1167 ГК РФ.

Запрещается заключение соглашения о разделе наследства, в состав которого входит недвижимое имущество, до получения соответствующими наследниками свидетельства о праве на наследство.

Раздел движимого имущества возможен до получения свидетельства о праве на наследство.

3. Какая доля в наследственном имуществе принадлежит каждому наследнику? Согласно ст. 1112 в состав наследства входят принадлежавшие наследодателю на день открытия наследства вещи, иное имущество, в том числе имущественные права и обязанности.

По нашей ситуации это $\frac{1}{2}$ доли двухкомнатной квартиры общей площадью — 57,6 м², жилой площадью — 35,5 м².

В соответствии с п. 2 ст. 1141 ГК РФ наследники одной очереди наследуют в равных долях. Наследники: Борисов, Борисова, Харламов — 3. Каждый будет наследовать $\frac{1}{6}$ доли, соответственно — 5,91 м² жилой площади.

4. Как оценивается указанная доля?

По соглашению между наследниками, а при отсутствии согласия — независимым оценщиком за счет наследника потребовавшего оценку согласно п. 1 ст. 1172 ГК РФ.

Итак, судом установлено, что после смерти Ипатовой открылось наследство, включающее в себя $\frac{1}{2}$ долю в праве собственности на спорную квартиру.

Наследниками Ипатовой по закону являются ее родители Борисов и Борисова, а также муж Харламов.

Квартира принадлежала на праве долевой собственности истцу Борисову и умершей Ипатовой по $\frac{1}{2}$ доли каждому на основании договора купли-продажи от 8 апреля 1998 г.

Харламов, являвшийся мужем Ипатовой с марта 2000 г., зарегистрирован и проживал на данной жилой площади.

Истец Борисов, являющийся сособственником спорной квартиры, на момент смерти дочери на спорной жилой площади не проживал, зарегистрирован и проживает по другому месту жительства.

Задание: разберите доводы сторон и обоснуйте Ваше решение по указанному спору.

Как дело было разрешено в суде: решением Люблинского районного суда г. Москвы от 13 февраля 2012 г., оставленным без изменения апелляционным определением судебной коллегии по гражданским делам Московского городского суда от 10 июля 2012 г., в удовлетворении исковых требований Борисова — отказано.

Правильно ли решение?

Судебная коллегия по гражданским делам Верховного Суда РФ признала, что судебные постановления приняты с нарушением норм материального права.

Вопрос: какие обстоятельства послужили основанием для отмены решения Люблинского районного суда и апелляционного определения судебной коллегии по гражданским делам Московского городского суда?

Ответ: согласно ст. 1168 ГК РФ наследник, обладавший совместно с наследодателем правом общей собственности на неделимую вещь (ст. 133), доля в праве на которую входит в состав наследства, имеет при разделе наследства преимущественное право на получение в счет своей наследственной доли вещи, находившейся в общей собственности, перед наследниками, которые ранее не являлись участниками общей собственности, независимо от того, пользовались они этой вещью или нет.

П. 1 ст. 1170 ГК РФ установлено, что несоразмерность наследственного имущества, о преимущественном праве, на получение которого заявляет наследник на основании ст. 1168 или ст. 1169 ГК РФ, с наследственной долей этого наследника устраняется передачей этим наследником остальным наследникам другого имущества из состава наследства или предоставлением иной компенсации, в том числе выплатой соответствующей денежной суммы.

Судебная коллегия по гражданским делам Верховного Суда РФ указала, что Люблинский районный суд г. Москвы рассматривая дело, установил, что Борисов обладал совместно с наследодателем правом общей собственности на жилое помещение, не подлежащее разделу в натуре, и обладает им в настоящее время, гарантирует предоставление ответчику Харламову компенсации, то есть судом были установлены все юридически значимые обстоятельства для правильного разрешения спора.

Между тем в удовлетворении исковых требований Борисова судом отказано со ссылкой на проживание Харламова в квартире и его нуждаемость в жилом помещении, а также на то, что Борисов в спорной квартире никогда не проживал.

При этом суд не указал, каким образом указанные выше обстоятельства, связанные с личностью наследника, не являвшегося собственником наследственного имущества, влияют на возможность реализации преимущественного права наследника, обладавшего правом общей собственности на неделимую вещь, на получение в счет своей доли входящих в состав наследства неделимой вещи, жилого помещения, раздел которого в натуре невозможен.

Одновременно с этим суд указал, что 1/6 долю квартиры, которая переходит к Харламову, нельзя признать несоразмерной и незначительной наследственному имуществу и, поскольку квартира является двухкомнатной, в ней возможно определить порядок пользования.

Между тем суд не учел, что наследник, обладавший совместно с наследодателем правом общей собственности на неделимую вещь, реализует преимущественное право на получение в счет своей доли входящего в состав наследства имущества вне зависимости от размера доли другого наследника, не являвшегося ранее сособственником, в наследственном имуществе.

Следующей для деловой игры представлена задача.

После смерти Михаила Ирисова, женатого, имеющего трех совершеннолетних детей, не оставившего завещания, свидетельства о праве собственности на принадлежавший ему загородный дом, используемый семьей в качестве дачи, были выданы только двум лицам: жене — Марине Ирисовой и сыну Никите, поскольку обе дочери наследодателя молчаливо отказались от своей доли наследства, не подав своевременно нотариусу заявление о принятии наследства умершего отца.

Доли дома, доставшиеся матери и сыну, были равные; такому разделу дома способствовало его устройство: дом имел два входа и четное число комнат одинакового размера.

Через год после получения свидетельства о праве собственности на половину дома Марине Ирисовой после консультации у юриста стало ясно, что ее интересы при разделе дома ущемлены.

В связи с отказом Никиты Ирисова произвести раздел дома, Марина Ирисова подала иск в суд к нему по поводу раздела дома.

Иск был удовлетворен судом частично — за счет долей дочерей наследодателя.

При этом дочери наследодателя в судебном заседании отсутствовали, и их мнение в отношении долей наследства, положенных им, в суде не выяснялось.

Вопросы:

Какому суду подведомственно и подсудно данное дело?

В качестве представителя истца приведите доказательства возможной ошибки нотариуса при определении долей подлежащего наследованию имущества наследодателя.

В качестве представителя ответчика опровергните доказательства истца

Были ли допущены судом ошибки при новом определении долей?

Можно ли изменить решение суда по данному делу? Если да, то каким образом и на основании каких доказательств?

ВНЕУЧЕБНАЯ РАБОТА

Профориентационная работа со школьниками и мотивированными абитуриентами в экономическом вузе

Быканова Ольга Алексеевна, кандидат физико-математических наук, доцент;
Филиппова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

Высшее экономическое профессиональное образование в России находится в состоянии активного изменения, которое сопровождается внедрением новых образовательных и информационных технологий, осмыслением накопленного российского опыта и опыта советского высшего образования, сравнительным анализом его с зарубежным опытом. Российское экономическое образование постепенно становится частью единого образовательного пространства.

Структура профессиональной подготовки экономиста в экономическом вузе на современном этапе вполне определилась, и включает в себя следующие составляющие: *гуманитарную, естественнонаучную, экономическую, производственно-практическую*.

«Высшая математика» является основным предметом подготовки экономистов, финансистов, маркетологов и менеджеров, качество обучения которой имеет решающее значение для дальнейшего успешного освоения предметов учебного плана по данным направлениям подготовки.

