



**ТЕХНИЧЕСКИЕ
И СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ В
ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ И
АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОМ
РЕГИОНЕ: ПРОШЛОЕ,
НАСТОЯЩЕЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

**МИНИСТЕРСТВО ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СВЯЗИ
ХАБАРОВСКОГО КРАЯ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО СВЯЗИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАБАРОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНФОКОММУНИКАЦИЙ (филиал)
г. Хабаровск (ХИИК СибГУТИ)
«СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ И ИНФОРМАТИКИ» (СибГУТИ)**



**ТЕХНИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
РОССИИ И АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОМ
РЕГИОНЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Сборник научных материалов международной
(очно-заочной) научно-практической конференции
16-18 декабря 2015 года**

ХАБАРОВСК

**THE MINISTRY OF INFORMATION TECHNOLOGIES
AND COMMUNICATIONS
KHABAROVSK KRAI**

**FEDERAL AGENCY OF COMMUNICATIONS
Habarovsk INSTITUTE INFOCOMMUNICATION (branch)
Khabarovsk (HIIK SibSUTI)**

**FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION of
HIGHER professional EDUCATION «SIBERIAN STATE UNIVERSITY
of TELECOMMUNICATIONS AND INFORMATICS»
(SibSUTI)**

**TECHNICAL AND SOCIO-ECONOMIC SCIENCE
AT THE HIGHER SCHOOL OF RUSSIA AND THE
ASIA-PACIFIC REGION: PAST, PRESENT AND
PROSPECTS OF DEVELOPMENT**

**Collection of scientific materials of the international
(intramural and extramural) scientific
practical conference
16-18 December 2015**

KHABAROVSK

УДК 330.341.1(063)
ББК 99(225)-55я54

Печатается согласно плана научной и редакционной деятельности
института на 2015 год



Технические и социально-экономические науки в высшей школе России и Азиатско-Тихоокеанском регионе: прошлое, настоящее и перспективы развития. Сборник научных материалов международной (очно-заочной) научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (Хабаровск, 16-18 декабря 2015г.). В 3-х частях. Ч-2: Материалы секций №№ 3,4). – Хабаровск: Изд-во ХИИК СибГУТИ, 2015. – 148 с.

16-18 декабря 2015 года на базе Хабаровского института инфокоммуникаций (филиал) «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» (ХИИК СибГУТИ) была проведена (очно-заочная) международная научно-практическая конференция преподавателей, аспирантов и студентов: «Технические и социально-экономические науки в высшей школе России и Азиатско-Тихоокеанского региона: прошлое, настоящее и перспективы развития». Данный сборник содержит научные материалы в сфере инженерно-технических и социально-гуманитарных практик в области высшего образования

Данный сборник предназначен преподавателям, аспирантам, студентам, специалистам в сфере инфокоммуникаций и просто всем кого интересуют современное состояние в сфере подготовке специалистов для отраслей связи и инфокоммуникаций.

Статьи изданы в авторском варианте. Ответственность за содержание материалов, в том числе за их соответствие лексическим и стилистическим нормам русского языка, за подбор и точность фактов, цитат, статистических данных, верность и полноту библиографических описаний и т.п. несёт автор.

ISBN 978-5-600-00148-0

УДК 330.341.1(063)
ББК 99(225)-55я54

© Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ) «Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики» (СибГУТИ), 2015.

ПЕРЕЧЕНЬ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ:

АНО «ЦИМО АТР»	Автономная некоммерческая организация «Центр изучения международных отношений в Азиатско-Тихоокеанском регионе» (г. Хабаровск)
АмГУ	Амурский государственный университет (г. Благовещенск)
АмГПУ	Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре)
АО «НИЦ ЭВТ»	Акционерное общество «Научно-исследовательский центр электронно-вычислительной техники» (г. Москва)
БИЭПП	Балтийский институт экологии, политики и права (г. Мурманск)
БелЮИ МВД России им. И.Д. Путилина	Белгородский юридический институт министерства внутренних дел России имени И.Д. Путилина (г. Белгород)
ВКИ РУК	Волгоградский кооперативный институт (филиал) «Российский университет кооперации» (г. Волгоград)
ВИ МВД России	Воронежский институт министерства внутренних дел России (г. Воронеж)
ВУкрНУ им В. Даля	Восточно-украинский национальный университет им. Владимира Даля (г. Луганск, Украина)
ДВГУПС	Дальневосточный государственный университет путей сообщения (г. Хабаровск)
ДВФ РУК	Дальневосточный филиал «Российский университет кооперации» (г. Хабаровск)
ИСН ИГУ	Институт социальных наук Иркутский государственный университет (г. Иркутск)
КарГУ, им. Е.А. Букетова	Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова (г. Караганда, Республика Казахстан)
МГППУ	Московский городской психолого-педагогический университет (г. Москва)
НП «ДВИСПИ»	Некоммерческое партнёрство «Дальневосточный институт социально-политических исследований» (г. Хабаровск)
ОГУ	Одинцовский гуманитарный университет (г. Одинцово, Московская обл.)
ООО «Террафильм»	Общество с ограниченной ответственностью «Террафильм», г. Хабаровск
СПб УГПС МЧС России	Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России (г. Санкт-Петербург)
СахГУ	Сахалинский государственный университет (г. Южно-

	Сахалинск)
ТОГУ	Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)
УрФУ	Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)
ХГУЭП	Хабаровский государственный университет экономики и права
ХИИК СибГУТИ	Хабаровский институт инфокоммуникай (филиал) «Сибирский государственный университет коммуникаций и информатики»
ХТЖД ДВГУПС	Хабаровский техникум железнодорожного транспорта Дальневосточный государственный университет путей сообщения
ФГУП «РЦЧ ЦФО в ДФО»	Федеральное государственное унитарное предприятия «Радиочастотный центр Центрального Федерального округа Филиал в Дальневосточном Федеральном округе», г. Хабаровск
ФГУП «КС» ЦКС «Хабаровск»	Федеральное государственное унитарное предприятие «Космическая связь» Цент космической связи «Хабаровск», г. Хабаровск
	Цзинаньский университет (г. Гуанчжоу, КНР)

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 3.

Педагогическая метрология, вопросы, оценки и результаты обучения

<i>Бакулина Л.Н.</i> Адаптация студентов-первокурсников в вузе.....	10
<i>Горбунова Н.Г.</i> ХИИК: опыт внедрения дистанционных технологий в систему заочного образования.....	15
<i>Калиниченко Ю.А., Райлян М.Н.</i> О разработке контрольно-оценочных средств по дисциплине «Математика: алгебра, начала анализа и геометрия».....	24
<i>Коровина С.В., Суханова С.Г.</i> Реализация технологии развития студентов как субъектов профессиональной деятельности.....	31
<i>Кучина О.П.</i> Становление мотивации студентов при моделировании системы обучения в высшей школе.....	38
<i>Лабзина Ю.Е.</i> Основные подходы к формированию коммуникативной компетенции студента гуманитарного вуза средствами учебной дисциплины «Иностранный язык профессиональной коммуникации».....	44
<i>Маркина Ю.М.</i> Инновационные возможности «PR-WEEK» в подготовке бакалавров рекламы и связей с общественностью.....	49
<i>Петренко А.С.</i> Модульно-рейтинговая система квалиметрии учебной деятельности курсантов военных вузов как фактор повышения эффективности модульного обучения.....	54
<i>Салангина Н.А.</i> Оценка уровня сформированности компетенций у студентов.....	62
<i>Тухватулина Е.А.</i> Подход к высшему образованию по профилю «Сети связи и системы коммутаций» на базе среднего специального образования.....	68

СЕКЦИЯ 4.

Воспитание студентов и пути сближения гуманитарного и инженерного образования

<i>Егоров Н.В., Настусенко И.И.</i> Применение в образовательном процессе военно-учебных заведений познавательных моделей обучения.....	73
<i>Ермошина М.А.</i> Специфика преподавания гуманитарных дисциплин на инженерных специальностях Воронежского института МВД России.....	80
<i>Иов М.И.</i> Хабаровские кинотеатры.....	84
<i>Лабзина Ю.Е.</i> Актуальные подходы к интеграции студентов в новую образовательную среду гуманитарного вуза: высшая школа...	90
<i>Морозова Н.М.</i> Значение воспитательной работы в образовательных учреждениях системы МВД России.....	93
<i>Симоненко А.С., Симоненко О.А.</i> Перспективы сближения	

гуманитарного и технического образования.....	96
<i>Суханова С.Г., Коровина С.В.</i> Опыт развития духовно- нравственного потенциала студентов при освоении математики.....	101
<i>Талынев В.Е.</i> Повышение эффективности компетентностного профессионального обучения в ведомственных образовательных организациях высшего образования.....	106
<i>Тарасов С.И.</i> Организация и проведение профессорско- преподавательским составом вуза профилактически- предупредительной (агитационной) работы за здоровый образ жизни в ходе учебных занятий со студентами.....	112

Тематические статьи

<i>Егоров В.В., Стоякина Т.Г.</i> Об опыте партийно-государственной политики в отношении молодёжи советского периода.....	116
<i>Ключерова А.В., Бехтер А.А.</i> Детско-родительские отношения как фактор формирования механизма психологической защиты у младших школьников.....	119
<i>Самохин А.В.</i> Советский военный потенциал по оценкам ЦРУ в 1946 году.	128
<i>Тарасов О.Ю.</i> К проблеме топонимических источников в печатной среде Дальнего Востока России: этнокультурный, научно- интеграционный и географический аспекты.....	143



**Уважаемые
участники международной
научно-практической конференции!**

Разрешите от имени Федерального государственного унитарного предприятия «Космическая связь» и от себя лично поприветствовать и поблагодарить Вас за проявленное внимание и интерес к развитию технических и социально-экономических наук в высшей школе.

Сегодня в условиях стремительно развивающихся информационных технологий как никогда важно иметь высокое качество профессионального образования, а также повышения квалификации работников предприятий различных отраслей народного хозяйства.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе сосредоточены высоко технологичные производства Японии, Кореи, Тайваня и Китая удачно сочетающие промышленное производство с разработкой и внедрением инноваций, в том числе и при участии национальных университетов.

Российскому Дальнему Востоку необходимо занять достойное место среди лидеров азиатско-тихоокеанского региона. Эта цель достижима через тесное сотрудничество научных и бизнес-сообществ. Для этого преподаватели, аспиранты и студенты должны не только прекрасно ориентироваться в широко используемых и перспективных технологиях, но и искать новые решения, проводить исследования, привлекать промышленные предприятия для их оценки и практической проверки, испытаний опытных образцов, финансирования исследований, внедрения научных достижений в практическую деятельность.

Желаю всем участникам и организаторам конференции научного диалога, новых открытий, созидания, добра и благополучия!

Заместитель директора-главный инженер
Центра космической связи «Хабаровск»
филиала ФГУП «Космическая связь»
Бабешко А.В.

СЕКЦИЯ 3

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТРОЛОГИЯ, ВОПРОСЫ, ОЦЕНКИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

УДК: 159.9:37.015.3

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Бакулина Л.В., доцент кафедры физического воспитания и словесности
Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал)
(ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

Автор статьи рассматривает факторы и проблемы процесса адаптации студентов первого курса в вузе

Ключевые слова и понятия: адаптация, дидактический кризис, мониторинг, теория воспитания, социальная среда, мотивированность.

FIRST YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS MOTIVATION

Bakulina Lyudmila V., ssociate professor, department of physical education and literature
Habarovsk Institute infocommunication (branch) (HIK SibSUTI)
«Siberian state University of telecommunications and Informatics» (SibSUTI)

The article deals with the problems and facts of the first year high school students motivation in the course of studies.

Key words and concepts: adaptation, didactics crisis, monitoring, theory of training, social environment, motivation.

Процесс адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в высшем учебном заведении (вузе) затрагивает все уровни жизни, общения и деятельности, на его эффективность оказывают влияние целый комплекс факторов: специфика учебной деятельности студентов, новые условия жизнедеятельности, личностные особенности (механизмы психологической защиты, черты характера, скорость и качество адаптивных реакций), фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований) и т.д.

Поступив в вуз, молодой человек сталкивается с проблемой адаптации к новым условиям жизни. Требования учебного процесса, изменение сферы общения, новые социальные роли требуют умения быстро ориентироваться, осваивать новые виды деятельности, проявлять гибкость по отношению к иным ценностям, нормам и правилам поведения. Резкая ломка многолетнего рабочего стереотипа зачастую приводит к стрессовым реакциям, что может явиться причиной низкой успеваемости студентов и трудностей в общении.

Поэтому начальный этап обучения в высшем учебном заведении связан прежде всего с коренной ломкой сложившихся представлений,

привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать своё поведение и деятельность. Главной целью студента первого курса становится овладение способами и приёмами учебной деятельности, принятие социального статуса студента. Вхождение в новую среду жизнедеятельности, предъявление ею требований к адаптантам провоцирует кризисы адаптации.

Кризисы адаптации – это этапы адаптационного процесса, во временных рамках которого имеет место резкое снижение показателей адаптированности студентов, сопровождаемое отрицательными эмоциональными переживаниями как результат неадекватного реагирования на предъявление требований, выход из которого осуществляется посредством развития и саморазвития личности. У студентов, вступивших в период адаптационного кризиса, происходят изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах личности.

Наиболее важная составная часть проблемы адаптации первокурсников – это дидактический кризис. *Первый симптом*, который характеризует наступление дидактического кризиса, – это резкое снижение успеваемости (по сравнению со школьной). *Второй симптом* – резкое ухудшение представлений учащихся о собственной успешности и компетентности. Выделяют ещё четыре симптома дидактического кризиса: возрастание тревожности студентов, неустойчивость их настроения, снижение активности и ухудшение самочувствия. Обобщив все симптомы дидактического кризиса, можно сделать вывод о том, что вызван он, прежде всего, оторванностью первокурсников от привычных условий жизнедеятельности, отсутствием систематического контроля знаний, характерного для школьного образования, отсутствием навыков самостоятельной работы и т.д.

Результат целостной адаптации первокурсника к условиям обучения в вузе во многом зависит от внешних и внутренних условий. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, можно выделить основные условия внешней адаптации.

Во-первых, это новая социальная ситуация, а именно студенческий образ жизни. Для городских (местных) обучающихся и иногородних обучающихся (особенно из сельской местности) это проблемы разной сложности. Молодые люди, проживающие непосредственно в городе, где находится вуз, легче входят в новый учебный коллектив, так как в целом для них не происходит смены макросоциального окружения. Они остаются в прежнем семейном окружении с присущим ему ролевым распределением, который выражается в распределении функций жизнеобеспечения (в том числе, правильное расходование финансовых средств, приготовление пищи и др.). Для иногородних обучающихся новизна города, особенности самостоятельной жизни в отрыве от семьи,

насыщенность общения контактами с новыми людьми, множество непривычных ситуаций создают дополнительное напряжение.

Во-вторых, это проживание в общежитии, где нужно научиться сосуществовать вместе. Общежитие всегда предполагает пересечение личных пространств, интересов, требований, претензий и необходимо время, чтобы привыкнуть к этому, научиться правильно строить отношения.

В-третьих, это ситуация взаимодействия с педагогами, одногруппниками.

К внутренним условиям относятся индивидуально-типологические и личностные характеристики студента-первокурсника. А именно: индивидуально-типологические особенности (тип нервной системы, особенности темперамента); исполнительские характеристики (уровень сформированности общеучебных умений и навыков, учебные способности, познавательный стиль деятельности, навыки самостоятельной работы); способность к саморегуляции (эмоциональная устойчивость, волевые характеристики, готовность решать проблему, наличие эффективных способов совладения в стрессовых ситуациях); уровень самооценки и уровень притязаний, и их соотношение, сформировавшиеся жизненные стереотипы, установки; степень мотивированности на учебу.

Таким образом, социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников – это педагогически организованный целостный процесс накопления ими опыта в учебной, воспитательной деятельности, в результате которых у них возникают модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся в этой среде условиям. От того, как долго по времени и по различным затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления.

Для обеспечения нормального протекания процесса адаптации необходимо знать основные факторы, влияющие на данный процесс, которые можно объединить в три блока. Социальный блок включает такие факторы, как возраст, социальное происхождение, тип образования, окружающая социальная ситуация, условия проживания. Психофизиологический блок содержит индивидуально-психологические, социально-психологические факторы: интеллект, направленность, личностный потенциал, степень саморегуляции, степень мотивированности на учёбу. Педагогический блок включает следующие факторы: уровень педагогического мастерства и материально-техническую оснащённость.

Процесс приспособления студента-первокурсника к новым условиям студенческой жизни постоянно находится в центре внимания работы сотрудников деканата ФИКСС ХИИК. Определенную роль в данном процессе также играют кураторы академических групп, общественные объединения вуза, в том числе студенческий совет.

Например, в течение всего учебного года совместно со студентами проводился мониторинг адаптации студентов к условиям обучения в институте и её влияния на результаты текущей и промежуточной успеваемости. Результаты социально-психологических исследований адаптации абитуриентов студентами пятого курса были представлены на СНТК ХИИК 2014 года. (Руководители: доцент Бакулина Л.В. и специалист по УМР Калинина Е.Ю.).

Целями психолого-педагогических мониторинговых исследований студентов первого курса по изучению готовности обучению в ХИИК являлись: раскрытие потенциала студентов первого курса, определение препятствий и рисков в обучении.

Задачами исследования были:

- определение мотивационных характеристик студентов-первокурсников;
- выделение факторов риска в обучении;
- разработка рекомендаций по организации образовательного процесса в связи с выявленными данными.

Теоретической базой для исследования послужили теории мониторинга, психологической адаптации и теории воспитания, широко применяемые в специальных отделах по воспитательной работе вузов и других учреждений.

Основными ключевыми признаками мониторинга выступали:

- предполагаемые цели и задачи, которые ставили перед собой первокурсники по окончании школы и при поступлении в вуз;
- профиль мышления студента (математический или гуманитарный);
- проблемы, проявившиеся уже в ходе обучения в вузе (незнание ключевых тем базовых дисциплин института, взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками).

Для выявления и исследования вышеуказанных признаков проводилось трехэтапное тестирование, в ходе которых студентам задавались профильные вопросы, далее шел анализ полученных анонимных ответов, на основе результатов которых делались выводы и точные формулировки предполагаемых проблем студентов, и поиск путей их решения.

В рамках мониторинга проводилось выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивалась обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям

Психологическая адаптация в настоящее время является важным социальным критерием, позволяющим оценивать баланс личностного функционирования в системе профессиональных, социальных и межличностных отношений. Целью изучения психологической адаптации студентов являлось: выявление конкретных проблем, связанных с

изменением процесса обучения и проблем, связанных с взаимоотношениями с преподавателями и поиск путей их решения.

Одной из немаловажных проблем, (выявленных в ходе бесед и тестирования) с которой встречаются первокурсники, является то, что их мышление, сформированное в процессе многолетней подготовки к ЕГЭ, нацелено не на логическое рассуждение и «классический» поиск ответа на поставленный вопрос, а на простой (часто «невдумчивый») подбор ответа на тестовый вопрос. Вследствие этого, такое, казалась бы, простое задание, как подготовить доклад к семинару или устному экзамену выливается в трудноразрешимую задачу. Однако следует подчеркнуть, что такое положение вещей является, возможно, в большей степени, следствием проводимой политики и нововведениями нынешней образовательной системы.

Поиск наилучшей формы беседы с первокурсниками строился на основе Теории воспитания. Теория воспитания изучает процесс воспитания, выдвигая в центр проблему направленности воспитания на формирование гуманистических убеждений, отношений, нравственных качеств и поведения. Теория воспитания анализирует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития и на этой основе разрабатывает цели, содержание, принципы, методы и организацию гуманистического воспитания/

Исследование воспитательных проблем осуществляется на разных уровнях и во многих аспектах. В соответствии с целями и содержанием воспитания изучаются умственное, нравственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание.

Положительной стороной совместного исследования адаптации студентов являлся тот факт, что студенты старших курсов выступали не в роли преподавателя или строгого родителя, а в роли некоего друга – наставника. После проведения исследования, в форме беседы в неформальной обстановке пятикурсники отвечали на вопросы абитуриентов, делились личным опытом, давали рекомендации по организации работы в межсессионный период и по подготовке к экзаменам, о курсах дополнительного образования, направленности их деятельности; о потенциальных компаниях – работодателях, их требованиях к выпускникам о внеучебной деятельности: спортивных и культурных секциях города и института.

Результаты бесед и анкетирования и тестирования обсуждались и обобщались в деканате института. Такая «обратная связь» существенно помогает воспитательной и учебной работе сотрудников деканата со студентами первого курса.

Актуальность проведенного исследования определяется необходимостью решения одной из важнейших проблем высшей школы, связанной с трудностями начального этапа обучения в вузе. В связи с этим, проблема выявления сущности адаптации студентов к вузовскому

обучению, ее структурных компонентов, факторов, обуславливающих эффективность данного процесса, приобретает исключительно важное значение.

Начальный этап обучения в вузе представляет собой важный период в процессе развития личности будущего специалиста. Сложность его заключается в перестройке всей системы ценностно-познавательных ориентаций личности студента, в освоении новых способов познавательной деятельности, более высокого уровня производственной ориентации поведения, в формировании определенных типов и форм межличностных связей и отношений. Эффективная адаптация во многом определяет мотивацию, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах, психологический комфорт, моральную удовлетворенность собой и обучением в вузе.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Андреева Д.А. *О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе* / Д.А.Андреева // *Человек и общество*. – Л.: ЛГУ, 1973. – Вып. 13. – С. 62–69.

2. Мирзаянова Л.Ф. *Особенности учебно-познавательной и учебно-профессиональной мотивации студентов-первокурсников в период адаптации к профессиональному образованию и профессиональной деятельности* / Л.Ф. Мирзаянова, Т.И. Каральчук // *Вестник Полоцкого государственного университета*. – 2007. – № 11. – С. 35–38.

3. Мирзаянова Л.Ф. *Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности (кризисы, способы упреждения и смягчения)* / Л.Ф. Мирзаянова; под науч. ред. Т.М.Савельевой. – Минск: Бел. наука. – 2003. – 271 с.

4. Ефимова А.О., Лименько Л.Г. *Социально – психологические особенности адаптации студентов первого курса к обучению в вузе (на примере первого курса ВПО ХИИК СибГУТИ)*. / *Материалы 15-й СНТК «Инновационные инфокоммуникации XXI века»*. – Хабаровск: ХИИК ФГОБУ ВПО СибГУТИ. – 2014.

УДК: 371.315.7

ХИИК: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМУ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Горбунова Н.Г., доцент кафедры многоканальных телекоммуникационных систем и общеобразовательных дисциплин

Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

В статье рассматривается пятилетний опыт внедрения Интернет-технологий в систему заочного обучения в Хабаровском институте инфокоммуникаций. Описывается процесс организации и становления дистанционного образования в вузе, рассматриваются вопросы организационного, технического и методического обеспечения учебного процесса.

Ключевые слова и понятия: дистанционное образование (ДО); дистанционные образовательные технологии (ДОТ); заочное обучение (ЗО); учебные Интернет – ресурсы.

ИПС: THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF CORRESPONDENCE EDUCATION

Gorbunova N G., associate Professor of the Department of multichannel telecommunication systems and General studies
Khabarovsk Institute infocommunication (branch) (ИПС SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

Согласно статистическим данным в настоящее время возрастает потребность в получении высшего образования заочно. Особую важность приобретают вопросы модернизации заочного обучения за счет средств дистанционного обучения. Дистанционное обучение (ДО) - это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (обучающиеся, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования. Вопросы применения дистанционного обучения регламентируются утвержденным приказом Минобрнауки России №4452 от 18.12.2002 г. Методикой применения дистанционных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации.

Несомненные преимущества ДО:

- гибкость (обучение в индивидуальном режиме в удобное время);
- модульность (используя набор независимых курсов-модулей, возможно формирование индивидуальной учебной программы);
- параллельность (обучение осуществляется одновременно с профессиональной деятельностью);
- практичность (возможность использовать полученные сведения на практике уже в процессе обучения);
- адаптивность (возможность быстрого обновления учебного материала);
- большая аудитория с одновременным обращением ко многим источникам учебной информации и возможностью телекоммуникационной связи всех участников учебного процесса;
- экономичность (эффективное использование учебных площадей и технических средств, концентрированное и унифицированное предоставление информации, снижение общих затрат на подготовку специалистов).

В последние десятилетия распространение электронных средств связи придало дистанционному обучению новый статус и новые возможности.

Решение о внедрении дистанционных технологий обучения в Хабаровском институте инфокоммуникаций (филиале) СибГУТИ было принято Ученым советом в 2008 г. При этом предполагалось, что дистанционное обучение будет оставаться в своей основе традиционной по заочной форме, а для передачи учебных материалов и результатов учебной деятельности, а также для текущего и промежуточного контроля знаний будут использоваться дистанционные технологии. Заключительный контроль знаний (государственный экзамен и защита дипломного проекта) будет проводиться традиционным методом в филиале.

Чтобы организовать образовательную деятельность через сеть Интернет, необходимо было выполнить три условия: создать информационно-образовательную среду; организовать информационное взаимодействие между учащимися и преподавателями; обеспечить управление процессом обучения. После тщательного анализа существующих систем для создания курсов ДО была выбрана виртуальная обучающая среда Moodle. Преподавателями университета началась разработка и формирование базы дистанционных курсов, вначале для дисциплин 1 курса по всем специальностям университета. Следует отметить, что в условиях дефицита времени это было достаточно сложной задачей.

Для управления дистанционным обучением в филиале была создана соответствующая структура, включающая отдел дистанционного обучения, и службу технической поддержки.

В функции отдела дистанционного обучения вошли:

- разработка инструкций и рекомендаций по созданию электронных учебных материалов;
- обучение преподавателей разработке и созданию электронных учебно-методических комплексов дисциплин. С этой целью проводились методические и практические семинары. Также на начальном этапе приходилось обучать преподавателей работе с компьютером, электронной почтой и в сети Интернет;
- контроль за наличием и качеством учебно-методических комплексов образовательной программы на Web-сервере университета;
- составление расписания электронных консультаций по дисциплинам и графики сдачи контрольных работ, курсовых работ и проектов, лабораторных работ, зачетов и экзаменов;
- обеспечения доступа обучаемых к учебным материалам путем выдачи логинов и паролей для входа на сервер;
- диспетчеризация учебного процесса, заключающегося в регистрации всех поступающих от учащихся работ, контроле сроков проверки работ преподавателем, контроле факта и срока сдачи студентами зачетов и экзаменов;

- заполнение электронных учебных карточек студентов, сводных ведомостей результатов учебы, а также ведения всей бумажной документации.

Очень важным звеном в системе дистанционного обучения является служба технической поддержки. Основные функции службы технической поддержки состоят в:

- администрировании серверов, используемых для организации дистанционного образования;

- администрировании и модернизации Web-сайта дистанционного обучения;

- администрировании и сопровождении базы данных дистанционного обучения;--архивировании и резервном копировании баз данных и учебных материалов дистанционного обучения.

Таким образом, сотрудники-программисты переводили электронные материалы, полученные от преподавателей, в формат, пригодный для использования в Интернет (например, HTML); создавали инструментальные оболочки для автоматизированного тестирования; разрабатывали программные средства для оптимальной передачи файлов; разрабатывали базы данных.

По каждой дисциплине, входящей в образовательную программу были разработаны учебно-методические комплексы, включающие:

- рабочую программу дисциплины;
конспект лекций;
- практические занятия, (если они предусмотрены учебным планом);

контрольные задания и методические указания к ним;

- темы семинарских занятий;
- виртуальные лабораторные работы, (для тех дисциплин, для которых в учебном плане предусмотрен лабораторный практикум);
- задания на курсовое проектирование;
- тесты для самостоятельного контроля степени усвоения учебного материала;

- материалы для текущего, промежуточного и итогового контроля знаний;

- список рекомендуемой литературы;

- инструкцию по использованию учебно-методического комплекса.

Рабочая программа должна содержать наименование дисциплины и специальности, общее количество часов, отводимых на изучение дисциплины, в том числе количество часов по каждому виду занятий. В рабочей программе приводится цель изучения дисциплины с указанием основных знаний, умений и навыков, которые должен получить обучающийся. Приводится наименование всех тем и разделов курса, с указанием ссылок на электронный конспект и другую литературу. Даются наименования практических и лабораторных работ, относящихся к каждой

теме, с указанием ссылок на разделы соответствующих электронных материалов, в которых эти занятия изложены. Включаются названия курсовых работ, темы семинарских занятий и рефератов, а также указания сроков сдачи всех заданий на проверку преподавателю и формы их представления. Приводится список литературы и учебно-методических материалов на электронных носителях, используемых для изучения дисциплины.

Электронный конспект лекций должен содержать все темы и разделы рабочей программы, в нем должно быть учтено общее число часов, отведенных на изучение всей дисциплины в целом и каждого раздела в отдельности. Конспект лекции должен иметь следующую структуру: введение, перечень тем и разделов, изложенных в данном конспекте, обучающе-контролирующая часть, литература, глоссарий.

Введение содержит краткое описание изучаемой дисциплины. В нем устанавливается связь между изучаемой дисциплиной и смежными курсами, определяется её роль и место в общем цикле изучаемых дисциплин, формируются учебные цели (овладение новыми знаниями и умениями, применение и совершенствование уже имеющихся).

В обучающе-контролирующей части весь материал следовало разделить на темы и разделы. Каждый раздел должен содержать детализированные цели изучения раздела, содержательную часть, выводы и самоконтроль. Формулировки должны быть чёткими, простыми, понятными, наглядными и простыми. Обозначения должны быть однозначными, соответствовать ГОСТам. В тексте следовало выделять ключевые слова, определения, правила, теоремы и т.п. Текст сопровождается как можно большим количеством иллюстраций, схем, графиков, диаграмм. На рисунках используются пояснительные надписи (слова, формулы, символы). В тексте необходимо приводить примеры и задачи с решениями. Желательно, чтобы эти примеры и задачи имели численные решения. Сложность упражнений должна плавно нарастать. В конце каждого раздела приводятся основные выводы по разделу. Они должны быть выделены в тексте. Также в конце каждого раздела или темы приводятся вопросы и задания для самоконтроля. В списке литературы приводятся перечни основной и дополнительной литературы, даются ссылки на WEB-сайты, содержащие электронные материалы аналогичного содержания и назначения. Можно указать адреса Интернет-магазинов, в которых можно приобрести учебную литературу.

Тематика и объём в часах для практических занятий определяются рабочим учебным планом по специальности и рабочими программами по дисциплине. Темы практических занятий соответствуют темам и разделам электронного конспекта лекций. Каждое практическое занятие должно содержать следующие элементы: четко сформулированную учебную цель занятий, краткие теоретические сведения и расчетные формулы с указанием раздела электронного конспекта лекций или другого источника

из приведенного списка литературы, задачи с подробными и обоснованными решениями, с указанием метода или алгоритма решения, а также рекомендации по проверке правильности решения, задачи с указаниями к решению. Рекомендуются несколько способов представления задач с указаниями к решению: когда формулируется условие задачи и даются краткие указания к её решению и особенности этого решения, когда решение задачи представляется последовательностью вопросов или заданий, на который обучающийся должен дать ответы (по типу рабочей тетради), когда даются ссылки на соответствующие компьютерные программы с краткой инструкцией по пользованию этой программой. Также необходимо приводить задачи для самостоятельного решения. В этом разделе практического занятия для каждой задачи формулируется только условие задачи. Задачи должны располагаться по возрастающей сложности. Сложная задача должна допускать поэтапное решение путем разбиения её на простые задачи, чтобы у обучающегося была уверенность в правильности промежуточных результатов. Практические занятия должны сопровождаться справочным материалом. К нему относятся таблицы, графики, схемы, а также ссылки на электронный справочник (с указанием конкретного адреса обращения), если такой имеется в учебно-методическом комплексе по дисциплине. Список литературы должен содержать основную литературу, соответствующую темам конспекта лекций, используемым для решения задач, а также дополнительную рекомендуемую литературу. Следует привести ответы к задачам с указаниями и ответы к задачам для самостоятельного решения. Практические занятия по ряду дисциплин могут быть оформлены в виде контрольно-обучающих комплексов с решением задач, вводом ответов и оценкой результатов решения.

Для контроля знаний используется компьютерное тестирование, которое может выполняться в режиме on-line. Частота тестирования обучающихся, содержание тестов и продолжительность определяются преподавателем дисциплины. Можно проводить тестирование после изучения отдельных разделов (текущий контроль) или экзаменационное тестирование (итоговый контроль). При разработке тестов для тестирования создается банк заданий, из которого случайным образом формируется тест каждому студенту. Банк должен содержать 30...50 заданий по каждому контролируемому разделу дисциплины, а студенту предъявляется по несколько заданий из каждого раздела. При тестировании допускаются следующие способы формирования вопросов и ввода ответов в тесте:

Тест со случайным порядком выдачи вопросов - простейший вариант тестирования. Пользователь получает случайно сгенерированную последовательность вопросов. Возможны все типы вопросов по способу ответов: Выбор одного правильного ответа. Вопрос при этом задается, как правило, в текстовой форме и при необходимости сопровождается

рисунком (схемой, чертежом, диаграммой и т.п.). Приводится 3...6 вариантов ответов в виде текстов, чисел, формул, рисунков. Отвечающий выбирает один правильный ответ и вводит его номер. Выбор нескольких правильных ответов: Вопрос имеет несколько правильных ответов среди приведенных вариантов. Обучающийся выбирает эти правильные ответы и вводит их номера; установление соответствия между списками. Приводится два списка, содержащих текст, числа, формулы, рисунки. Обучающийся устанавливает связь между элементами списков и вводит числа, соответствующие выбранным парам. Ввод числового ответа: Приводится условие задачи, которую обучающийся решает и вводит численный ответ. Анализ текста: Задание представляется в виде текста, состоящего из нескольких предложений. Обучающийся делает анализ текста и вводит порядковый номер предложения, наиболее полно соответствующего заданию. Каждый контролирующий тест должен содержать не менее 10 заданий, а каждый экзаменационный тест не менее 20 заданий. Тест должен быть снабжен заголовком, поясняющим тему контролируемого раздела дисциплины, должна быть указана максимальная оценка теста по 100-бальной системе и время, необходимое для его выполнения. После ответа обучающего на все вопросы теста в режиме on-line автоматически формируется протокол с результатами тестирования и итоговая оценка по 5-бальной шкале. В протоколе указывается количество заданий, решенных правильно или не решенных и набранный балл. Тест считается зачтенным, если обучающийся набрал 2/3 от максимального числа баллов. По теме, которая была не зачтена с первой попытки, проводится повторное тестирование. Количество попыток фиксируется в центре дистанционного обучения.

Тест с заданной структурой - в отличие от предыдущего имеет жесткую структуру «дерева вопросов», включающую различную реакцию на правильный либо неправильный ответ. Данный режим позволяет создавать обучающие тесты.

Тест в режиме «Контрольная работа»: Пользователь при прохождении теста вводит ответ на каждый вопрос в виде теста, набираемого с клавиатуры. Введенные тесты сохраняются в базе данных. Законченный пользователем тест, но непроверенный тест ставится в очередь на проверку преподавателем. Преподаватель имеет возможность просмотреть очередь законченных тестов, а также проверить выбранную работу и выставить оценку.