Междисциплинарный характер данного предмета требует от преподавателей не только понимания места, значения и возможности практического применения каждой из изучаемых тем при дальнейшем обучении и формировании их профессиональных компетенций, но и способностью доходчиво донести эту информацию до студентов.

Одним из основных путей формирования у студентов понимания прикладного характера изучаемого материала по предмету «Высшая математика» является применение в учебном процессе примеров и задач, имеющих прикладной характер и основанных на реальной хозяйственной практике.

Однако работа в данном направлении должна начинаться еще с профессиональной ориентации абитуриентов. Если высшее учебное заведение хочет привлечь мотивированных студентов, желающих в дальнейшем работать по выбранной специальности, то для этого необходимо разработать и внедрить целую систему мероприятий по разъяснению профессиональных аспектов выбранной специальности. Это абсолютно в интересах самого вуза, поскольку в результате такой разъяснительной работы мы будем меньше иметь

отчислений по неуспеваемости либо по разочарованности в выбранном пути.

Одним из пунктов такой системы могут стать так называемые представительские лекции по профильным дисциплинам на днях «открытых дверей» в высших учебных заведениях. Высшие учебные заведения могут сами определять направления, по которым следует провести представительские лекции, например, в медицинских вузах — по химии и биологии, в гуманитарных вузах — по истории и литературе. В вузах с экономическим направлением оптимальным решением могла бы стать лекция «Математика как основа экономического образования и развития».

Представляемый будущим студентам материал должен содержать яркие конкретные примеры решения практических задач по выбранным направлениям обучения. При этом надо не забывать, что школьники 10–11 классов еще не владеют многими специальными приемами для решения будущих профессиональных задач. Следовательно, уровень решения необходимо адаптировать уровню знаний абитуриентов. Таким образом, лекция «Математика как основа экономического образования и развития» может быть построена на следующих математических моделях экономических процессов и финансовых задачах. Приведем несколько примеров таких задач. Первая из них относится к задачам по теме процентные расчеты в повседневной жизни.

1. К системному администратору обращаются за помощью пользователи. Среди них начинающих — 60%, опытных — 40%. Вероятность обращения начинающего пользователя — 85%, опытного — 15%. Найти вероятность, что очередной пользователь, обратившийся за помощью, окажется начинающим.

Предложенная задача является классическим примером задачи на условную вероятность и не использует сложные математические выкладки. Однако, решив данную задачу, можно выяснить примерное количество обратившихся за помощью пользователей, а, значит, предусмотреть состав штатных работников фирмы соответствующей квалификации. Таким образом, решение задачи становится толчком для профессиональной деятельности менеджеров компании.

Вторая задача относится к финансовой математике.

2. Первоначальная сумма 3000 руб. В первой половине года применялась процентная ставка — 15% годовых, во второй половине года использовалась ставка — 12% годовых. Найти наращенную стоимость.

Одна из основных задач финансовых вычислений — нахождение наращенной суммы согласно графику начисления процентов. Такие задачи полезно решать со всеми учащимися, поскольку все сталкиваются рано или поздно с подобными вопросами в жизни. Решение этой задачи продемонстрируем для наглядности на временной прямой. По временной оси откладываются соответствующие разным ставкам или другим условиям промежутки времени.

Следующая задача в различных вариациях включена в ЕГЭ 2015 года (профильный уровень).

3. 1 марта 2014 года Сергей взял в банке 5000000 рублей в кредит под 12% годовых. Схема выплаты кредита следующая: 31 марта каждого следующего года банк начисляет проценты на оставшуюся сумму долга (то есть увеличивает долг на 12%), затем Сергей переводит в банк определённую сумму ежегодного платежа. Какова должна быть сумма ежегодного платежа, чтобы Сергей выплатил долг пятью равными ежегодными платежами? (последний платеж может быть меньшим)

Эту задачу можно решать поэтапно, в этом случае расчет происходит по каждой ежегодной выплате. Однако, используя формулы и понятия прогрессии, можно вывести общую закономерность и по ней определить срок выплат. Математический аппарат для решения данной задачи не сложен и доступен 10-классникам. Более эффективным является способ с использованием арифметической или геометрической прогрессии, поскольку многие задачи финансово — экономических приложений могут быть решены только после обобщения процесса в некоторый математический закон.

Далее предлагается задача, которая является классическим примером задач линейного программирования.

4. Задача составления рациона. Для полноценного питания каждый ребенок в детском саду должен получать ежедневно 5 питательных веществ в количествах 4,6,3,7,1 мг соответственно. В рацион входит 2 обязательных вида продуктов, в составе которых известно содержание каждого из пяти питательных веществ на 1 кг продукта: 1 вид продукта — 1,2,0.6,3,0.2 соответственно; 2 вид продукта — 1,3,0.1,2.5,0.3 соответственно. Стоимость 1 кг 1 и 2 видов продукта составляет 26 и 32 руб. соответственно. Требуется составить

суточный рацион полноценного питания так, чтобы обеспечить минимальные затраты.

Данная задача обычно решается симплексным методом, недоступным школьникам. Однако ее можно решить графически как систему линейных неравенств. Для 10-классников может оказаться сложным введение целевой функции, однако она имеет вполне прикладное значение — стоимость суточного рациона, что облегчает ее построение и нахождение минимума. Предложенная задача является яркой математической иллюстрацией жизненно важной задачи.

И в заключение приведем пример актуальной оптимизационной задачи.

5. Транспортная задача. Построить план перевозок, удовлетворив все потребности потребителей с учетом возможностей поставщиков (желательно с меньшей стоимостью)

	150	200	100	100
110	4	3	4	1
160	4	5	8	3
280	2	3	6	7

Цель данной задачи — минимизация стоимости перевозок. Несомненно, найти оптимальный план с наименьшей стоимостью школьники не могут, поскольку метод потенциалов и распределительный метод входят в курс высшей математики. Но предложенное им построение начального плана не вызовет у ребят больших вопросов. Начальный план может быть построен двумя методами: методом северо-западного угла и методом минимальной стоимости, поле чего школьники могут самостоятельно выяснить наиболее эффективный (при котором стоимость плана перевозок будет меньше). Однако будущие программисты могут построить её математическую модель и решить её с помощью систем компьютерной математики.

Список ярких эффектных задач можно расширить и предоставить будущим специалистам еще больше интересных примеров применения математического аппарата в современной жизни.

Такие представительские лекции (и не только по математике) могут оказаться полезным инструментом для выявления профессиональных склонностей будущих специалистов. Для того чтобы помочь будущим абитуриентам экономических вузов определиться с выбором специальности, им предлагается пройти летнюю профильную практику на базе Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. О ней подробно будет изложено в следующих статьях.

Литература:

1. Практикум по математике. Математика и экономика/сост.: В. И. Матвеев, Р. В. Сагитов, Е. В. Швед. — М.: ГОУ ВПО «РЭА им. Г. В. Плеханова», 2009. — 36 с.
2. Арташкина, Т. А. Использование профессиональных задач при обучении фундаментальным учебным дисциплинам: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М, 1988. — 16 с.
3. Трофимец, А. Н. Проблемы математического образования студентов-экономистов./Тезисы докладов 3-й международной конференции, посвященной 85-летию чл. корр РАН, проф. Л. Д. Кудрявцева. МФТИ. 2008 г. стр. 570—571.

4. Харкина, Н. А. К вопросу о математическом моделировании социально-экономических процессов./Тезисы докладов 3-й международной конференции, посвященной 85-летию чл. корр РАН, проф. Л. Д. Кудрявцева. МФТИ. 2008 г. стр. 573–574.
5. Беленький, В. З. Оптимизационные модели экономической динамики: беллмановский подход: понятийный аппарат: одномерные модели/Беленький В. З.; Рос. акад. наук, Центр. экономико-мат. ин-т. — М.: Наука, 2007. — 258 с.: ил., табл. — (Экономическая наука современной России).
6. Математическое моделирование социальной и экономической динамики (MMSSED-2007), 20–22 июня 2007 г., Москва, Россия: Труды 2-й Междунар. конф. = Mathematical modelling of social and economical dynamics (MMSSED-2007): Proc. of the 2nd Intern. Conf./МГУ им. М. В. Ломоносова, Рос. АН и др. — М.: РУДН, 2007. — 368 с.
7. Экономико-математические исследования: математические модели и информационные технологии. СПб: Наука, 2000–1. — 2000. — 343 с.
8. Тыртышников, Е. Е. Матричный анализ и линейная алгебра: Учеб. пособие/Тыртышников Евгений Евгеньевич. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. — 476 с.
9. Kutzler, B., Kokol-Volic V. Introduction to DERIVE 6. Hagenberg: Soft Warehouse GmbH&CoKG ISBN3–9500364–5–8, 2003.
10. Kutzler, B., Kokol-Volic V. DERIVE 6 Reference Guide. Hagenberg: Soft Warehouse GmbH&CoKG ISBN3–9500364–7–4, 2003.
11. Пучков, В. И., Филиппова Н. В., Быканова О. А. Практикум по математике с использованием компьютерной системы Derive 6.0. М. ГОУ ВПО РЭА им. Г. В. Плеханова., 2008, — 192 с.
12. Быканова, О. А. Индивидуальные контрольные задания по дисциплине «Финансовая математика». — Москва: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2014. — 20 с.
13. <http://mathege.ru/or/ege/>
14. <http://alexlarin.net/>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация технологического компонента методической системы формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов

Савостьянова Ирина Леонидовна, старший преподаватель;

Кукарцев Владислав Викторович, доцент

Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)

Процесс повышения качества образования, в том числе и формирования компетентности будущих выпускников вузов, ряд авторов связывают с проектированием методической системы. В работе С. И. Осиповой и Т. В. Соловьевой [2] конкретизировано понятие методической системы (обучения) как *целостной модели педагогической деятельности, выступающей ориентировочной основой оптимизации учебно-воспитательного процесса, технологичность которого задается отбором содержания, методов, форм и средств обучения, установлением связей между ними в соответствии с выбранной целью*. В соответствии с определением, именно цель в процессе реализации методической системы обеспечивает ее целостность и не может быть вынесена за ее рамки. Принимая данное определение, нами был конкретизирован состав методической системы формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов: целевой, содержательный, технологический и результативно-оценочный компоненты.

Технологический компонент методической системы, как определено нами ранее [1, 4] представляет собой совокупность методов, форм и средств обеспечения образовательного процесса. Учитывая совокупность требований, определяющих проектирование методической системы формирования профессиональной информационной компетентности будущих бакалавров-экономистов: требования ФГОС ВПО, нормативные требования к профессиональной деятельности экономиста, а так же требования целостности, открытости, перспективности, адекватности методической системы, междисциплинарной интегрированности содержания образования в методической системе, непрерывности, модульности, этапности формирования ПИК, гуманистической направленности и диалогичности [1], наиболее адекватной системой, обеспечивающей реализацию методической системы является комплексная CMS-система Moodle.

Опишем последовательность *размещения материалов по дисциплине «Экономическая информатика»* в системе Moodle.

1) *Заполнения глоссария*. Глоссарий обеспечивает работу с терминами. В первую очередь описывается содержание терминов, одноименных модулю дисциплины, например «Задачи хранения информации (в деятельности экономиста)». Далее приводятся определения понятий, формируемых в данном модуле — «Документ», «Табличная информационная модель» и «Информационные хранилища». Глоссарий содержит так же другие понятия. Возможности системы Moodle позволяют перемещаться в глоссарий, чтобы уточнить термин, встречающийся в других материалах дисциплины.

2) *Формирование учебно-методических материалов*. Сформировать комплекс учебно-методических материалов позволяет элемент, называемый в системе «ресурс». «Ресурс» размещает материал в любом формате (текст, иллюстрация, аудио- и видеофайлы и др.). Так, в целом по дисциплине, в этом элементе системы размещена информация об Учебной программе дисциплины, состоящая из разделов: титульный лист рабочей программы дисциплины, цели и задачи изучения дисциплины, объем дисциплины по видам учебной работы, а так же график учебного процесса и рейтинг-план по модулям дисциплины.

По модулю «Задачи хранения информации» в системе размещены видеофайлы, двух типов.

1) Файл лекции по «Теме 2. Табличные информационные модели. Использование табличных информационных моделей», представляющий собой динамическую презентацию и содержательно отражающий процесс создания и использование табличных информационных моделей различных видов. В соответствии с концепцией «перевернутого урока», данный материал просматривался обучающимися накануне аудиторной лекции. Во время аудиторной лекции происходило обсуждение вопросов моделирования

как исследовательского метода, особенностей построения табличных моделей различных типов в бу- мажном варианте, возможности использования табличных моделей как средства хранения информации, а так же при решении логических задач.

- 2) Видеофайлы выполнения демонстрационных примеров. Демонстрационные примеры по модулю «Задачи хранения» показывали основные этапы реализации табличных информационных моделей в MS Excel. Демонстрационные примеры этого модуля были выполнены, записаны, озвучены и смонтированы студентами Гуманитарного факультета СибГАУ.
- 3) *Обеспечение самостоятельной работы.* Элемент «задание» системы позволяет обеспечить контроль самостоятельной работы обучающегося по модулю дисциплины, поскольку позволяет загрузить на сервер файл любого формата. В частности, в приводимом в качестве примера модуле «Задачи хранения» результатом выполнения задания по самостоятельной работе темы явилось создание обучающимися табличной модели простого типа «объекты-объекты». При этом обучающиеся имели возможность составить табличную модель по текстам, представляющим собой фрагмент, отражающий финансовую либо бухгалтерскую деятельность условного предприятия. Обсуждение выполнения этого задания самостоятельной работы происходило так же на лекции. Однако, в целом, благодаря данному элементу системы, преподаватель может оперативно проверять работы обучающихся, комментировать их и, при необходимости, предложить доработать какие-либо аспекты.
- 4) *Проведение консультаций.* Элемент системы «форум» позволяет сформировать форум обсуждения различных вопросов. Форум удобен для проведения консультаций, поскольку позволяет ответить на вопросы, возникающие при ознакомительном просмотре материалов или выполнении задания. Зачастую у обучающихся возникают одинаковые вопросы, и даже пассивный просмотр форума поможет получить ответ на возникший вопрос. Однако главным назначением форума является проявление обучающимися активности в формировании собственной профессиональной информационной компетентности. Активность определяет деятельность, мотивы, цели и готовность осуществлять деятельность, то есть является движущей силой формирования профессиональной информационной компетентности. Активность невозможна без взаимодействия человека со средой, поэтому сама возможность общения на форуме являлась возможностью стимулирования обучающихся к деятельности.
- 5) *Организация совместной деятельности.* Система Moodle содержит элемент вики (wiki), позволяющий пользователям вести совместную работу над документами. Данная возможность системы была реализована при реализации *проектного обучения* в модуле «Инфо-коммуникационные задачи» при изучении темы «Автоматизированное рабочее место

(АРМ). Организация АРМ специалиста». Студенческая группа была поделена на несколько групп, каждая из которых работала над проектом «АРМ специалиста». Каждая группа имела возможность выбрать экономическую специализацию (Специалист по кредитованию физических лиц, Бухгалтер расчетной группы и др.), определиться с наполнением компонентов АРМ и представить итог своей работы в аудитории. Выполнение проекта имело вид совместной работы над одним документом, который был размещен в элементе системы Moodle «вики». Каждый участник проектной группы имел возможность вносить изменения в общий документ, группа имела так же возможность он-лайн обсуждения своего проекта.