Все тексты вопросов, тесты, результаты тестирования, список пользователей хранятся в единой базе данных. Для каждого законченного учебного блока данного курса должны быть подготовлены блоки тестирования, выполнение которых должны показать полноту и глубину усвоения знаний по данному блоку каждым из обучающихся.

Изолированный от преподавателя и однокурсников, студент может испытывать психологический дискомфорт. К тому же не секрет, что

содержание учебных материалов далеко не всегда верно интерпретируется студентом с первого прочтения. Поэтому необходимы регулярные контакты учащихся с администрацией и преподавателями вуза, а также учащихся, разобщённых территориально, между собой. Это позволит студентам получать своевременную помощь преподавателя, а также оказывать взаимную поддержку в виртуальном учебном коллективе.

Понятно, что при дистанционном обучении студент лишен возможности непосредственного общения с преподавателем. Изолированный от преподавателя и однокурсников, студент может испытывать психологический дискомфорт. К тому же не секрет, что содержание учебных материалов далеко не всегда верно интерпретируется студентом с первого прочтения. Поэтому особое внимание уделялось написанию инструкций. Инструкция пишется в виде письма в доброжелательной форме. Она должна содержать описание цели изучения дисциплины и перечень работ, которые необходимо выполнить при изучении дисциплины, например, изучить конспект лекций, выполнить практические занятия и контрольную работу и т.п. В инструкции необходимо привести указания по выбору вариантов заданий, которые необходимо выполнить обучающемуся, а также краткие рекомендации по выполнению, оформлению, формах и сроках сдачи лабораторных, курсовых работ, тестированию и сдаче экзамена. В инструкции приводятся электронные адреса для консультаций у преподавателя и для пересылки выполненных заданий.

Проверка контрольных, лабораторных, курсовых работ и проектов должна сопровождаться рецензией. В рецензии указывается, зачтена рецензируемая работа или направляется на доработку. Обязательно подробно излагаются замечания по рецензируемой работе, с указанием страниц, вопросов и формул, в которых допущены ошибки, даются консультации по устранению допущенных ошибок. В рецензии указывается должность, кафедра, фамилия рецензента и дата проверки.

В Хабаровском институте инфокоммуникаций дистанционные технологии обучения применяются с 2009-2010 учебного года. В течение указанного периода были разработаны, апробированы и в настоящее время успешно используются УМК по всем дисциплинам и для всех специальностей вуза. Это сделало реально доступным получение высшего образования через Интернет любому жителю Дальневосточного региона.

В ходе апробации мы пришли к выводу, что для разработки методического обеспечения процесса обучения важно, во-первых, объединить педагогов в группы исследователей, во-вторых, выработать единые требования к разработке учебно-методических документов, в-третьих, организовать специальную подготовку преподавателей к разработке и реализации методического обеспечения.

Пятилетний опыт работы выявил и ряд проблем, возникающих при дистанционном обучении. Одной из них является проблема оперативного

доступа к ресурсам Web-сайта. Это обусловлено особенностью Дальневосточного региона (порой студент проживает в отдаленном и малонаселенном районе и не всегда может иметь высокоскоростной Интернет). Если скорость обмена информацией недостаточна, то время доставки информации учащемуся оказывалось слишком большим, что в свою очередь приводило к слишком медленному развёртыванию Web-страницы на экране пользовательского компьютера, а зачастую и к невозможности обозревать мультимедийную часть учебной информации, т.е. отсутствовал полноценный доступ ко всем информационным ресурсам. Кроме того, необходимо было силами ограниченного штата сотрудников справляться с обработкой большого количества документов. Сложно было регулярно отслеживать ход учебного процесса и выполнение каждым студентом индивидуальных графиков обучения, контролировать своевременность оплаты за обучение. Таким образом, процесс администрирования дистанционного обучения нуждается в автоматизации, т.е. создании так называемых электронных деканатов.

Не менее серьезной является проблема квалификации преподавателей. Прежде всего, преподаватели должны владеть современными информационными технологиями. Однако на практике наблюдается совсем иная картина: большое число преподавателей не пользовались электронной почтой, никогда или очень редко работали в сети Интернет, а некоторые из них даже не знают, как подойти к компьютеру. Это достаточно серьезное препятствие и его можно преодолеть только практическим обучением преподавателей нетрадиционным методам обучением студентов, подготовке электронных и мультимедийных учебных материалов. Их необходимо научить преподавать в новой для них информационно-образовательной среде, проводить тестирование и контроль знаний через сеть Интернет, т.е. потребовалась постоянная методическая поддержка учебного процесса, непрерывная система обучения преподавателей, обмен опытом между ними., только так можно достичь за успеха в организации Интернет-обучения.

В качестве недостатка также следует отметить отсутствие маркетингового обеспечения учебного процесса. Необходимо было организовывать рекламные кампании и формировать спрос на образовательные услуги. Их отсутствие закономерно обусловило малое количество обучающихся.

Одной из тревожных проблем является снижение мотивации обучающихся к получению полноценных знаний. Это проявляется в формальном подходе к выполнению заданий, нежелании самостоятельного выполнения учебного плана. Зачастую обнаруживается, что задания выполняются посторонними лицами, предъявляются к проверке чужие варианты и привлекаются другие лица к сдаче зачетов и экзаменов. Часто обучающиеся не скрывают, что мотивацией обучения является лишь

получение документа о высшем образовании престижного вуза с целью повышения социального статуса.

В качестве заключения следует отметить, что сегодня дистанционное обучение - это бурно развивающаяся, перспективная и востребованная образовательная технология. Интеграция ДО в систему заочного обучения является целесообразным объединением этих форм обучения для совершенствования ЗО. Она объединяет позитивные черты системы ЗО и дистанционных способов передачи и приема информации.

Список используемой литературы и источников

1. Журавлева О.Б., Крук Б.И., Соломина Е.Г. Управление Интернет обучением в высшей школе // Под ред. проф. Б.И. Крука. – 2-е изд. - М.: Изд-во «Горячая линия. – Телеком», 2007.
2. Бакалов В.П., Журавлева О.Б., Крук Б.И. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление. – М.: Изд-во «Горячая линия – Телеком», 2008.
3. Журавлева О.Б., Крук Б.И., Соломина Е.Г. Стратегия проектирования дистанционного курса при обучении через сеть Интернет // Открытое и дистанционное образование. – 2005. - № 1 (17).
4. Демин, В.Ю. Развитие систем дистанционного обучения в вузах (обобщение опыта и учебные рекомендации): учебное пособие / В.А. Демин, В.А. Трайнев, О.В. [и др.]; под общ. ред. В.А. Трайнева. – М.: МГИУ, 2010. – 288 с.

УДК: 37.012

О РАЗРАБОТКЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА: АЛГЕБРА, НАЧАЛА АНАЛИЗА И ГЕОМЕТРИЯ»

Калиниченко Ю.А., преподаватель высшей категории

Райлян М.Н., преподаватель высшей категории

Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

Статья посвящена опыту реализации программ подготовки специалистов среднего звена на базе основного общего образования в области разработки контрольно-оценочных средств. В статье содержатся подходы к разработке, описание и фрагменты комплекта контрольно-оценочных средств, в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования по дисциплине «Математика: алгебра, начала анализа и геометрия».

Ключевые слова и понятия: фонд оценочных средств, комплект контрольно-оценочных средств, результаты освоения дисциплины, показатели и критерии оценки результата, качество знаний, инновационный подход, интерактивные методы

ABOUT THE DEVELOPMENT OF CONTROL-ASSESSMENT MEANS IN THE SUBJECT «MATHEMATICS: ALGEBRA, GEOMETRY, THE BEGINNING OF ANALYSIS»

Kalinichenko J.A., a teacher of the highest category

Railean M.N., a teacher of the highest category
Khabarovsk Institute infocommunication (branch) (ИИЦ SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

The article is devoted to the experience of the realization of training programs for mid-level professionals on the basis of basic general education in the field of control and assessment means. The article contains approaches to the development, description and a set of fragments of control and evaluation of funds within the development of educational programs of secondary vocational education in the discipline «Mathematics: algebra, geometry and the beginning of analysis».

Key words and concepts: a set of control and evaluation of funds, the results of the development of the discipline, performance and evaluation criteria, the innovative approach, interactive methods.

«Среднее профессиональное образование (СПО) направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования» [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (СПО) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ). Одним из таких требований является требование к оцениванию качества освоения программы подготовки специалистов среднего звена [2].

Следует отметить, что оценка качества освоения основной профессиональной образовательной программы должна включать в себя текущий контроль успеваемости, промежуточную и государственную итоговую аттестации обучающихся. В соответствии со стандартом конкретные формы и процедуры текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по каждой дисциплине и профессиональному модулю разрабатываются образовательной организацией самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первых двух месяцев от начала обучения. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ППССЗ (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств (ФОС), позволяющие оценить умения, знания, практический опыт и освоенные компетенции [2]. Разработка фонда оценочных средств начинается сразу же за определением целей ППССЗ и компетенций выпускников, составлением учебного плана и разработкой программ входящих в него дисциплин. Обязательным компонентом ФОС являются комплексы контрольно-оценочных средств (КОС) для каждой учебной дисциплины и профессионального модуля.

Приступая к разработке КОС в условиях введения ФГОС третьего поколения, необходимо осознать два принципиальных момента:

1) оценочные средства, сопровождающие реализацию каждой ППССЗ, должны быть разработаны для проверки качества формирования компетенций;

2) оценочные средства как неотъемлемая часть образовательных технологий (прежде всего инновационных) должны стать действенным средством не только оценки, но и (главным образом) обучения.

Профессиональные образовательные организации (как наше учебное заведение), осуществляющие реализацию ППССЗ на базе основного общего образования с получением среднего общего образования, оценивают качество освоения учебных дисциплин общеобразовательного цикла по ППССЗ в процессе текущего контроля и промежуточной аттестации [3].

Текущий контроль проводится в пределах учебного времени, отведенного на освоение соответствующих общеобразовательных учебных дисциплин. Формы и методы проведения контроля могут быть различными, как традиционными, так и инновационными, включая компьютерные технологии.

Промежуточную аттестацию проводят в форме дифференцированных зачетов или экзаменов: дифференцированные зачеты - за счет времени, отведенного на соответствующую общеобразовательную дисциплину, экзамены - за счет времени, выделенного ФГОС СПО по профессии или специальности.

В учебных заведениях, обучающих на базе основного общего образования, на 1 курсе экзамены проводят по учебным дисциплинам «Русский язык и литература», «Математика: алгебра и начала математического анализа, геометрия» и по одной из общеобразовательных дисциплин, изучаемых углубленно с учетом получаемой профессии СПО или специальности СПО.[3]

От правильной организации контроля знаний во многом зависят эффективность управления учебным процессом и качеством подготовки специалиста. Преподаватели математических дисциплин, обучающие студентов СПО большое внимание уделяют организации системы контроля качества знаний, которая складывается из планирования контроля качества знаний и умений, разработки его содержания, форм и методов его проведения.

Контроль знаний, умений и общих компетенций учащихся при изучении учебной дисциплины «Математика: алгебра, начала анализа, геометрия» так же необходим, как при изучении любой другой дисциплины общеобразовательного цикла. В СПО обучающиеся изучают данный предмет на 1 курсе, на базе основного общего образования. Изучение данного предмета является очень специфичным, так как студенты осваивают за один год двухлетнюю программу двух учебных

дисциплин 10-11-х классов общеобразовательной школы («Алгебра и начала анализа», «Геометрия»). В связи с этим, остро стоит вопрос об организации системы контроля знаний, и разработке контрольно-оценочных материалов, таким образом, что бы система контроля несла не только контролирующую функцию, но и превратилась еще в дополнительную форму обучения.

По учебному плану ППССЗ на изучение математики отводится количество часов гораздо меньше, чем в средней школе. Контингент студентов обучающихся в СПО отличается тем, что в основном туда поступают учиться те, которые с трудом окончили неполную среднюю школу или учились не стабильно или не решаются сдавать ЕГЭ. В результате получается парадокс: дети более слабые, а для усвоения программы даётся времени меньше.

В результате учитывая эти особенности, на основании ФГОС, нормативных документов и локальных актов нашего института разработан КОС по дисциплине «Математика: алгебра, начала анализа, геометрия», предназначенный для студентов 1 курса всех технических специальностей укрупненных групп 11.00.00 и 09.00.00 СПО на базе основного общего образования.

Назначение данного комплекта заключается в определении уровня достижений обучающегося и установления его соответствия результатам обучения по теме, разделу или совокупности тем и разделов.

Для того чтобы привести в соответствие контроль знаний по курсу дисциплины «Математика: алгебра, начала анализа и геометрия» возрастным особенностям студентов и их способностям, КОС включают в себя: контрольные работы, стандартизированные тесты, типовые задания и другие оценочные средства, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций как в стандартной форме, так и не стандартной форме.

Структурными элементами КОС учебной дисциплины являются:

- *пояснительная записка (паспорт);*
- *образцы оценочных средств, предназначенных для осуществления входного контроля;*
- *образцы оценочных средств, для текущего контроля обучающихся (типовые, тестовые задания, нестандартные задачи (задания), проблемные ситуации, сценарии деловых игр, соответствующих будущей профессиональной деятельности и т.п.);*
- *образцы оценочных средств, для итогового контроля обучающихся по дисциплине (экзамен).*

Оценка знаний и умений осуществляется на основе разработанных показателей оценки результата и их критериев. Например, в комплекте контрольно оценочных средств это может быть представлено следующим образом (фрагмент в таблице № 1).

Таблица 1 - Фрагмент таблицы показателей оценки и их критерии

Результаты освоения учебных достижений (объекты оценивания)	Основные показатели оценки результата
<p>У1. Решать рациональные, показательные, логарифмические, тригонометрические уравнения, сводящиеся к линейным и квадратным, а также аналогичные неравенства и системы;</p>	<p>Выполнение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - решения неравенств методом интервалов; - решение тригонометрического уравнения; - решение показательного уравнения; - решение квадратных уравнений; - анализировать решение уравнений, неравенств при выборе ответа; - выбор правильного ответа на числовой прямой; - использование свойств логарифмических функций; - преобразование тригонометрических выражений
<p>У2. Умение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - находить производные элементарных функций; - находить первообразную функции; - вычислять в простейших случаях площади и объемы с использованием определенного интеграла; - находить производные элементарных функций; - использовать производную для изучения свойств функций и построения графиков; 	<p>Применение:</p> <ul style="list-style-type: none"> - правил вычисления производных элементарных функций; - правил нахождения первообразных элементарных функций; - проверка правильности нахождения первообразной функции
<p>У3. Решать</p> <ul style="list-style-type: none"> - планиметрические и простейшие стереометрические задачи на нахождение геометрических величин (длин, углов, площадей, объемов); - проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач; - описывать взаимное расположение прямых и плоскостей в пространстве. 	<p>Выполнение правильного построения чертежа;</p> <ul style="list-style-type: none"> - применение теоремы Пифагора; - вычисление геометрических измерений

Применение при контроле знаний интерактивных и нестандартных методик определения качества знаний, позволит определить уровни усвоения знаний обучающихся и их способность переходить с одного уровня на другой: от ученического к типовому, эвристическому и творческому. Данные уровни позволяют решать различные задачи, отображающие развитие опыта учащихся в данном предмете в процессе обучения.

Благодаря нестандартным заданиям, КОС по математике позволяет объективно оценить многие показатели качества знаний, ведь оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главный отличительный признак

нестандартных заданий - их связь «с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной», творческой. Есть и другие признаки: самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения); необычные условия работы; активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях. Повысить эффективность нестандартных заданий возможно при использовании интерактивных методов обучения. Пример нестандартных приемов контроля знаний использованных в КОС по «Математике: алгебра, начала анализа, геометрия» приведен в таблице № 2.

Таблица 2 - Фрагмент таблицы нестандартных приемов контроля знаний

№ п/п	Наименование оценочного средства	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в КОС
1	2	3	4
1.	Ролевая игра	Совместная деятельность группы студентов и преподавателя под управлением преподавателя с целью решения учебных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать как типичные, так и нестандартные задачи.	Описание темы (проблемы), концепции, роли и ожидаемого результата игры
2.	Эстафета	Комбинирование индивидуальной и совместной деятельности обучающихся в группе. Помогает оценить знание теоретических вопросов и умение решать типовые задачи.	Описание порядка проведения игры, комплекты теоретических и практических заданий для групп
3.	Контрольная работа	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу	Комплект контрольных заданий по вариантам
4.	Домашняя контрольная работа	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу	Комплект индивидуальных заданий (у каждого студента по каждой теме свой вариант)
5.	Программы компьютерного тестирования	Средства, позволяющие оперативно получить объективную информацию	Перечень компьютерных тестов

		об усвоении обучающимися контролируемого материала, возможность детально и персонифицировано представить эту информацию	
6.	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося.	Комплект тестовых заданий

Итоговый контроль по дисциплине «Математика: алгебра, начала анализа и геометрия» проводится с использованием экзаменационных материалов в виде набора контрольных заданий, включающих в себя обязательную и дополнительную части.

Экзамен проводится за счет времени, выделяемого ФГОС СПО на промежуточную аттестацию.

Содержание экзаменационных материалов отвечает требованиям к уровню подготовки выпускника.

В обязательную часть включаются задания минимально обязательного уровня, в дополнительную часть – более сложные.

В обязательную часть работы включены задания базового уровня по всем основным разделам требований ФГОС – геометрия (планиметрия и стереометрия), алгебра, начала математического анализа, теория вероятностей, комбинаторика .

При выполнении заданий обязательной части обучающиеся должны продемонстрировать базовую математическую компетентность. Задания этой группы проверяют базовые вычислительные и логические умения и навыки, умение анализировать информацию, представленную в графиках и таблицах, использовать простейшие вероятностные и статистические модели, ориентироваться в простейших геометрических конструкциях, владение основными алгоритмами, знание и понимание ключевых элементов содержания (математических понятий, их свойств, приемов решения задач и пр.), умение пользоваться математической записью, а также применять математические знания в простейших практических ситуациях.

Дополнительная часть направлена на проверку владения материалом на повышенном уровне и умение решать математические задачи, не сводящиеся к прямому применению алгоритма.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Российская федерация. Законы: Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 238-ФЗ от 13 июля 2015г.
2. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказы: Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 11.02.09 Многоканальные телекоммуникационные системы. Приказ МОН РФ № 811 от 28 июля 2014г.

3. Российская Федерация. Министерства образования и науки Российской Федерации. Письмо: О направлении доработанных рекомендаций по организации получения среднего общего образования в пределах освоения образовательных программ среднего профессионального образования на базе основного общего образования с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов и получаемой профессии или специальности среднего профессионального образования. Письмо МОН №06-259, от 17.03.2015г..

4. Мирсаева А.А. СПО: Анализ успешности студентов технических специальностей // Успехи современного естествознания. – 2008. – №6. – С.146-147.

5. Вельчева Л.А. Подходы к разработке контрольно-оценочных средств по дисциплине «Литература» // Методист. - 2013. - №3. - С.38-39.

УДК 378.016:51

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коровина С.В., доцент, к.п.н., доцент кафедры «Высшая математика»,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС)
Суханова С.Г. доцент, к.п.н., доцент кафедры экономики, математики и физики,
Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

В статье на основе системного подхода предложен вариант решения проблемы подготовки студентов как субъектов профессиональной деятельности на конкретном занятии по математике

Ключевые слова и понятия: система обучения, субъект, целеполагание, познавательная мыслительная деятельность

IMPLEMENTATION OF THE STUDENTS' DEVELOPMENT TECHNOLOGY AS SUBJECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Korovina S.V., Ph.D., assistant of Professor of «Higher Mathematics»,
Far Eastern State University of Communications (FESTU)
Sukhanova S.G., Ph.D., assistant of Professor of Economics, Mathematics and Physics, Khabarovsk
Institute infocommunication (branch) (HIIC SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

This article highlights how the basis of a systematic approach offers a solution to the problem of students' practice as subjects of professional activity at a particular lesson in mathematics.

Key words and concepts: training system, subject, goal setting and cognitive thinking activity.

В системе подготовки молодежи для выполнения целей общества происходит передача накопленного социального опыта, т.е. усвоение элементов культуры, что обеспечивается приложением сил субъектов к ее сохранению и дальнейшему развитию. Опыт, который накоплен

человечеством в процессе труда, находится за пределами личности, а личность делает его своим опытом с помощью познавательной мыслительной деятельности (ПМД). В этой логике усвоение предполагает не только накопление знаний и умений, а обретает новый вектор в образовании, чтобы студенты были готовыми и способными непрерывно приобретать и обогащать полученный опыт на занятиях в соответствии с тенденциями развития уровня научного потенциала общества. Остановимся на решение данного практического вопроса как вариант с помощью системного подхода (более подробно о подходе, о системе и ее системообразующих характеристиках, целях системы в источниках [1, 3]).

Отметим, что преподаватели вузов не всегда профессионально строги и точны при определении целей своих занятий. Для обеспечения сознательно-субъектной позиции развития студентов, основанной на осмыслении целей интеллектуального саморазвития, студентам необходимо эту информацию усвоить. Очевидно, что, осмысливая цели и осваивая технологии их реализации в системе обучения, студенты одновременно включаются в моделирование своего поведения во взаимодействии с составом образовательной целостности на занятии: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, управление и самоуправление их взаимодействием. Поэтому преподаватель, организуя занятие со студентами, обучает их управлять развитием своего интеллекта, т.е. обучает их самоуправлению, что означает совершение операции по переводу системы преподавания в новое качественное состояние – в систему учения, а затем в систему самообучения, т.е. создает ситуацию сотрудничества – целевое взаимодействие систем преподавания и учения.

Для моделирования системы обучения преподавателю и студентам как субъектам требуется осмыслить и реализовать процедуры управления, состоящие в: постановке целей, преобразованных до рабочего уровня; разработке на конкретном материале учебной дисциплины технологий, адекватных целям и позволяющим их достичь; организации взаимодействия всех субъектов, осмысливающих и направляющих свою деятельность на достижение спрогнозированных целей; рефлексии результатов.

Названные процедуры определяют управленческую деятельность преподавателя, которая направлена на достижение спрогнозированных целей в совместной деятельности со студентами. Эффективность достижения целей обучения зависит от того, когда преподаватель является субъектом системы преподавания, а студент становится субъектом системы учения, что указывает на необходимость осмысления субъектами взаимодействующих систем целей их совместной деятельности на учебных занятиях.

Чтобы студенты приобретали опыт управления развитием своего потенциала (становились субъектами) при освоении основ наук, преподаватель для совместной деятельности с ними должен поставить

цели и отобрать (или разработать) технологии их реализации, что означает факт появления самоорганизующейся системы обучения, а это является одновременным моделированием развивающейся целостности, обеспечивающей развитие необходимых специалисту качеств.

В связи с вышесказанным рассмотрим механизм постановки содержательно-образовательных целей на занятиях со студентами, конечной формой выражения которой является совокупный набор уровней усвоения (УУ, «дерево цели»). Переход к тактическим целям предполагает свободный отбор из состава «дерева цели» уровней усвоения, которые соответствуют логике конкретного занятия, и отбор алгоритмов и методов обучения для достижения образовательных целей.

Для проведения эксперимента была выбрана группа на базе ДВГУПС и СибГУТИ, деятельность педагогов, в которых строилась следующим образом:

1. На занятиях преподаватель изучает со студентами информацию из профессиональной области знаний – дидактики: прогнозирование целей, разработка технологий их реализации и т.п.

2. На занятиях со студентами обучение рассматривается как взаимодействие систем преподавания и учения, куда органично встраивается предметная область учебной дисциплины. Первые операции по развитию познавательного потенциала студентов состоят в применении целей интеллектуального саморазвития при актуализации прежних знаний по теме занятия, по целям и механизмам их достижения, которые необходимы при изучении материала. Особо констатируется ситуация взаимодействия систем преподавания и учения, когда студентам становится ясно, что синхронность взаимодействия этих систем возможна при единстве целей, которые реализуются в обучении на занятии посредством адекватных технологий.

Преподаватель на занятии, чтобы обеспечить саморазвитие студентов как субъектов своего интеллектуального потенциала, предлагает, наряду с предметной областью знаний, цели на тактическом уровне, т.е. обозначает на каких УУ им необходимо сделать своим достоянием информацию по учебной теме. Также субъект преподавания прогнозирует формирование у обучающихся устойчивого положительного отношения к развитию интеллекта (памяти, репродуктивного и продуктивного мышления).

Так, например, читая лекцию: «Решение систем линейных уравнений по правилу Крамера», преподаватель выделяет дидактические единицы и называет те УУ, на которых информация должна быть усвоена: определение системы, формулировка теоремы Крамера, понятие матрицы системы и ее определителя, понятие вспомогательных определителей, все обозначения – на 1-м УУ; доказательство теоремы, запись формул нахождения неизвестных – на 2-м УУ. Субъект преподавания

прогнозирует положительное отношение студентов к реализации целей и становлению их субъектами-управленцами средствами материала темы.

На практическом занятии по данной теме преподаватель, используя репродуктивный метод обучения и выборочно-содержательную (или фронтальную) обратную связь, убеждается в том, что понятийный аппарат усвоен на 1-м УУ, и обращает внимание, что студентам предстоит выполнять конкретные задания по решению системы методом Крамера. Убеждает студентов, что наиболее рационально организовывать свою работу с использованием алгоритма управленческого решения (более подробно о нем будет чуть ниже), где происходит и осмысленная постановка целей, и разработка адекватных алгоритмов их достижения, и организация деятельности по его применению к непосредственному выполнению задания. Отметим, что такая организация занятия обеспечивает осознание студентами механизмов: целеполагания, разработки технологий, моделирования системы учения, организации деятельности по реализации модели и анализу полученного результата, что позволяет фиксировать факт становления управленческой культуры в сознании обучающихся, становление их субъектами развития своего интеллектуального потенциала. Такую организацию взаимодействия субъектов в системе учения мы предлагаем осуществлять в динамике:

1) педагог демонстрирует применение алгоритма управленческого решения, предварительно обеспечив усвоение названий и сущность его операций на 1-м УУ; метод обучения – объяснительно-иллюстративный;

2) репродуктивным методом обучения и в совместной деятельности субъектов педагог актуализирует информацию об этом алгоритме и помогает выполнять операции применительно к данному заданию;

3) педагог старается предоставить как можно большую самостоятельность студентам при выполнении задания.

Таким образом, информация для развития интеллектуального потенциала берется из предметной области учебной дисциплины, на основе которой осуществляется совместная деятельность преподавателя и студентов. Целевая деятельность позволяет прогнозировать развитие у студентов субъектной позиции, обуславливающей самоуправление становлением интеллектуального потенциала на УУ, достигаемых применением технологий. Таким образом, совместная деятельность преподавателя и студентов на единых целях позволяет студентам обретать опыт сотрудничества в обучении, способствующих становлению их субъектами саморазвития интеллектуального потенциала.

Чтобы обеспечить у студентов опыт разработки технологий, преподаватель, объявляя тему занятия, и, выделяя дидактические единицы, устанавливает конвергентную связь целей и технологий, убеждает студентов в необходимости для каждой спрогнозированной цели разработать технологию, поясняя, что цели и технологии аксиоматически связаны. С другой стороны, для обеспечения сотрудничества, необходимо

владеть и применять операции (этапы) технологии управления. Владение операциями технологии управления на уровне применения (1-3-й УУ), в логике нашего исследования, и обеспечивает развитие студентов как субъектов-управленцев, ибо для моделирования системы учения требуется творческий подход, состоящий в применении технологий для достижения целей в новой ситуации.

Рассмотрим как происходит развитие студентов как субъектов управления репродуктивного (2-й УУ) мышления на материале конкретного занятия.

Так, на занятии по теме «Дифференциальные уравнения (ДУ) 1-го порядка» студентам предлагается усвоить определение ДУ 1-го порядка на уровне простого воспроизведения (1-й УУ), затем на уровне распознавания и решения (2-й УУ). С учетом логики системного подхода преподаватель обращается к студентам: «Чтобы обеспечить развитие своей памяти и мышления, стать субъектом его управления, нам необходимо осмыслить соответствующие цели».

Далее организуется работа по актуализации информации о целях. Для этого преподаватель обращается с вопросом к студентам, узнали ли они, о какой цели идет речь. Т.к. студенты владеют информацией о целях на 1-м УУ, то при ответе им предстоит эту информацию усвоить на 2-м УУ (т.е. распознать по образцу). Вариант ответа может быть таким: «Т.к. речь идет об УУ, то это содержательно-образовательная цель». Констатируя, что студенты усвоили информацию о цели на 2-м УУ, педагог организует их деятельность по осмыслению конвергентности целей двух областей знаний, т.е. рабочих целей для усвоения материала по теме занятия, обращаясь к студентам: «Я вижу, вам понятно, что речь идет о содержательно-образовательной цели нашей работы. Попробуем четко сформулировать и записать их для реализации на нашем занятии».

Т.к. преподаватель организует ПМД студентов на 2-м УУ, а цели конвергентно взаимодействуют в двух системах, педагог предпосылает теорию сам, давая образец алгоритма ответа. Педагог обращает внимание на то, что алгоритм начинается с теории и стилистически связан с союзом «т.к.», обеспечивая предваряющую позицию теории для выхода из ситуации (ответа на вопрос, решение проблемы). Ответы студентов были следующими: «По теме занятия можно сформулировать цели так: на лекции нам дано определение ДУ 1-го порядка, его необходимо усвоить на 1-м УУ, применяя алгоритм реализации этой цели».

Можно констатировать, что на этом этапе взаимодействия педагога и студентов происходит становление субъектной позиции студентов в аспектах целеполагания (на 1-м и 2-м УУ). Применяя операции алгоритма, определение ДУ 1-го порядка студенты усвоили на 1-м УУ, что обуславливает самоуправление развитием памяти.

Описанный механизм взаимодействия педагога со студентами позволяет им включиться во взаимодействие систем преподавания и учения на информационной базе темы.

Ранее нами было указано, что прогнозирование целей и разработка технологий их достижения имманентно. Механизм усвоения студентами опыта разработки технологий аналогичен описанному механизму прогнозирования и достижения целей. Считаем, что наиболее рациональным механизмом формирования профессионально-управленческих способностей является алгоритм управленческого решения (операционный алгоритм), состоящий из операций: **А** (анализ) → **Д** (диагноз) → **Реш** (решение) → **Рез** (результат).

Формирование у студентов опыта моделирования системы учения, используя алгоритм управленческого решения, рассмотрим на базе организации деятельности студентов при решении задач.

В логике нашего исследования учебная задача понимается как дидактическая единица, решение которой может быть на любом УУ, что способствует развитию системного мышления студента. Как происходит самоуправление ПМД студентов при решении задачи и усвоение ими алгоритма управленческого решения, требующего 2-го УУ, представим фрагментом занятия.

Приступая к выполнению задания, субъект выполняет первую операцию – **А**, что позволяет определиться с требуемой информацией. Субъект выделяет состав задачи, из условия требования – структуру (цель – **Д**). Структура определяет алгоритм. Решение задачи требует построения системы учения с соответствующими целями. Деятельность студента при решении задачи зависит от требуемых УУ, за которые приняты цели учебной деятельности, требующие разработки (или подбора) средств их достижения. Если требование задачи на 2-м УУ, т.е. образец решения известен, то желаемый результат может быть получен. Если алгоритм задачи студенту не известен, то задача требует для решения 3-го УУ, для чего нужна поисковая деятельность (**Реш**). Заметим, что наличие алгоритма решения задачи или уверенность в его построении из теории, которая при анализе была определена, прогнозирует цель системы учения, т.е. цель ПМД. Алгоритм решения задачи обязателен для усвоения (1-й УУ при его наличии) или требует его создания (2-й УУ). Наличие цели и алгоритма ее достижения свидетельствует о наличии модели системы учения. После построенной модели можно переходить к организации деятельности по достижению цели (**Реш**). Решение задачи завершается анализом результата (**Рез**) по степени достижения цели.

Рассмотрим фрагмент занятия, на котором студенты приобретают опыт управления саморазвитием памяти и мышления, т.е. опыт становления их субъектами, моделируя свою систему познания.

Студентам предложено решить дифференциальное уравнение (ДУ) 2-го порядка $y'' - 5y' + 6y = 0$. Проведя операцию **А**, и используя алгоритм

распознавания математического объекта, студенты узнали, что речь идет о линейном однородном ДУ 2-го порядка $y'' + py' + qy = 0$, где $p, q = const$. Реализуя операцию Д, студенты установили, что алгоритм решения такого уравнения им знаком, поэтому решение задачи требует от них моделирования ПМД на 2-м уу и получения требуемого результата с положительной мотивацией. Для этого возникла необходимость актуализировать алгоритм (1-й УУ), записать его операции (1-й УУ), приступить к операции решения (Реш), т.е. организации деятельности по достижению цели адекватной технологией. Выполнение этой операции потребовало от студентов использования алгоритма решения данного ДУ (алгоритма из предметной области). Выполнение установленной последовательности операций позволило получить желаемый результат – общее решение ДУ: $y = C_1 e^{2x} + C_2 e^{3x}$. При выполнении последней операции (Рез) студент не ограничивается полученным ответом:

1. он утверждает гарантированность верности результата, т.к. работал на основе установленного наукой образца ПМД;

2. фиксирует факт возможности применять полученный опыт для выполнения аналогичных заданий;

3. студент фиксирует факт успеха, который сопровождается приобретением уверенности в своих силах, в своем развитии и способствует приобретению степеней свободы за счет цели – целеустремленность (или сознательность, или самодеятельность). Но главное, студентами приобретается опыт универсального способа ПМД при решении задач, что приводит к развитию их субъектного потенциала.

Овладение названным универсальным способом мыслительной деятельности поможет ориентироваться в других учебных дисциплинах и в предстоящей профессиональной деятельности.

Педагогическая работа по постановке и реализации второй цели системы обучения – мировоззренческой, выраженной позитивами и антиподами нравственных категорий (ее личностный аспект) осуществляется в той же логике, которая описана для содержательно-образовательной цели. Особенность состоит в том, что алгоритмом достижения цели является адекватный эмоциональный отклик на нравственные цели, который стимулирует появление у студентов осмысленной положительной мотивации к учению, к работе, к жизни, к окружающим людям, к своему самообразованию и самовоспитанию.

Для завершения педагогических действий студентам необходимо обозначить и третью цель (профессионально-управленческая – ПУ) для взаимодействия систем преподавания и учения на занятии. При ее предъявлении студентам возможен такой вариант: «Мы приняли для работы с учебным материалом по теме «ДУ 1-го порядка» содержательно-образовательную и мировоззренческую цели. На каждом занятии Вам предстоит осмыслить и ПУ цель, состоящую из профессионально-управленческих способностей. Мы будем развивать память (1-й УУ),

мышление (2-й УУ), положительное отношение к этому развитию, к тому, что развитие интеллекта с положительным мотивом способствует повышению степеней свободы, следовательно, имманентно при их реализации будут развиваться профессионально-управленческие способности: академические, дидактические, организаторские, коммуникативные и другие».