Важным компонентом методической системы является *Результативно-оценочный компонент*. Система контрольных материалов, наполняющая данный компонент, определяется спецификой содержания других компонентов, позволяя в то же время оперативно их корректировать. Назначением компонента является осуществление контроля и самоконтроля уровня сформированности профессиональной информационной компетентности. Сложность задачи контроля и самоконтроля уровня сформированности компетентности заключается в том, что она представляет собой сложное динамическое образование личности. Соответственно контроль и самоконтроль должны осуществляться в соответствии с целями отслеживания изменения компетентности по уровням и во времени. Руководствуясь этим положением, рассмотрим далее процедуры отслеживания динамики когнитивного и деятельностного компонентов ПИК.

В соответствии с «Положением о рейтинговой системе оценки студентов СибГАУ» в образовательном процессе вуза осуществляются следующие виды контроля:

- текущий контроль;
- промежуточный контроль;
- итоговый контроль;
- самоконтроль.

В контексте формирования ПИК будущих бакалавров-экономистов считаем необходимым обязательное проведение *входного контроля*, основной целью которого является определение начального уровня сформированности профессиональной информационной компетентности.

Анализ результатов этого контроля позволяет так же осуществить выбор наиболее результативных методов, форм и средств формирования профессиональной информационной компетентности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Входной контроль представляет собой базу тестовых вопросов, охватывающих содержание школьного курса «Информатика и ИКТ». Тестовые задания контроля представлены заданиями закрытого типа с одним правильным ответом. Тестовые задания закрытого типа с одним правильным ответом являются наиболее распространенной формой тестовых заданий. Они легко формируются и при этом

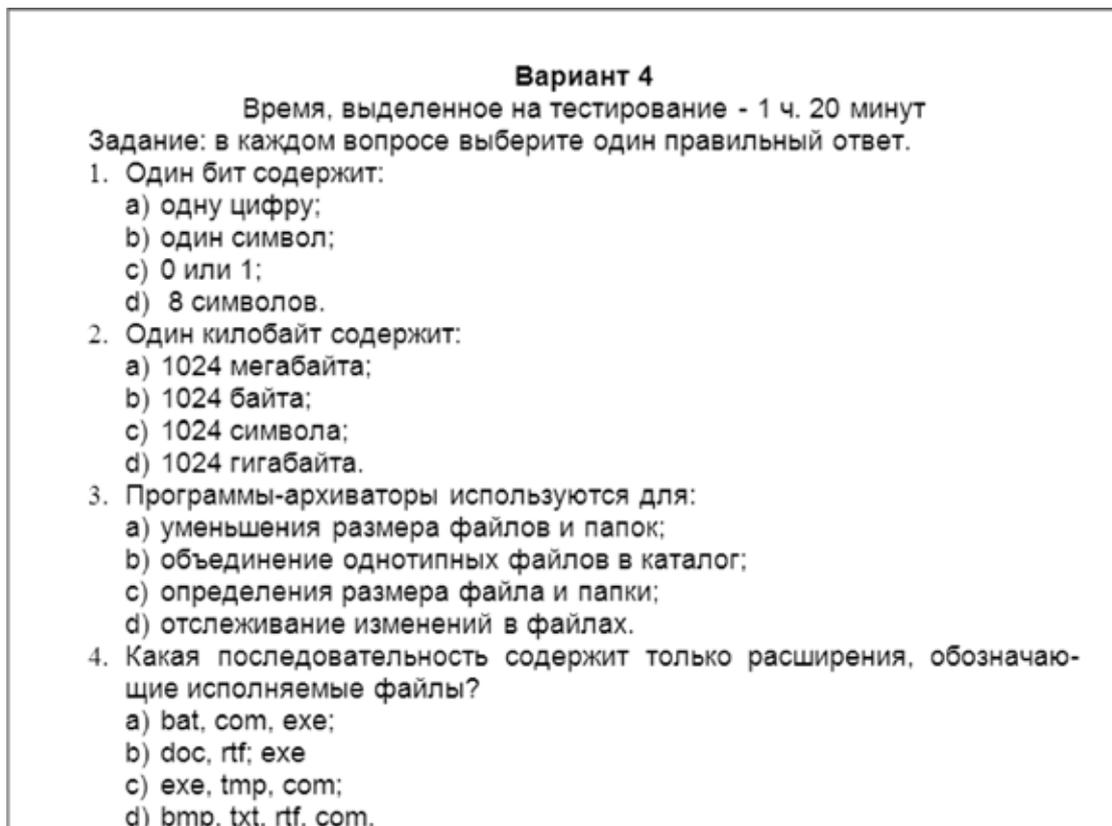


Рис. 1. Фрагмент входного тестового задания, блок «Знать»

имеют разнообразную внутреннюю структуру. Тесты такого типа достаточно хорошо понимаются обучающимися, что немаловажно, учитывая, что контингент отвечающих — первокурсники, попавшие в новые условия обучения, и второкурсники, имеющие разрыв в информационной подготовке в связи с отсутствием информационных дисциплин на первом курсе.

Входной контроль представлен блоками «Знать», «Уметь», «Владеть». На рисунке ниже приведен фрагмент входного тестового задания из блока «Знать», которое было предъявлено второкурсникам.

Текущие контроли в образовательном процессе вуза имеют различные виды и формы, сочетание которых обеспечивает главную цель — непрерывное отслеживание по времени и по уровням сформированности профессиональной информационной компетентности. Опираясь на теоретические основания проектирования методической системы, в числе которых определены показатели и уровни сформированности компетентности, содержательно отражающие низкий, средний или высокий уровень готовности и способности формулировать и находить решения информационных задач профессиональной деятельности экономиста, была разработана концепция поуровневых контрольных материалов.

Структурно контрольные материалы поделены на уровни А, В и С. Полное выполнение заданий уровня А свидетельствует о низком уровне сформированности компетентности. Выполнение совокупности заданий уровня А и уровня В показывают средний уровень сформированности профессиональной информационной компетентности. И выполнение заданий всех уровней А, В,

С характеризует высокий уровень сформированности. В вузе принято подразделять следующие формы текущего контроля: *устные, письменные и компьютерные формы*. Виды контроля разнообразны и классифицируются в зависимости от предполагаемого результата обучения — образовательного продукта. Соответственно, *видами контроля* являются:

- опросы;
- тестовые задания;
- защиты практических работ;
- задания на выполнение;
- сравнительно-обобщающие таблицы;
- прямое и обратное решение задач;
- контрольные работы;
- образовательные проекты и другое.

На рисунке ниже показан фрагмент текущего контроля по дисциплине «Экономическая информатика» из модуля «Задачи хранения информации» темы «Табличные информационные модели. Использование табличных информационных моделей».

Все контрольные материалы по дисциплине собраны в сборнике контрольных материалов, являющихся частью учебно-методического комплекса.

Обеспечение непрерывного *контроля и самоконтроля* формирования профессиональной информационной компетентности достигалось так же средствами системы Moodle. Такой элемент системы как «тесты» позволяет преподавателю разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов. [3]. Используемые тесты имеют разнообразные виды: тесты в закрытой форме; тесты на дополнение; тесты на соответствие;

случайный вопрос. При создании тестовых материалов предусмотрено двукратное прохождение теста с установ-

при прохождении разных информационных дисциплин: «Экономическая информатика» «Информационные

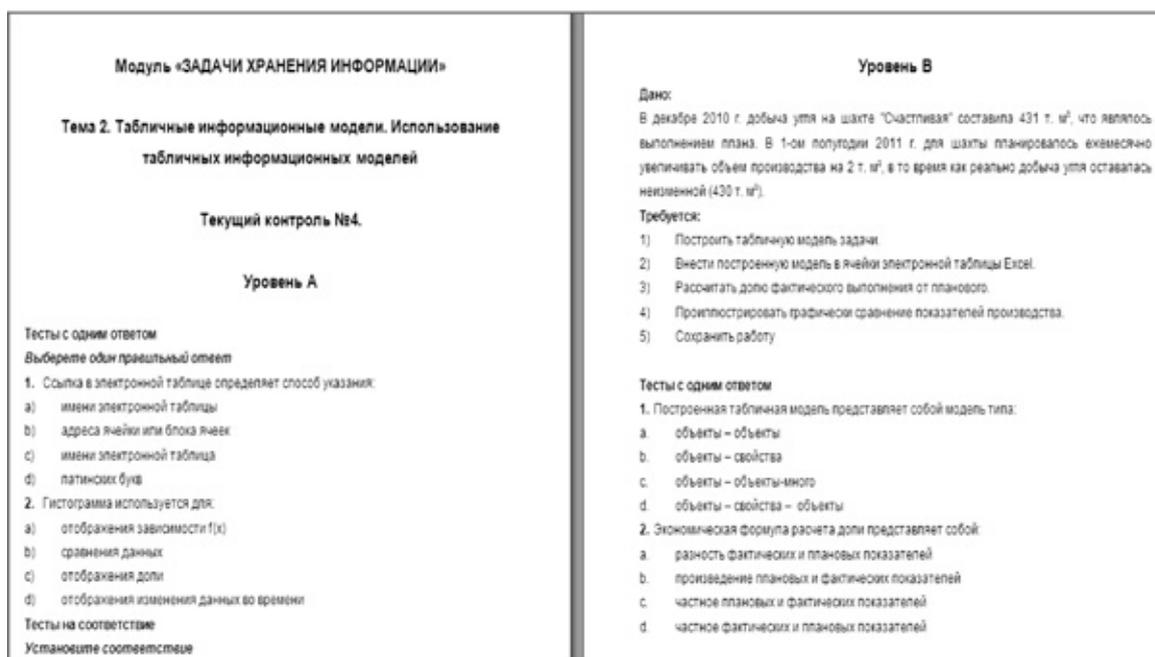


Рис. 2. Фрагмент текущего контроля по дисциплине «Экономическая информатика» из модуля «Задачи хранения информации»

ленным временным ограничением. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и позволяют обращаться к ней

системы в экономике» «Профессиональные компьютерные программы».

Литература:

- Осипова, С.И., Савостьянова И. Л Теоретико-методологические основания проектирования методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов [Текст]./Осипова С.И., Савостьянова И. Л // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — №4. — с. 65–70.
- Осипова, С.И., Соловьева Т.В. Проектирование методической системы обучения дисциплине «Мировые информационные ресурсы» на основе личностно-ориентированного подхода Вестник Кемеровского государственного университета. — 2011. — №3. — с. 92–98.
- Преимущества Moodle [Эл. ресурс] http://www.opentechology.ru/info/moodle_about.mtd (дата обращения 11.01.2015)
- Савостьянова, И.Л. Технологический компонент методической системы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов [Текст]/И.Л. Савостьянова// Современное общество, образование и наука: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 9 частях. — 2014. — с. 131–133.

Использование модулей информационных задач в обучении информатике будущих бакалавров-экономистов

Савостьянова Ирина Леонидовна, старший преподаватель
Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева (г. Красноярск)

Развитие современного информационного общества определяет потребность производства в экономистах, способных решать многообразные информационные задачи профессиональной деятельности. В то же время анализ исследований, посвященных проектиро-

ванию методических систем обучения информатике будущих экономистов (Груздева М.Л., Евсеева А.А., Костылев Д.С., Морозовская Т.Д., Шевченко Е.М. и др.) приводит к заключению о недостаточной ориентированности разработанных систем на формирование спо-

способности и готовности решать информационные задачи профессиональной деятельности.

Для определения значимости информационных задач в осуществлении профессиональной деятельности экономиста, конкретизируем понятие «информационная задача».

Родовое понятие «задача» имеет широкую трактовку в отечественной педагогике и психологии. А. Н. Леонтьев отмечал, что возникновение задач обусловлено переходом от потребности к деятельности до программы выполнения деятельности. [7]. В данном исследовании используется понимание класса задач, решаемых в процессе профессиональной деятельности (по В. С. Ледневу) [6], как деятельности с использованием сложных алгоритмов, требующих конструирования решения (организационного, параметров труда, технологии и др.), а также оперирования большими массивами оперативной и запасенной информации; такой деятельности частично свойственны черты научного творчества.

Определение видовой сущности понятия «**информационная задача**» опирается на понятие *информации*.

Существует различные точки зрения о сущности информации, о ее взаимосвязи со знанием, о способах поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации. Логический словарь ДЕФОРТ [4] дает определение информации, как *формализованного знания*, представленного в виде объективного сообщения в символической форме и выступающее в качестве объекта коммуникации между людьми. Нормативно процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов понимаются как «Информационные технологии (ИТ)». [9]. В научно-исследовательской литературе существуют различные трактовки этого понятия. В «Энциклопедии профессионального образования» информационные технологии определены как способы получения, передачи, кодирования, обработки и воспроизведения информации, заданной в произвольной форме на любых доступных для пользователя носителях, в частности, на базе инструментальных систем, основным элементом которых является электронно-вычислительная машина (ЭВМ). [11] И. Г. Захарова определяет понятие: «ИТ — система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которая используется для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области» [3]. Макарова Н. В. и Волков В. Б., опираясь на представление о технологии, как о процессе, изменяющем качество или первоначальное состояние объекта, *представляют информационную технологию как процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта)*.

Конкретизируя сущность понятия «**информационная задача**» на основе приведенных выше определений, представим ее как задачу, имеющую своим предметом изменение качества или первоначального со-

стояния объекта на основе совокупности средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта или явления.