Таким образом, можно сделать выводы:

1. Развитие интеллектуального потенциала студента происходит на занятии средствами предметной области дисциплины, обусловленным прогнозированием содержательно-образовательных целей.

2. Т.к. цели реализуются адекватными технологиями, то создается общая технология, включающая механизмы целеполагания, моделирования, конструирования реальных моделей систем, встраиваемых в логику целостностей мира.

3. Моделируя свою деятельность на занятиях по целям и технологиям, студенты технического вуза приобретают опыт субъектов учения.

4. Происходит осознание того, что предметная область учебной дисциплины является не самоцелью, а средством развития интеллектуального потенциала обучающихся как субъектов.

Такая организация учебного труда на занятиях со студентами позволяет гарантировать адекватный перенос системы учения в систему самообучения и обуславливает становление субъекта профессиональной деятельности. На практике можно констатировать факт, что на занятии происходит конвергенция целей профессиональной деятельности и целей усвоения учебного материала посредством использования технологий, которые разработаны студентами и преподавателем в их совместной деятельности, и будут применяться обучающимися в системе учения с учетом специфики предметной области учебной дисциплины.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Дворянкина Е.К. Управление саморазвитием субъектной позиции в системах учения и самообразования студентов: учеб.-метод. пособие для студентов физ.-мат. фак. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2000.

2. Коровина С.В. Моделирование инновационного профессионального обучения студентов технического вуза (на примере изучения дисциплин естественнонаучного цикла): дис. ... канд. пед. наук. – М.: Изд-во МПГУ, 2013.

3. Коровина, С.В. Моделирование системы обучения для развития субъективной позиции студентов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №7. – С. 66-69.

УДК: 378

СТАНОВЛЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Кучина О.П., старший преподаватель кафедры экономики, математики и физики
Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)

В данной статье автор рассматривает применение системного подхода к моделированию системы обучения высшей школы с учетом становления мотивации студента, необходимой для формирования его субъектной позиции.

Ключевые слова и понятия: система, модель, управление, субъект, цель, мотивация.

STUDENT'S MOTIVATIONAL PROGRESS AT MODELING OF HIGH EDUCATION SYSTEM

Kychina O.P., Senior Lecturer in the department of economics, mathematics and physics
Khabarovsk Institute infocommunication (branch) (ИИЦ SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

In this article the author examines application possibility of the system approach to the modeling of high education system and takes into account student's motivational formation necessary for formation of its subject position.

Key words and concepts: system, model, management, subject, aim, motivation.

В настоящее время общество вступило в такую фазу изменения и обновления, когда актуальные проблемы его безопасности и перспективы процветания тесно переплелись с формированием и развитием интеллектуального, духовного и профессионального потенциала человека. Эти составляющие отражают внутреннее содержание объективно-закономерного процесса воспитания личности.

Развитие есть процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися трансформациями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. Развитие человека – очень сложный, длительный и противоречивый процесс.

Структура процесса развития личности должна включать в себя определённые компоненты, подструктуры, отражать логическую взаимосвязь между ними, взаимопереходы внутреннего и внешнего, социального и природного.

Результат развития – становление человека, как биологического вида, так и социального существа. Биологическое в человеке характеризуется физическим развитием, включающим в себя морфологические, биохимические, физиологические изменения. А социальное развитие находит выражение в психическом, духовном, интеллектуальном росте [1, с. 271].

Если человек достигает такого уровня развития, который позволяет считать его носителем сознания и самосознания, то такого человека считают личностью. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития.

Понятие «личность» – это характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений [4, с. 84].

Как личность человек формируется в социальной системе. Личность определяется мерой присвоения общественного опыта, с одной стороны, и мерой отдачи обществу, посильного вклада в сокровищницу материальных и духовных ценностей, с другой. Чтобы стать личностью, человек должен в деятельности, на практике проявить, раскрыть свои внутренние свойства, заложенные природой и сформированные в нём жизнью и воспитанием [5, с. 269].

Данная проблема согласуется с логикой обновления высшего образования, носящей гуманистический характер и отдающей приоритет свободному развитию личности.

В образовании долгое время обучение рассматривалось как процесс передачи знаний. Но в системе обучения знания не передаются, а происходит сложный процесс моделирования интеллектуального, духовного и профессионального потенциала студентов для того, чтобы они стали субъектами своего саморазвития. Моделирование такой системы – педагогическая проблема, которую необходимо решать, поэтому остановимся на определении модели. По Н.Н. Моисееву: «модель – это упрощенное упакованное знание, несущее вполне определенную, ограниченную информацию о явлении. Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации, содержащую в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практических целях. Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [8, с. 127].

На современном этапе развития социума высшее образование находится в постоянном поиске и обновлении своей деятельности. Основой для этого совершенствования является новый вектор развития, реализация которого возможна на основе системного подхода. Системное понимание педагогического процесса анализируется в работах С.И. Архангельского, В.П. Беспалько, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, С.Т. Щацкого и других ученых.

Под системой понимают организованный комплекс средств достижения общей цели [2, с.54]. Ее системообразующими характеристиками являются состав, структура и функционирование.

Состав – конечный перечень элементов. Система обучения состоит из преподавания и учения, их субъектов – преподавателя и студента, предметной области учебных дисциплин.

Структура – инвариант отношений между элементами состава системы, в системе обучения которой является цель, определяющая характер отношений между элементами состава системы.

Функционирование – динамическое состояние системы, определяемое технологией реализации ее единых целей. Для системы

обучения – это взаимодействие педагога и студентов с целью решения задач образования, направленных на развитие и саморазвитие личности.

Движение системы к цели зависит от становления мотивации студента как субъекта – носителя целей и технологий их реализации.

Многие ученые утверждают, что мотивация важна в обучении, но, в тоже время, она полно не раскрывается. За рабочее определение мотивации мы принимаем дефиницию Х. Хекхаузена: «мотивация есть то, что объясняет целенаправленность действия» [9, с.34], которое согласуется с позицией системного подхода и подтверждает, что главным механизмом развития мотивации студента как субъекта является осознанно поставленная цель.

В логике системного подхода обучению студентов в вузе, функционирующему в режиме развития и саморазвития, необходимо управление, служащее целям синхронного взаимодействия субъектов обучения и преподавания, что предполагает применение технологии управления для моделирования системы обучения [3, с.71]. Его основными этапами являются:

1. Определение стратегической цели обучения – это развитие интеллектуального, духовного и профессионального потенциала студентов, которые идеальны и относятся к фундаментальным знаниям, поэтому не технологизируются.

2. Построение «дерева цели». Для развития студентов как субъектов учения в вузе стратегическая цель декомпозируется на три цели оперативного уровня: содержательно-образовательную, мировоззренческую и профессионально-управленческую, которые адекватны целям интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального саморазвития студентов.

Под оперативной целью мы понимаем промежуточную цель, которую можно не только поставить, но и технологизировать для ее достижения. Рассмотрим каждую отдельно.

А) Интеллектуальное развитие. Она декомпозируется на три уровня усвоения и в совокупности образуют «дерево цели». При реализации «дерева цели» развитие мотивационного компонента заключается в определении важности побуждения студентов к реализации целенаправленного обучения.

В мотивационно-целевой основе обучения студентов следует различать понятия «цели обучения» и «цели учения». Цели обучения задаются извне. В них выделяются общественные потребности и ценности, которые по отношению к студенту являются внешними. Цели учения определяются выражаемыми в них индивидуальными потребностями, мотивами и установками, сформировавшимися в предшествующем опыте студентов. Цели обучения и учения могут совпадать лишь в идеальном случае, когда допускается абсолютное воспроизведение в структуре

индивидуальных потребностей и мотивации, системы общественных потребностей и ценностей.

В данной логике М.В. Матюхина выделяет мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: учащегося побуждает учиться стремление овладеть знаниями, способами действий.

2) Мотивы, связанные с процессом учения: учащегося побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность и решение учебно-проблемных ситуаций при изучении учебной дисциплины [7, с.15-16].

По мнению А.К. Марковой, если у учащегося при обучении преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии и развитии познавательных мотивов, к которым относятся: собственное развитие в процессе учения; ориентация на овладение новыми знаниями; ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний; ориентация на приобретение дополнительных знаний и, затем – на построение специальной программы самосовершенствования [6, с. 183].

Б) Духовно - нравственное развитие. Развитие мотивационного аспекта мировоззренческой цели оперативного уровня проявляется в развитии адекватного эмоционального отклика на выбранную цель: к положительным нравственным целям – положительное отношение, к антиподам морали – отрицательное. Причем цели добра и цели зла проецируются на свое соответствующее «дерево цели». Тонкость осмысления качественной адекватности отношения к цели требует сильно выраженной личной ответственности за развитие мотивационного аспекта нравственной цели, так как его соответствие или несоответствие целям добра и зла определяется только самим студентом как субъектом поведения. Постановка и реализация мировоззренческих целей позволяет активизировать внутренние побудительные силы личности: потребности, мотивы, установки, которые при грамотной педагогической деятельности воспитывают у личности положительное отношение к познанию мира и своему духовно-нравственному саморазвитию, а также способствуют развитию познавательного интереса у студента как субъекта учения.

В) Профессиональное саморазвитие. Профессионально-управленческие цели при подготовке студентов к профессиональной деятельности формируются имманентно оперативным целям интеллектуального и духовного развития студента, определяя компетентность специалиста.

3. Конструирование идеальной модели, то есть разработка адекватных целям технологий и моделирование взаимодействия субъекта обучения с объектом, разработка программы деятельности субъекта по достижению рабочих (тактических) целей. К операциям технологии моделирования, названной операционным алгоритмом, относятся:

1) Анализ – место ситуации в теории вопроса. Субъект определяет, в границах какой науки ему предстоит моделировать свое обучение и осуществлять решение по поиску требуемого результата – цели на основе развития мотивации, которая в этом случае является побудительной силой достижения спрогнозированной цели субъекта, тогда, с одной стороны – цели, которые выдвигает сам студент, обладают большей мотивационной силой, так как основаны на внутренней мотивации, а с другой – цели, поставленные извне (преподавателем) также способны мотивировать, но, если студент становится их приверженцем. Вследствие этого, задачей системы обучения в вузе как раз и является организовать мотивационно-целевой резонанс как слияние общественно - и личностно-значимых целей, то есть, помочь студенту осознать свой внутренний мир (мотивация) и свое отношение с миром внешним, гармонизировать личный и социальный интересы и активизировать на этой основе свое сознательное самосозидание.

2) Диагноз – определение противоречия, выявленного в результате анализа, необходимого для определения предполагаемого результата.

3) Решение – устранение противоречия путем подбора или разработки технологий для разрешения проблемы.

4) Результат – анализ полученного результата по степени достижения цели и адекватности выбранных технологий.

4. Организация деятельности по достижению целей системы с использованием адекватных технологий – преобразование идеальной модели в один из вариантов реальной модели, осуществление деятельности в технологическом режиме, гарантирующем позитивный результат достижения прогнозируемой цели.

5. Анализ результата по степени достижения целей, сравнение предполагаемого и полученного результатов.

Таким образом, основываясь на методологии системного подхода, становится очевидным, что становление мотивации студента, как субъекта, при моделировании системы обучения в вузе зависит от осмысления осознанно поставленной цели обучения

Перечень использованных источников и литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.
3. Дворянкина Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006.
4. Кочетов А.И. Теория формирования личности: Ч.1. – Мн., 1997.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986.
7. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. - М., 1984.
8. Моисеев, Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Наука, 1990.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. – М.: Знания, 1986. – (Серия: Великие мыслители).

УДК: 378.1

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ»**

Лабзина Ю.Е., заместитель декана по социально-воспитательной работе
факультета психологии и социально-гуманитарных технологий
Педагогический институт ТОГУ

Язык и национальный дух возникают не порознь, не один из другого, но оба составляют совершенно одну и ту же, нераздельную деятельность умственной силы народа.

В. фон Гумбольдт

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования коммуникативной и языковой личности средствами иностранного языка в системе высшей школы, а также раскрываются понятия, связанные с формированием коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова и понятия: иностранный язык; формирование коммуникативной компетенции; коммуникативная и языковая личность; общие компетенции, коммуникативная языковая компетенция; дискурсивная компетенция, социокультурная компетенция.

**THE MAIN APPROACHES TO THE FORMATION
OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF
UNIVERSITIES BY MEANS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES
«FOREIGN LANGUAGE OF PROFESSIONAL
COMMUNICATION»**

Labzina Yu.E., Deputy Dean for social-educational work
faculty of psychology and socio-humanitarian technologies
Pedagogical Institute, PNU

The article deals with actual problems of formation of communicative and linguistic identity by means of a foreign language in higher school, as well as the concepts associated with the formation of the communicative competence of the future specialist.

Key words and concepts: foreign language; communicative competence; communicative and linguistic identity; General competences, communicative language competence; discourse competence, sociocultural competence.

Language and national spirit do not arise separately, one from another, but both are absolutely one and the same, inseparable activity of the mental forces of the people.

W. von Humboldt

В современном обществе с каждым годом усиливается роль образования и гуманитарного знания в контексте диалога культур. Значительные достижения в области коммуникационных и информационных технологий, масштабная экономическая интеграция, общие для всех культур и народов проблемы защиты экологической среды – все это привело к глобальной взаимозависимости, требующей многостороннего сотрудничества и совместных инициатив.

Среди основных задач, стоящих сегодня перед обществом, можно выделить следующие: возросший темп современных преобразований, процесс демократизации, который обеспечивает широкие возможности для политического и социального выбора, формирование широкого и открытого общественного мнения, гибкость и способность к саморазвитию, особенно необходимы и насущны для современной молодежи и компетентностного подхода к формированию молодого специалиста.

Высококачественное образование молодежи – ключ к социально-экономическим преобразованиям, происходящих в современном обществе, и решению многих глобальных проблем. Невозможно переоценить и роль качественного образования в развитии стабильного, мирного, демократичного и толерантного общества. Помимо формирования новой системы ценностей в сложном, постоянно меняющемся мире, образование, связанное с наукой и исследованиями, создает потенциал для развития национальной экономики и обеспечивает Российской Федерации (России, РФ) успешный переход к более высокому уровню развития гражданского общества.

Современное состояние общества находит свое отражение и в системе обучения иностранным языкам в высшей школе. Сейчас нет необходимости доказывать, насколько важно овладение иностранным языком, сегодня владение двумя иностранными языками – это уже аксиома. В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей, адекватное историческому моменту владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалиста на рынке труда. Имея собственные закономерности, обучение иностранному языку выделяется из перечня иных дисциплин специфической природой, тем, что оно не только представляет знания, формирует навыки и умения, но и оказывает непосредственное влияние на формирование личности. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранному языку приобрела новые приоритеты и оттенки. В методике преподавания иностранных языков в гуманитарном вузе главенствующее положение заняли проблемы формирования коммуникативной и языковой личности нового типа. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции студента является актуальной проблемой обучения иностранным языкам в контексте взаимодействия культур, решение

которой имеет особое значение как для преподавателей и студентов, так и для общества в целом.

Рассмотрев подходы к определению содержания образования в предметной области «иностранный язык», можно выделить следующее: так, в XX веке значительно возросла образовательная значимость изучения иностранных языков, их профессиональная функция на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в их изучении. Существенно изменился также социокультурный контекст изучения иностранных языков во всех странах Европы, включая Россию. Задачу оказания содействия странам Европы в согласовании целей и содержания обучения иностранным языкам взяла на себя международная организация Совет Европы. Факт вхождения РФ в Совет Европы определил необходимость согласования образовательных стандартов Российской Федерации с общими европейскими стандартами. Применительно же к иностранному языку в материалах Совета Европы рассматривается два вида компетенций в области иностранного языка: общие компетенции (General competences) и коммуникативную языковую компетенцию (Communicative language competence).

Общие компетенции включают:

- *способность учиться (ability to learn);*
- *экзистенциальную компетентность (existential competence);*
- *декларативные знания (declarative knowledge);*
- *умения и навыки (skills and know-how).*

Коммуникативная компетенция (Communicative language competence), включает:

- *лингвистический компонент (linguistic component - lexical, phonological, syntactical knowledge and skills);*
- *социолингвистический компонент (sociolinguistic component);*
- *прагматический компонент (pragmatic component).*

Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике, в противовес лингвистической компетенции Хомского появился методический термин «коммуникативная компетенция» («communicative competence»), под которым стали понимать: способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения.

Также под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетенция в литературе рассматривается как степень удовлетворительного овладения

определенными нормами общения, поведения, как результат научения. Коммуникативная компетенция - это усвоение этно- и социально психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладения «техникой» общения. В так называемых коммуникативных методиках предусматривается наряду с овладением знаниями по языку практическое овладение техникой общения, правилами вежливости, нормами поведения и т.п.

Коммуникативная компетенция не рассматривается как личностная характеристика того или иного человека; ее сформированность проявляется в процессе общения. Человеческое общество немыслимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить люди вынуждены взаимодействовать. Общается всегда деятельный человек, деятельность которого пересекается с деятельностью других людей. Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогатить её новыми связями и отношениями между людьми. В процессе общения партнеров на иностранном языке выделяются следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- *грамматическая или формальная (grammatical competence)* или лингвистическая (*linguistic competence*) – систематическое знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- *социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence)* – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

- *дискурсивная компетенция (discourse competence)* – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

- *социокультурная компетенция (sociocultural competence)* – знание культурных особенностей носителя языка, их привычек традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур.

В свою очередь мировая и национальная культура является неотъемлемым компонентом формирования коммуникативной личности. По мнению психологов можно говорить о коммуникативной культуре личности как о системе качеств, включающей:

- творческое мышление;
- культуру речевого действия;
- культуру самонастройки на общение;
- культуру жестов и пластики движений;
- культуру восприятия коммуникативных действий партнёра по общению;
- культуру эмоций.

Коммуникативная культура личности, как и коммуникативная компетентность, не возникает на пустом месте, она формируется. Но основу её формирования составляет опыт человеческого общения. Основными источниками приобретения коммуникативной компетентности являются: соционормативный опыт народной культуры; знание языков общения, используемых народной культурой; опыт межличностного общения; опыт восприятия искусства.

Важным моментом процесса формирования коммуникативных навыков является мысленное проигрывание своего поведения в различных заданных ситуациях иноязычного общения. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормального протекающего коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для обеспечения контроля знаний и речевых умений студента на ИЯ, являющейся важной характеристикой компетентного коммуникативного поведения.

Групповые ситуации и задания являются хотя и весьма эффективным, но далеко не единственным средством развития коммуникативной компетентности. Человек овладевает внутренними средствами регуляции коммуникативных действий, осваивая культурное наследие, наблюдая за поведением других людей, проигрывая в воображении возможные коммуникативные ситуации. Решая вопросы повышения коммуникативного потенциала личности, необходимо использовать весь арсенал имеющихся средств.

Даже при условии выполнения вышеописанных условий формирования коммуникативной личности студента непреходящей остается задача - повышение эффективности и качества обучения ИЯ. Одним из путей решения этой задачи является усиление индивидуализации учебно-воспитательной работы. Процесс индивидуализации и дифференциации обучения должен не только охватывать психологические особенности обучающихся, но и учитывать индивидуальные возможности обучающего, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Под этим подразумевается следующее. Учитель должен иметь определенную свободу выбора метода обучения в соответствии с собственной индивидуальностью, с возможностями и с учетом условий обучения и современной ситуации.

Кафедра «Рекламы и связей с общественностью» факультета психологии и социально-гуманитарных технологий с момента своего

открытия (сентябрь 2003 г.) всегда уделяла существенное внимание отбору эффективных методов обучения ИЯ на коммуникативной основе, т.к. одним из приоритетных профессиональных направлений является обучение иностранному языку в профессиональной коммуникации.. На протяжении многих лет кафедра формировала стратегию обучения ИЯ и выбирала методы, способствующие формированию компетентных коммуникативных навыков студентов, учитывая их индивидуальные особенности.

Необходимо также отметить, что на кафедре «РиСсО» в целях формирования и развития компетенций специалистов и бакалавров в области рекламы и СО применяется практик ориентированный подход в обучении студентов, наряду с развитием практических навыков у студентов указанного направления подготовки на протяжении всех лет обучения развивается компетенция общения на иностранном языке, более того, студенты изучают два языка: английский и китайский, что является востребованным и актуальным сегодня в связи с поддержанием и развитием профессиональных коммуникаций

Перечень использованных источников и литературы:

1. Бондарева Е.В. *Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества // Вестник Волгоградского гос. ун-та. – Сер. 6: Университетское образование. – 2011. – № 6. – С. 44-48.*

2. *Компетентный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009.*

3. Сафроненко О.И. *Программно-методическое, технологическое и кадровое обеспечение качества системы многоуровневой языковой подготовки студентов неязыковых вузов: автореф. дис. доктора педагог. наук. – Ростов-на-Дону: Рост. гос. педагог. ун-т, 2006.*

4. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: Серия: Классический университетский учебник. – М.: МГУ, 2012, - ил. – Библиогр. в конце гл.*

5. Хуторской А.В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – С.111–112.*

УДК: 378.4 : 316.48

**ИННОВАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ «PR-WEEK»
В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ
С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Маркина Ю.М., кандидат социологических наук, заведующая кафедрой «Рекламы и связей с общественностью» Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ)

В статье рассматриваются инновационные возможности «PR-week» в подготовке бакалавров «Реклама и связи с общественностью», опыт организации и проведения недели профессии PR-week. Представлены инновационные возможности данного события в формировании профессиональных компетенций направления подготовки «реклама и связи с общественностью».

Ключевые слова и понятия: PR-week, инновации, формы обучения, профессиональные компетенции

INNOVATIVE FACILITIES OF «PR-WEEK» IN TRAINING BACHELORS OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS

Markina Y.M., Ph. D. in Sociology, Head of advertising and public relations department
and Area Pacific State University (PNU)

The article presents the innovative facilities of PR-week in training bachelors of advertising and public relations, the experience of organization and holding the PR-week. It presents the description of PR-week's forms and the role of such event in formation professional competences.

Key words and concepts: PR-week, innovation, form of training, professional competences

Вопрос качественной подготовки бакалавров, соответствие образовательных программ требованиям, предъявляемым к выпускникам ВУЗов, работодателей остается актуальным. Сегодня работодатель ждет от выпускника направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» способность решать задачи следующего характера: уметь проводить исследования, изучать целевую аудиторию, работать с текстами, знать азы медиапланирования, реализовывать на практике технологии рекламы и связей с общественностью, осуществлять мероприятия по формированию и продвижению положительного имиджа компании, ее руководителя, отстройки от конкурентов и позиционирования и др. Современный выпускник направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» должен быть стрессоустойчивым и подходить к решению поставленных перед ним задач комплексно.

Для решения данного вопроса на кафедре связей с общественностью института психологии и управления Дальневосточного государственного гуманитарного университета (сегодня кафедра рекламы и связей с общественностью Тихоокеанского государственного университета) еще в 2004 году был запущен проект неделя специальности, получивший название «PR-week», инновационные возможности которого мы рассмотрим в данной статье.

Следует отметить, что осмысление инновационных процессов, происходящих в вузах следует начать с того, чтобы определиться в основных понятиях инновации. Несмотря на отсутствие терминологического единства, все же принято считать, что инновации (нововведение) – это целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые относительно стабильные элементы. Любое нововведение имеет свой жизненный цикл: зарождение инновационной идеи, проектирование, освоение новшества, диффузия и рутинизация [1, с.31-32].

Изначально в рамках «PR-week» студенты имели возможность «погрузиться» в свою будущую профессию в рамках мастер-классов, как с приглашенными специалистами, так и организованными самими студентами, где совместно с преподавателями кафедры демонстрировали свои профессиональные навыки и делились опытом (специфика работы с компьютерными программами, организация кофе-брейков, дебаты и публичные выступления).

От традиционной недели профессии, какими их чаще всего видят организаторы, с эпизодическими встречами и конкурсами, до инновационных форм и возможностей.

Из года в год проект усложнялся новыми формами: организация и проведение круглых столов, создание и продвижение собственной электронной страницы в Интернете (2004 год), официального сайта (первая попытка в 2006 и запуск усовершенствованной версии в 2010. Уже через 7 месяцев после запуска в рамках «PR-week» сайт института психологии управления занял 1 место в краевом конкурсе Студенческая весна-2011, в 2012 - 2 место), организация фотовыставок, проведение олимпиады по связям с общественностью, которая стала частью профессиональной рекламной и PR-аттестации, тестированием знаний студентов – неотъемлемой частью процесса обучения, различных конкурсов: «Презентация PR-продукта», «Лучший пресс-релиз», «Лучший рекламный ролик».

С 2007 года на «PR-week» проводится конкурс студенческих PR-проектов. Благодаря данным конкурсам определялись те проекты, которые будут представлены на Всероссийском студенческом конкурсе «Дни PR в Казани», на всероссийском студенческом фестивале «PR-профессия третьего тысячелетия» г. Санкт-Петербург, «День студенческого креатива» на факультете журналистики СПбГУ и т.д.

С усложнением форм, используемых в рамках недели, требующих от организаторов комплексного подхода и профессионального видения, организация самого события открыла новые возможности. Традиционные организаторы «PR-week» – студенты 2 курса, сменились сборными командами (студентами 1-4 курсов), где студенты старших курсов выполняли функции наставников, а роль педагога качественно изменилась.

Организаторы решали следующие задачи:

- разработка креативной концепции недели, основной темы, объединяющей все формы, PR-сообщения;
- разработка фирменного стиля (брендбука);
- формирование состава пресс-центра;
- распределение обязанностей всех участников, назначение кураторов направлений;
- разработка пакета заданий для каждого PR-агентства (с 2010 года каждая студенческая группа на время проведения становилась PR-агентством со своим названием, структурой, портфолио, фирменным

стилем, клиентами, как правило все группы продолжали и в следующих неделях работать под тем же названием);

- фандрайзинг и спонсорство;

- управление коммуникациями;

- формирование положительного имиджа направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» нашего вуза.

Произошло расширение целевых аудиторий: от студентов и преподавателей кафедры реклама и связи с общественностью, с постоянным вовлечением новых аудиторий, студенты других факультетов, работодатели, выпускники, абитуриенты, интересующиеся вопросами рекламы и связей с общественностью. Стоит отметить и такие целевые аудитории как спонсоры. Спонсорами PR-week становились такие известные в Хабаровском крае компании как сеть фитнес-клубов «World Class», магазин «Кио», строительный холдинг «Ремстрой НТВ», книжный магазин «Книгочей», кафе «Оазис», «Инсомния», появились и информационные партнеры «Комсомольская правда», портал «DV-реклама» и собственные информационные продукты кафедры: газета с историей «ПРОСО», городской молодежный журнал «Мост», официальный сайт.

В рамках PR-week открылись дополнительные возможности реализации компетентного подхода при подготовке бакалавров «Реклама и связи с общественностью», формирование у студентов профессиональных компетенций.

Так, например, профессиональная компетенция образовательного стандарта *ПК-6 – обладает базовыми навыками создания текстов и документов, используемых в сфере связей с общественностью и рекламы, владеет навыками литературного редактирования, копирайтинга* может быть проявлена у студента как в работе пресс-центра, где приходится в рамках только одного из шести дней освещать до 5 событий, готовить анонсы предстоящим, писать пресс-релизы для СМИ, а также PR-тексты других жанров; в рамках конкурса «Лучший пресс-релиз», который проводится среди студентов всех курсов и форм обучения «Реклама и связи с общественностью», так и в работе студенческих PR-агентств, функционирующих в рамках PR-week (продвижение агентства, позиционирование, формирование положительного имиджа, поиск спонсоров трудно представить без хороших рекламных и PR-текстов).

ПК-9 – обладает базовыми навыками общения, умением устанавливать, поддерживать и развивать межличностные отношения, деловые отношения с представителями различных государственных, финансовых, общественных структур, политических организаций, СМИ. Мастер-классы и информационные встречи носят не эпизодический бессистемный характер, а представлены широким спектром для глубокого понимания сути проблемы. Так, умение устанавливать и развивать деловые отношения с представителями государственных организаций

студенты могут в серии встреч по определенной тематике в Избирательной комиссии Хабаровского края, Законодательной Думе Хабаровского края, Администрации города Хабаровска. Такой подход позволяет студентам увидеть закономерности и специфику в информационно-коммуникативной деятельности государственных структур, сравнить и сопоставить полученные знания, установить контакты. Постоянная же работа в пресс-центре позволяет на практике усвоить специфику взаимодействия организации со СМИ, от процесса создания текста до его размещения в СМИ, выстраивание профессиональных контактов с журналистами. Формирование собственной базы СМИ для последующей работы в сфере рекламы и связей с общественностью.

ПК-18 – обладает способностью оперативно принимать решения, в том числе в кризисных ситуациях; способен к выработке нестандартных решений. Еще на этапе идеи (разработки концепции PR-week) студенты проявляют творческие способности и предлагают нестандартные решения. Учитывая интенсивность PR-week и необходимость в сжатые сроки представлять новые решения, от идеи и мозгового штурма – планирования – реализации до осмысления, студент отчасти находится в стрессовой ситуации, требующей от него мобилизации сил и знаний и быстроты принятий решений.

Освоение одной компетенции может осуществляться в рамках нескольких событий, а в рамках одного события может формироваться несколько компетенций.

В свою очередь участие в PR-week способствует активизации личностного потенциала студента, самосовершенствования.

Студенты, принявшие участие в PR-week отмечают высокую степень вовлеченности, качественный профессиональный скачок в развитии, практический опыт, развитие коммуникативных способностей, чувство команды.

Гашикова Диана, студентка 4 курса, PR-менеджер компании «ТриПятнадцатьДевятьДвадцать»: «Чтобы увеличивать свой профессиональный рост, студенты специальности «Связи с общественностью», бакалавры «Реклама и связи с общественностью» должны не только подковываться теоретически, но и постоянно проходить испытание на прочность, выносливость, гибкость ума, способность нестандартно мыслить, творить, управлять информацией и налаживать коммуникации. Большой профессиональной концентрации в течение одной недели – «PR-week», я не испытывала. Колоссальный опыт!».

Валерия Пастухова, студентка 5 курса (сейчас PR-специалист ПИ ТОГУ): «Я наблюдала за игрой «PR FORD BAYARD», чтобы подготовить материал для пресс-центра PR-week. Жалела, что сама не принимала участие, с таким задором и азартом участники проходили испытания. PR-week – это событие, позволяющее постичь новые горизонты в области рекламы и связей с общественности. Если бы не данное событие, то

многого мы бы не попробовали создать своими руками и головами. Спасибо организаторам, что они так продуктивно поработали. С нетерпением ждем следующих встреч».

Стоит отметить, что каждый год среди абитуриентов, выбирающих направление подготовки «Реклама и связи с общественностью» ДВГГУ (с октября 2015 ТОГУ) есть ребята, определившиеся с выбором будущей профессии благодаря участию в PR-week или активно следившие за событием в информационном пространстве на страницах СМИ Хабаровского края и на официальном сайте и аккаунтах в социальных сетях кафедры рекламы и связей с общественностью «ВКонтакте», «Instagram».

Специфика области профессиональной деятельности бакалавров «Реклама и связи с общественностью» заключается в постоянных изменениях и новых вызовах стоящих перед сотрудниками компаний, что требует постоянного встраивания этих реалий уже на этапе подготовки бакалавров, а также новых инновационных интерактивных форм. Развитие профессиональных компетенций бакалавров требует особого уровня их подготовки, изменение, как содержания материала, так и уровня готовности самих педагогов.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Москвина Н.Б. *О теоретических основаниях инновационного развития вуза // На пути к инновационному развитию вуза: сборник научных трудов / под редакцией Н.Б. Москвиной. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2008. - С. 30-38.*

2. Понарина С.П. *Коммуникационная политика как инновационное направление деятельности вуза // На пути к инновационному развитию вуза: сборник научных трудов / Под редакцией Н. Б. Москвиной. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2008. - С. 53-57.*

3. Понарина С.П. *Специальные PR-события как технология продвижения социальных проектов / С.П. Понарина, М.В. Сергеева; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2012 . – 94 с.*

УДК: 375

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КВАЛИМЕТРИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ
КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Петренко А.С., доцент, к.педагог.н., докторант факультета социальной педагогики

Московский городской психолого-педагогический университет (МГППУ)

Статья посвящена модульно-рейтинговой системе контроля знаний обучающихся вузов как одному из способов повышения уровня подготовленности в условиях перехода к новым государственным образовательным стандартам. Автор раскрывает подход к формированию рейтинга.

Ключевые слова и понятия: модульно-рейтинговая система, модульное обучение, профессиональное образование.

MODULAR-RATING SYSTEM QUALIMETRY OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF CADETS OF MILITARY INSTITUTE AS A FACTOR OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF MODULAR TRAINING

Petrenko Anton S., associate professor, Ph. D.(Pedagogics),
Post-Doctorate Student at the Social Pedagogy Department,
Moscow City Psychological-Pedagogical University.

The article is devoted to the module-rating system of knowledge control of cadets of military institute as one way of increasing the level of preparedness in the transition to new state educational standards. The author reveals the approach to the formation of rating.

Key words and concepts: module-rating system, modular training, vocational education

Актуальность обращения к проблеме системе оценки результатов учебной деятельности курсантов военных вузов обусловлена тем, что традиционные системы оценки не в полной мере отвечают требованиям модульного обучения, не позволяют сопоставить результаты учебной деятельности с эталоном, который в условиях инновационного образовательного процесса имеет принципиально иную сущность.

Четырехбалльная система оценивания не в полной мере обеспечивает реализацию присущих ей функций, а ее несовершенство очевидно для всех участников учебного процесса. Традиционные подходы к контролю освоения образовательных программ высшего образования представлены зачетно-экзаменационной системой, дополненной некоторым количеством промежуточных контрольных работ.

В настоящий момент, объективное представление об уровне приобретаемых в военного вуза компетенций можно получить посредством систематического, оптимально распределенного во времени контроля учебного процесса со стороны преподавателей. Регулярная оценка успеваемости позволяет не только фиксировать степень освоения модульной программы (модуля) обучающимся на текущий момент, но и определять адекватность методики преподавания современным требованиям, выявлять тенденции развития процесса обучения, повышать уровень преподавания и организации занятий.

Современные исследования в области педагогической квалиметрии свидетельствуют, что четырехбалльная система оценивания не в полной мере обеспечивает реализацию присущих ей функций. В силу известной простоты и доступности четырехбалльной системы в процессе оценивания на второй план отходят адекватность и объективность производимой диагностики. Применение только такого подхода не позволяет оценить учебную деятельность курсантов по всем параметрам и не в полной мере отражает результативность самого процесса обучения. В академическом сообществе не вызывает сомнений тот факт, что экзамены не могут быть основным показателем качества подготовки в длительных образовательных процессах, к числу которых относится обучение в

военных вузах, подлинная успеваемость оценивается по качеству и эффективности работы курсантов в течение всего семестра. Классическая форма экзамена зачастую нерезультативна и по следующей причине: объем учебной информации с каждым годом увеличивается, преподавателям проверить обучающегося на знание всего курсантов, занимающихся регулярно, и тех, кто готовится от случая к случаю, только в период сессии. Четырехбалльная система как показатель успеваемости во многом базируется на субъективном представлении и потому надежность ее весьма невысока, тогда как процесс оценивания должен учитывать степень понимания, прочности, готовности применять знания, качество устного и письменного изложения усвоенного материала, количество и характер допущенных ошибок, своевременность выполнения заданий, умение пользоваться учебной литературой и многое другое.