Анализ нормативной, педагогической и профессиональной литературы позволил нам выделить следующие информационные задачи профессиональной деятельности экономиста [8]: поисковые задачи, задачи хранения информации, вычислительные задачи, интеллектуальные задачи и инфо-коммуникационные задачи.

Опишем возможность представить содержание обучения информатике будущих бакалавров-экономистов в виде модулей информационных задач, логически связанных в систему. Основатель модульного обучения Дж. Рассел представляет модуль, как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала. В соответствии с теорией модульного обучения (Дж. Рассел, Т. И. Шамова, Г. Н. Шибанова, П. А. Юцявичене и др.), представление содержания образования в виде законченных модулей, одновременно являющихся источником информации и руководством по его усвоению, обеспечивает взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью осознанного самостоятельного получения обучающимся определенного опыта деятельности. Использование модулей информационных задач при проектировании содержания обучения информатике подразумевает заданный планируемый результат образования (способность и готовность будущего бакалавра-экономиста решать информационные задачи профессиональной деятельности).

Представляя «Задачи хранения информации» как модуль содержания обучения информатике будущих бакалавров-экономистов, выделим формируемые в линии понятия (I) и обобщенные способы деятельности (II).

I. Формируемые понятия в содержательной линии «Задачи хранения информации»

Понятие 1. Документ как основной вид информационных ресурсов. Под термином «**Документ**» в соответствии с Государственным стандартом РФ ГОСТ Р 51141–98 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения» (утв. Постановлением Госстандарта РФ от 27 февраля 1998 г. N 28, отменен в октябре 2013 г.) понимается зафиксированная на материальном носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать. Понятие «Информационный ресурс» означает часть имеющихся в обществе знаний, которая отчуждена от своих создателей и материализована в виде документов, компьютерных баз данных и знаний, алгоритмов и программ автоматизированных устройств, а также произведений науки, литературы и искусства. Таким образом, информационные ресурсы — это знания, подготовленные для целесообразного социального использования.

Понятие 2. Табличные информационные модели. **Табличная информационная модель** — это модель, в которой объекты или их свойства представлены в виде списка, а их значения размещаются в ячейках таблицы.

Понятие 3. Информационные хранилища. **Информационное хранилище** — предметно-ориентированная,

интегрированная, содержащая данные, накопленные за большой интервал времени, автоматизированная система, предназначенная для поддержки принятия управленческих решений. Включает понятие «База данных» — поименованная совокупность данных, отображающая состояние объектов и их отношений в рассматриваемой предметной области

II. Формируемые обобщенные способы деятельности в содержательной линии «Задачи хранения информации»

Обобщенный способ деятельности 1. Оформление документов. Включает оперирование понятием «Документ»; представляет собой овладение процессами определения реквизитов документа, классификации документов. Подразумевает овладение единой типовой технологией подготовки текстовых документов в различных текстовых процессорах, овладение алгоритмом создания документа средствами текстового процессора Word.

Обобщенный способ деятельности 2. Использование табличных информационных моделей. Включает оперирование понятием «Табличная информационная модель»; представляет собой овладение процессом моделирования, где моделью выступает универсальное средство представления информации — таблица. Овладение этим способом деятельности подразумевает управление информацией о различных свойствах объектов, объектов одного класса и разных классов, об отдельных объектах и группах объектов,

представленных в виде табличных информационных моделей.

Обобщенный способ деятельности 3. Управление информационными хранилищами. Включает оперирование понятием «Информационное хранилище» и понятием «База данных»; представляет собой поуровневое овладение процессами накопления и хранения информации в базах данных/информационных хранилищах, подразумевает овладение технологией управления информацией средствами систем управления базами данных/овладение процессами управления хранилищами данных средствами автоматизированных систем.

Представим пример включения модуля «Задачи хранения информации» в рабочую программу дисциплины «Экономическая информатика» для бакалавров-экономистов (таблица 1).

Использование модулей информационных задач в обучении информатике будущих бакалавров-экономистов, позволяет представить образовательный процесс как квазипрофессиональную деятельность, Квазипрофессиональная деятельность, сочетающая в себе учебный и профессиональный компонент, позволяет получать опыт деятельности не абстрактно, а в контексте профессии. Формирование целостного образа ситуации профессиональной деятельности способствует тем самым формированию готовности будущих бакалавров-экономистов решать реальные информационные задачи, возникающие в профессиональной деятельности.

Таблица 1

№ п/п	Название раздела дисциплины и его содержание по темам	Лекции, часы	ПЗ, часы	СРС, часы
Модуль 2. Задачи хранения информации				
	Тема 1. Документ как основной вид информационных ресурсов. Оформление документов. 1. Понятие информационных ресурсов общества. 2. ГОСТ Р 51141–98 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения», определение понятия «Документ» в нем, определение реквизитов документа, классификации документов. 3. Типовая технология подготовки текстовых документов в различных текстовых процессорах (Microsoft Word, OpenOffice.org Writer, LibreOffice Writer) 4. Алгоритм оформления документа средствами текстового процессора Microsoft Word.	2	8	10
	Тема 2. Табличные информационные модели. Использование табличных информационных моделей. 1. Моделирование как исследование объектов познания. Понятие и структура табличных информационных моделей. Правила оформления табличных информационных моделей. 2. Создание и использование табличных информационных моделей различных видов (ОО, ОС, ООМ, ОСО).	2	4	8
	Тема 3. Информационные хранилища. Управление информационными хранилищами. 1. Понятие «Информационные хранилища» и «Базы данных». СУБД, классификации СУБД. 2. Накопление и хранение информации средствами файл-серверной СУБД Microsoft Access.	2	4	6

Литература:

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
2. ГОСТ Р 51141–98 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения»
3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав./И. Г. Захарова. — 3-е издание стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 192 с., с. 22.
4. Ивин, А. А., Переверзев В. Н., Петров В. В. Логический словарь ДЕФОРТ Дедуктивная формализация теорий, 1994. — 270 с.
5. Карпов, В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. — М.; СПб.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. — с. 70.
6. Леднев, В. С. — Содержание образования: сущность, структура, перспектива. [текст]/В. С. Леднев — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975., — с. 88.
8. Савостьянова, И. Л. Информационные задачи профессиональной деятельности экономиста [Текст]/И. Л. Савостьянова // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013.
9. Федеральный закон от 27 июля 2006 г. N 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»
10. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения. — М.: Логос, — 2001. — 136 с. — с. 41
11. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах/Под ред. С. Я. Батышева. — М., АПО. 1998., с. 341.
12. Эрдниев, П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст]/П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. — М.: Просвещение, 1986. — 246 с.

Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода

Шапран Юрий Петрович, доктор педагогических наук, доцент

Переяслав-Хмельницкий педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

В статье рассматриваются современные классификации педагогических моделей, теоретические основы моделирования профессиональной подготовки учителей с позиций компетентностного подхода. Обсуждаются вопросы целесообразности использования теоретико-методологического, структурно-функционального, проектно-технологического и критериально-диагностического блоков концептуальной модели, которые дают представление о различных аспектах процесса формирования профессиональной компетентности учительских кадров.

Ключевые слова: компетентностный подход, педагогическая модель, метод моделирования, классификация, функции моделей, проектирование модели, системная модель профессиональной подготовки учителей.

The article deals with classifications of the various modern pedagogical models, theoretical bases of modeling of professional teacher training from the standpoint of the competence approach.

Keywords: competence approach, pedagogical model, modeling, classification, functions of models, construction of model, system model of teacher training.

Эвристическая сила моделирования определяется возможностью изучения интересующих объектов от простого к сложному, от неизвестного к известному. Метод моделирования является интегративным, позволяющим в ходе педагогического исследования объединить в единое целое теоретическую и практическую со-

ставляющие, сочетать научный анализ и построение логических конструкций.

Теоретические подходы к моделированию освещены в трудах таких ученых как В. Арнольд, В. Краевский, В. Полонский, Г. Шеннон, В. Штофф и др. Модели и моделирование в профессиональной деятельности

преподавателя высшей школы рассматриваются в исследованиях Н. Волковой, К. Гнездиловой, С. Касярум, Г. Матушинского, Е. Пехоты, Е. Смирновой и др.

Модель (от лат. *modulus* — мера, образец) — система объектов или знаков, воспроизводящая наиболее существенные свойства системы-оригинала. Анализ философских источников (Л. Иличева, С. Ковалев, В. Панов, П. Федосеева и др.) свидетельствуют о достаточно разноплановой трактовке модели как схемы, образца, структуры, знаковой системы, аналога, подобия. Предполагается, что модель должна выступать иллюстрацией методики, направленной на достижение цели исследования.

Если исходить из предназначения модели в теоретико-экспериментальном исследовании, то принципиально важным считаем утверждение В. Краевского и В. Полонского: «Модель — это следующий результат абстрактного обобщения практического опыта, а не прямой результат эксперимента» [3, с. 268]. К. Гнездилова, С. Касярум отмечают, что в исследовании педагогических процессов создание модели является наилучшим методом, который предоставляет определенную информацию о процессах, которые протекают в так называемых «живых системах» [1, с. 8]. Модель можно воспринимать в двух значениях: в широком, когда речь идет об определенном упрощении действительности, ее идеализации; в узком, когда хотят изобразить исследуемое явление с помощью другого, более изученного. Следовательно, она является результатом абстрактного обобщения практического опыта, соотношением теоретических представлений об объекте и эмпирических знаний о нем.

Модель выполняет несколько функций: она точно определяет компоненты системы; схематически отображает связи между компонентами, при этом связи внутри моделируемого объекта можно сравнить со связями внутри модели; является эффективным инструментом сравнительного изучения составляющих интересующих явлений или процессов.

В педагогических исследованиях используются разнообразные классификации моделей. Традиционным является разделение моделей на материальные (статические и динамические) и идеальные (образные, знаковые и мнимые) [1, с. 10]. Следует отметить, что идеальные модели объектов, явлений, процессов чаще всего используются в педагогических исследованиях. В зависимости от предполагаемой цели модели дифференцируют на структурно-системные, структурно-функциональные, программно-целевые и т.п. Различают схематические модели и модели-проекты. При разработке моделей особое внимание обращается не на определение подструктур относительно целостной системы, а на поиск оптимальных связей между ними. Разновидностью применения моделирования является разработка уставов, положений о функционировании учебного заведения, различных программ и учебно-тематических планов. В отдельных случаях разрабатываются модели профессиональных качеств специалиста, его профессиограммы, а также комплексные модели подготовки студентов раз-

личных специальностей. По способу представления модели дифференцируются на реальные (физические), идеальные, математические, информационные и графические. В рамках образовательных парадигм возникают различные образовательные модели: традиционные, рационалистические, гуманистические (феноменологические), неинституциональные [4, с. 134]. Модели, основанные на определенной концепции, или теории называют концептуальными. Различают следующие их виды: логико-семантические, элементами которых являются утверждения и факты, структурно-функциональные; причинно-следственные, элементами которых выступают определенные факторы [1, с. 14].

Таким образом, в научных исследованиях прослеживается тенденция, указывающая на то, что построение модели заключается в проведении материального или мысленного имитирования реальных сущностей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы, определяется цель развития проблемы, основные компоненты системы и объективно существующие взаимосвязи между ними.

Как правило, модели имеют линейный характер и воспроизводят связи между составляющими системы. Однако, сложность и своеобразие педагогических систем требует учета их специфики при использовании прикладной теории моделирования.

Современная система высшего педагогического образования рассматривается П. Станкевичем как открытая, мобильная, интегративная, ступенчатая (многоуровневая), которая способна к саморазвитию, гибкая к созданию образовательных программ, которые учитывают потребности, личностные характеристики и запросы обучающихся (Г. Бордовских, А. Кривошапкин, М. Пак, В. Смирнов, И. Соколова, В. Соломин, Н. Стефанова). В связи с этим, возникает необходимость проектирования такой структуры и содержания уровней системы высшего образования, которые позволят студентам конструировать индивидуальный образовательный маршрут [5, с. 14]. В тоже время М. Катаева подчеркивает, что модернизация высшего педагогического образования обуславливает противоречие: с одной стороны, в назревшей потребности изменения моделей подготовки компетентных специалистов, готовых работать в условиях быстро меняющейся образовательной системы, с другой — недостаточной исследованностью механизмов и путей реализации различных моделей [2].

Таким образом, обобщая мнения исследователей, можно утверждать, что на современном этапе реформирования высшего образования в процессе подготовки специалистов внедряется компетентностный подход. Разработка отраслевых стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода побуждает к перестройке системы диагностики качества образования путем перехода от оценки знаний к оценке компетенций будущих учителей. Компетентностный подход акцентирует внимание на результативности, а не процессуальности профессиональной подготовки.

Однако, построение общей модели профессиональной компетентности не может быть однозначным в этой связи, так как компетентности представляют собой интегративные структурные характеристики студентов, которые обусловлены влиянием значительного количества внешних и внутренних факторов, большая часть которых трудно анализируется. Их можно рассматривать как набор предметных знаний и умений, поскольку спектр свойств и функций этого понятия достаточно широк.

Предполагается возможным построение нескольких различных моделей профессиональной компетентности, которые создают ее системную модель. При соответствующей интерпретации каждая из моделей будет отражать лишь отдельные аспекты понятия «компетентность»: мотивационный, когнитивный, операционно-технологический, социальный и т.п. Общая абстрактная модель понятия «компетентность», по мнению А. Хуторского и Л. Хуторской, должна включать в себя такие единичные составляющие как: иерархическая модель компетентности, структурно-функциональная, диагностическая, организационно-управленческая и другие. Исследователи утверждают, что указанный диапазон моделирования предусматривает различные возможности для своего совершенствования и предоставления информации в вербальной или графической формах. Ученые указывают на необходимость использования таких разноаспектных системно-структурных и структурно-функциональных моделей как: общая (системная) модель компетентности, модель базового понятия — образовательного опыта личности, параметрическая модель составляющих процесса формирования компетентности, спиральная модель формирования уровней компетентности и т.п. По мнению исследователей, эти модели отличаются структурой, способами связей между элементами, их внутренней организацией [6].

В нашем исследовании в концептуальную модель предложено включить четыре блока, которые построены в спиральной, пирамидальной, линейной формах и дают представление о различных аспектах процесса формирования профессиональной компетентности учительских кадров, а именно: теоретико-методологический; структурно-функциональный; проектно-технологический и критериально-диагностический.