В условиях появления большого количества инновационных образовательных технологий для диагностики учебных достижений требуется научно обоснованная, динамичная, объективная система оценивания эффективности учебного процесса. Во многих образовательных организациях стремление к более гибкому «количественному измерению» качества знаний привело к введению параллельных систем оценок, претендующих на более точное и адекватное отражение учебных достижений. Наиболее перспективной из таких альтернативных оценочных процедур является модульно-рейтинговая система квалиметрии (далее – МСРК), предусматривающая переход от констатирующего к накопительному статусу баллов и представляющая собой гибкую процедуру оценивания успеваемости по конкретному модулю с учетом его специфики.

В своей основе МСРК ориентирована на международные стандарты управления качеством, предусматривающие определенные нормы квалиметрии характеристик продукции и услуг с целью проверки соблюдения предъявляемых требований. Квалиметрия учебной деятельности курсантов – это мониторинг и измерение их знаний, умений, навыков с целью определения соответствия требованиям ФГОС ВО и запросам потребителей.

Главными целями МСРК являются повышение качества подготовки выпускников военных вузов, реализация системного подхода в проведении ведомственной образовательной деятельности на основе комплексных рейтинговых оценок качества учебной работы курсантов при освоении ими программ высшего профессионального образования.

Основные задачи внедрения МСРК:

- повышение качества организации образовательного процесса на основе совершенствования модульных технологий обучения и рейтинговых оценок учебной деятельности курсантов;
- стимулирование ритмичной и качественной аудиторной и самостоятельной работы курсантов в семестре;

- совершенствование систем квалиметрии учебной деятельности курсантов (педагогических тестов, технологий их применения) на всех этапах реализации профессиональных образовательных программ: от вступительных экзаменов до итоговой государственной аттестации;

- повышение мотивации курсантов к максимально успешному освоению образовательно-профессиональных программ на основе применения предлагаемой 100-балльной шкалы рейтингов с расширенным диапазоном значений повышенных оценок и существенных поощрительных мер для курсантов с высокими рейтинговыми оценками их учебной деятельности;

- создание условий для построения индивидуальной образовательной траектории курсанта, означающее предоставление для него возможности выбора уровня подготовки (базового или повышенного) и учета индивидуальных достижений в его рейтинговых оценках;

- оптимальное использование профессионального и творческого потенциала преподавателей, предусматривающее возможности разработки собственных вариантов реализации модульно-рейтинговой системы, а также возможности постоянного улучшения своих действий по репродукции знаний, организации самостоятельной работы курсантов, технологии тестирования;

- формирование системы мониторинга качества предоставляемых образовательных услуг и успешности учебной деятельности курсантов;

- разработка и реализация на основе анализа результатов применения МРСК корректирующих и предупреждающих мер по повышению качества образовательного процесса.

Остановимся на рейтинговых оценках по отдельным учебным дисциплинам.

Кафедра, обеспечивающая преподавание дисциплины (модуля), к началу семестра должна:

- ознакомить всех преподавателей с требованиями МРСК;

- разработать МРСК и утвердить стандарты учебных дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ПО;

- передать в учебно-методический отдел образовательной организации (далее – УМО) информацию, необходимую для оформления графиков учебного процесса;

- подготовить и размножить памятки для курсантов по каждой дисциплине (модулю).

Рейтинг (РД) курсанта по каждой учебной дисциплине, изучаемой в данном семестре, вычисляется преподавателем и доводится до сведения обучающихся 4 раза в семестр: перед началом сессии и после приёма экзамена (зачёта). Следует различать текущее (**РДтек**) и итоговое (**РДитог**) значения рейтинга. Исходными данными для вычисления текущего рейтинга курсанта по дисциплине являются:

- рейтинговые оценки курсанта по запланированным модулям (**R_i**);

– весовые коэффициенты этих модулей (p_i), зафиксированные в стандарте дисциплины, семестровом графике учебного процесса и в «Памятке для курсантов». Текущий рейтинг курсанта по дисциплине вычисляется по формуле

$$R_T = \frac{\sum R_i p_i}{\sum p_i}, \quad \text{суммирование проводится по модулям,}$$

запланированным в стандарте дисциплины с начала семестра до момента вычисления рейтинга. Это значение рейтинга используется для аттестаций текущей успеваемости.

Значение $R_{\text{тек}}$, вычисленное перед началом сессии, называется семестровым и обозначается $R_{\text{сем}}$. Рейтинговые оценки $R_{\text{Дсем}}$ и $R_{\text{экз(зач)}}$ (рейтинговая оценка экзамена или зачёта) и их веса являются исходными данными для вычисления итогового рейтинга по дисциплине.

R_i – оценка за i -ю контрольную точку, p_i – вес этой контрольной точки. Суммирование проводится по всем контрольным точкам с начала семестра до момента вычисления рейтинга.

Приведём пример. Пусть курсант Иванов Иван Иванович получил следующие оценки. Контрольная работа по теме 5-38 баллов, коллоквиум – 60, индивидуальные задания выполнены, контрольная работа по теме 7-32 балла, контрольная работа по теме 8-80, контрольная работа по темам 9, 10-58, оценка за ответ на экзамене – 70 баллов. На 1-й аттестации его рейтинг равен:

$$R_{T1} = \frac{38 \cdot 0,1 + 60 \cdot 0,1}{0,1 + 0,1} = 49$$

На 2-й аттестации:

$$R_{T2} = \frac{38 \cdot 0,1 + 60 \cdot 0,1 + 32 \cdot 0,1}{0,1 + 0,1 + 0,1} = 43$$

Перед началом сессии вычисляется семестровый рейтинг:

$$R_{\text{сем}} = \frac{38 \cdot 0,1 + 60 \cdot 0,1 + 32 \cdot 0,1 + 80 \cdot 0,1 + 58 \cdot 0,1}{0,1 + 0,1 + 0,1 + 0,1 + 0,1} = 54$$

Итоговый рейтинг, учитывающий экзамен:

$$R_{\text{итог}} = 54 \cdot 0,5 + 70 \cdot 0,5 = 62$$

В зачётку выставляется оценка «хорошо».

Итоговый рейтинг курсанта по дисциплине за семестр вычисляется в соответствии со следующей таблицей возможностей.

Таблица 1 – Правила вычисления итогового рейтинга

Ситуация		Правило вычисления итогового рейтинга	Примечания
Курсант допущен, $R_{\text{Дсем}}$ любое	$R_{\text{Дэкз(зач)}} \geq 25$	$R_{\text{Дитог}} = (1-p)R_{\text{Дсем}} + p R_{\text{Дэкз(зач)}}$	p – вес экзамена (зачёта)
	$R_{\text{Дэкз(зач)}} < 25$	$R_{\text{Дитог}} = R_{\text{Дэкз(зач)}}$	

Курсант не допущен		РДитог = 0	-
экзамен- «автомат»	$R_{Дсем} \geq 75$	$R_{Дитог} = R_{Дсем}$	Если соблюдены требования к выставлению «автоматов»
зачёт- «автомат»	$R_{Дсем} \geq 50$		

В экзаменационную (зачётную) ведомость в случае экзамена или дифференцированного зачёта преподавателем выставляются значения **РДсем, РДэкз, РДитог**, а также оценка традиционной шкалы (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно), соответствующая **РДитог**. В случае недифференцированного зачёта выставляются **РДсем, РДзач, РДитог**, а также оценка «зачтено» (при **РДитог \geq 25**) или «незачтено» (при **РДитог $<$ 25**).

Если кроме зачёта по данной дисциплине в этом же семестре предусматривается и экзамен, то зачёт рассматривается как внутрисеместровый модуль. В зачётную ведомость выставляются **РДзач** и **РДсем**, а также оценка «зачтено» (при **РДсем \geq 25**) или «незачтено» (при **РДсем $<$ 25**). В этом случае применяется форма зачётной ведомости В2.

Все рейтинги округляются до целого значения, в соответствии с правилами округления. Рекомендуются в качестве **РДитог** не использовать граничные значения – 24, 49, 74.

Для курсантов с высоким текущим рейтингом по их желанию может быть организовано углубленное изучение предмета, выдано дополнительное задание. В этом случае проводится дополнительный контроль: либо решение задач (контрольная работа), либо защита реферата. После проведения такого контроля (с оценкой R^*), текущий рейтинг пересчитывается:

$$R_T^* = R_T + \frac{(100 - R_T)(R^* - 50)}{100}$$

Кафедра, учитывая рейтинги курсанта по каждой дисциплине, вычисляет комплексные рейтинги, вывешивает рейтинг-листы курса, факультета.

Допускается в периоды между представлениями в УМО информации о рейтинге курсантов использование преподавателями своей, индивидуальной тактики контроля уровня подготовленности курсанта (в частности, учитывающей посещаемость и нарушения сроков выполнения заданий). Однако такая тактика должна быть понятна курсантам и зафиксирована в памятке для курсантов. Во всех случаях в формуле используются рейтинги R_i , назначенные исключительно из диапазона $[0;100]$. Ни оценки за отдельные испытания, ни рейтинги по дисциплине и далее комплексные рейтинги не могут превышать 100 баллов, что является высшим, трудно достижимым значением рейтинга.

Правила допуска к экзамену по дисциплине разрабатываются кафедрой с учётом требований положения о зачётах и экзаменах в военном

вузе. При наличии ограничений на допуск они рассматриваются комиссией и утверждаются УМО. При этом необходимо иметь ввиду следующее.

Основанием для недопуска курсанта к экзамену по дисциплине является зафиксированное в зачетно-экзаменационной ведомости на этот счёт решение начальника кафедры (при несданном зачете по данной дисциплине или из-за других существенных причин: наличие задолженностей, дисциплинарные нарушения и т.п.).

Рекомендуется допускать курсанта к экзамену даже при низком (**РДсем < 25**) значении семестрового рейтинга в том случае, если задолженности по модулям могут быть ликвидированы во время экзамена. В этом случае курсант выполняет расширенное экзаменационное задание с увеличением времени на его выполнение, а итоговый рейтинг по дисциплине **РДитог** определяется с учетом скорректированного во время экзамена семестрового рейтинга **РДсем** до уровня, не превышающего значения **РДсем =25**.

Основанием для недопуска могут являться задолженности по фундаментальным модулям дисциплины, какими по решению кафедры могут быть курсовая работа, цикл предусмотренных рабочим учебным планом лабораторных работ или расчетно-графических заданий, и т.п.

Для курсантов, не допущенных к экзамену или не явившихся на итоговое испытание (в том числе по уважительной причине), кафедра должна представить график ликвидации задолженностей с указанием времени и аудитории. Повторное решение о допуске и повторный приём экзамена проводятся после окончания сессии, в соответствии с положением о зачётах и экзаменах в военном вузе. Заключительное испытание организуется УМО и должно быть комиссионным с условием, чтобы один из членов комиссии являлся представителем УМО или профилирующей кафедры. На заключительном комиссионном испытании тактика определения итогового рейтинга может быть скорректирована по сравнению с используемой ранее, но она должна быть прозрачна для всех членов комиссии и курсанта и объявлена до проведения испытания. Рекомендуемая форма заключительного испытания – письменная. Проведение дополнительного испытания после указанного выше возможно только при наличии уважительных причин с разрешения начальника военного вуза, заместителя начальника военного вуза по учебной работе в сроки, указанные ими.

Правила допуска к зачёту разрабатываются аналогичным образом. Если по дисциплине в семестре предусмотрены и зачёт, и экзамен, то допуском к экзамену является получение зачёта.

Правила допуска курсантов к зачёту или экзамену обязательно включаются в памятку для курсантов.

Правила итоговой аттестации без заключительного испытания («автоматы») разрабатываются кафедрой с учётом требований положения

о зачётах и экзаменах в военном вузе. Необходимыми являются, в частности, следующие условия.

Проведение в течение семестра комплексного тестирования (цикла рубежных тестов или письменных контрольных работ), охватывающего весь материал семестра, включая проверку знания теоретических положений дисциплины. Достаточно высокий семестровый рейтинг курсанта.

В связи с существенным расширением диапазона хороших и отличных оценок при использовании 100-балльной шкалы появляется возможность стимулирования и оценивания повышенного уровня обучения. Необходимо создавать и поддерживать высокий статус оценки в 100 баллов. Это должно быть трудно достижимым максимумом. В то же время приближение к этой оценке должно стимулироваться, должен быть создан механизм, позволяющий добросовестным курсантам повышать свой рейтинг.

Технология повышения рейтинга включает следующие этапы: изучение курсантом дополнительного, вариативного модуля, контроль со стороны преподавателя, пересчёт рейтинга. Вариативный модуль может включать выполнение творческих заданий повышенного уровня сложности, реферирование, обзор литературы по определённому кругу вопросов, подготовку к олимпиаде. Организационные формы контроля – представление и защита реферата или отчёта по заданию, контрольная работа повышенного уровня, олимпиада. Результаты этой работы оцениваются по 100-балльной шкале. Пересчёт (повышение) рейтинга осуществляется по формуле:

$$R_{Д}^{*} = R_{Д} + \frac{(100 - R_{Д})(R^{*} - 50)}{100}$$

Здесь $R_{Д}^{*}$ – новое, улучшенное значение рейтинга, $R_{Д}$ – текущий рейтинг по дисциплине, $R^{*} > 50$ – оценка дополнительного задания. При $R^{*} < 50$ рейтинг повышать не следует.

Таким образом, использование модульно-рейтинговая система квалиметрии учебной деятельности курсантов военных вузов позволяет повысить эффективности модульного обучения.

Перечень использованных источников и литературы:

- 1. Бережная И. Ф. Активизация процесса обучения в военном вузе на основе модульно-рейтинговой технологии: монография / И.Ф. Бережная, А.В. Столяров. – Воронеж: ВАИУ, 2011.*
- 2. Васильева, Т. В. Модули самообучения // Вестник высшей школы. – 1988. – №6. – С. 86-88.*
- 3. Дробот И.С. Надежность системы профессионального становления офицерских кадров в условиях многоуровневости и диверсификации образования // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 3. – С. 125-135.*

4. Ким Н.Ф. Рейтинговая система оценки успеваемости студентов вуза как фактор повышения качества образования // Молодой ученый. – 2015. – №17. – С. 535-537.

5. Кукуев А.И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д: РГПУ, 2001.

6. Низиков М.А. Основные направления модернизации современного профессионального образования в вузах России // Мир образования – образование в мире. – 2013. – №3. – С.112–116.

7. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие / Составитель Е.В. Телеева. – Шадринск: Изд-во ШПИ, 2009.

8. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы [постановление Правительства Российской Федерации от 21 мая 2013 г. № 424]. – Режим доступа: <http://government.ru/docs/2056>.

9. Челмакина Л.А., Сеськина Е.Н. Проблемы интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство // Интеграция образования. - 2013. - № 4(73). - С.52–56.

10. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.

УДК: 378.02:37.016

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Салангина Н.Я., доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационной безопасности, информационных систем и физики
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
(АмГПУ, г. Комсомольск-на-Амуре)

В статье рассмотрено понятие компетенции и существующие способы оценки уровня сформированности компетенций. Основное внимание уделяется формированию и оценке компетенций в ходе проведения деловых игр в рамках методической подготовки будущих учителей.

Ключевые слова и понятия: компетенция, тест, деловая игра.

EVALUATION LEVEL OF DEVELOPMENT COMPETENCE AT STUDENTS

Salangin N., assistant professor , Ph.D., assistant professor
of information security , information systems and physics
Amur Humanitarian and Pedagogical State University (Komsomolsk-on-Amur)

This paper considers the concept of competence and the existing methods for assessing the level of formation of competence . It focuses on the formation and evaluation of competencies in the course of business games as part of methodological training of future teachers .

Key words and concepts: competence test, a business game

Внедрение федеральных государственных образовательных

стандартов высшего образования поставило перед вузами новые задачи по подготовке специалистов. Одними из ключевых требований стали требования к формированию, а, следовательно, и оценке уровня сформированности у студентов системы компетенций, необходимых им в дальнейшей работе.

Компетентностный подход, на использовании которого построены федеральные стандарты, пришел к нам в связи с включением России в Болонский процесс. Термин «компетенция» («competencia») в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом [4]. В русском языке данное понятие трактуется шире, в некоторых словарях можно дополнительно встретить сведения о том, что компетенции характеризуют личные возможности какого-либо лица, его квалификацию или совокупность полномочий.

В педагогике компетенции тоже трактуются неоднозначно. Например, И.А. Зимняя [2] пишет, что компетенции это некоторые качества, необходимые специалисту для выполнения профессиональной деятельности, которые формируются в процессе образования или в результате накопленного практического опыта. Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов и О.В. Соколова [3] характеризуют компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности. Подобных взглядов придерживаются большинство авторов, пишущих о компетентностном подходе. На основе анализа работ посвященных изучению данного понятия можно сделать вывод о том, что компетенции – это качества личности, необходимые человеку для решения стоящих перед ним задач в некоторой профессиональной области, формирующиеся и проявляющиеся именно в деятельности.

Внедрение компетентностного подхода в систему высшего образования в нашей стране поставило перед вузами не только задачу их формирования, но и задачу выбора способов оценки их сформированности. Так как компетентностной подход применяется в нашей стране относительно недавно и изучен еще недостаточно, а вузы имеют достаточно большую свободу в плане организации образовательного процесса, то каждый вуз и отдельные преподаватели самостоятельно выбирают пути и методы решения данных задач. Знакомство с рабочими программами дисциплин ряда вузов, выложенными в Интернете говорит о том, что для оценки уровня сформированности компетенций чаще всего используют тесты, а также типовые или нестандартные задачи и задания, соответствующие изучаемому предмету. Такой подход можно объяснить тем, что в учебных планах специальностей и направлений подготовки студентов в соответствии с требованиями ФГОС для каждой дисциплины должны быть прописаны те компетенции, которые формируются в ходе ее

изучения, поэтому и проверка идет теми средствами, которыми принято проверять уровень предметной подготовки.

Тесты как способ оценки качества знаний и умений применяются уже давно, однако отношение к ним неоднозначно. С помощью тестов можно быстро и качественно оценить знание фактического материала, так как основное назначение тестов – это установление соответствия между ответами опрашиваемых и некоторой предметной областью. Но при оценке умений начинает проявляться ограниченность данной технологии, в частности, по ответам на вопросы тестов нельзя определить, почему отвечающий допускает ту или иную ошибку, и в чем она заключается. Например, в математических задачах ошибки могут быть связаны как с незнанием формул и методов решения, так и с невнимательностью или неточностями в арифметических вычислениях. В случае проверки личностных качеств человека, тесты тоже не дают однозначной оценки. Все это говорит о том, что тесты можно использовать для оценки знаниевой составляющей, но не уровня сформированности компетенции в целом. Например, среди компетенций, которые должны быть сформированы у всех выпускников вуза можно выделить такие, которые связаны с навыками общения, например владение навыками письменной и устной речи, в том числе на иностранном языке. Для разных направлений и специальностей подготовки в вузе формулировка данной компетенции может частично отличаться, но в перечень общекультурных компетенций она входит обязательно. При проверке сформированности данной компетенции с помощью теста можно частично оценить владение навыками письменной речи, но владение устной речью можно проверить только в разговоре. Можно привести и другие примеры, показывающие ограниченность тестового метода, следовательно, нужны другие способы, которые позволят решить задачу оценки качества формирования компетенций у студентов. Выбирая способы оценки уровня сформированности компетенций нельзя забывать, что они носят комплексный, а не предметный характер, поэтому оценить их в рамках одного предмета не всегда возможно.

Способы оценки уровня сформированности компетенций у студентов должны выбираться в соответствии с самим понятием «компетенция», то есть должны быть связаны с видом деятельности, в котором они проявляются и носить комплексный характер. К таким способам можно отнести имитационные и деловые игры, выполнение и защиту проектов, решение исследовательских задач и заданий в рамках предметной области, работу во время учебных и производственных, в частности, педагогических, практик и т.п.

Остановимся только на деловых играх, так как они достаточно успешно позволяют имитировать отдельные виды деятельности, которые студенту предстоит выполнять в ходе будущей профессиональной деятельности. Можно привести большое число деловых игр, позволяющих

формировать и оценивать компетенции. Например, для формирования и оценки качества владения иностранным языком можно смоделировать нахождение человека в стране, где говорят только на соответствующем языке, и поставить определенную задачу, такую, как найти дорогу к отелю или вокзалу, сделать заказ в ресторане или покупку в магазине и т.п. Для экономистов деловые игры могут строиться на разработке стратегии развития предприятия или малого бизнеса, для адвокатов – на решении юридических проблем, таких как защита интересов клиента в суде, для врачей – на установлении диагноза больного и назначении лечения и т.д.

Разработать систему деловых игр, подходящих для формирования и проверки уровня развития компетенций пригодную для подготовки студентов всех специальностей и направлений нельзя, как нельзя по единым требованиям оценивать подготовку экономиста, инженера, учителя и других специалистов. Исключение могут составлять только игры, требующие развития и проверки общекультурных компетенций, но и в них должны быть свои особенности, связанные с дальнейшей деятельностью. В приведенном ранее примере оценки владения иностранным языком специфика профессии не учитывается. Но задание в игре можно заменить на такое, которое будет связано с дальнейшей профессиональной деятельностью. Например, в игре будущие инженеры или экономисты могут обсудить с «иностранными партнерами» пути работы над совместным проектом или условия планируемой сделки. В этом случае используемый язык будет включать не только общеупотребительные, но и специальные термины, а игра будет готовить студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, формировать у них грамотную речь и умение отстаивать свое мнение.

Рассмотреть в одной статье все методы формирования и оценки уровня сформированности компетенций невозможно, поэтому остановимся подробнее на одном из наиболее результативных в методической подготовке учителя – на деловых играх.

Одной из важнейших дисциплин профессиональной подготовки любого учителя является теория и методика обучения предмету. К сожалению даже в педагогических вузах к методике часто относятся как к вспомогательной дисциплине, что в корне неверно. Именно методика объединяет в себе как предметную, так и психолого-педагогическую подготовку учителя и на их основе позволяет разрабатывать методы и приемы организации образовательного процесса. В курсе методики развиваются и совершенствуются большинство компетенций необходимых будущему учителю. Именно поэтому изучение методических дисциплин всегда начинается после изучения большинства предметных и психолого-педагогических дисциплин и перед выходом студентов на первую школьную практику.

Как уже было отмечено выше, компетенции формируются в деятельности, а профессиональные – в профессиональной деятельности.

Следовательно, профессионально-педагогические компетенции формируются и проверяются на педагогических практиках. В рамках теоретической подготовки без применения активных форм обучения, в частности, деловых игр, можно научить студентов подбирать материал к уроку или внеурочному мероприятию, составлять планы, писать конспекты и т.п. Но такая подготовка не гарантирует качественного проведения уроков или внеурочной деятельности. За не полных двадцать лет руководства педагогическими практиками, пришлось встретиться с большим числом таких случаев, когда студенты, показывающие отличные теоретические знания, с трудом находили общий язык с учениками, не могли провести урок по грамотно написанному конспекту, только с помощью учителя добивались внимания класса и т.п. Именно из-за подобных проблем многие школы не хотят брать на практику студентов. Несмотря на шутки юмористов о том, что в нашей стране все могут учить, лечить и разбираются в политике, обучение – это достаточно сложный процесс. Он требует от учителя не только знания предмета, но и таких компетенций, которые позволят организовать работу коллектива, вовремя переключить внимание школьников, подобрать примеры соответствующие как изучаемым вопросам, так и уровню подготовки учеников. И, конечно же, учитель должен владеть грамотной, хорошо развитой речью.

Для того чтобы еще до выхода на первую практику студенты смогли попробовать себя в роли учителя, в курсе теории и методики обучения информатике в нашем вузе уже много лет используются деловые игры. Они позволяют моделировать ситуации, которые могут возникнуть в реальной педагогической деятельности. Этот метод представляет обучение не как средство формирования знаний, умений, навыков, а как средство развития индивидуальных качеств обучающихся с помощью знаний, умений, навыков, что особенно актуально при реализации компетентностного подхода. Кроме того, как показывают многочисленные исследования [1], при лекционной подаче материала усваивается 20% информации, а в деловой игре – 90%, а время, отводимое на изучение некоторых дисциплин, сокращается на 30-50%.

Особенностью применения деловых игр в подготовке педагогов является то, что в игре студент должен не просто выполнить какое-то задание, но еще и сыграть роль учителя. При этом его товарищи, играющие роли учеников, стараются поставить его в ситуацию, приближенную к реальной. Как личный, так и описанный в литературе опыт проведения деловых игр со студентами по моделированию педагогической деятельности, показывает, что в процессе их проведения активизируется мыслительная деятельность студентов, происходит обмен идеями, информацией, обыгрываются и обсуждаются различные варианты поведения учителя и т.п. Педагогическая деятельность всегда предполагает творчество, поэтому моделирующие ее деловые игры помогают развить творческие способности, необходимые каждому учителю, особенно для

организации и проведения исследовательской и проектной работы, а также внеурочной деятельности. Кроме того, в игре сразу видно, насколько студент грамотно организует работу, владеет речью и аудиторией, то есть игра позволяет и формировать и проверять качество овладения профессионально-педагогическими компетенциями.

В ходе проведения деловой игры создается аналог практической ситуации, выполняется ее оценка, анализ, прогнозирование, идет изучение литературы по проблеме, выдвижение гипотезы, проведение эксперимента, формулировка выводов. При подготовке будущих учителей к организации и проведению образовательной деятельности, в виде деловых игр можно обыгрывать уроки и мероприятия, разрабатываемые студентами, оценивать их содержание и способы проведения, обсуждать возможности использования предлагаемых разработок при работе со школьниками и т.д. После завершения «урока» игра не заканчивается. Вторым этапом всегда идет ее детальный разбор. Сами студенты учатся определять и оценивать решения, принятые в ходе игры, дают оценку результатам проведенной игры и степени выполнения поставленных целей и задач, выделяют и анализируют имевшиеся в игре ошибки, недостатки и упущения. Процесс оценки тоже часто проходит в виде игры, например, педсовета, а бывшие «ученики» становятся «коллегами» и «методистами». В ходе обсуждения они учатся анализировать педагогическую деятельность основываясь на теоретической подготовке и личном опыте, у них идет формирование грамотной речи, развиваются умения излагать свои мысли и давать оценку своей работе.

В рамках методической подготовки использование деловых игр позволяет максимально приблизить процесс обучения к практической деятельности учителя, способствует формированию компетенций, необходимых для организации работы в коллективе, позволяет создавать эмоциональный настрой, приближенный к реальному педагогическому процессу.

Еще одним достоинством деловой игры является то, что в ходе ее проведения студенты выдвигают большое количество идей по организации и проведению образовательного процесса в школе, предлагают способы его реализации, разрабатывают материалы необходимые к урокам или мероприятиям, такие как конспекты, презентации, тесты и многое другое. Уровень сформированности компетенций можно частично оценивать и по тем материалам, который создают студенты, однако, как уже было отмечено ранее, этого недостаточно, только имитация образовательного процесса в целом позволяет увидеть, как студенты ведут себя перед аудиторией, владеют речью. Таким образом, еще до выхода на первую школьную практику у преподавателей методических дисциплин есть возможность дать оценку готовности студентов к общению с учениками, оценить степень развития компетенций, выделить те над которыми еще надо поработать. Конечно, лучше сформированность компетенций можно

оценить в ходе педагогической практики, но профессиональные компетенции должны быть сформированы еще до прихода студентов в школу, поэтому применение деловых игр должно войти в практику всех педагогических вузов и как средство формирования компетенций, и как средство оценки уровня их сформированности.

Список используемой литературы и источников

1. Деловые игры в дистанционном обучении. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://solom1956.narod.ru/games.htm>.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

3. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: уч.-методич. пос. / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.

4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - № 5. – С. 55-61.

УДК: 621.375.132

**ПОДХОД К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ
ПО ПРОФИЛЮ «СЕТИ СВЯЗИ И СИСТЕМЫ
КОММУТАЦИЙ» НА БАЗЕ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Тухватулина Е.А., преподаватель первой категории, кафедра ЦТРВиАЭС
Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

В статье автором рассматривается вопрос необходимости получения среднего специального образования для дальнейшего обучения в ВУЗе

Ключевые слова и понятия: специалист среднего звена, техник, мультимедийные технологии, практические навыки

**THE APPROACH TO HIGHER EDUCATION ACCORDING TO
THE SPECIALTY «COMMUNICATION NETWORKS AND
SWITCHING SYSTEMS» ON THE BASIS OF SECONDARY
EDUCATION**

Tuhvatullina E.A., teacher of the first category, Department of Services
Khabarovsk Institute infocommunication (branch) (HIIC SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

The article reveals the questions of the need for secondary vocational education to further learning in higher education

Key words and concepts: mid-level professionals, techniques, multimedia technology, practical skills

В настоящий момент в Хабаровском институте инфокоммуникаций проводится обучение специалистов среднего звена по специальности «Сети связи и системы коммутаций» с присвоением квалификации техник. В процессе обучения студенты данной специальности подробно изучают:

- единую сеть электросвязи, ее компоненты структуру построения и особенности;
- виды и характеристики существующих сетей;
- телефонные сети общего пользования;
- интеллектуальные сети;
- цифровые сети с интеграцией обслуживания ISDN;
- локальные сети;
- корпоративные сети;
- мультисервисные сети;
- сети передачи данных;
- сети мобильной связи
- сети нового поколения NGN;
- сигнализацию на вышеперечисленных сетях (2BCK, ОКС 7, DSS);
- протоколы вышеперечисленных сетей (H.323/H.225/H.245, SIP, MGCP, H.248, MEGACO, SIGTRAN, SNMP, ISUP, IP и т.д.);
- топологии построения сетей;
- технологии построения сетей;
- телефонные станции отечественных и иностранных производителей;
- администрирование данных сетей;
- мониторинг и настройка оборудования различных фирм производителей;
- расшифровка трассировок;
- ведение журналов контроля и обслуживания оборудования телекоммуникаций;
- монтаж и проектирование оборудования и сетей;
- защиту информации программную и аппаратную;
- оконечное оборудование абонентов (телефонные аппараты цифровые и аналоговые, персональные компьютеры, беспроводные телефонные аппараты).

Цель данной работы - доказать что специалист среднего звена при получении высшего образования намного квалифицированней, специалиста без уровня среднего профессионального образования.

Выпускники данной специальности являются востребованными ведущими предприятиями не только города Хабаровска и Дальнего Востока, но и во всей России, поскольку на всех предприятиях, независимо от направления их деятельности, производится автоматизация, компьютеризация, телефонизация.

За период обучения студенты получают большой объем не только теоретической информации, но и практических навыков. На каждом курсе

бедующие техники проходят обязательный курс учебной практики, на которой приобретают навыки по пайке микросхем, сборке и разборке окончного оборудования абонентов, администрирования сетевого оборудования, кодирование, расшифровка протоколов.

Так же в процессе своего обучения студенты проходят практику на производстве на ведущих предприятиях в области телекоммуникаций, где имеют возможность закрепить, приобрести новые и усовершенствовать полученные в ходе обучения навыки. Необходимо отметить, что востребованней специалистами именно среднего звена, специалисты, которые умет работать в первую очередь «руками».

Следовательно, специалист среднего звена имеет практические навыки по своей профессии, нежели студент, поступающий в Высшую школу непосредственно после окончания школы. Следует так же отметить, что в процессе прохождения практики на производстве студент получает не только практические навыки работы с оборудованием и средствами телекоммуникаций, но и возможность общения коллективе, адаптируется к условиям профессиональной деятельности, графику и режиму работы на производстве, работе с руководящим составом, приобретает такие ценные качества, как ответственность, внимательность, стремление к самообразованию, самоусовершенствование.

Итак, в процессе обучения начиная с первого курса, студенты слушают лекции с использованием мультимедийных технологий - это взаимодействие визуальной и звуковой информации под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств, они объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении.

В образовании мультимедиа используется для создания компьютерных учебных курсов и справочников, таких как энциклопедии и сборники. Учебные курсы позволяет пользователю пройти через серию презентаций, тематического текста и связанных с ним иллюстраций в различных форматах представления информации. Теория обучения за последнее десятилетие была значительно развита в связи с появлением мультимедиа. Выделилось несколько направлений исследований, такие как теория когнитивной нагрузки, мультимедийное обучение и другие. Возможности для обучения и воспитания почти бесконечны. Идея медиа-конвергенции также становится одним из важнейших факторов в сфере образования, особенно в сфере высшего образования. Определяемая, как отдельные технологии, такие как голосовые (и функции телефонии), базы данных (и производные приложения), видео-технологии, которые сейчас совместно используют ресурсы и взаимодействуют друг с другом, комплексно создавая новые оперативности, медиа-конвергенция – это стремительно меняющийся учебный курс дисциплин, преподаваемых в университетах по всему миру. Газетные компании также пытаются охватить новый феномен путём внедрения его практик в свою работу.

На этапе обучения специалиста среднего звена используют:

- уроки с применением мультимедийных презентаций, которые проводятся в компьютерных классах с использованием мультимедиа проекторов, автоматизированных обучающих систем, видеозаписей работы различных программ и т.д.;
- на практических занятиях за каждым обучаемым должен быть закреплён отдельный компьютер, на котором целесообразно создать его личную папку, названную номером группы и фамилией обучаемого;
- индивидуальный подход;
- занятия в форме деловых игр; в качестве заданий должны выдаваться реальные жизненные многовариантные задачи, особенно те, с которыми выпускники будут встречаться в профессиональной деятельности.

Применение мультимедиа технологий в образовании обладают следующими достоинствами по сравнению с традиционным обучением:

- допускает использование цветной графики, анимации, звукового сопровождения, гипертекста;
- допускает возможность постоянного обновления;
- имеет небольшие затраты на публикацию и размножение;
- допускает возможность нелинейность прохождения материала благодаря множеству гиперссылок;

устанавливает гиперсвязь с дополнительной литературой в электронных библиотеках или образовательных сайтах.

Организация аудиторных занятий с применением мультимедиа технологий дает возможность экономить время, тем самым интенсифицируя изложение учебного материала, за счет использования очень простых, доступных любому студенту средств.

Однако следует отметить, что эффект от использования мультимедийных технологий во многом зависит от самого преподавателя, от того, каким образом он применяет те или иные возможности.

Отчасти это связано с тем, что студенты, поступающие на среднее специальное образование, не имели возможности тесно работать с компьютером и другими информационными технологиями. Таким образом, внедрение информационно-компьютерных технологий в учебный процесс является сложной задачей, причем не только технической, но и психологической. Итак, данный специалист адаптирован к учебному процессу, заполнив «пробелы» школьного образования, а так же более психологически уравновешен и адаптивен.