В рамках *теоретико-методологического* блока модели определены *цель* (формирование профессиональной компетентности будущих учителей), научные подходы (гуманистический, аксиологический, компетентностный, экологический, синергетический, акмеологический, системный, интегративный, деятельностный, личностно ориентированный), *педагогические принципы* (гуманизации, многоуровневости, фундаментализации, индивидуализации, дифференциации, экологизации профессионального образования) и *тенденции развития высшего образования* (повышения качества подготовки будущих специалистов с учетом научного, исторического, социокультурного, здоровьесберегающего, экологического, экономического факторов развития; построение системы знаний студентов, необходимой для формирования профессио-

нальной компетентности; интегративный подход; обновление содержания образования, разработка и внедрение профессиональных стандартов; внедрение новейших технологий, мониторинг качества образования).

Вторая плоскость модели — *структурно-функциональная*, может быть представлена в спиральной форме. Ее целью является отображение взаимосвязей составляющих профессиональной компетентности: ценностно-ориентационной, дифференциально-психологической, предметной, стратегической, методической, информационно-технологической, организационной, социально-коммуникативной, творчески-инновационной, здоровьесберегающей, экологической и аутопсихологической.

Проектно-технологический блок модели профессиональной компетентности целесообразно отобразить в пирамидальной форме. Он позволяет получить представление о проекте, технологиях и педагогических условиях эффективного усвоения знаний, умений, навыков и формирование опыта будущей профессиональной деятельности, влияет на развитие профессиональных качеств будущего учителя. Практика показывает, что поиск условий, улучшающих процесс усвоения знаний и обеспечивающих получение профессионального опыта студентами, зависит от умения преподавателей использовать различные ситуативные задачи (макро- и микроситуации), которые максимально приближены по своему содержанию к будущей профессиональной деятельности. Под компетентностным опытом понимаем целенаправленный процесс выполнения определенных видов деятельности в процессе решения ситуативных задач. Основой этого блока модели являются педагогические условия, технологии и комплексная программа их реализации.

В процессе выделения *педагогических условий* обеспечения эффективности формирования у будущих учителей профессиональной компетентности учтено влияние различных аспектов инновационной образовательной среды, а именно:

- обновление содержания образования в соответствии с условиями интеграции задач педагогической подготовки с Европейским образовательным пространством (аспект влияния учебной и воспитательной среды);
- информационное обеспечение процесса подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности (аспект влияния информационно-образовательной среды);
- ориентация учебного процесса на развитие творческой рефлексивной индивидуальности будущего учителя (аспект влияния творческой и рефлексивной среды);
- совершенствование программно-методического и технологического обеспечения подготовки будущих учителей к формированию здорового образа жизни (аспект влияния здоровьесберегающей среды);
- организация непосредственного контакта студентов с окружающим природным миром на всех уровнях образования (аспект влияния природной среды);

- оптимизация практической подготовки будущих учителей в процессе обучения и прохождения различных видов практик (аспект влияния социальной и профессиональной среды);
- обеспечение дифференцированного и комплексного воздействия на формирование составляющих профессиональной компетентности будущих учителей путем внедрения новейших педагогических технологий (аспект влияния развивающей среды).

Следующим блоком модели — *критериально-диагностическим* предлагается отобразить линейную согласованность между мониторингом профессиональной компетентности, критериями и уровнями ее сформированности. В исследовании выделены следующие критерии профессиональной компетентности педагогических кадров: ценностное отношение к жизнедеятельности; осознанность теоретического материала, готовность к практической реализации компетенций в профессиональной деятельности; сформированность профессионально значимых качеств, ориентация на профессиональное самосовершенствование и саморазвитие. Этими критериями предусмотрено проявление таких показателей профессиональной компетентности будущих учителей: профессиональная направленность личности, отношение к педагогической деятельности, стимулирование положительной мотивации учащихся к обучению; системность про-

фессиональных знаний; умение определять стратегию будущей педагогической деятельности, владения различными методами, приемами, методиками в процессе профессиональной деятельности, эффективное оперирование информацией, использование современных педагогических технологий в практической деятельности; умение организовать свою деятельность и деятельность учащихся в учебно-воспитательном процессе; овладение приемами межличностного общения, сформированность личностных качеств (социально-коммуникативная адаптивность, гуманизм, сотрудничество, ответственность, оптимизм, вера в себя, фрустрационная толерантность, эмпатийность); умение инициировать исследовательско-инновационные проекты, генерировать творческие идеи; соблюдения принципов и правил здорового образа жизни; экологическая образованность и экологическая культура, бережное отношение к окружающей среде; способность к саморазвитию и самосовершенствованию на протяжении жизни.

Таким образом, педагогическое моделирование является оригинальным методом исследования специфически организованных объектов, а модель — результатом абстрактного обобщения практического опыта. Работа с моделями позволяет получить новую информацию об объектах, исследовать закономерности, недостижимые для познания с использованием других научных методов.

Литература:

1. Гнезділова, К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб./К. М. Гнезділова, С. О. Касярум. — Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А. — 2011. — 124 с.
2. Катаева, М. Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже: дисс.... кандидата педагогических наук: 13.00.01/Катаева Маргарита Леонидовна. — Пермь, 2007. — 236 с.
3. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика/В. В. Краевский, В. М. Полонский. — Волгоград: Перемена, 2001. — 324 с.
4. Общая и профессиональная педагогика: [учебное пособие для студентов]: в 2-х книгах. — [Кн. 1]/под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — 174 с.
5. Станкевич, П. В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: автореф. дис. на соиск. учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания» (естествознание, уровень профессионального образования)/П. В. Станкевич. — Санкт-Петербург, 2010. — 38 с.
6. Хуторской, А. В. Компетентность как педагогическое понятие: содержание, структура и модели конструирования/А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентного подхода: Межвузовский сб. науч. тр./под ред. А. А. Орлова. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. — Вып. 1. — с. 117–137.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научный журнал

№ 1 (01) / 2015

Редакционная коллегия:

Главный редактор:	Ответственные редакторы:
Ахметова М. Н.	Кайнова Г. А., Осянина Е. И.
Члены редакционной коллегии:	Международный редакционный совет:
Ахметова Г. Д.	Айрян З. Г. (Армения)
Иванова Ю. В.	Арошидзе П. Л. (Грузия)
Сараева Н. М.	Атаев З. В. (Россия)
Авдеюк О. А.	Борисов В. В. (Украина)
Данилов О. Е.	Велковска Г. Ц. (Болгария)
Жуйкова Т. П.	Гайич Т. (Сербия)
Игнатова М. А.	Данатаров А. (Туркменистан)
Кузьмина В. М.	Данилов А. М. (Россия)
Макеева И. А.	Досманбетова З. Р. (Казахстан)
	Ешиев А. М. (Кыргызстан)
	Игисинов Н. С. (Казахстан)
	Кадыров К. Б. (Узбекистан)
	Кайгородов И. Б. (Бразилия)
	Каленский А. В. (Россия)
	Козырева О. А. (Россия)
	Лю Цзюань (Китай)
	Малес Л. В. (Украина)
	Нагервадзе М. А. (Грузия)
	Прокопьев Н. Я. (Россия)
	Прокофьева М. А. (Казахстан)
	Ребезов М. Б. (Россия)
	Сорока Ю. Г. (Украина)
	Узаков Г. Н. (Узбекистан)
	Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
	Хоссейни А. (Иран)
	Шарипов А. К. (Казахстан)
	Художник: Шишков Е. А.
	Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

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

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2410-7352

Тираж 1000 экз.