Еще одним немаловажным аспектом среднего профессионального образования является сам учебный процесс. В отличие от учебного процесса высшего профессионального образования, студенты СПО не имеют поточных лекционных занятий, а работают в группах со строго ограниченной численностью. Это является бесспорным преимуществом, поскольку преподаватель имеет возможность непосредственного общения

со студентами, возможность ответить на интересующие студента вопросы или уточнить непонятые моменты. Вторым немаловажным преимуществом является практическое закрепление материала (лабораторные и практические работы) после изучения каждого раздела. Несомненно, это улучшает усвояемость материала.

Подводя итог вышперечисленному следует отметить основные преимущества абитуриента, поступающего в ВУЗ на базе среднего профессионального образования перед абитуриентом, поступающим в ВУЗ после школы:

- начальные теоретические знания в выбранной профессии;
- практические навыки монтажа, проектирования, администрирования телекоммуникационных систем;
- адаптируемость к учебному процессу;
- психологическая подготовленность;
- социальное понимание выбранной профессии;
- заинтересованность в повышении квалификации по выбранной профессии;
- знание структуры учебного процесса.

Список используемой литературы и источников

1. Абилов А.В. Название: Сети связи и системы коммутации. Учебное пособие для вузов Издательство: Радио и связь, 2004.
2. Гольдштейн Б. С. Системы коммутации. – СПб.: БХВ – Санкт-Петербург, 2003.
3. Новиков А. Принципы фундаментализации образования // Специалист. – 2005. - №1.
4. Солодовник Н.Н. Организация практикоориентированного обучения и исследовательская деятельность студентов колледжа // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 228-231.

СЕКЦИЯ 4
ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ И ПУТИ СБЛИЖЕНИЯ
ГУМАНИТАРНОГО И ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.82

ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Егоров Н.В., доцент, к.п.н., доцент кафедры
педагогики и методики преподавания

Настусенко И.И., доцент, к.т.н., кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Одинцовский гуманитарный университет
(ОГУ, г. Одинцово, Московская обл.)

Авторы в данной статье доказывают, что успешное применение познавательно-деятельностных моделей обучения в образовательном процессе военно-учебного заведения зависит от выбором преподавателем педагогических технологий

Ключевые слова и понятия: вуз, методы обучения, педагогические модели, профессиональное обучение, технологии профессионально-ориентированного обучения

APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS MILITARY
SCHOOLS OF COGNITIVE-PSYCHOLOGICAL MODELS
OF LEARNING

Egorov N.In., associate Professor, Ph. D., associate Professor of
pedagogy and methods of teaching

Nastashenko I.I., associate Professor, Ph. D., chair of social-humanitarian disciplines
Odintsovo humanitarian University (OSU, Odintsovo, Moscow region)

The authors of this article argue that successful application of cognitive-psychological models of learning in educational process of military educational institutions depends on the choice of the teacher of educational technology

Key words and concepts: higher education, teaching methods, pedagogical models, professional education, professional technology-based learning

Спектр противоречий и проблем, существующих сегодня в образовательном пространстве, порождают необходимость новых подходов к организации учебного процесса в высших учебных заведениях профессионального образования в Российской Федерации (России, РФ). Залогом успеха и уверенности будущего специалиста в профессиональной деятельности является образование, его творческий потенциал, умение быстро адаптироваться в изменяющихся условиях обстановки. Поэтому, для поднятия профессиональной подготовки выпускников военных вузов России на качественно новый уровень необходим поиск действенных путей совершенствования их познавательной деятельности.

Содержание образовательного процесса должно строиться таким образом, чтобы для каждого обучающегося была создана ситуация обеспечения условий, при которых его переход к практической деятельности являлся бы продолжением приобретенных в вузе знаний, умений и навыков. Образование, полученное выпускниками в стенах вуза, должно обеспечить им интеграцию и актуализацию знаний, которые усвоены ими при изучении, прежде всего, специализированных дисциплин. Следовательно, эффективность профессионального обучения в немалой степени определяется подходом к организации учебного процесса в вузе.

Перемены, которые происходят в последнее время в обществе, определяют изменения и в содержании образования. Так, уже давно стала необходимой подготовка выпускников с нестандартным образом мышления. Главным в этом процессе является взгляд на человека, как на личность, имеющую свои психологические особенности, а не как на программируемый компонент системы или объект различных экспериментов и манипуляций. Ведь еще отец педагогики Плуларх говорил, что ученик это не сосуд, который надо наполнить знаниями, а факел, который надо зажечь.

С точки зрения системного подхода содержание образования (в традиционном его понимании) включает в себя четыре основных блока, накопленных предшествующими поколениями:

- систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение этих знаний;
- систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу [3,7].

Считается, что каждому виду содержания соответствует свой основной способ его усвоения, для: первого – восприятие, понимание, запоминание информации при усвоении знаний; второго – повторение, ведущее к формированию умений и навыков; третьего – решение проблемных задач; и четвертого – эмоциональное переживание.

Как специальная задача выделяется также усвоение опыта мышления, формирование его операциональных структур посредством выполнения мыслительных действий, адекватных усваиваемому содержанию.

Исходя из этого в современной профессиональной дидактике по степени активизации познавательной деятельности выделяют следующие основные методы обучения:

- информационно - рецептивный (объяснительно - иллюстративно – рецептивный), в рамках которого деятельность курсантов будет иметь вид осознанного восприятия и запоминания информации, а деятельность преподавателя будет заключаться в предъявлении информации – знаний и способов деятельности, включая описание действий, инструкции, алгоритмы, показ;

- репродуктивный, где деятельность курсантов направлена на многократное воспроизведение усваиваемого способа деятельности по образцу, а деятельность преподавателя направлена на конструирование системы заданий на воспроизведение способов деятельности;

- с использованием проблемного изложения, где деятельность курсантов выражается в принятии участия в изложении информации, которая может быть в форме вопросов, сомнений, касающихся логики и убедительности доказательств, а деятельность преподавателя будет выражаться в раскрытии логики доказательства, поиска решения рассматриваемой проблемы;

- эвристический, где необходимо самостоятельное выполнение отдельных этапов проблемной задачи и процедур творческой деятельности путем постановки вопросов, построения доказательства или выводов, а преподаватель будет участвовать в эвристической беседе, последовательно ведущей к решению проблемы;

- исследовательский, где проводится исследование с прохождением всех его необходимых этапов, педагог же предлагает задания, обеспечивающие творческое применение курсантами усвоенных знаний и способов деятельности [2,5].

Однако некоторые исследователи сомневаются в необходимости строгой научной классификации методов обучения и в качестве первого шага к научно обоснованной классификации предлагают использовать типы обучения, их виды и подвиды, включающие наборы методов и считают, что тип обучения зависит от того, какая часть способа действия (исполнительная, ориентированная на исполнительную часть или собственно ориентировка) выступает как прямой продукт обучения.

Рассмотрим подробно некоторые педагогические модели, ориентированные на познавательную деятельность обучающихся, и их возможное использование в образовательном процессе военного вуза. Практика показывает, что любые модели технологий профессионального преподавания становятся эффективными тогда, когда это является психологически обоснованным, то есть учитываются реальные психологические механизмы усвоения учебной информации, что напрямую зависит от качеств личности обучающегося [1,6]. При этом критерием эффективности можно назвать характер тех изменений, которые происходят под влиянием учебного процесса в самом субъекте обучения, то есть в психике конкретного курсанта.

С определенной долей условности (в зависимости от трактовки условий и критериев эффективности обучения) можно выделить следующие основные модели, на которых в той или иной мере основываются различные технологии обучения:

1. Блок моделей, базирующихся на познавательной мотивации, ориентированных на повышение уровня познавательной активности

курсантов за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций, опора на познавательную потребность.

На основании этой технологии профессионально-ориентированного обучения должны ориентироваться на обучающихся с высоким уровнем познавательной активности, а учебная программа должна формироваться с учетом высокого познавательного интереса курсанта к профессии и включать методические приемы и ключевые опоры типа ситуационных игр, решения проблемных задач, приобщения к научно-исследовательскому направлению кафедры или отдельного ученого [4].

Ключевым психологическим элементом в рамках этой модели – «познавательный интерес». Такие модели технологий преподавания принято называть активизирующими. Структура этой модели представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Активизирующая модель педагогической технологии

Анализ структуры активизирующей модели свидетельствует о том, что большая роль в стимулировании познавательной активности отводится деловым, ролевым и ситуационным играм. Под игрой понимается форма реализации личностью своих умений и способностей. Игрой можно обозначить серию следующих друг за другом скрытых, явных и дополнительных видов общения [8]. В играх широко используются процедуры, правила и методы той или иной деятельности общения. Преимуществом игрового подхода является возможность фиксации ее конечного результата и промежуточных этапов, оценка и самооценка социальных ролей курсанта, контроль и самоконтроль успешности обучения.

2. Блок моделей, также связанных с познавательной активностью обучающихся, но направленных на непосредственное формирование когнитивного интереса с учетом их мотиваций и стартового интеллектуального уровня. В этой парадигме технология профессионально ориентированного обучения должна осуществлять целенаправленное управление процессами усвоения знаний, умений и навыков таким образом, чтобы они содержали заданные свойства, стимулировали и поддерживали интересы и мотивации.

Этот блок наиболее подходит курсантам, у которых довольно высока познавательная мотивация, но они нуждаются в формировании умений реализации этой познавательной деятельности. В данном случае конструирование учебной информации должно базироваться на теории поэтапного формирования умственных действий [9], поэтому эти модели педагогических технологий называют формирующими (См. Рис. 2).



Рисунок 2 - Формирующая модель педагогической технологии

Эффективное использование формирующей модели, прежде всего, определяется педагогическим мастерством преподавателя высшей военной школы и напрямую зависит уровня знаний профессорско-преподавательского состава. В целом же успешность учебной работы курсантов при реализации формирующей модели зависит от личностных и профессиональных качеств преподавателя.

3. Следующий блок моделей – это модели, ориентированные на курсантов с низким познавательным интересом и расплывчатой мотивацией. Технологии обучения для этой категории обучающихся требуют от педагога максимума педагогической активности, напряженности интеллекта, мобилизации профессиональных умений и навыков, потому что центр тяжести психолого-педагогического воздействия приходится на курсантов, умственную деятельность которых необходимо перестроить и развивать как по форме, так по содержанию, способствовать росту самостоятельности и повышению уровня интеллекта при решении познавательных задач, активизации абстрактного мышления. Такой блок моделей может быть назван развивающим.

При реализации развивающей модели следует учитывать направленность личности курсанта: удовлетворение потребности властвовать над людьми, потребность в коммуникации и др. В этом блоке интеллект целесообразно рассматривать как познавательную деятельность человека, включающую способности, приобретенный опыт и знания, способность к мышлению и рациональному познанию.

Особое значение имеют основные характеристики интеллекта – его критичность или всевосприимчивость, быстрота или заторможенность,

глубина или поверхностность, широта или узость, творчество или исполнительность, гибкость или шаблонность. Исходя из вышеизложенного, для формирования творческого подхода у обучающихся, педагогу необходимо всячески развивать у них указанные характеристики.

4. Блок моделей, в котором максимально учитывается внутренняя инициатива курсанта, идет ориентация на индивидуально-психологические качества. Данный блок рассчитан на обучающихся, отличающихся от большинства отсутствием учебных мотиваций, нестандартностью мышления и своеобразием направленности интеллекта.

Подобная категория обучающихся избегает каких-либо ограничений со стороны преподавателя. Привычные формы и методы обучения и воздействия для таких курсантов несостоятельны, они сами способны определять продолжительность и интенсивность занятий, планировать ритм, содержание и технологию личной работы, самостоятельно выбирать средства обучения, проявлять внутреннюю инициативу и свободу индивидуального выбора. Однако справляются без помощи преподавателя только отдельные курсанты, для остальных излишняя свобода может оказаться вредной, а выбор такого ритма обучения неудачным, что приводит к беспомощности, растерянности и неудовлетворительным оценкам на зачетах и экзаменах. Такие модели интеллектоемких технологий обучения называют «*свободными*» (См. Рис.3).

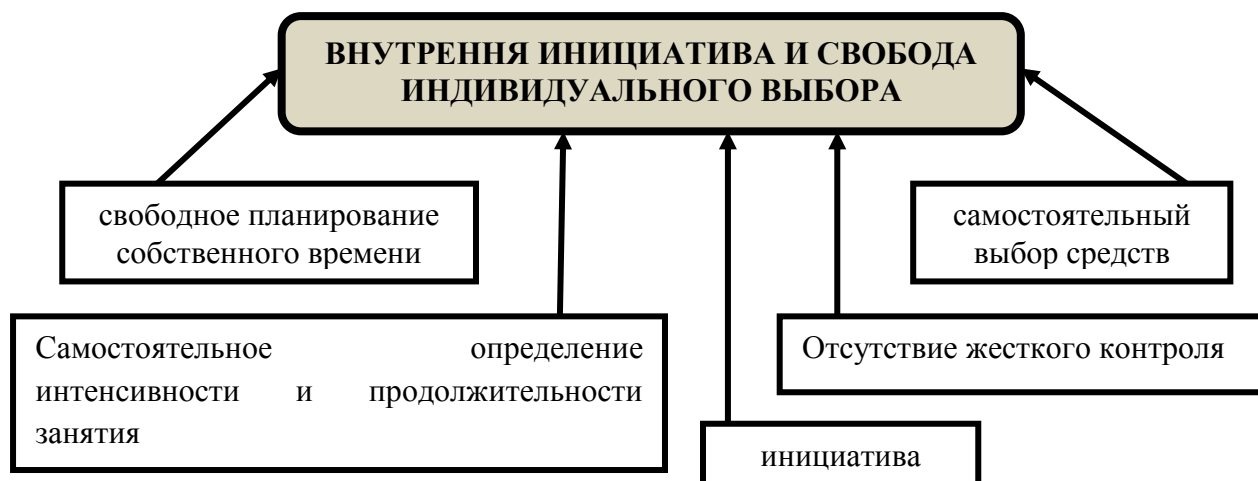


Рисунок 3 - Свободная модель педагогической технологии

Практика показывает, что у курсантов обладающих способностями к нестандартному мышлению, излишне жесткая система педагогических воздействий для них неприемлема, допустима только определенная ненавязчивая помощь и руководство со стороны преподавателя. Как правило, эту роль могут играть только педагоги, обладающие творческим началом, богатым практическим опытом и свободно владеющие теорией обучения.

Все указанные модели способствуют повышению эффективности обучения, поскольку на первом плане оказывается курсант как субъект

деятельности и основные педагогические усилия направляются на его познавательное и личностное развитие. Однако многие технологии преподавания не учитывают сложность психологического устройства конкретной личности и оказываются направленными против его естественных психологических особенностей.

В связи с этим можно выделить еще один подход, который отвечал бы требованиям обогащающей модели преподавания. Данный блок связан с ориентацией на актуализацию личности и наращивание интеллектуальной мощи каждого конкретного обучающегося, на учет реальных наличных психологических механизмов индивидуального развития и опыта, но этот подход является наиболее приемлемым для переподготовки и повышения квалификации уже прошедших обучение курсантов (офицеров).

Таким образом, вне зависимости от принятой модели обучения технологии профессионально-ориентированного обучения должны быть направлены на достижение обучающимися организационно и личностно развивающих целей, на приобретение знаний, навыков и умений профессионального, управленческого и психологического характера, то есть на развитие компетенции в той или иной сфере будущей деятельности. Разумное сочетание преимуществ различных моделей, содержащих разнообразные формы, методы и средства обучения, используемые в образовательном процессе, позволяет сделать обучение и целенаправленным, и интересным для обучающихся.

Перечень использованной литературы и источников:

1. Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. - М.: Исследовательский центр подготовки качества специалистов, 2003.

2. Барабаничиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики. – М.: Просвещение, 1988.

3. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Пед. общ. России, 2003.

4. Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов / Под ред. И.Л. Баскаковой. – М.: МГПИ, 1988.

5. Давыдов В.П. Педагогика профессиональной деятельности сотрудника Федеральной службы безопасности: учебное пособие. – М.: ВУ, 2005.

6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных поисках: пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. – М.: Арена, 1994.

7. Образцов П.И., Косухин В.М. Дидактика высшей военной школы: учебное пособие. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004 .

8. Практические рекомендации преподавателям, осваивающим и использующим в своей деятельности интерактивные формы и методы обучения на занятиях по оперативно-тактической подготовке: учебно-методическое пособие / Сост. Н.В. Егоров, Е.В. Фролов. – Голицыно, Изд-во ГПИ ФСБ РФ 2009.

9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоением знаний. – М.: МГУ, 1984.

УДК: 74

**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН НА ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ
ВОРОНЕЖСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ**

Ермошина М.А., доцент, к.э.н., доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Воронежский институт МВД России (ВИ МВД России)

В данной статье автор рассматривает особенности гуманитарного образования в вузах системы МВД России на примере Воронежского института.

Ключевые слова и понятия: гуманитарные дисциплины, инженерное образование, культурология, религиоведение.

**THE PECULIARITIES OF TEACHING HUMANITARIA
SUBJECTS TO THE SUBJECTS TO THE ENGINEERING
SPECIALISTS IN THE VORONEZH INSTITUTE
OF MIA OF RUSSIA**

Ermoshina M.A., associate professor, Ph. D. in Economics, associate professor of the Department of Social and Human Science
Voronezh Institute of the MIA of Russia

In this article author considers the peculiarities of teaching humanitarian subjects in educational institutions of MIA of Russia with the example of the Voronezh Institute.

Key words and concepts: humanitarian subjects, education in engineering, cultural studies, religious studies.

В ведомственных вузах гуманитарное образование должно иметь четко выраженную профессиональную направленность, а также практическую значимость. Изучение философских и культурно-исторических проблем в вузах системы МВД России должно преломляться через специфику служебной деятельности будущих сотрудников правоохранительных органов. Гуманитарные знания должны способствовать более эффективному решению оперативно-следственных задач. Именно этими факторами и обусловлена специфика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в Воронежском институте МВД России (ВИ МВД России).

Обучение в институте осуществляется на юридическом и радиотехническом факультетах (по четырем инженерным специальностям). Основы гуманитарного знания будущим сотрудникам органов внутренних дел (инженерного профиля) даются в рамках следующих дисциплин: философия, культурология, религиоведение, русский язык и культура речи, профессиональная этика, социология, политология и др.

Рассмотрим проблему сближения гуманитарного и инженерного образования на примере отдельно взятого вуза системы МВД России. Остановимся более подробно на некоторых аспектах преподавания на

инженерных специальностях таких гуманитарных дисциплин, как культурология и религиоведение.

Культурология – это отрасль научного знания, предметом изучения которой являются сущность культуры, закономерности ее существования и развития. Культурология исследует качественную специфику разных культур, их взаимосвязь и взаимозависимость, выявляет общие тенденции единого культурно-исторического процесса, раскрывает философию и историю культуры.

Основная цель учебной дисциплины «Культурология» – формирование у курсантов представления о том, что такое культура, каковы особенности, разновидности и модификации регионально-национальных культур, приобщить их к высшим достижениям мировой и отечественной культуры, помочь уяснить сопричастность каждого из них культурным процессам, происходящим в стране и мире.

Достижению данной цели служат следующие задачи:

- определить сущность и структуру культуры;
- изучить движущие силы и закономерности культурно-исторического процесса;
- проанализировать основные этапы в развитии мировой и отечественной культуры;
- раскрыть специфику профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел;
- сформировать у курсантов способность к предвидению социальных и культурных последствий профессиональной инженерной деятельности.

Эта дисциплина играет исключительную роль в духовном совершенствовании личности, поскольку она изучает историю мировой культуры, развивающейся в многообразных формах, типах, видах, оставаясь в то же время наукой об общечеловеческих ценностях и идеалах, что особенно важно для будущих сотрудников правоохранительных органов. Значение дисциплины обусловлено все возрастающими требованиями к личности специалиста любого профиля, к его интеллектуальной, общекультурной, гуманитарной подготовке, тесно связанной с качеством решения профессиональных задач.

Знакомство с мировой и отечественной культурой – неотъемлемая часть интеллектуального потенциала тех, кому предстоит в недалеком будущем принимать решения, связанные с научно-техническим и социально-экономическим развитием нашей страны.

Наряду с фундаментальными проблемами, составляющими основу культурологии как учебной дисциплины, в процессе обучения необходимо акцентировать внимание на таких ее аспектах, которые играют существенную роль не только в общекультурном развитии будущих сотрудников российской полиции, но и в формировании их профессиональной культуры.

Изучение данного курса важно для них не только с точки зрения формирования гуманистических духовных качеств личности, но и с практической стороны, так как в своей профессиональной деятельности им придется общаться с людьми разного культурного уровня, принадлежащими к различным этническим и религиозным группам. Важно также познание и осознание особенностей культурно-технического развития народов России, что будет способствовать более успешному выполнению сотрудниками органов внутренних дел своих профессиональных обязанностей в сфере радиотехники, информационной безопасности, автоматизированных информационных систем и систем специальной связи.

Религиоведение – отрасль знания, освоение которой важно для становления каждого человека как личности. Понятия, идеи, теории, факты, рассматриваемые в религиоведении, формируют основы духовной культуры, определяют ориентиры духовных исканий, которые необходимы в любой практической деятельности.

В качестве учебной дисциплины религиоведение играет важную роль в образовательном процессе Воронежского института МВД России, существенно влияя на глубину усвоения курсантами других общеобразовательных и специальных дисциплин.

Содержание религиоведения находит свое отражение в тех профессиональных компетенциях выпускника, которые предполагают умение самостоятельно разбираться в мировоззренческой панораме современного мира, определять содержание информации, имеющей религиозную направленность, комментировать всякую апелляцию к вере. Все это должно основываться на грамотном обращении к теории и истории религии, знании специфики ее современных проявлений.

Цель изучения дисциплины «Религиоведение» – усвоение курсантами ее предметного содержания как условия и средства, помогающего будущим сотрудникам органов внутренних дел приобрести навыки творческой оценки отдельного религиозного феномена и явления религии в целом. При этом необходимо научить курсантов развивать собственные представления о религии с учетом актуального мирового и отечественного опыта. Достижение этой цели поможет подготовить не просто грамотного, а высокообразованного специалиста, обладающего широтой теоретических воззрений, умеющего вырабатывать и отстаивать свою точку зрения в широком поле гуманитарных проблем.

Основные задачи дисциплины: формирование у курсантов представления о месте и роли религии в жизни человека и общества, взаимоотношениях государства и церкви, особенностях религиозного сознания, культа и деятельности религиозных организаций, подготовка к эффективному взаимодействию с их представителями в служебной деятельности.

Изучение религиоведения позволяет также:

- получить знания о сущности и структуре религии;
- изучить особенности различного рода религиозных учений, начиная от религий древних развитых цивилизаций и заканчивая мировыми религиями;
- понять истинные цели и методы воздействия на молодежь представителей современных нетрадиционных религиозных школ, течений и сект, деятельность которых особенно активизировалась в последние десятилетия (такой всплеск религиозности называют «религиозным ренессансом»).

Помимо реализации чисто образовательной цели религиоведение помогает обучающимся ориентироваться в широкой палитре религиозных течений, определять свое отношение к тем или иным религиозным явлениям современности.

Кроме того, важнейшей функцией религиоведения является нравственно-воспитательная, поскольку практически каждая религия содержит свой набор религиозных правил, норм, запретов и ограничений. Изучая разные религии, курсанты привыкают к тому, что законы Божьи по сути своей являются законами человеческими: любовь к ближнему, честный труд, благотворительность, пренебрежение к богатству и власти.

Российская Федерация – многонациональное государство. В России исповедуются все мировые религии, действуют многочисленные нетрадиционные церкви и объединения. Для будущего сотрудника органов внутренних дел очень важен характер отношений между гражданами с разным мировоззрением, которое может быть основано на религиозном учении или ориентировано на религиозное восприятие жизни. Основой решения указанной проблемы может стать соблюдение принципа свободы совести, закрепленного в российском законодательстве.

Мысль о том, что благо человека, независимо от религиозных разногласий, должно быть главной целью практических усилий, и достижение этой цели совместными усилиями важнее, чем религиозные различия, все более утверждается в системах различных мировоззрений, а также является главным девизом религиоведения. Отсюда следует, что одним из важнейших способов преодоления религиозной ксенофобии среди молодежи является религиозное просвещение. Именно этой цели служит преподавание дисциплины «Религиоведение» в Воронежском институте МВД России.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости учитывать специфические особенности и требования образовательной системы МВД России к организации гуманитарного знания в вузе.

ХАБАРОВСКИЕ КИНОТЕАТРЫ

Иов М.И., руководитель ООО «Террафильм», г. Хабаровск

В своей статье автор обращает внимание не только на исторический аспект «большого» кино – т.е. кинотеатра, но и то, что кинотеатр – это также и воспитание и обучение
Ключевые слова и понятия: Дальний Восток, история, кино, кинематограф, кинотеатр, культура, Россия

Кинематограф - это особый язык. С его помощью можно говорить не только об абстрактных вещах, но и воспитывать и учить.

KNABAROVSK CINEMAS

In his article the author pays attention not only to the historical aspect of «great» cinema, i.e. cinema, but that cinema is also the education and training
Key words and concepts: far East, history, cinema, cinema, cinema, culture, Russia

The film is a special language. With it, you can not only talk about abstract things, but also to educate and teach.

Открытие и хозяйственное освоение Дальнего Востока сопровождалось и культурным освоением. Развитие культуры дальневосточного региона происходило под воздействием общероссийских факторов, в русле отечественной (русской) культуры. В истории развития культуры Дальнего Востока современные исследователи хронологически выделяют несколько периодов.

Первый – XVII в. – до 80-х годов XIX в. – это период зарождения и становления русской культуры на Дальнем Востоке и Русской Америке, налаживание культурно-исторических контактов с коренными народами региона.

Второй период – 80-е годы XIX – начало XX в. – характеризуется зарождением и развитием профессиональной художественной культуры, развитием науки и образования.

Третий период приходится на годы существования Советского Союза (с 1917-90-е годы XX в.) и связан с созданием и развитием советской, социалистической культуры [1].

Одним из аспектов хозяйственного и культурного развития региона и культуры его населения является и кино.

Как мы знаем, что Днем рождения кино считают 28 декабря 1895 года, 28 декабря 1895 года в Париже на бульваре Капуцинов в «Гранд-кафе» состоялся первый коммерческий киносеанс, где любой желающий за 1 франк мог в течение 20 минут любоваться «живыми фотографиями».

Благодаря братьям Люмьер, организовавшим первые киносеансы, этот день вошел в историю как день рождения кинематографа. Новое зрелище стремительно завоевывало мир. В 1896 г. первые киносеансы проводятся в Германии, Австро-Венгрии, Испании, Индии, Австралии [2].

В Российской империи же премьера первого фильма состоялась 15 октября 1908 года. Это был фильм «Понизовая вольница» режиссера Владимира Ромашкова по мотивам народной песни о Стеньке Разине – «Из-за острова на стрежень». Длился первый российский фильм семь минут. Но официально кино к нам страну пришло 4 мая 1896 года в Санкт-Петербургском театре «Аквариум» взорам изумленной публики было представлено новое чудо – кино.

С этого дня, собственно, и началась история отечественного кинопроката [3]. С тех пор кино в нашей стране, как и во всем мире, превратилось в огромный мир, в котором есть место печали, радости и даже ужасу. Кино, как средство: информации, развлечения и средства зарабатывания денег – уже никуда не деть.

История же кино на Дальнем Востоке России развивалась по ранее указанным историческим периодам. Эпоха «синима» наступила всего через два года после первого в мире показа в городе-крепости Владивосток [3,4], а уже потом пришло в г. Хабаровск.

Окно в мировое кино для жителей города прорубили создатели кинотеатра «Гранд-Иллюзион», ныне известного как «Совкино» [5].



Доходный дом В.Ф. Зандау (ок. 1913 г.). Хабаровск, ул. Муравьёва-Амурского, 34.

Этот дом вмещал в себе кинотеатр «Гранд-Иллюзион» Алексеева и Ко., фотостудию «Идеал», магазин и гостиницу «Бельведер» – ныне известного как «Совкино»



Самый старейший кинотеатр в Хабаровске был открыт в 1910 году. Частая смена кадров, в том числе начальственных, подвела черту существованию кинотеатра в 1922 году, но уже через год на том же месте появился первый, уже советский кинотеатр «Мираж». Позже он перешел в ведение госструктур и был в 1925 году переименован в «Совкино» – с таким названием он существует и по сей день

Уже в 1924 г. в Хабаровском крае было 30 киноустановок. Среди фильмов, выпущенных советским кинематографом в этот период, были картины, завоевавшие мировую известность, такие как «Стачка», «Броненосец «Потемкин» С. Эйзенштейна, «Мать» В.Пудовкина и др.

Важное значение в приобщении трудящихся масс к культуре, расширении их кругозора играло радио. Регулярное радиовещание в регионе началось в сентябре 1927 г. – в городах Владивостоке и Хабаровске. В 1937 г. на Дальнем Востоке действовало 6 радиоточек. Программы радио охватывали все стороны общественной жизни, вопросы социально-экономического и культурного развития страны.

В этом же 1925 году в Хабаровске появилась первая киностудия: «Дальневосточная студия кинохроники», которая познакомила жителей города с документальным кино. И практически сразу состоялась первая встреча с кино художественным. В 1948 году студия кинохроники была переведена из Хабаровска в Владивосток, в июле 1952 г. студия вновь была переведена в Хабаровск. В 1977 году Дальневосточная студия кинохроники была награждена орденом «Знак Почета» и стала называться «Дальневосточная ордена «Знак Почета» студия кинохроники».



Здание Дальневосточная ордена «Знак Почета» студия кинохроники



Кинотеатр «Гигант»

В советское время 10-минутный киножурнал «Дальний Восток» показывали по краевому телевидению четыре раза в месяц. Полнометражные документальные фильмы о Хабаровском крае снимались раз в пять лет и были приурочены к съездам КПСС. В среднем на Дальневосточной студии кинохроники за один год снимали 15 фильмов, которые отражали летопись Хабаровского края.

Сегодня студия существует за счет субсидий министерства культуры Российской Федерации. Каждый год снимается около двух фильмов. Основная тема – российская история.

История Хабаровского кинотеатра «Гигант», открывшегося 8 октября 1931, началась с показа фильма «Счастье матушки Краузе». В 2005 году Хабаровский кинотеатр «Гигант» был признан лучшим региональным кинотеатром страны, получил диплом и статуэтку «Ника».

Хабаровский кинотеатр «Гигант», оправдывая свое название, является самым большим в городе, Хабаровском крае и входит в число крупнейших кинотеатров России. Кинотеатр располагает четырьмя просмотровыми залами, а именно, «Большим залом», «Залом хроники», «Малым залом» и «Новым залом». В общей сложности кинотеатр «Гигант» насчитывает 1137 зрительских мест.

В последние годы в залах кинотеатра «Гигант» была проведена реконструкция с установкой нового кинотехнологического оборудования: современных экранов, звуковой и проекционной аппаратуры, удобных кресел. Большой зал и зал хроники были оснащены новой акустической системой «Dolby Digital». В большом зале был установлен высокотехнологичный сферический «перламутровый» экран.

Кинотеатр «Дружба» – один из старейших культурных центров города. Долгое время входил в систему отдела культуры города. В 2000 г. – закрыт на ремонт, который завершился в мае 2008 года был введён в эксплуатацию после капитального ремонта. В облике кинотеатра сохранены внешние исторические формы здания. Интерьер, не говоря о технической «начинке», воссоздан практически заново.



Кинотеатр «Дружба»

Помимо просмотра кинофильмов в кинотеатре «Дружба» жители и гости города могут посетить комнату игровых автоматов, кино-бар, а так же кафе, расположенное на втором этаже кинотеатра. Для посетителей,

купивших билет на сеанс, на территории кинотеатра организована охраняемая бесплатная автостоянка. Так же предусмотрена услуга по бронированию билетов.

В настоящее время «Дружба» – один из самых посещаемых кинотеатров города и для многих уже самый любимый. Это по-настоящему стильное и одновременно демократичное культурное заведение, где каждый чувствует себя уютно и комфортно.



Кинотеатр «Хабаровск»



Кинотеатр «Премьер» ТРЦ «Горизонт»

Кинотеатры «Хабаровск» и «Премьер» – это новые современные развлекательные комплексы. Новые технологии привлекают всех желающих посмотреть фильмы в новом формате. Уютные сидения позволят вам не беспокоиться ни о чём на протяжении погружения в мир фильма. Эти кинотеатры – это доступный и приятный вид проведения свободного времени, который обеспечит вам позитив и яркие впечатления.

Ну и один из долгожителей города является «Далькиноцентр». Открылся в середине 70-х годов прошлого века. В настоящее время – это своеобразный ретроцентр кино, театра и иных искусств как города так и края.

В настоящее время к старейшим киноцентрам города добавились и ряд других кинотеатров, таких как: «Фабрика грёз», «Оскар», «FourRom», «Majestic» и «Hollywood». Это многофункциональные культурно-развлекательные комплексы (бильярд, боулинг, кафе, ресторан, баня, и Детские Развлекательные Центры).

Таким образом мы видим, что на протяжении своей, более чем вековой истории, не оставляет к себе равнодушным никого. Люди могут любить кинотеатр и все, с ним связанное, а могут с негативом относиться к влиянию фильмов, но не могут пройти мимо этого жанра, не составив своего собственного мнения о нем.

Кинотеатры в Хабаровске – это в современное время не только культурно-досуговый центр, но и вариант времяпрепровождения (довольно доступный по деньгам). Прогрессивные технологии создают безграничное погружение в мир кино. Большое количество холлов, какие снабжены новыми системами воспроизведения видеоматериала и звука, никого не оставят равнодушными. Помимо того, вы обладаете возможностью выбрать кинокартину, которая соответствует вашим вкусам, в подходящее время. Комфортные стулья, атмосфера абсолютного

перемещения и переживания за героя превратит ваши выходные дни в увлекательное времяпрепровождение. Малыши смогут посмотреть на любимых персонажей мультиков на широком телеэкране, а старшие оценят по заслугам кинофильмы знаменитых постановщиков.

Именно в популярности, а, значит, и в уникальной способности доносить вложенную в киноленту идею до зрителя, и кроется вся опасная прелесть кинематографа. Он влияет на нас, он объединяет нас, он ссорит нас, он заставляет нас пересматривать свое отношение к окружающему миру.

Но нельзя не заметить, что, кроме позитива, кинематограф принес и негатив в нашу жизнь. Попав в «плохие» руки, он может стать отличным инструментом пропаганды и агитации, т.е. – средством для «активного промывания мозгов населения страны и прежде всего молодёжи» [6,7].

Поход в кинотеатр – это не только приятное времяпрепровождение, но и азартный эксперимент над своей способностью к анализу происходящего на экране и «прочтению» главного идейного посыла от режиссера картины. Но этот поход должен быть, прежде всего, совместным воспитательным воздействием общества, организаций (кинотеатр) и семьи «в культурное развитие детей» [8].

Перечень использованных источников и литературы:

1. Костанов А.П. История формирования, сохранения и использования документального наследия Сибири и Дальнего Востока (конец XVI - первая четверть XX вв.): автореф. дисс. ... доктор ист. наук. – М.: Всероссийский научно-исследовательский институт документоведения, 2011. – 38с.

2. Первый в России киносеанс // Полная версия статьи: – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kino-teatr.ru/kino/history/5/27>.

3. Ковалева З.А., Плохих С.В. История Дальнего Востока России. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2002. – 244 с.

4. Д. Рыкунов. Кинореволюция во Владивостоке // Владивосток Авиа. – 2009. – № 42.

5. Хабаровск в советском кинематографе - от контрабандистов до бандитских разборок 90-х. – [Электронный ресурс]. – Ресурс доступа: <http://amurmedia.ru/news/khabarovsk/31.08.2014/382815/habarovsk-v-sovetskom-kinematografe---ot-kontrabandistov-do-banditskih-razborok.html>

6. Воробьева К.С. Отечественная социология кино: автореферат дисс. ... канд. социолог. наук - СПб.: Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2011. – 29с.

7. Даминдарова Ф.В. Духовно-нравственная традиция в жизни общества: автореферат дисс. ... доктора философ. наук. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2011.

8. Российская Федерация. Стратегия развития сферы культуры Хабаровского края на период до 2025 года [от 16 марта 2011 г. № 59-пр.]. – [Электронный ресурс]. – Ресурс доступа: <http://kultura27.ru/document/mincult/o-strategii-razvitiya-sferyi-kulturyi-habarovskogo/>

УДК: 378.147

АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ В НОВУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА: ВЫСШАЯ ШКОЛА

Лабзина Ю.Е., заместитель декана по социально-воспитательной работе
факультета психологии и социально-гуманитарных технологий
Педагогический институт ТОГУ

*Рост и воспитание детей –
это большое, серьезное и страшно
ответственное дело.*

Макаренко А.С.

В настоящей статье автор рассматривает условия оптимизации образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению в высшей школе, а как следствие, эффективной интеграции в социально-воспитательную среду вуза.

Ключевые слова и понятия: адаптация, интеграция, социальное тьюторство, студенческие инициативы, самореализация.

CURRENT APPROACHES TO THE INTEGRATION OF STUDENTS INTO A NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HUMANITARIAN INSTITUTION: HIGH SCHOOL

Labzina Yu.E., Deputy Dean for social-educational work
faculty of psychology and socio-humanitarian technologies
Pedagogical Institute, PNU

At present article the author examines the optimization conditions of the high school educational environment for students' successful adaptation to studying on new level of professional education and as a result, the effective integration into the social and educational environment of the university.

Key words and concepts: adaptation, integration, social tutoring, students' initiatives, self-realization.

*The growth and education of
children is a big and serious and
scary responsibility.*

Makarenko A.S.

На волне коммерциализации и стойкой конкуренции между вузами ужесточились требования общества и государства к качеству высшего образования и системе подготовки будущих профессиональных кадров. При этом, однако, наблюдается некий диссонанс в виде в «борьбы» за контингент при наборе абитуриентов во многих вузах и недостаточной готовности абитуриентов, поступающих в вуз, к обучению новым условиям взаимодействия с образовательной и воспитательной средой вуза. [3]. Как результат на стыке указанных противоречий в современном образовании возникла существенная проблема, требующая длительной, интенсивной адаптации и интеграции студентов в новую образовательную среду

высшей школы.

В современных условиях России, когда изменились ориентации и парадигмы высшего образования, когда выпускникам вуза предстоит сформировать компетенцию умения работать в новых, быстро меняющихся условиях социума и неполной определенности будущей профессиональной деятельности, на первый план выступает развитие у студентов способности к адаптации и качественной интеграции в новые условия деятельности как одного из ведущих качеств личности.

В связи с этим возникает потребность в корректировке и научном обосновании условий оптимизации образовательных моделей, в частности – образовательной среды вуза, способствующей успешной адаптации студентов к обучению в начальный период их образования в высшей школе, а как следствие, эффективной интеграции в социально-воспитательную среду вуза.

Исходя из представленной ситуации, на факультете психологии и социально-гуманитарных технологий сложилась концепция социально-психологической поддержки и качественного педагогического сопровождения развития студенческих инициатив и организация внеучебной деятельности студентов дневного отделения.

Необходимо пояснить, что управление специально-организованным процессом воспитания, развития и становления молодого специалиста носит координирующий, наставнический характер сотрудничества и сотворчества преподавателей, студентов старших и младших курсов. Данная схема взаимодействия в учебно-воспитательном процессе носит название «*Институт социального кураторства*» (а в последующем 2015-2016 уч. г.г. будет подвергаться апробации система *Социального тьюторства*), имеет большой потенциал в обеспечении успешности и эффективности процесса самореализации, так как деятельность строится на основе добровольности, предоставления широкого спектра видов деятельности (теории и практики), а формы и методы гибки и вариативны.

Студенческие инициативы в корпоративном пространстве высшей гуманитарной школы могут проявляться при следующих факторах, которые влияют на будущую профессиональную компетентность студента [1]:

- *владение знаниями о профессиональной компетентности ее месте и особенностях в социуме;*
- *научная организация теоретической и практической деятельности на всех этапах обучения и становления будущего специалиста;*
- *активное включение студентов в процесс проектирования собственной будущей профессиональной деятельности.*

Так что же способствует развитию веера студенческих инициатив в образовательном пространстве Университета:

- *создание соответствующих условий в учебном образовательном*

процессе;

- расширение границ в профессиональной деятельности во внеучебной время: предметные недели, конкурсы профессионального мастерства студентов, мастер-классы, традиционные профессиональные, воспитательные и творческие мероприятия («Неделя адаптации студентов первого курса всех направлений подготовки бакалавриата ФПиСГТ» - проводится с 2003 года; посвящение первокурсников в студенты ныне Педагогического института ТОГУ - проводится с 2003 года; конкурс профессионального мастерства студентов 2-3 курсов «Экватор»; праздник первокурсников «Первый блин» - проводится с 2005 г.);

- создание условий педагогического сопровождения студенческих инициатив, их координация и доведение до логического заключения (назначаются ответственные кураторы и наставники из числа преподавателей кафедр ФПиСГТ для работы со студенческим активом, на факультете с 2003 года существует и активно работает система самоуправления, студсовет ФПиСГТ и временные советы дела, организованные по требованию или необходимости);

- реализация студенческих инициатив и проектов в образовательном пространстве от идеи до результата «под ключ».

Обучение в высшей школе требует все более глубокого подхода к решению поставленной проблемы: с одной стороны, выявления социально-педагогической и психологической сущности самого феномена адаптации и интеграции, его психолого-педагогических механизмов, динамики адаптационного процесса в новых для молодого человека условиях[2] (особенно характерно для студентов первого курса, так как в это время формируется их общекультурный фундамент), а с другой – изучения и совершенствования образовательной среды, условий её оптимизации с целью коррекции и профилактики дезадаптации, ускорения адаптационного процесса, улучшения самочувствия и повышения личностной активности студентов и, в конечном счете, успешности формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Студенты продолжают активный поиск себя и возможностей самореализации и на старших этапах обучения в вузе, задача педагогического сопровождения умело предоставить им целый спектр таких возможностей для развития и можно констатировать, что гуманитарное пространство высшей школы обладает повышенным потенциалом и возможностями для интеграции студентов в социально-значимую, творческую и профессиональную деятельность. Важнейшее основное условие реализации поставленной задачи – это объединение ресурсов и усилий всех субъектов образовательного пространства вуза: профессорско-преподавательского состава, студентов, тьюторов, работников библиотеки, руководителей кружков и творческих объединений студентов, администрации вуза.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Авдиенко Г.Ю., Скворцов В.Н. Социально-психологическая комфортность образовательной среды вуза как один из критериев оценки качества образования / Г.Ю. Авдиенко, В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Том 5. – СПб, 2011.

2. Деулин Д.В. Специфика психологической безопасности образовательной среды высшего учебного заведения МВД // Педагогика и просвещение. – 2013. – №3. – С. 25-37.

Канищева Л.Н. Оценка социальной комфортности поли национальной образовательной среды вуза: поиск инструментария // Педагогика и просвещение. – 2014. – № 4. – С.64-71.

УДК: 379 (075)

ЗНАЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

Морозова Н.М., доцент, доктор философских наук, профессор
кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Воронежского института МВД России (ВИ МВД России)

В данной статье воспитательная работа рассматривается как средство всестороннего и гармоничного развития личности.

Ключевые слова и понятия: воспитательная работа, формирование личности, духовные ценности, воспитание средствами искусства.

THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL WORK IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF MIA OF RUSSIA

Morozova N.M., associate professor, Doctor of Philosophy, Professor of the
Department of Social and Human Science, Voronezh Institute of the MIA of Russia

The article considers educational work as means of harmonious development of personality.

Key words and concepts: educational work, development of a personality, spiritual values, upbringing by means of art.

Проблема воспитания молодежи сегодня является одной из основополагающих. Материальные ценности повсеместно преобладают над духовными, массовая культура становится в среде молодых людей доминирующей. Современному обучаемому, что гуманитарного, что технического направления специальности свойственен низкий образовательный уровень школьной подготовки, отсутствие обязательных знаний, то есть тех, которые должен знать каждый об истории своей страны, ее культуре. И гуманитарная, и техническая аудитория демонстрирует слабое владение русским языком, как в его письменной, так и устной форме. При этом русский язык является основой образовательного процесса. В таких условиях воспитательная деятельность приобретает важное значение в формировании мировоззрения личности.

Нравственное здоровье в среде молодежи, духовный климат, в котором они живут и учатся, во многом определяются именно состоянием воспитательной работы в ВУЗе.

Важное место в воспитательной деятельности в образовательных учреждениях высшего образования занимает воспитание средствами искусства, как неотъемлемого компонента духовной культуры. Перед искусством сегодня стоит важная воспитательная задача – помочь молодым людям осмыслить происходящие в мире события, изменения, дать им правильную оценку, сформировать эстетический вкус. «Утрата эстетического вкуса вредно отражается на нравственных качествах» писал Ч. Дарвин. Искусство как высшее выражение эстетического вбирает в себя сложившиеся веками представления о добре и зле, нравственности и безнравственности. Именно искусство во всех его формах является наиболее эффективным средством приобщения учащихся к материальной и духовной культуре русского народа [1, с.42].

Такое свойство искусства помогает в учебно-воспитательном процессе реализовывать общекультурные компетенции, например, обучаемый должен обладать «способностью понимать характерные черты и специфику основных исторических эпох, способностью уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия».

Так, на занятиях по русскому языку и культуре речи, дисциплине, которая изучается и на гуманитарных, и на инженерных специальностях, обращаясь к лучшим образцам отечественной литературы, обучаемым предлагается описать тенденции развития русского литературного языка. Они готовят кейс-задание: сделать анализ одного из художественных произведений в аспекте исторических, жанровых и языковых особенностей. Это дает возможность не толь приобщить молодых людей к русской классике, но и просто привить любовь к чтению.

Художественная литература среди всех видов искусства занимает особое положение. Ее влияние ощущается и через образный строй произведения, и через сюжеты, идейную направленность, отображаемые конфликты, что позволяет молодым людям продуцировать литературные коллизии на свою жизнь, окружающую действительность, тем самым увеличиваются возможности художественно-эстетического воздействия. Благодаря памятникам письменности, книгам возможно познание исторического опыта предшествующих эпох. Выполняя подобные задания, также формируется компетентность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь на русском языке, публично представлять собственные и известные научные результаты.

Именно русскому языку принадлежит исключительно важная роль в воспитательной деятельности: он является одним из необходимых условий формирования самого человека. Русский язык – это и орудие создания духовных ценностей, и памятник культуры, и «зеркало жизни народа».

Владение русским языком является важным условием успешной реализации профессиональных задач, которые ставит перед выпускниками как гуманитарных, так и технических вузов общество и государство. И в этом контексте знание русского языка и основ культуры речи является необходимым элементом учебного процесса.

К молодому специалисту общество предъявляет требования не только высокого профессионализма, но и глубокого понимания духовной культуры, включающей и культуру профессионального общения. Языковая и речевая подготовка является одной из составных частей профессиональной подготовки специалистов разных направлений. Культура речи проникает в профессиональную культуру как самостоятельная субстанция. Культура речи – это не только знание норм грамматики и орфоэпии, это еще умение построения грамотной, содержательной, выразительной речи, а также владение навыками ясного, логичного выражения своих мыслей.

С прогрессом науки и техники все более синтезируются художественная и техническая деятельность, что важно подчеркивать при проведении занятий на инженерных факультетах. Сегодня техника предоставляет огромные возможности для художественного оформления массовых мероприятий – достаточно вспомнить грандиозное открытие и закрытие Олимпиады в Сочи.

Синтез искусства и средств массовой информации под влиянием научно-технической революции существенным образом сказывается и на процессе художественного восприятия. Сегодня можно через Интернет присоединиться к многомиллионной аудитории и посмотреть концерты известных исполнителей, записаться в Российскую государственную библиотеку, посмотреть шедевры мировой живописи в самых разных музеях мира.

Такие возможности современной техники способствуют обмену художественными ценностями между народами, укрепляют связи национальных художественных культур, воспитывают чувство толерантности, что особенно важно в условиях многополярного мира. К тому же применение новейших математических методов исследования открывает дополнительные возможности и в изучении художественного творчества – его поэтики, структуры стиха, в составлении частотных словарей русского языка, в систематизации знаний об искусстве, а также конкретно-социологических проблем художественной культуры. В частности, курсантами радиотехнического факультета был составлен частотный словарь различных форм существования русского языка. В него вошли следующие разделы: молодежный сленг, курсантский язык, профессиональный язык компьютерщика. Анализ и обобщение собранного материала позволило говорить о возможностях русского языка, а главное о проблемах сохранения и распространения русского литературного языка.

Перечень использованных источников и литературы

1. Ладыгина А.В. Искусство в системе духовных ценностей общества. – М.: Знание, 1986.

УДК: 165.12 378.147

**ПЕРСПЕКТИВЫ СБЛИЖЕНИЯ ГУМАНИТАРНОГО
И ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Симоненко А.С., доцент, к.т.н., доцент кафедры
Технологическая информатика и информационные системы
Симоненко О.А., доцент, к.полит.н., доцент кафедры
социологии, политологии и регионоведения
Тихоокеанский государственный университет (ТОГУ)

Статья посвящена проблемам интеграции гуманитарного и технического образования в современных условиях. Сокращение академических часов по большинству программ бакалавриата не способствует глубокому проникновению в суть предмета. Парадокс сегодняшнего технического образования в том, что можно быть хорошим специалистом в определенной узкой части спектра профессии и оставаться при этом по сути необразованным. Обществу необходима новая концепция инженерного образования.

Ключевые слова и понятия: реформирование системы образования, гуманизация технического образования, социально-психологическое взаимодействие, личность преподавателя, мировоззрение студента.

**THE PROSPECTS OF RAPPROCHEMENT OF HUMANITARIAN
AND TECHNICAL EDUCATION**

Simonenko S. A., associate Professor, Ph. D., assistant Professor of
Technology computer science and information systems
Symonenko O. A., associate Professor, candidate of Sciences.N., associate Professor of the
Department sociology, political science and area studies
Pacific national University (PNU)

The article is devoted to the integration of humanitarian and technical education in modern conditions. The reduction of academic hours for most bachelor's programs doesn't facilitate to deep penetration into the essence of the subject. The paradox of today's technical education is that a person can be a good specialist in a certain narrow part of the spectrum of the profession, and still remain essentially uneducated. Society needs a new concept of engineering education.

Key words and concepts: educational reform, humanization of technical education, socio-psychological interaction, the personality of the teacher, the view of the student.

Реформирование системы образования оказалось одним из самых масштабных и протяженных во времени процессов в современной России, затронув все ступени и организации данного социального института. Вовлеченными в процесс стали несколько поколений школьников, абитуриентов, их родителей, преподавателей и администраторов учебных заведений. При этом все они в минимальной степени влияют на потенциальный результат, и даже, скорее всего, не вполне осознают, в чем он должен выразиться.

В качестве одной из проблем периода реформ проявляется сложность поиска его философских обоснований, особенно в процессе обучения будущего технического специалиста [1].

При размышлении о будущем нашего образования консервативного преподавателя посещают грустные мысли – волнует состояние образования вообще, а не только высшего. Ведь планы современной учащейся молодежи уже за школьной партой нацелены на получение именно высшего образования. Тенденции определяются экономической и социальной обстановкой в стране. Новые экономические реалии, новые ценности, новые горизонты и уровень жизни изменили психологию людей. И изменения произошли не только в лучшую сторону.

В частности, далеко не в лучшую сторону изменилась мотивация выбора учебного заведения вчерашним школьником. Вчерашний школьник не видит в окрестностях машиностроительных заводов и заводов по глубокой переработке сырья и при отсутствии надобности в токарях и слесарях пребывает в замешательстве, выбирая учебное заведение. Мотивация выбора либо совсем отсутствует, либо приобретает причудливые формы.

Необходимо учитывать психологию молодого человека в сложившейся экономической и социальной атмосфере. В его сознании рождается иллюзорная надежда, что с дипломом инженера не придется работать лопатой и метлой, грузить или разгружать вагоны, стоять с утра до вечера за прилавком в ларьке. Ведь инженер или менеджер в фешенебельном офисе, в его представлении, может неторопливо просматривать и переключать бумаги на столе, рассуждая за чашкой кофе о превратностях судьбы.

До недавнего времени, опасаясь социального взрыва при отсутствии занятости молодежи, власть, в силу безвыходности подыгрывая иллюзорным мечтам, обеспечивала легкий доступ к получению диплома. Сеть высших учебных заведений накрыла всю страну. Университеты, институты, филиалы престижных центральных вузов появились не только во всех крупных и малых городах, но даже в некоторых районных центрах. Так даже вчерашний троечник, с трудом окончивший школу, мог легко поступить в университет и получить диплом по непонятной специальности.

Коммерческий подход находит понимание и поддержку и в преподавательской среде, получающей лепту из внебюджетных средств. Вопрос о качестве образования всерьез не стоит – пусть учат «чему-нибудь и как-нибудь», лишь бы отвлекали молодежную массу от криминала и радикалов, тревожащих власть и общество.

Однако бесконтрольно надувать «мыльный пузырь» массового высшего образования становится опасно в социальном плане, а потому последовало лицензирование деятельности вузов и закрытие ряда учебных заведений, слияние вузов.

Гораздо сложнее преодолеть психологические барьеры. Получение диплома у нашего молодого современника ассоциируется с получением высшего образования. Именно эти ассоциации вызывают тревогу, поскольку ведут к девальвации вековых представлений о трудности постижения истины и, вообще, о необходимости напряженного труда на пути к достижению поставленных целей. Новая логика, изменяющиеся социальные и психологические условия не снижают требований к злободневности проблем качества образования.

Технологическое отставание от передовых стран невозможно устранить без качественных сдвигов в образовании. К сожалению, в реальности они не просматриваются отчетливо. Модернизация с ее флагманом «Сколково» перестала вызывать воодушевление, присоединение к Болонской системе не принесло признания российского образования лидирующей частью мирового, а современные сложности санкционной войны и вовсе поставили под удар вопрос о такой интеграции.

О важности гуманизации технического образования говорят и пишут немало, причем актуальность вопроса неуклонно нарастает в связи с техническим прогрессом, который остановить и даже замедлить невозможно. Предметом дискуссий становятся рост прагматизма и падение духовности в обществе. Налицо вечное противостояние материализма и идеализма.

На поприще науки и образования тоже наблюдалось и наблюдается негласное разделение функций между «технарями» и «гуманитариями», между «физиками» и «лириками». Но время требует разрушить чисто условные границы между техническими и гуманитарными дисциплинами. История становления и развития ТОГУ и других университетов – живая иллюстрация к сказанному.

Обществом и, в частности, методическими комиссиями по образованию осознана необходимость социокультурного цивилизованного подхода, позволяющего глубже и полнее рассмотреть феномены «наука» и «техника».

Парадокс сегодняшнего технического образования в том, что можно быть хорошим специалистом в определенной узкой части спектра профессии и оставаться при этом по сути необразованным. Например, далеко не редкость потрясающее несоответствие низкой образованности и даже недостаточного интеллектуального развития с одной стороны, и виртуозное понимание нюансов своей специализации – с другой.

Парадокс в том, что востребована не образованность, а обученность. Отсюда – тестовые технологии в образовании, так полюбившиеся студентам и преподавателям. Студент отвечает на вопросы теста, не имея глубокого понимания сущности и пребывая в иллюзии получения знаний, а преподаватель, подсчитав число правильных ответов, выставляет соответствующую оценку, не пытаясь дополнительными вопросами рассеять иллюзию, поскольку в группе студентов много, а учебная пара коротка. Ученик и учитель удовлетворены взаимодействием друг с другом.

Полагаем, что обществу необходима новая концепция инженерного образования – будущий специалист должен видеть себя не просто творцом новых машин, устройств и технологий, но и адвокатом Природы, которая просит защитить ее от плохо продуманной инновационной деятельности. При каждой техногенной катастрофе мы с грустью отмечаем: технический прогресс не только облегчает жизнь, но и ускоряет ее прохождение.

Духовность индивидуума заключается в размышлениях о судьбе человечества, о том, откуда пришли и куда уйдем, и что будет с нашими потомками. Как одухотворить курсы технических дисциплин?

Прошлое через настоящее незримо связано с будущим. И мы, преподаватели, должны всячески приветствовать и способствовать внедрению в учебные программы для студентов и в планы магистерской подготовки таких курсов как «История и методология науки и техники», «История управления качеством» и т. п. для различных инженерных специальностей.

Важно только, чтобы преподавание новых дисциплин не подернулось тинной формализма. Можно составить рабочую программу таким образом, что курс будет представлять обзор конструкций и технологий от первобытной дубины до баллистической ракеты. Однако, думается, многие методисты, рассуждая о гуманизации технического образования, преследуют иные цели.

Не пренебрегая, безусловно, вопросами классической инженерной деятельности в части исследования проблем, постановки задач, конструирования и изобретательства, следует выдвигать все же на первый план вопросы социотехнического проектирования и системотехники, рассматривая проблемы в историческом развитии. Студенту должно быть интересно, рассматривать технические изделия на протяжении веков в социальном контексте, то есть с точки зрения эстетики, эргономики, экологии.

Нам представляется, что преподавание курса должно нести ярко выраженную социально-психологическую эмоциональную окраску. Эмоции студентов должны превалировать над знанием фактологического исторического материала. Как построить семинарские занятия, как организовать дискуссию в группе – головная боль составителя рабочей программы. А реализация намеченной программы – задача не менее сложная. Очевидно, надо так организовать семинары, чтобы сталкивались различные точки зрения на будущее науки и техники, поскольку прошлое через настоящее связано с будущим.

Курс должен отражать понимание того, что еретикам – новаторам во все времена жилось несладко, что история полна примеров варварских гонений на передовую научную и техническую мысль.

Быть может, следует заострять внимание студентов на человеческом факторе и здоровом консерватизме на психологическом уровне. Ведь внедрению нового препятствует не только чиновник-бюрократ, но и сами

инженеры и изобретатели выступают против своих коллег. История не раз демонстрировала, как вчерашний новатор превращается в гонителя нового.

Но следует ли всегда с энтузиазмом рукоплескать любым новациям, памятуя о том, что жизнь полна противоречий, что наряду с атомной энергией существует атомная бомба, а технический прогресс в целом сопровождается засорением среды обитания. Таким образом, студент получает богатую пищу для размышлений.

Мы полагаем, что установка на социально-психологический аспект в преподавании технических дисциплин отвечает замыслу методистов и соответствует ожиданиям общества.

Современный преподаватель должен стремиться к использованию в лекционных и практических занятиях доступных технических средств. Это относится и к преподавателям дисциплин гуманитарного цикла. Такие предметы, как социология, история, культурология, философия изучаются, в том числе, и студентами технических специальностей. Будущие инженеры, в принципе, с трудом воспринимают вербальную информацию, если она не подкрепляется наглядно. Это требует большего внимания к развитию материально-технической базы для преподавания гуманитарных и обществоведческих дисциплин.

Но любая современная техника не может заменить личность преподавателя, ведь он не только передает знания, но и формирует мировоззрение студента. К сожалению, уменьшение часов на преподавание гуманитарных и социальных дисциплин, связанное с общей установкой на сокращение аудиторной нагрузки бакалавриата, не способствует повышению внимания студентов к изучению этих предметов, зачастую они просто не успевают осознать их практической и интеллектуальной значимости для собственного развития.

Складывается впечатление, что учебные планы для технических специальностей составляются таким образом, что не учитывают столь очевидного факта, сформулированного еще в XIX веке выдающимся инженером, профессором высшей технической школы А. Ридлером, который утверждал, что: «...задача высшей технической школы заключается не в том, чтобы готовить только... таких специалистов, которые никогда бы не покидали своей тесно ограниченной области, но чтобы давать инженеру многостороннее образование ... В качестве руководителей хозяйственного труда, связанного с социальными и государственными установлениями, инженеры нуждаются сверх специальных познаний еще и в глубоком объеме образования» [2]. В современных реалиях эта мысль тем более актуальна, что редкое серьезное исследование обходится без выраженной мультидисциплинарности.

Список используемой литературы и источников:

1. Букина Е.Я. Основы интегративного мышления в техническом образовании / Е.Я. Букина, Е.В. Климакова, В.А. Колеватов // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 12. – [Электронный ресурс]. – Режим

доступна: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-integrativnogo-myshleniya-v-tehnicheskome-obrazovanii> (дата обращения 20.11.2015).

2. Гуманизация инженерного образования. – [Электронный ресурс]: сайт // Биофайл: научно-информационный журнал. – Режим доступа: <http://biofile.ru/chel/11918.html> (дата обращения 23.11.2015).

УДК: 378.091

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Суханова С.Г., доцент, к.п.н., доцент кафедры экономики, математики и физики, Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(ХИИК СибГУТИ)

Коровина С.В., доцент, к.п.н., доцент кафедры «Высшая математика»,
Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС)

В статье с позиций системного подхода раскрыты условия развития духовно-нравственного потенциала будущих инженеров на занятиях по математике. К условиям духовно-нравственного развития студентов отнесены: обретение опыта выбора целей, соотнесение целей и технологий, моделирование системы обучения, организация взаимодействия для реализации целей.

Ключевые слова и понятия: система, субъект, цель, технология, духовно-нравственное развитие, взаимодействие, моделирование.

EXPERIENCE STUDENTS SPIRITUAL AND MORAL POTENTIAL DEVELOPMENT DURING THE LEARNING OF MATHEMATICS

Sukhanova S.G., Ph.D., assistant of Professor of Economics, Mathematics and Physics, Habarovsk Institute infocommunication (branch)
«Siberian state University of telecommunications and Informatics»
(DEPARTMENT HIIC IN SibSUT)

Korovina S.V., Ph.D., assistant of Professor of «Higher Mathematics»,
Far Eastern State University of Communications (FESTU)

The article examines the conditions necessary for future engineer's spiritual and moral formation while studying mathematics from the point of view system approach. These conditions are expiring getting, aims determination, aims and technology correlation, education system modeling, interaction for aims realization.

Key words and concepts: system, subject, aim, technology, spiritual and moral evolution, interaction, modeling.

Сегодня социальный заказ технического сообщества направлен не столько на подготовку грамотного специалиста-исполнителя, сколько на формирование самостоятельной, творческой, инициативной личности профессионала, способного ориентироваться в стремительно нарастающем потоке информации, готового к непрерывному самообразованию, к эффективному выполнению разнообразных профессиональных задач. При

этом профессиональная подготовка специалиста не должна быть оторвана от развития его духовно-нравственной сферы.

Во всех сферах образования ведутся поиски способов интенсификации и быстрой модернизации системы подготовки, повышения качества обучения. Возможности инновационных технологий как инструмента человеческой деятельности привели к появлению новых подходов к системе обучения и более быстрому их внедрению в практическую деятельность.

Методологической основой решения поставленной проблемы может служить системный подход, базирующийся на теории социальных систем и теории управления. Такой подход позволяет будущим инженерам приобретать опыт саморазвития их как субъектов управления развитием интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала и готовность его экстраполировать в профессиональную деятельность.

Рассмотрим цели системы обучения в вузе, которые отличается от целей в традиционном обучении. В нормативных документах для работы с молодежью определены цели: развитие интеллектуального, нравственно-духовного и профессионального потенциала личности. Эти цели определяют стратегию развития всех взаимодействующих в системе образования целостностей и их субъектов.

Опишем взаимодействие систем преподавания и учения, воспитания и самовоспитания в техническом вузе, обеспечивающие студентам приобретение опыта самовоспитания духовно-нравственной культуры. Прежде всего, студентам на занятиях предстоит осмыслить целевое взаимодействие этих систем как средство становления субъектной позиции, то есть усвоить предметную область целей и технологий их достижения.

Цели при освоении математических дисциплин и технологии их достижения, прогнозируются преподавателем с привлечением студентов. Организуя занятие по конкретной теме, преподаватель вводит студентов в образовательное пространство, в котором взаимодействуют следующие системы: предметная область знаний, преподавание и учение, воспитание и самовоспитание в обучении. Гармоничность взаимодействия систем определяется технологией управления при наличии единых для всех субъектов целей. Рабочие цели студенты выбирают из предъявляемого «дерева цели».

Раскроем механизмы, позволяющие студентам усваивать предметную область целей и технологий. Для этого рассмотрим модель занятия, на котором происходит становление студента субъектом развития познавательной мыслительной деятельности (ПМД) на уровнях усвоения.

Педагог называет дидактические единицы темы и ставит задачу постановки целей. При решении задачи осуществляется актуализация знаний о целях, для чего выбирается совместная деятельность педагога и

студентов в форме диалога. Грамотное воспроизведение определения позволяет утверждать, что студенты овладевают механизмом усвоения информации на первом уровне усвоения (1 уу) [1]. Однако сама информация является для студента средством развития памяти и становления субъектной позиции в аспекте постановки цели 1 уу.

Для того чтобы обеспечить усвоения информации о целях учебного материала по теме занятия на втором уровне усвоения (2 уу) возможно использование следующего алгоритма деятельности педагога:

1. Актуализация знаний о целях системы обучения на 1-м уу репродуктивно.

2. Предъявление информации по теме занятия объяснительно-репродуктивным методом (1-й уу).

3. Постановка целей в системе обучения на занятии, учитывая динамику:

3.1 цели ставит педагог (объяснительно-иллюстративный метод);

3.2 цели ставятся в совместной деятельности (репродуктивный или частично-поисковый методы),

3.3 цели прогнозируют сами студенты (исследовательский или репродуктивный методы), что фиксирует факт становления их субъектами целеполагания.

4. Организация занятия по изучению материала темы на уровнях усвоения репродуктивным или частично-поисковым методом.

Такая организация учебной деятельности:

- *во-первых*, позволяет констатировать становление студентов как субъектов интеллектуального развития на 1-м (развитие памяти) и 2-м (развитие мышления) уровнях усвоения;

- *во-вторых*, студенты приобретают опыт управления ПМД при выполнении заданий, требующих достижения *первого* и *второго* уровня усвоения.

Рассмотренная модель построения занятия по постановке целей позволяют констатировать то, как студенты включаются во взаимодействие систем преподавания и учения на информационной базе темы. Информация о целях не идет в ущерб усвоению материала предметной области знаний. Педагогизация занятий способствует повышению осмысленности усвоения предметной области, а конвергентность целей позволяет сохранить системную целостность занятия и развивать активность студента в аспекте целеполагания.

Рассмотрев технологии становления субъектной позиции студентов при реализации содержательно-образовательных целей, обуславливающих развитие интеллектуального потенциала (памяти, репродуктивного и творческого мышления), перейдем к описанию технологий, обеспечивающих развитие субъектной позиции в самовоспитании духовно-нравственной культуры студентов.

Мировоззренческая цель при непосредственном контакте со студентами лежит в основе поведения и отношений, которые предполагают наличие регуляторов – нравственных категорий. Каждая нравственная категория рассматривается как стратегическая цель в системе воспитания при изучении основ наук, и поэтому для ее применения на практике требуется построение «дерева цели». Для нравственной категории «дерево цели» состоит из двух информационных полей (позитивы и антиподы), которые предлагаются студентам для свободного выбора из них цели [2, с.100].

Мировоззренческая цель предъявляется студентам опосредованно, то есть дается информация о ней и о технологии реализации. Выбор цели и ответственность за него несет студент как субъект. Необходимо научиться моделировать свое поведение и отношения в любой ситуации, проявлять себя как субъект, обладающий духовно-нравственной культурой, так как духовность проявляется в деятельности, которую моделирует субъект (носитель целей и технологий их реализации). Например, усвоение информации требует определенных усилий для осуществления развития у человека памяти, мышления, творческого мышления.

Педагог на занятии организует деятельность студентов для постановки мировоззренческой цели и усвоения ее на уровнях усвоения по выше изложенному алгоритму. Учитывая то, что мировоззренческая цель имеет информационный, мотивационный и операционный аспекты [3, с.76], следует обратить внимание на актуализацию знаний о системе воспитания и ее целях при изучении математики (информационный аспект).

Так как педагогу необходимо зафиксировать насколько студенты освоили информацию о мировоззренческой цели на 1-м уу, то он обращает внимание и фиксирует ответы, имеющие принципиальное значение. Педагог организует взаимодействие со студентами для выяснения усвоения и распознавания мировоззренческой цели (метод – репродуктивный, форма – диалог, средства – информация из предметной области).

В качестве примера рассмотрим фрагмент занятия. На занятии в качестве цели оперативного уровня были приняты «свобода выбора и ответственность за него» из нравственной категории «свобода» (стратегический уровень). Преподаватель обратился к студентам с вопросом: «Какая это цель?». Ответы студентов были следующими: «1. Так как речь идет о нравственных ценностях, то это мировоззренческая цель. 2. Мы выбрали одну нравственную категорию – «свобода», надо обратиться к ее «дереву цели». 3. Мы выбрали две составляющие из информационного поля добра, значит это тактический уровень цели. 4. Сегодня нам предстоит усвоить информационно-философскую сущность выбранной цели для моделирования системы учения и поведения,

осознавая, что мы несем ответственность за выбор и реализацию целей, спрогнозированных на занятии».

Из приведенного фрагмента занятия можно сделать вывод, что информация о мировоззренческих целях студентами усвоена на 1-м уу, произошло распознавание ее принятия в конкретной учебной ситуации, что и подтверждает усвоение ее студентами на 2-м уу (информационный аспект цели). Отметим, что алгоритмом достижения мировоззренческой цели является адекватный эмоциональный отклик: на позитивы – положительный, на антиподы – отрицательный. Эти алгоритмы приведены ниже (См. Рис. 1–2).

Выражение расположения, положительного отношения (радость, уверенность, удовлетворение и т.д.) к целям добра – прогнозирование положительного эмоционального отклика на цель.	Утверждение цели и положительного эмоционального отклика при каждом предъявлении целей добра – развитие положительного эмоционального поля на цели добра.	Организация любой обратной связи (интуитивно-визуальной, выборочно-содержательной, фронтально-содержательной) в форме неявно выраженной позиции, исключающей подсказку, намек, формализм.
1	2	3

Рисунок 1 – Алгоритм для реализации мотивационного аспекта воспитательных целей добра.

Прогнозирование переживания (неудовольствие, тревога, сожаление, досада и др.) к антиподам морали, т.е. прогнозирование отрицательного эмоционального отклика на цель зла	Утверждение цели и отрицательного эмоционального отклика при каждом предъявлении цели зла – развитие отрицательного эмоционального поля неприятия целей зла и положительного поля по оценке правильной позиции	Организация любой обратной связи (интуитивно-визуальной, выборочно-содержательной, фронтально-содержательной)
1	2	3

Рисунок 2 – Алгоритм для реализации мотивационного аспекта воспитательных целей зла

Итак, можно констатировать, что операция по целеполаганию осуществлена. Цели, спрогнозированные педагогом (или в совместной деятельности со студентами) по теме занятия, студентами осмыслены, приняты для реализации, а это фиксирует факт становления субъектных начал по целеполаганию и самосовершенствованию личности. Обозначены и механизмы осуществления такой педагогической деятельности.

Подобный опыт, приобретаемый в системе обучения, будущие специалисты смогут экстраполировать в профессиональную деятельность для решения проблем, используя интеллектуальный потенциал, нравственную позицию, духовность.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Лернер И.Я. *Процесс обучения и его закономерности*. – М.: Знание, 1991.
2. Дворянкина Е.К. *Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография*. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006.
3. Суханова С.Г., Дворянкина Е.К. *Становление духовно-нравственной культуры будущих инженеров в системе обучения вуза средствами математики: монография*. – Новосибирск: ФГОБУ ВПО «СибГУТИ», 2011.

УДК: 379 (075)

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Талынёв В.Е. доктор социологических наук, доцент,
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Воронежский институт МВД России (ВИ МВД России)

В статье рассматриваются проблемы компетентного профессионального обучения в ведомственных образовательных организациях высшего образования и анализируются способы повышения эффективности обучения в ведомственных вузах, раскрывается специфика ранней профессиональной подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации.

Ключевые слова и понятия: правоохранительные органы, профессиональная ориентация, повышение эффективности обучения, формирование личности, воспитательная работа.

**IMPROVING EFFICIENCY OF COMPETENT PROFESSIONAL
TRAINING IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF HIGHER EDUCATION**

Talynyov V.E. Doctor of Social Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, Associate Professor, Voronezh Institute of the Russian Interior Ministry

The article discusses competent professional training in departmental educational institutions of higher education and examines ways of improving the efficiency of modular training in departmental universities, specifics of early vocational training in law-enforcement bodies of the Russian Federation reveal

Key words and concepts: law enforcement agencies, vocational guidance, improving the efficiency of training, formation of the personality, educational work

Важнейшим критерием профессионализма, цивилизованности и представительности правоохранительной системы является высокая профессиональная компетентность сотрудников органов внутренних дел.

В условиях дальнейшего преобразования правоохранительной системы особое внимание государства и общества сосредоточено на работе с полицейскими кадрами, повышении профессионализма сотрудников МВД. Формирующийся в настоящее время новый облик современного полицейского предъявляет новые требования к подготовке специалистов в образовательных учреждениях Министерства внутренних дел России. Безусловно, процесс подготовки специалиста в области правоохранительной деятельности должен носить системный и целостный характер с обязательным соблюдением богатых традиций правоохранительных органов, т.е. преемственности.

Получить и укрепить доверие общественности возможно лишь при повышении качества работы правоохранительных органов, комплектования их сотрудниками, имеющими высокую интеллектуальную, культурную и специальную подготовку. Однако, в системе профессиональной подготовки МВД России недостаточно развито нижнее звено, основанное на возможностях первичного раннего отбора, профессиональной ориентации молодежи, а также начальной профессиональной подготовки специалистов в области правоохранительной деятельности.

Реформирование подготовки специалистов в органах внутренних дел, в образовательных учреждениях МВД России предполагает приведение ее содержания, технологий в соответствие с требованиями времени, в состояние обеспечивающее развитие личности выпускника как гражданина и специалиста, способного принимать решения на основе морально-нравственных норм, профессионального долга и чести сотрудника органов внутренних дел [4].

В образовательную систему МВД России входят шесть суворовских училищ, которые являются государственными общеобразовательными учреждениями среднего (полного) общего образования, с реализацией дополнительных программ, направленных на подготовку к службе в органах внутренних дел, воспитание несовершеннолетних граждан в духе уважения к закону, правоохранительным органам. До недавнего времени задачи ранней профессиональной подготовки решали и другие общеобразовательные учреждения, в частности, колледжи и лицеи (милиции) полиции. С 2011 года, с изменением организационно-штатной структуры МВД, учебные заведения подобного типа перестали существовать, хотя потребность в пополнении органов внутренних дел морально-устойчивыми людьми, мотивированными на правоохранительную деятельность, желающими овладеть профессией полицейского, только возросла.

Основные направления дальнейшего реформирования органов внутренних дел Российской Федерации определены в «Дорожной карте» как необходимость развивать систему ранней профессиональной ориентации молодежи на основе оптимизации деятельности полицейских

колледжей, лицеев, специализированных классов (групп) общеобразовательных школ, позволяющую обеспечить сознательную готовность юношей и девушек связать свою жизнь с правоохранительной деятельностью, формирования у молодого поколения позитивного образа сотрудника ОВД [3, с. 8].

У обучающихся в учебных заведениях правоохранительной направленности (суворовских училищах) обеспечивается стойкая мотивация к правоохранительной деятельности. Большая часть выпускников осознанно делает свой выбор к дальнейшей службе в органах внутренних дел.

Данные учреждения решают вопрос правового образования и воспитания учащихся. Основной целью обучения является создание условий для формирования навыков сознательного правового поведения и усвоения соответствующих знаний [4, с.33-39]. Формирование правосознания осуществляется как в процессе преподавания предметов традиционного школьного цикла, так и в ходе освоения специальных дисциплин. Тем самым создается система подготовки учащихся, при которой происходит интеграция общего и допрофессионального образования, формирование специфических умений и навыков в специально организованной деятельности.

Суворовские училища МВД России созданы с целью предоставления обучающимся условий для интеллектуального, нравственного, культурного и физического развития, адаптации существования в социуме, получения общего среднего образования в соответствии с государственными стандартами. В то же время данные образовательные учреждения являются профилированными и воспитывают высокую правовую культуру воспитанников, осуществляют раннюю профессиональную ориентацию на круг профессий, связанных с правоохранительной деятельностью, готовят к продолжению обучения в высших учебных заведениях системы МВД России.

Приоритетное место в образовательном процессе подобных учебных заведений отводится воспитанию. Суть нахождения обучающегося в учреждении заключается в специфическом воспитании, в создании специальной среды пребывания. Наиболее эффективно данный процесс на сегодняшний день может быть организован на базе суворовских училищ МВД России (полицейские колледжи и лицеи исключены из структуры ОВД и ориентированы на общеобразовательное обучение).

Следует отметить, что суворовские училища являются закрытыми учреждениями (интернатного типа), что является благоприятным условием для того, чтобы избежать негативных влияний, а при необходимости провести соответствующую коррекционную работу.

Среди факторов, влияющих на процесс воспитания личности воспитуемого, можно выделить следующие: семья, коллектив, среда учебного заведения, социальная обстановка, гуманитарный фон.

Формирование личностных качеств, которые необходимы воспитаннику, учитывая особенности его перспективной деятельности, необходимо рассматривать с позиций компетентностного подхода. Компетентность - это способность к достижению основных жизненных целей, получаемая в процессе обучения, воспитания, взаимодействия, общения, под влиянием политики, культуры, основанная на жизненном опыте, определивших ценностях [5, с. 36].

Следовательно, содержание профессионального воспитания сегодня должно приобрести новую направленность. По мнению Е.В. Бондаревской, воспитание должно стать фундаментом жизни человека — духовной, культурной, социальной, индивидуальной. Поэтому в содержании личностно-ориентированного воспитания Е.В. Бондаревская выделяет такие компоненты как: «ценностный, мировоззренческий компонент содержания воспитания, то есть систему ценностей или жизненных смыслов; культурологический компонент, то есть освоение культуры; компонент социализации, накопления общественного опыта гражданского поведения личности; личностный компонент, связанный с развитием способностей личности к самопознанию, саморегуляции, самоконтролю, самоорганизации; природосообразный компонент, связанный со здоровьем, физическим развитием» [7]. В целостном процессе воспитания они взаимосвязаны и взаимообусловлены, имеют интегративный характер.

Формирование компетентности у воспитанника (в профессиональной деятельности, в общественной и бытовой сфере и т.д.) возможно при создании разнообразной воспитательной среды, которая предполагает различные виды деятельности. Создаются предпосылки для развития соответствующих личностных качеств, способностей (компетентностей), приобретению определенных умений и навыков.

Создание такой воспитательной среды возможно в учебном заведении в условиях интернатного проживания, при подчинении строгому внутреннему распорядку дня, определенной субординации и психофизической нагрузке. Именно в таких условиях возможно формирование психологической установки поведения и деятельности воспитанника, его нравственное становление. Создаются условия в определенной степени экстремальные для юноши из обычной школы. В таких условиях идет испытание самого себя жизненными ситуациями, преодолевая которые обучающийся постепенно выходит на рубеж ценностного самоопределения, идет процесс формирования своих ценностных ориентиров и перспектив жизненного развития.

Говоря о юношеском коллективе, следует отметить, что проблема коллективного воспитания, глубоко проработанная в советской педагогике, является актуальной в современных условиях общеобразовательного учебного заведения интернатного типа. Используя опыт одного из ведущих специалистов по вопросам коллективного воспитания В.А. Сухомлинского, считаем, что детский коллектив — это

сообщество детей, в котором есть идейная общность, интеллектуальная общность, эмоциональная общность, организационная общность [6, с. 238].

Формирование коллектива базируется на идейном единстве его членов. У юношей должны быть общие, единые взгляды, понятия, представления о чести и достоинстве, добре и зле, благородстве и подлости, верности и предательстве. А в условиях образовательного учреждения МВД России эти представления приобретают государственное значение и являются приоритетным направлением воспитательной работы.

Создание и развитие коллектива в учебном заведении неразрывно связано с проведением общих мероприятий. Значительное место среди них занимает организация учебно-тренировочных сборов (летних и зимних), во время проведения которых воспитанники попадают в специальные ситуации, где необходимо делать выбор, проявлять чувство товарищества, ощущать взаимосвязь и взаимозависимость с другим человеком, здесь раскрываются личностные качества воспитанников, рождается духовная потребность в другом человеке. Особое место занимают традиции и ритуалы, которые способствуют формированию высоких нравственных норм, готовности к службе, чувства патриотизма и гражданской ответственности.

Обучение в суворовском училище – это ежедневные испытания специфическим образом жизни. В процессе повседневной деятельности происходит взаимодействие воспитанников, их разнообразных интересов и увлечений, обмен знаниями и умениями, то есть создаётся «интеллектуальный фон» для дальнейшего развития в коллективе.

Любой из предлагаемых воспитанникам видов деятельности должен быть наполнен значительным содержанием и смыслом. Каждое воспитательное мероприятие для получения запланированного результата должно быть тщательно продумано и организовано. Иначе результат может быть негативным.

На подготовительном этапе проводимого мероприятия воспитанник готовится к восприятию нового события (индивидуальные и групповые беседы, классные часы, анкетирование и др.) Подготовка должна развиваться по нарастающей, подготавливая учащихся к кульминации. В этом процессе каждый воспитанник должен почувствовать свою нужность коллективу, свою востребованность. Проведение мероприятия – основной момент. Задача воспитателя заключается в усилении оптимистичного тона, духа бодрости, уверенности в своих силах, стремления преодолеть трудности. По окончании мероприятия необходимо подвести итоги, выделить положительные и отрицательные стороны, проанализировать участие каждого члена коллектива, его впечатления и ощущения.

Организационная общность коллектива зависит от единства идейной, интеллектуальной и эмоциональной общностей. Структура образовательного учреждения МВД предполагает создание организационной зависимости, т.е. руководства и подчинения на

различных уровнях, начиная с выбора командиров взводов и отделений (с присвоением специальных званий) и заканчивая общей системой субординации.

Умение жить и трудиться в коллективе играет большое значение для будущей профессиональной деятельности обучающихся, т.к. дальнейшая учеба в высших образовательных учреждениях МВД России, работа в правоохранительных органах требует от человека развитого чувства коллективизма.

Юноша, попадая из семьи в воспитательно-образовательную среду учебного заведения, включается в специальный процесс деятельности, положительный результат которой во многом зависит от того психологического фона, на котором она протекает, отсюда возникает необходимость создания и поддержания благоприятного психологического климата в коллективе. Во многом это зависит от руководителей и воспитателей.

Воспитательский коллектив в учебном заведении выступает в лице преподавателей, командиров взводов, а также остальных сотрудников. Но его ядро составляют командиры взводов, т.к. именно они являются основными проводниками, организаторами воспитательного процесса, они выступают образцом для подражания. Командир взвода готовит юношей к службе в правоохранительных органах. Он обучает мальчишек основам службы, формирует характер, совершенствует физическое развитие, ориентирует на мужское поведение.

Безусловно, без специальных знаний в области педагогики, возрастной психологии и физиологии не обойтись. Серьезная проблема, стоящая перед руководителями суворовских училищ, заключается в подборе высококвалифицированных сотрудников, занимающихся воспитательной работой. В настоящее время ни одно высшее учебное заведение МВД России подготовку таких специалистов не осуществляет. Поэтому, основным критерием при подборе кадров выступает призвание работать с юношами.

Важной составляющей эффективности образовательной деятельности является создание благоприятной обстановки. В учебном заведении необходимо создать среду, обладающую значительным воспитательным потенциалом. Формирование такой среды должно отвечать самым высоким социокультурным, этическим и эстетическим стандартам [1, с. 17-20]. Учитывая, что большую часть своего времени юноши проводят в учебном заведении, все учебные и служебные помещения, места отдыха, столовая, спортивные залы и т.д. должны быть обустроены на хорошем качественном уровне.

Таким образом, факторы, влияющие на воспитание личности, тесно взаимосвязаны между собой, их воздействие носит системный характер. Понимание этого позволяет создать основы воспитательно-образовательного процесса деятельности общеобразовательного учебного

заведения правоохранительной направленности, направленного на формирование компетентного человека и ответственного гражданина, мотивированного на дальнейшую службу в органах правопорядка.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Беспалько Е.М. Психолого-педагогические условия развития профессиональной ориентации учащейся молодежи в преемственной связи школа-вуз. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж: ВГТУ, 2002.
2. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под общ. ред. докт. педагог. наук, докт. юрид. наук, проф. В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД РФ, 2009. – 480с.
3. Дорожная карта дальнейшего реформирования органов внутренних дел Российской Федерации // Профессионал. – 2013. – №1.
4. Кожин Ю.А. Становление доктрины правового образования школьников в современной России // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – №8. – С.68-69.
5. Елисеев Д.В. Роль педагогического коллектива в развитии самостоятельности лицеиста. Сб. статей. – Пермь. 2008.
6. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. – М.: Педагогика, 1975.
7. Теория и практика лично-ориентированного образования: Материалы круглого стола // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.72-80.

УДК: 378.147

**ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИМ СОСТАВОМ
ВУЗА ПРОФИЛАКТИЧЕСКИ-ПРЕДУПРЕДИТЕЛЬНОЙ
(АГИТАЦИОННОЙ) РАБОТЫ ЗА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ
В ХОДЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ**

Тарасов С.И., доцент, заместитель директора
Дальневосточный филиал «Российский университет кооперации»
(ДФФ РУК, г. Хабаровск)

В последнее время особую актуальность приобретают вопросы здорового образа жизни студентов. Однако здоровый образ жизни для каждого индивидуален. Охрана здоровья студентов традиционно считается одной из важнейших социальных задач общества. Успешная подготовка квалифицированных кадров связана с укреплением и охраной здоровья.

Ключевые слова и понятия: здоровый образ жизни, здоровье, пропаганда здорового образа жизни, физкультура и спорт

**ORGANIZING AND CONDUCTING FACULTY OF THE UNIVERSITY
PREVENTIVE (PROPAGANDA) WORKS FOR A HEALTHY
LIFESTYLE IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS**

Tarasov S.I., associate Professor, Deputy Director of the far Eastern branch of
«Russian University of cooperation» (DVF HANDS, Khabarovsk)

Recently the issues of healthy lifestyle of students. However, a healthy lifestyle for each individual. Health of students is considered one of the most important social tasks of society. Successful training of qualified personnel relates to strengthening and health.

Key words and concepts: healthy lifestyle, health, promotion of healthy lifestyle, physical culture and sports

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей как условия и предпосылки существования и развития других сторон жизни [1, с. 164].

Современные реалии приводят к ускорению темпов труда, жизни, изменению условий, меняют окружающую человека среду, которая непосредственно влияет, с одной стороны, на здоровье учащихся, возникновение и распространение у них различных заболеваний и, с другой стороны – на возможности их профилактики и лечения. Поэтому сегодня нужно повышают уровень требований к поддержанию, сохранению и укреплению здоровья [4].

Успех обучения и воспитания во многом обусловлен функциональными и адаптивными возможностями организма, уровнем физической и умственной работоспособности, состоянием здоровья самих обучающихся.

Среди лиц в возрасте 15-19 лет наиболее часто распространены болезни нервной системы и органов чувств, пищеварения и дыхания, встречаются болезни зубов, а также болезни опорно-двигательного аппарата. Значительную долю составляют неврозы, гипертоническая болезнь, воспалительные заболевания почек [2].

В настоящее время абитуриенты, поступающие в средние учебные заведения, «тестируются» на вступительных экзаменах только интеллектуально, а состояние их здоровья и физического развития в расчет не принимается. В такой ситуации не учитывается физическая подготовленность абитуриентов, в результате чего по параметру состояния здоровья набор студентов неоднороден. И на данный момент большинство абитуриентов относятся к подготовительной группе здоровья.

Студенты всегда испытывают информационные и эмоциональные перегрузки, которым они подвергаются на фоне ухудшения социальных условий и снижения физической активности в распорядке дня. Вследствие чего происходит срыв в адаптационный период, а за этим возникают различные изменения в состоянии здоровья [4].

Первый медицинский осмотр студентов и первые практические занятия по физической культуре обнаруживают реальную и далеко не оптимистическую картину состояния здоровья студентов. Уже в возрасте 17-19 лет большая часть молодежи страдает заболеваниями сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, болезнями органов зрения и опорно-двигательного аппарата и др. На занятиях по физической культуре становится очевидно, что юноши и девушки, поступившие в вуз,

имеют в целом низкий уровень физического развития, физической и спортивно-технической подготовленности [2, с. 21].

В ходе медосмотра студентов 1 курса РУК ДВФ (2014-2015гг.) было осмотрено 85% студентов, из которых не было выявлено лиц с противопоказанием к обучению в институте по состоянию здоровья; количество лиц, у которых выявлены различные заболевания, 33%. Вследствие этого распределение студентов по медицинским группам для занятий по курсу физического воспитания было следующим: основная группа – 51,25%, подготовительная группа – 18,75%, специальная группа – 3,75%, освобожденные – 11,25%, без медосмотра – 15%.

Следует отметить, что за последнее время возросло число студентов, отнесенных к специальной группе и полностью освобожденных от занятий физкультурой, а число студентов, отнесенных к основной группе здоровья, каждый год уменьшается.

С целью пропаганды здорового образа жизни, был проведен опрос среди студентов 1 курса РКУ ДВФ на тему «Что вы знаете о здоровом образе жизни». Данная анкета (выборочные вопросы) предложена преподавателями факультета «Психологии и социально-гуманитарных технологий» ДВГГУ (г. Хабаровск) и изучает ориентацию учащихся на здоровый образ жизни, отношение к вредным привычкам, наличие комфортных психологических условий в образовательном учреждении [3].

В опросе приняли участие 52 студента I курса РУК ДВФ. Среди опрошенных респондентов было выявлено – 9,6% студентов, имеющих хронические заболевания.

Из факторов, мешающих заниматься своим здоровьем, студенты отметили недостаток времени – 42,3%, материальные затруднения – 1,9%, отсутствие условий – 19,2%, и лень – 36,5%.

Задумываются о ЗОЖ 100% опрошенных студентов, причем хорошими свои знания считают – 71,1% опрошенных студентов, удовлетворительными 26,9% и неудовлетворительными – 1,9%. Из числа опрошенных студентов считают себя здоровыми – 26,9%, редко болеют – 48%, часто болеют 15%. Придерживаются ЗОЖ – 46%, частично – 51% и не придерживаются – 1,9% человек; из опрошенных студентов лишь 7,6% занимаются утренней гимнастикой, посещают спортивные секции – 42,3%, регулярно консультируются с врачом – 7,6%, соблюдают режим дня – 26,9%, соблюдают режим питания – 15%.

Анализ ответов респондентов показал: не курят – 17,3% юношей и 57,6% девушек.

Употребляют спиртные напитки 9,6% юношей, 53,8% девушек. Не употребляют – 9,6% и – 26,9% достоверно. Основной причиной вредных привычек студенты считают стрессы, вызванные перегруженностью учебных программ.

Исходя из ответов студентов, основными причинами занятий физической культурой являются поддержание хорошей физической подготовленности – 28,8%, улучшение осанки – 5,7%, коррекция фигуры – 25%.

Среди опрошенных не занимаются физической культурой из-за недостатка времени 19,2% человек; 15% человек, потому что не нравится предмет «Физическая культура», и 7,6%, так как нет секций, в которых бы хотелось заниматься.

Согласно результатам исследования, причина наличия вредных привычек студентов – стрессы, вызванные перегруженностью учебных программ, неустроенность быта и досуга, отсутствием нормальных механизмов релаксации, крайне необходимых при такой интенсивной работе, какой является усвоение современных учебных программ.

В связи с этим можно сделать выводы, что студентам необходимо:

- Приходить на занятия отдохнувшими и бодрыми.
- Ежедневно выполнять утреннюю гимнастику.
- Проявлять активность во время учебных занятий, так как пассивное присутствие в аудитории не поможет в продвижении к успеху.
- Активно использовать время в перерывах между парами, так как движение может стать лучшим источником восстановления и отдыхом.
- Запомнить, что алкоголь, курение, наркотики, сквернословие и безделье препятствуют здоровому расслаблению и отдыху организма.
- Понять, что главной задачей здорового образа жизни в свободное от учёбы время является восстановление и оздоровление студента после учёбы.
- Усвоить, что питание, сон, личная гигиена – главные составляющие здорового образа жизни.

Разнообразить внеучебную жизнь. В это время проявляется восстановительная, оздоровительная, созидательная, развивающая, поддерживающая функции здорового образа жизни. Нужно заниматься самообразованием, культурным развитием, спортивно-физкультурной деятельностью, встречаться с друзьями для общения, заниматься активным отдыхом и др.

С целью формирования ЗОЖ среди студентов мы предлагаем не только постоянный медицинский контроль и проведение необходимого оздоровления, но и занятия физкультурой и спортом, проведение бесед и лекций о здоровом образе жизни, встречи с врачами и психологами. Проведение Дней здоровья в филиале и соревнований по различным видам спорта позволяют увеличивать число любителей физкультуры и спорта.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Лисицин Ю.П. *Общественное здоровье и здравоохранение: учебник* / Ю.П. Лисицин. – М.: ООО «Слово», 2002. - 351 с.
2. *Положение молодёжи в России: аналитический доклад*. – М.: Издательский комплекс «Наш мир», 2005. - 168 с.
3. *Республиканский портал «Профессиональное образование»*. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ripo.unibel.by/>.

4. Федеральная целевая программа «Молодёжь России (2010-2015 гг.)»: эффективность и перспективы // Аналитический Вестник Совета Федерации. – 2010. – № 31. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://omop.su/article/11/99606.html>.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

УДК: 94

ОБ ОПЫТЕ ПАРТИЙНО-ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОТНОШЕНИИ МОЛОДЁЖИ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

Егоров В.В., доцент, к.и.н., доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Стоякина Т.Г., младший научный сотрудник отдела НИР
Волгоградский кооперативный институт (филиал)
«Российский университет кооперации» (ВКИ РУК)

В данной статье рассматривается история становления государственной молодёжной политики, закономерности её формирования в советский период.

Ключевые слова и понятия: молодёжная политика, молодёжная организация, советское государство, преемственность поколений, закон о государственной молодёжной политике.

THE EXPERIENCE OF THE PARTY AND STATE POLICY ON YOUTH OF THE SOVIET PERIOD

Egorov V.V., associate Professor, Ph. D., associate Professor
in the Department of Humanities

Stoyakin T.G., Junior researcher of the Department of research
Volgograd cooperative Institute (branch) «Russian University of cooperation» (VKI RUC)

In this article the history of formation of the state youth policy, regularity of its formation during the Soviet period is considered.

Key words and concepts: youth policy, youth organization, Soviet state, continuity of generations, law on the state youth policy.

Как известно, в 1991 году произошла смена парадигмы общественного развития, связанная с распадом СССР и появлением нового российского государства. Стратегия молодёжной политики переживала изменения вместе с государством и оказалась: «на переходном рубеже в критическом состоянии» [1, с.18].

На наш взгляд, это состояние было вызвано следующими причинами, которые были заложены уже в самом начале существования советского государства, определившим своё отношение к молодёжи на основе: полного контроля и единой системы коммунистического воспитания, носившей обязательный характер; безальтернативной молодёжной организации (ВЛКСМ); включения в систему партийно-

государственной власти комсомола, как инструмента реализации своей политики [2, с.6].

Начиная с тридцатых годов, молодёжная политика не выделяется из общегосударственной и развивается в общем русле государственно-партийной политики. Вопрос о разработке отдельной молодёжной политики был не актуален и не предлагался к рассмотрению. В советском обществе не существовало и проблемы конфликта поколений, ведь главную роль в социализации молодого человека играла не семья, а государство. Проводя патерналистскую политику, государство пыталось осуществить «гармоническую преемственность поколений», аргументами которой были: бесплатное образование и здравоохранение, развитая сеть молодёжных учреждений и организаций художественного и спортивного профиля, профессиональная подготовка и коммунистическое воспитание [3, с.74]. Зачастую молодёжь использовалась для решения экономических задач, являлась ресурсом рабочей силы, а Комсомол осуществлял её мобилизацию.

Дальнейшие изменения, произошедшие в обществе и молодёжной сфере, связаны с трансформацией мобилизационной модели, которая определяла отношения между молодёжью и государством. Развивались кризисные процессы, связанные с невозможностью продолжения экстенсивного развития за счёт мобилизации внутренних ресурсов. К тому же общество 1970-х, а тем более 1980-х годов было индустриальным, городским и образованным, поэтому сохранение в неизменном виде идеологии, форм общественной жизни и экономики, актуальных для 1930-х годов, было неприемлемым. Необходимы были преобразования, которые позволили бы внести назревшие современные коррективы, но существующая система не позволяла этого сделать. Начиная с 1970-х годов, проявляется общая, кризисная тенденция застойных явлений. Комсомольская организация становится бюрократичной, зачастую используя формалистские подходы в деятельности. Реформы внутри ВЛКСМ блокировались системой, а попытки внести проекты закона о молодёжи не нашли поддержки и были признаны неактуальными.

В 1980-х годах получила официальное признание «молодёжная политика», разработку которой осуществлял НИЦ ВКШ [4, с.73]. В числе главных шагов в этом направлении - принятие «Закона СССР о государственной молодёжной политике». Этот процесс был начат значительно позднее, чем возникшая в обществе потребность в его проведении. Замедленная реакция системы на потребность к изменениям в деятельности привела к тому, что обозначившиеся проблемы в молодёжной сфере стали приобретать острый характер.

В конце 1980-х начале 1990-х годов, ВЛКСМ был признан самостоятельной организацией и получил квоту для своих представителей на выборах в высший орган государственной власти. Эти шаги свидетельствовали об изменении курса партии в позитивную сторону, но

трансформационные процессы в обществе и государстве приобрели уже необратимый характер и привели к исчезновению, как СССР, так и КПСС вместе с ВЛКСМ. С прекращением деятельности комсомола, была утрачена система молодёжной коммуникации: фестивали, студенческие организации. Образовавшийся вакуум только усугубил общую кризисную ситуацию в стране. Комсомол, по сути, являлся не только организацией молодёжи, но и государственным институтом, в котором осуществлялась социализация молодых поколений.

Принятый в 1991 году закон «Об общих началах государственной молодёжной политики в СССР» имел важное значение для молодёжной политики, но он не был реализован в силу изменения общественного строя.

В целом, анализируя развитие молодёжной политики в СССР, можно отметить, что обширный опыт, накопленный в советское время, имел определённые изъяны, связанные с излишней политизацией молодёжного движения и его заорганизованностью, а деятельность, которая проводилась по созданию нормативной базы, так и не успела принести плоды.

Подводя итоги анализа исторического опыта государственной молодёжной политики Советского Союза, отметим основные закономерности его формирования:

– советское государство в первой половине XX столетия создало систему, обеспечивающую поддержку молодых поколений властью. Тоталитарный режим власти в СССР предопределил партийно-государственную политику по отношению к молодёжи, для реализации которой был создан ВЛКСМ. С помощью молодёжной политики решались многие социально-экономические вопросы и хозяйственные проблемы. Хотя и с запозданием, но получила признание необходимость «самореализации личности молодого человека». Изменившийся государственный строй, не позволил воплотить в жизнь закон «Об общих началах государственной молодёжной политики»;

– советская модель социализации молодёжи имела существенные недостатки: была крайне политизирована, не допускала отклонений от курса партии, формализм и бюрократия затрудняли её мобильность при реакции на изменяющиеся внешние и внутренние факторы, проявилась недооценка значения правового обеспечения молодёжной политики;

– финансируя молодёжные проекты, государство осуществляет инвестиции в ближайшее будущее, поскольку без соответствующего целенаправленного финансирования система молодёжной политики будет подменяться «точечными» мероприятиями, не решающими проблемы в целом.

Исходя из указанных закономерностей, мы можем сделать следующий обобщенный вывод. СССР данные мероприятия проводила с целью (и это надо на наш взгляд, и учитывать и российской власти):

- привлечении молодых кадров в политику, необходимо для того чтобы они (молодежь) дала импульс для проведения изменений в государственной внутренней и внешней политике;

- молодым людям давалась возможность социального и карьерного роста.

Для того чтобы привести поколение во власть, нужны не единичные ротации в структуры власти. Необходима подготовка команд, которые будут осуществлять управление новыми проектами. Задача государства представляется в устранении всех «препятствий для роста и продвижения молодых людей, создании условий для самореализации, как личностной, так и профессиональной, ...» [5].

Перечень использованных источников и литературы:

1. Государственная молодежная политика: российская и мировая практика реализации в обществе инновационного потенциала новых поколений : науч. монография / Под общ. ред. Вал. А. Лукова. – М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2013.
2. Егоров В.В. Молодёжная политика парламентских партий России в начале XXI века: Монография. – Волгоград: ВКИ РУК, 2015.
3. Ильинский И.М. Будущее России и молодежь: к новой концепции молодежной политики. Молодежь и общество на рубеже веков. – М.: Республика, 1999.
4. Мухамеджанов М.М. Комсомол: последние десять лет (1981-1991). Избранные статьи. – М.: «ОЛМА-Пресс Образование», 2006.
5. Шереги Ф.Э. Социология политики: Прикладные исследования. – М.: Центр социального прогнозирования, 2003.

УДК: 159.922.7

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключерова А.В., педагог-психолог

Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК «СибГУТИ»)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(ХИИК СибГУТИ)

Бехтер А.А., доцент, к.п.н., доцент кафедры психологии факультет психологии
и социально-гуманитарных технологий

Педагогический институт Тихоокеанский государственный университет
(Педагогический институт ТОГУ)

В данной статье автор делает попытку обосновать необходимость знаний о механизмах психологической защиты у младших школьников в процессе взаимодействия в учебном заведении. Эти знания необходимы педагогам ВУЗов и ССУЗов при работе со студентами, и прежде всего младших курсов.

Ключевые слова и понятия: защитное поведение, корреляционные связи, механизмы психологической защиты, МПЗ, родители, статусная роль родителя, школьник

Дети с угнетенными чувствами - это, как правило, дети с угнетенным интеллектом, обедненной мыслью. Там, где нет свободного проявления чувств, немислим коллективный духовный порыв, коллективное переживание идеи.

В.А. Сухомлинский

PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AS A FACTOR OF FORMATION OF THE MECHANISM OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF CHILDREN

Kucerova A.V., educational psychologist
Khabarovsk Institute infocommunication (branch)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(ИИЦ SibSUTIS)

Bekhter A., associate Professor, Ph. D., associate Professor of psychology, faculty of psychology and socio-humanitarian technologies Pedagogical Institute of the Pacific state University («PI PNU»)

In this article the author tries to justify the need for knowledge about the mechanisms of psychological protection of children in the process of interaction in the school. This knowledge is necessary to the teachers of Universities and Colleges when working with students, primarily Junior courses.

Key words and concepts: protective behaviours, correlations, mechanisms of psychological protection, EMF, parents, status the role of parent, student

Children with depressed feelings, as a rule, children with depressed intelligence, depleted mind. Where there is no free expression of feelings, unimaginable collective spiritual impulse, the collective experience of ideas.

V.A. Sukhomlinsky

На основе анализа существующих научных представлений относительно механизмов формирования детской личности [3], первоначально была выдвинута рабочая гипотеза о том, что одним из вероятных способов становления психологической защиты ребенка является подражание поведенческим проявлениям родительских МПЗ. С целью проверки этой гипотезы были изучены корреляционные связи между идентичными механизмами защиты детей и родителей, а также сходство структур психологической защиты в каждой паре ребенок-родитель. О подтверждении гипотезы в первом случае могло бы свидетельствовать наличие значимых коэффициентов корреляции, во втором – наличие одной или нескольких категорий родителей, с которыми обнаруживалось бы наибольшее сходство структур. Однако в результате исследования не выявлено каких-либо данных, демонстрирующих сходство психологической защиты детей и родителей, что не позволяет говорить о копировании детьми защитных стратегий родителей. Напротив, установленные корреляционные связи между детскими и родительскими МПЗ свидетельствуют о наличии более сложных механизмов формирования детской системы защит, чем простое подражание.

Рисунки 1 и 2 демонстрируют привязанность детских особенностей защитного поведения к защитным особенностям матерей и отцов. На рисунках корреляционные связи обозначены стрелками, идущими от МПЗ и характеристик их интенсивности родителей к соответствующим

показателям детей, так как эти связи трактуются нами в данном случае как влияние родительской системы психологической защиты на детскую. Даже самый беглый взгляд на указанные схемы дает возможность заключить, что фактор поло-ролевых различий родителей не имеет существенного значения в процессе влияния их защитных механизмов на детские: и в группе матерей, и в группе отцов выявлено относительно небольшое число значимых корреляционных зависимостей.

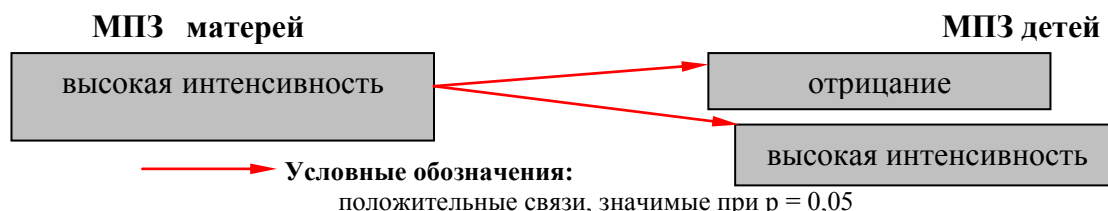


Рисунок 1 - Влияние особенностей психологической защиты матерей на МПЗ детей

Содержательный же характер этого влияния у матерей и отцов различный. Так, специфика материнских МПЗ никак не связана с формированием защиты ребенка, в то время как высокий уровень интенсивности защитных реакций матери порождает сразу две тенденции защитной стратегии ребенка: во-первых, увеличивает склонность ребенка к использованию защитного отрицания ($r = 0,38$), во-вторых, усугубляет сверхинтенсивную эксплуатацию им защитных механизмов в целом ($r = 0,37$).

Довольно неожиданным кажется тот факт, что защитный стиль матерей меньше связан с показателями детских МПЗ, чем защитный стиль отцов (соответственно 2 и 4 связи).

В схеме корреляционных связей детских и отцовских систем психологической защиты со стороны отцов задействованы как показатели специфики, так и показатели интенсивности МПЗ (См. Рис. 2), со стороны детей – только специфические (видовые) показатели. Данный факт показывает, что в целом влияние отцовской защиты более разнообразно, но интенсивность использования ребенком системы психологической защиты связана только с особенностями защиты матерей.

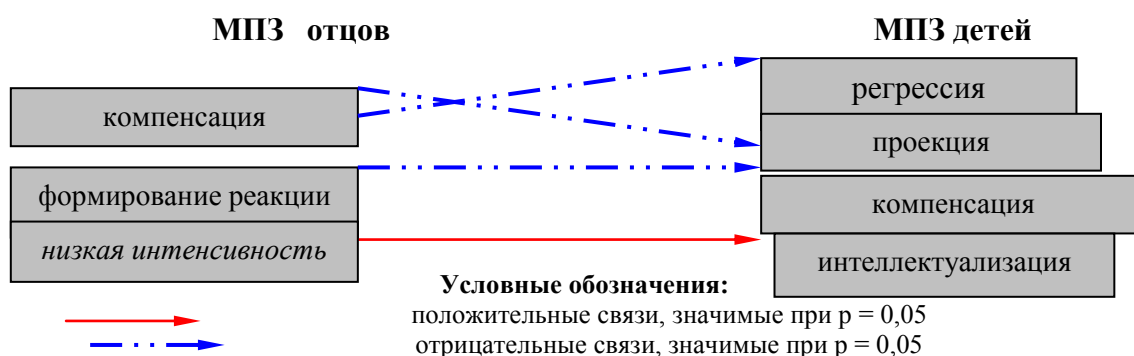


Рисунок 2 - Влияние особенностей психологической защиты отцов на МПЗ детей

Интересно, что специфические характеристики МПЗ отцов имеют лишь отрицательные связи с показателями МПЗ детей. Например, склонность родителя к психологической защите по типу компенсации снижает вероятность развития у ребенка сразу двух защитных механизмов: регрессии ($r = - 0,48$) и проекции ($r = - 0,57$). Скорее всего, такая зависимость определяется тем, что компенсация единогласно признается одним из самых зрелых способов защиты, а значит, предполагает демонстрацию ребенку зрелых форм поведения. В частности, люди, прибегающие к защитной компенсации, склонны брать на себя ответственность за свою жизнь, самостоятельно решать свои проблемы, прикладывать большие волевые усилия к самосовершенствованию. Защита по типу регрессии и проекции как раз связана с неготовностью или неспособностью субъекта брать на себя ответственность и самосовершенствоваться: регрессия предполагает обращение к «более сильному» и ожидание, что он решит все проблемы; проекция предполагает принципиальный отказ от ответственности и возложение ее на другой объект. Если зрелое поведение отца постоянно наблюдается ребенком, то снижение вероятности использования последним незрелых МПЗ проекции и регрессии представляется логичным.

Отмечены и другие корреляционные зависимости. Расположенность отцов к формированию реакции, в частности, не способствует развитию у ребенка компенсаторных форм защиты ($r = - 0,46$). Защита по типу формирования реакции связана с консервативным восприятием действительности и с устойчивой и весьма ригидной системой установок. В системе воспитания ребенка она сопряжена со стремлением контролировать его жизнь, давать оценки типа «хорошо» или «плохо», «правильно» или «неправильно», подавать свой стиль жизни как единственный достойный подражанию образец. Очень вероятно, что подобное поведение отца, особенно если он является авторитетом в семье, не дает развиваться некоторым важным для защитной компенсации качествам ребенка: например, подавляет волевою и мотивационную сферу или способствует полному само принятию или создает ощущение беспомощности в решении своих проблем.

Чтобы понять истинные причины того, что соответствующее защитное поведение отца тормозит развитие защитной компенсации у ребенка, а его отсутствие, напротив, стимулирует ее, а также того, что аналогичное поведение матери никак не связано с детской компенсацией, ($r = - 0,04$), необходимо, исследование дополнительных факторов: распределения статусных позиций в таких семьях, специфики влияния данного способа защиты родителя на формирование различных свойств личности ребенка, особенностей интериоризации детьми родительских установок.

Преобладание в отцовской защитной стратегии МПЗ низкой интенсивности будет располагать ребенка к использованию механизма

интеллектуализации ($r = 0,46$). Такая взаимосвязь, скорее всего, обусловлена, во-первых, достаточно высоким потенциалом адаптивности, как низкого уровня интенсивности защитных механизмов, так и защитной интеллектуализации. Во-вторых, низкоинтенсивная психологическая защита предполагает определенную отстраненность, независимость от собственных аффектов. Такую же цель преследует и интеллектуализация. Открытым опять же остается вопрос избирательности влияния: данный защитный механизм оказывается чувствительным только к отцовским особенностям интенсивности МПЗ, в то время как низкая интенсивность материнской защиты остается индифферентной в этом влиянии ($r = 0,09$).

С целью расширения картины факторов, влияющих на формирование детской психологической защиты, в ходе исследования из всех взрослых членов семьи были выделены те, которые имеют наибольшее значение в жизни ребенка. Важную роль значимых отношений в жизни любого человека, а тем более ребенка, подчеркивают многие психологи [4]. В нашем случае оценка значимости производилась самим ребенком. Данная категория значимых взрослых была разделена на две группы: позитивно значимые и негативно значимые взрослые. К первой группе относились те взрослые, которые субъективно воспринимались ребенком как эмоционально более близкие и желанные в общении. Ко второй группе – те взрослые, которые оценивались ребенком как нелюбимые или нелюбящие, несущие страх отвержения и наказания, а также взрослые, к которым ребенок испытывал амбивалентные чувства, т.е. любил и боялся их одновременно. Таким образом, основным критерием во второй группе было наличие большого числа негативных оценок, идущих от ребенка к взрослому. При этом чтобы взрослый попал в ту или иную группу, было важно, чтобы он получил довольно большое количество соответствующих оценок. Далее изучалась роль позитивно и негативно значимых взрослых в формировании системы психологической защиты ребенка.

Рисунки 3 и 4 [5] представляют совокупность значимых корреляционных связей между защитными механизмами детей и взрослых разных знаков значимости. Обращает на себя внимание факт более ощутимой роли негативно значимых взрослых в создании детской системы психологической защиты, о чем можно судить по количеству и силе корреляционных связей в обеих группах.

К защитной стратегии позитивно значимых взрослых чувствительны такие детские защитные механизмы, как компенсация, регрессия и отрицание (См. Рис. 3), негативно значимые взрослые посредством своей психологической защиты влияют на проекцию, формирование реакции, интеллектуализацию и компенсацию детей (См. Рис. 4). Таким образом, становление наиболее зрелого защитного механизма компенсации максимально зависит от защитных особенностей родительского поведения, причем характер этой зависимости определяется негативными

корреляционными связями с наименее адаптивными МПЗ родителей: вытеснением, замещением и формированием реакции.

В целом влияние личности позитивно значимого взрослого на развитие личностных особенностей ребенка опосредуется положительными эмоциями, желанием ребенка угодить такому взрослому, заслужить его внимание, признание, похвалу. В этой связи становятся понятными и установленные корреляционные зависимости.

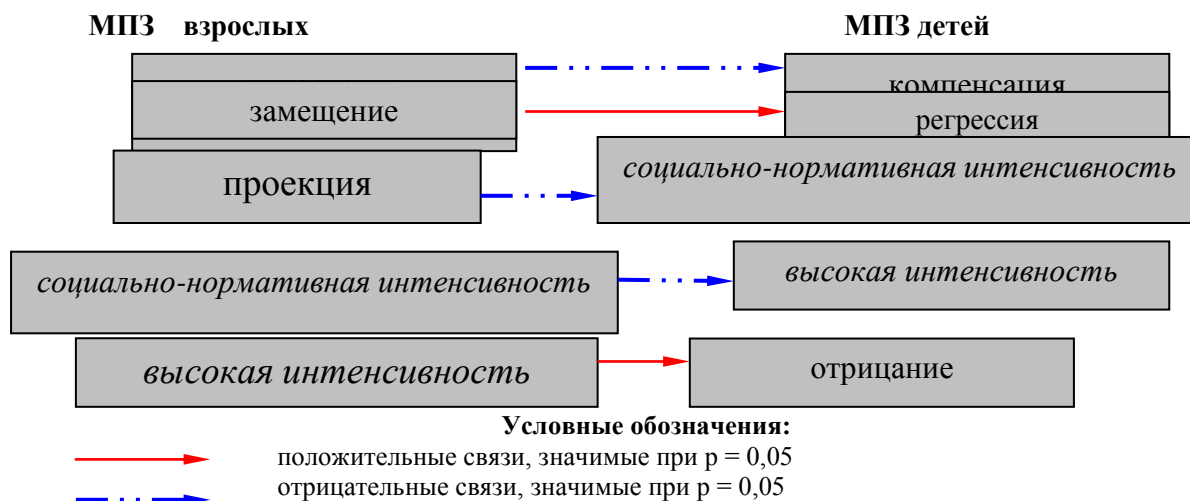


Рисунок 3 - Влияние особенностей психологической защиты

Так, использование замещения предполагает наличие рядом в качестве жертвы слабого, безобидного объекта. Ребенок охотно принимает на себя эту роль, обращаясь к еще более «детскому» поведению (регрессии), и «соответствует» тем самым потребностям позитивно значимого взрослого ($r = 0,33$).

Если такой взрослый склонен быстро забывать неприятные моменты, касающиеся общения с ребенком (вытеснение), то у ребенка нет необходимости что-то менять в ситуации и в себе, прибегая к защите по типу компенсации ($r = - 0,29$).

Не выраженность у важного для ребенка взрослого проекции, что сопровождается доброжелательным отношением и доверием к окружающему миру, содействует развитию у ребенка МПЗ социально-нормативной интенсивности, в то время как наличие проекции приводит к обратному результату ($r = - 0,30$).

Показательно также и то, что, если родители или другие взрослые, играющие положительную роль в жизни ребенка, эксплуатируют психологическую защиту в диапазоне социально-нормативной интенсивности, у ребенка с большой долей вероятности не будут развиваться дезадаптивные сверхинтенсивные психологические защиты ($r = - 0,30$). В то же время высокая интенсивность использования взрослыми защитных механизмов, по определению, неизменно ведущая к нарушению отношений, в том числе с ребенком, приводит к тому, что ради сохранения этих отношений ребенок прибегает к защитному отрицанию реальности ($r = 0,31$).

Кстати сказать, сравнение показателей МПЗ родителей детей с высокой интенсивностью защитных механизмов и родителей детей с низкой интенсивностью по **t**-критерию Стьюдента показало, что их значимо отличает друг от друга частота использования механизма проекции (различия достоверны при **p = 0,05**) и высокая интенсивность собственной психологической защиты (различия достоверны при **p = 0,01**).

То есть склонность родителей к защите по типу проекции и использованию МПЗ высокой интенсивности формирует и у детей чрезмерно интенсивные защиты.

Эти факты говорят о том, что эмоционально близкие и доверительные отношения с ребенком и невыход родителей за рамки приемлемого уровня интенсивности психологической защиты является залогом успешной социально-психологической адаптации ребенка и его психического здоровья.

Влияние личности негативно значимого взрослого на развитие личностных особенностей ребенка опосредовано в основном отрицательными эмоциями, страхом его присутствия, стремлением избежать наказания с его стороны, минимизировать общение с ним. Поскольку изначально психологическая защита базируется на состоянии тревоги и чувстве страха, то вполне ожидаемым является и более сильное влияние на создание защитного комплекса ребенка именно негативно значимых взрослых. Это влияние отображено на рисунке 4.

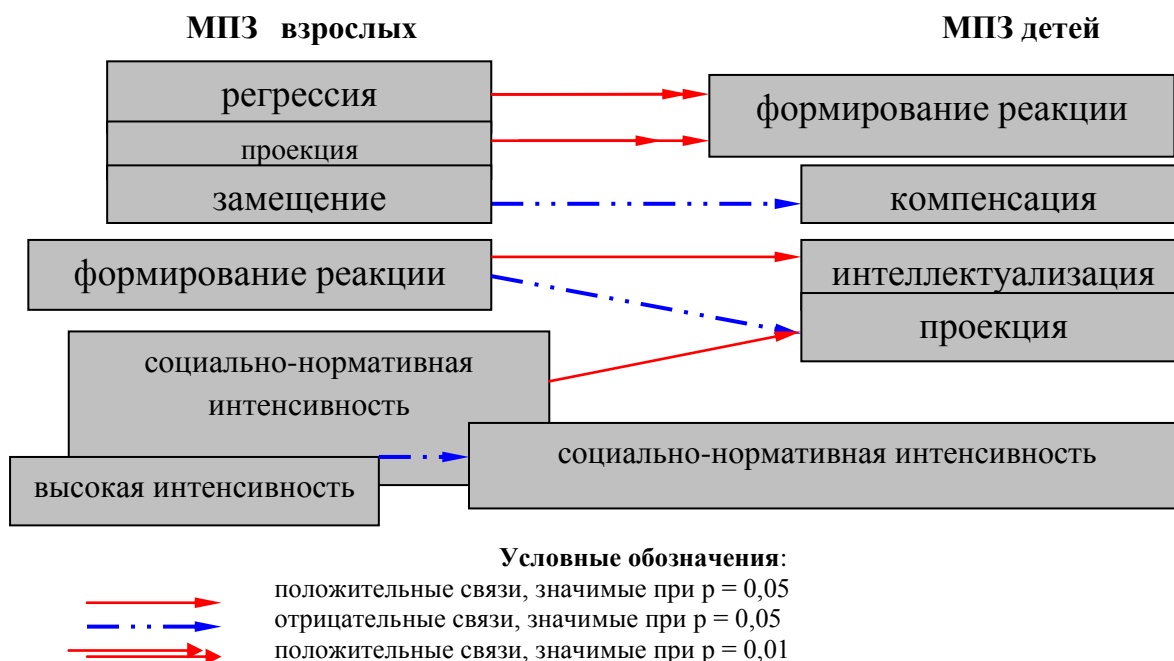


Рисунок 4 Влияние особенностей психологической защиты негативно значимых взрослых на МПЗ детей

Регрессия и проекция в качестве МПЗ негативно значимых взрослых стимулируют детскую защиту по типу формирования реакции (соответственно **r = 0,54** и **r = 0,55**). Дело в том, что здесь нельзя не

учитывать влияния еще одного фактора: негативно значимый взрослый, хоть и вызывает неприятные переживания, все же остается для ребенка в статусе взрослого, т.е. субъекта, ранг которого выше и от которого ребенок зависит, особенно если наряду с негативными чувствами ребенок испытывает привязанность к этому взрослому, или от отношений с ним зависят отношения с кем-то позитивно значимым. Такое восприятие негативно значимого взрослого заставляет ребенка вести себя «правильно» по отношению к нему и скрывать свои отрицательные эмоции, преобразовывая их в противоположные (формирование реакции), если взрослый ведет себя враждебно и подозрительно к ребенку и окружающим (проекция) или ребенку досаждают издержки его «детского» поведения (регрессия).

Развитое замещение у всех категорий взрослых членов семьи приводит к снижению требований к ребенку и ожиданий от него. По-видимому, это лишает ребенка стимула к самосовершенствованию, особенно если нет стремления понравиться взрослому. Это отражается в негативной корреляционной связи между механизмом замещения негативно значимых взрослых и детской защитной компенсацией ($r = - 0,52$).

Если же защитное поведение негативно значимых для ребенка взрослых проявляется в форме преобразования своих чувств в противоположные (формирование реакции), то в психологической защите ребенка намечаются две тенденции: повышается уровень интеллектуализации ($r = 0,44$) и снижается вероятность развития проекции ($r = - 0,42$). Формирование реакции связано с подчеркнутой демонстрацией доброжелательного, социально одобряемого поведения. Одни дети могут чувствовать неискренность такого поведения, но во избежании конфликта относиться к этому рационально, другие пытаются прятаться от необходимости выражать встречные чувства за их интеллектуальной схематизацией. С другой стороны, подчеркнута положительное отношение со стороны негативно значимых взрослых в сочетании с искренне доброжелательным отношением позитивно значимых взрослых не дает ребенку оснований для подозрительного и враждебного отношения к людям в целом в форме проекции.

Представляет интерес влияние характеристик интенсивности данной категории взрослых на детскую психологическую защиту. С одной стороны, кажется совершенно оправданным тот факт, что сверхинтенсивные защиты взрослых снижают вероятность формирования социально-нормативного уровня интенсивности детских защит ($r = - 0,49$). С другой стороны, неясно, почему происходит увеличение детской проекции вследствие преобладания в защитной стратегии негативно значимого взрослого защитных механизмов социально-нормативной интенсивности. Поиск ответа на этот вопрос требовал бы рассмотрения социокультурных факторов, которые обуславливают именно такую, а не

иную среднестатистическую интенсивность эксплуатации механизмов защиты, что не входит в задачи данного исследования [1].

Сравнение степени корреляционной связанности психологической защиты ребенка и особенностей МПЗ позитивно и негативно значимых взрослых по t-критерию Стьюдента показало, что в генезисе детского отрицания, которому сопутствуют такие качества личности, как легкость восприятия жизни, оптимизм, положительное отношение к себе, гораздо больше участвуют защитные механизмы позитивно значимых взрослых (различия достоверны при $p = 0,001$). Негативно значимые взрослые оказывают большее влияние на формирование у детей защиты по типу вытеснения (различия достоверны при $p = 0,05$), для которого характерны забывчивость, избегание проблемных ситуаций, соглашательство, боязнь новых знакомств [2].

Подводя итог, хотелось бы остановиться на разной чувствительности характеристик МПЗ детей к различным категориям взрослых. Такой вид психологической защиты ребенка, как замещение вообще не попадает в зону влияния защитных особенностей родителей. Наиболее чувствительным механизмом защиты оказывается у ребенка компенсация: к ее формированию имеют отношение сразу три категории взрослых: отцы, позитивно значимые взрослые и негативно значимые взрослые. Защита ребенка по типу формирования реакции чувствительна только к влиянию негативно значимых взрослых. Защитные особенности этой же категории взрослых, а также отцов имеют значение при формировании детской защиты по типу проекции и интеллектуализации. Отрицание, напротив, подвержено влиянию МПЗ матерей и позитивно значимых взрослых. От адекватности защитной стратегии этих категорий родителей и негативно значимых взрослых зависит и то, насколько оптимальной по интенсивности будет детская психологическая защита. Склонность ребенка к использованию регрессии зависит от характеристик психологической защиты позитивно значимых взрослых и отцов.

В целом в становлении системы психологической защиты ребенка принимают участие все категории взрослых членов семьи, хотя несколько большую роль играют МПЗ отцов и негативно значимых взрослых. Это влияние не сводится просто к копированию внешних проявлений механизмов психологической защиты, а носит более сложный и опосредованный характер.

Перечень использованных источников и литературы:

1. Арымбаева К.М. Семья и проблемы социализации ребенка // *Актуальные проблемы современной науки.* – 2010. - № 8. – С.99-101.
2. Асмолов А.Г. *Психология личности: Учебник.* - М.: Изд-во МГУ. 1990.
3. Захаров А.И. *Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии.* - 1982. - №1. – С. 59-98.
4. Зеньковский В.В. *Психология детства.* - Екатеринбург: Изд-во: «Деловая книга», 2009.
5. Крутецкий В.А. *Психология.* - М.: Просвещение, 1987.

УДК: 94(3)

СОВЕТСКИЙ ВОЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПО ОЦЕНКЕ ЦРУ В 1946 ГОДУ

Самохин А.В., доцент, к.ист.н., ведущий эксперт

Автономная некоммерческая организация «Центр изучения международных отношений в Азиатско-Тихоокеанском регионе» (АНО «ЦИМО АТР», г. Хабаровск)

Автор в данной статье дает краткий анализ деятельности разведывательных организаций США, в частности ЦРУ по выявлению истинной информации о военном потенциале Советского Союза

Ключевые слова и понятия: советский военный потенциал, информация, разведывательная информация, СССР

THE SOVIET MILITARY POTENTIAL ACCORDING to the CIA In 1946

Samokhin A.V., associate Professor, candidate of Hist.N., leading expert

Autonomous nonprofit organization «Center for the study of international relations in the Asia-Pacific region» (ANO «ZIMO the Asia-Pacific region», Khabarovsk)

The author of this article gives a brief analysis of the activities of intelligence organizations in the United States, in particular the CIA to identify the true information on the military capabilities of the Soviet Union

Key words and concepts: Soviet military capabilities, information, intelligence information, USSR

Завершение Второй мировой войны, стоившее многочисленных жертв советскому народу не принесло желанного успокоения. Уже с сентября 1945г. в США началась разработка планов войны против своего бывшего союзника.

Получив в свои руки атомную бомбу американское военное и политическое руководство положило в основу своей военной политики идею превентивного атомного удара. Однако осуществить её не представлялось возможным по двум основным причинам. Во-первых, в самих США не было необходимого количества атомных бомб и средств их доставки. Во-вторых, мощь Красной Армии и военный потенциал СССР представлял серьезное препятствие для осуществления военных планов Соединенных Штатов [17].

При этом в Белом доме не могли не понимать, что после окончания войны группировка советских войск в Европе не имела себе равных по численности, оснащённости, боевому опыту и эффективности управления. В случае возобновления военных действий она могла в считанные недели, а может быть и дни сломить сопротивление англо-американских войск, выйти к Ла-Маншу и Средиземноморью, закрыть доступ США и их союзникам к нефтяным ресурсам Ближнего и Среднего Востока. Такие

оперативные возможности советских войск у американских аналитиков сомнений не вызывали [18].

На основе собранной разведывательной информации в ЦРУ США попытались осенью 1946 г. оценить советский военный, промышленный и научно-технический потенциал и спрогнозировать перспективы его развития.

31 октября 1946 г. Центральная разведывательная группа Бюро исследований и оценок (БИО) подготовила документ под названием: «Советские возможности в разработке и производстве некоторых типов оружия и оборудования» [12]. В докладе давалась оценка советских возможностей в разработке и производстве в течение ближайших десяти лет атомных бомб, управляемых ракет, тяжелых бомбардировщиков, истребителей, радаров и подводных лодок.

В своей оценке американские аналитики исходили из относительно низкого уровня индустриального потенциала Советского Союза, очевидности направленности части усилий СССР на восстановление промышленности в целом, а также из недостаточного уровня технологического прогресса. Отсюда авторы документа смогли сделать вывод, что в течение ближайших десяти лет Советский Союз не сможет осуществлять перспективные разработки и широкомасштабное производство во всех рассматриваемых в документе областях одновременно, поскольку это потребует максимальных усилий в каждом конкретном случае. А если и сможет, то в этом случае реальные разработки новых видов вооружения и техники не достигнут своих максимальных возможностей [12, с.68].

Важнейшим тезисом документа, является убежденность авторов в превосходстве западной научно-технической мысли над советской, и как следствие этого, советским ученым и конструкторам отводилась роль только копировщиков западной техники. Очевидно в силу этого, американские аналитики не допускали даже мысли, что разработка и производство новейших образцов военной техники может с таким размахом осуществляться в Советском Союзе. Она охватит одновременно ядерное оружие, реактивную авиацию, ракетную технику, радиолокацию и морское вооружение.

Так, возможность производства Советским Союзом собственного атомного оружия оценивалась следующим образом: «в период между 1950 и 1953 гг. в СССР возможно доведение атомной бомбы до стадии производства. В соответствии с этим предположением некоторое количество таких бомб может быть произведено и складировано к 1956 г.» [12, с.69].

Однако, как известно, уже в 1949 г. в Советском Союзе были проведены испытания собственной атомной бомбы. Но еще до того как была испытана первая атомная бомба, Совет Министров СССР принял Постановление от 3 марта 1949 г. № 863-327сс/оп о строительстве первого

в СССР завода по промышленному производству атомных бомб. Оно обязывало осуществить в 1949-1950 гг. строительство сборочного завода на производственную мощность 20 единиц изделия в год. Кроме атомной бомбы, произведенной для испытания 29 августа 1949 г., к концу года уже началось их промышленное изготовление. К 1 марта 1951 г. в арсенале атомного оружия Советского Союза имелось 15 бомб типа РДС-1.

К концу 1951 г. было изготовлено 29 атомных бомб РДС-1. На 1952 г. было запланировано изготовление 35, а на 1953 г. – 44 атомных бомб. Таким образом, на 1 января 1952 г. в СССР имелось 35 атомных бомб. Заметим, что темпы изготовления атомных бомб в Советском Союзе были 1,5 раза выше, чем в США [19, с.95-105].

Постановлением Совета Министров СССР от 15 сентября 1951 г. № 3506-1628сс было намечено строительство в 1951-1952 гг. на Урале второго серийного завода г. Свердловск-45, (ныне г. Лесной), мощностью производства 60 единиц в год при двухсменной работе. Срок ввода в эксплуатацию этого завода был установлен на 1-й квартал 1953 г.

Всего на 1 января 1953 г. было изготовлено и поставлено на хранение 75 атомных бомб (59 единиц РДС-2 и 16 единиц РДС-3) а на 1953 г. было запланировано изготовление еще 50 атомных бомб.

Постановлением Совета Министров СССР от 24 января 1952 г. № 342-135сс было принято решение о строительстве завода № 933 на Урале в г. Златоуст-36 Челябинской области. 1 августа 1955 г. завод приступил к выполнению первого государственного заказа. И уже в августе 1955 г. была выпущена первая продукция в виде двух тактических авиационных атомных бомб РДС-4. [8].

Таким образом, к 1956 г. атомная промышленность СССР была способна не просто производить единичные образцы атомного оружия (как сказано в документе БИО), а выпускала атомные бомбы новых видов поточным методом в достаточно большом количестве [19, с.193]. Кроме того, советским специалистам удалось создать к этому времени принципиально новый вид ядерного вооружения – водородную бомбу.

Весьма скептически эксперты Центральной разведывательной группы оценили усилия советской стороны по разработке и производству ракетной и реактивной техники. Предполагалось, что СССР будет не в состоянии осуществить перспективные разработки и широкомасштабное производство принципиально новых ракет типа «земля-земля» в течение ближайших десяти лет. Единственное что допускали американские аналитики так это то, что СССР сможет наладить к 1950 г. широкомасштабное производство ракет типа Фау-1 и Фау-2 с увеличенным радиусом действия и некоторым улучшением точности, ракет ПВО типа немецких «Вассерфалль» или «Шметтерлинг» класса «земля-воздух» и ракет класса «воздух-земля» (схожих с немецкой «Бомбенторпедо») довести к этому же году до производственной стадии [12, с.69].

Между тем, еще 17 апреля 1946 г. на имя И.В. Сталина поступила Докладная записка Л.П. Берия, Г.М. Маленкова, Н.А. Булганина, Б.Л. Ванникова, Д.Ф. Устинова, Н.Д. Яковлева об организации научно-исследовательских и опытных работ в области ракетного вооружения в Советском Союзе.

13 мая 1946 г. Совет Министров СССР принял постановление о создании Специального комитета по реактивной технике, который получил чрезвычайные полномочия в области наблюдения и контроля за НИОКР по реактивному вооружению [21, с.227-233].

На начальном этапе работ, в ходе которого широко использовались опыт немецких специалистов и трофейное оборудование, в СССР была собрана партия ракет А-4. Первые пуски ракет прошли с 16 октября по 13 ноября 1947 г., а не в 1950 г., как это указывалось в документе БИО.

Здесь небезынтересно отметить такой факт. В 1946 г. группа советских инженеров под руководством М.К. Тихонравова и Н.Г. Чернышева обратилась к И.В. Сталину с предложением о создании пилотируемой космической ракеты. Эти предложения были рассмотрены специальной экспертной комиссией под предводительством заместителя начальника ЦАГИ академика С.А. Христиановича. Комиссия дала положительное заключение по идее, изложенной в предложении этой группы инженеров.

Кроме того, предложение было вторично рассмотрено совместно специалистами авиапромышленности, министерств вооружения и электропромышленности.

20 июня 1946 г. министр авиапромышленности М.В. Хруничев основываясь на выводах указанной комиссии, доложил И. В. Сталину о том, что полет такой ракеты технически возможен. Однако её спуск был сопряжен с большими техническими трудностями, так как не были исследованы такие вопросы, как спуск герметичной кабины без ракеты, работа различного рода автоматических устройств, управляющих полетом, отделение корпуса двигателя от ракеты в момент начала спуска и другие.

Министр предлагал для проведения нужных расчетов и всех конструкторских и проектных работ создать конструкторское бюро при заводе № 456 (Химки Московской обл.), который готовился тогда, как база по серийному производству реактивного ракетного двигателя.

Однако решение этого вопроса было отложено до получения окончательных результатов испытания высотных ракет.

В 1947 – 1950 гг. в НИИ-88 был разработан первый отечественный ракетный комплекс с ракетой Р-1. Испытания комплекса Р-1 начались 17 сентября 1948 г. и завершились в октябре 1949 г. [6, с.164-169; 201-205] Постановлением правительства от 25 ноября 1950 г. ракетный комплекс был принят на вооружение. 10 декабря 1951 г. комплекс Р-1 заступил на боевое дежурство.

Постановления Совета Министров СССР № 1852-885 от 1 июня 1951 г. планировалось в течение 1951-1953 гг. выпустить и поставить в войска 370 шт. ракет Р-1 заводом № 586, а также создать в 1954 г. на заводе № 586 мощности, обеспечивающие выпуск ракет типа Р-1 в количестве 2500 штук в год.

В 1946 г., параллельно с разработкой Р-1, начались работы по созданию комплекса Р-2, обладавшего значительно улучшенными характеристиками. На ракете Р-2 была впервые применена отделяемая головная часть и несущий бак горючего. Это позволило повысить дальность стрельбы до 576 км без ухудшения относительной точности попадания. Испытания комплекса Р-2 начались в сентябре 1949 г., а 27 ноября 1951 г. он был принят на вооружение. Летом 1956 г. были проведены первые учения 85-й инженерной бригады с использованием ракет Р-2 [6, с.528-531].

Параллельно с совершенствованием эксплуатационных характеристик ракетных комплексов продолжались работы по увеличению дальности полета ракет. Следующим шагом в этом направлении стало создание ракеты Р-5, дальность которой (1200 км) вдвое превышала дальность Р-2. Проект ракеты Р-5 был подготовлен к октябрю 1951 г. Летные испытания ракеты Р-5, получившей индекс 8А62, начались 15 марта 1953 г. и продолжались до февраля 1955 г.

Работы по оснащению баллистических ракет атомными зарядами начались уже в 1952-1953 гг. [6, с.467-469] Испытания такой ракеты, получившей обозначение Р-5М, начались в январе 1955 г. и завершились в 1956 г. Ракетный комплекс Р-5М было решено принять на вооружение 11 мая 1956 г.

В 1950 г. в СССР начались научно-исследовательские работы, направленные на поиск оптимальных конструктивных схем ракет, способных обеспечить достижение межконтинентальной дальности полета. Предварительные работы по определению конфигурации межконтинентальных средств доставки совпали по времени с появлением ядерных и термоядерных зарядов, которые могли быть размещены на создаваемых ракетах. Так, после первого испытания термоядерного боезаряда в 1953 г. было пересмотрено техническое задание на ракету Р-7, первоначально рассчитывавшейся на доставку обычного атомного боезаряда массой 3 тонны. В октябре 1953 г. проектная масса полезного груза была увеличена до 5,5 тонн для размещения на ней термоядерного заряда. Соответственно, стартовую массу ракеты пришлось увеличить со 180 до 280 тонн [6, с.481-485].

Летно-конструкторские испытания ракеты Р-7, получившей индекс 8К71, проходили с 15 мая 1957 г. по 27 ноября 1959 г. 20 января 1960 г. она была принята на вооружение нового вида Вооруженных сил СССР — Ракетных войск стратегического назначения (РВСН), созданного 17 декабря 1959 г.

Ракета Р-7 стала не только первой в мире межконтинентальной ракетой, но и первой космической ракетой-носителем. В ходе ее испытаний 4 октября и 3 ноября 1957 г. несколько модифицированными ракетами 8К71ПС были выведены на орбиту первые в мире искусственные спутники Земли ПС-1 и ПС-2.

Что же касается тактических ракет, то датой начала их разработки можно считать 13 мая 1946 г. В этот день Постановлением Совмина № 1017-419 было создано КБ по радио и электроприборам управления дальнобойными и зенитными снарядами на базе лаборатории телемеханики НИИ-20 и завода № 1. Кстати, по этому постановлению были созданы НИИ реактивного вооружения в НИИ-88 и Государственный Центральный полигон реактивной техники (Капустин Яр). На базе этого КБ летом 1946 г. начала работать новая организация Министерства вооружения СССР – Специальное Бюро № 1 (СБ-1), задачей которого было создание противокорабельного самолета-снаряда (так тогда называли крылатую ракету) «Комета».

14 апреля 1948 г. Совмин своим постановлением № 1175-440сс принимает решение поручить сконструировать и изготовить опытный образец морского радиоуправляемого самолета-снаряда. Постановлением Совмина от 8 сентября 1948 г. предусматривалось создание самолета-снаряда «Комета» на базе ракет 10Х и 14Х, разработанных В.Н. Челомеем. Проектирование «Кометы» было поручено ОКБ-155 А.И. Микояна. Непосредственно проектированием ракеты занимались М.И. Гуревич и С.Л. Берия.

Постановлением Совмина СССР от 9 августа 1950 г. принимается решение о разработке управляемых ракет и новейших радиолокационных средств управления ими. Первый пуск «Кометы» был произведен с бомбардировщика Ту-4 уже в мае 1952 г. Всего в ходе Государственных испытаний с июля 1952 г. по январь 1953 г. провели сравнительно успешную серию пусков: из 12 «Комет» в цель попали 8. Серийное производство ракет «Комета» началось в 1952 г. на заводе № 256 в г. Иваново (с 1956 г. – Дубна). «Комета» официально была принята на вооружение в 1953 г., хотя в серию запущена еще в 1952 г.

Успех воздушного варианта «Кометы» привел к созданию корабельного и наземного вариантов.

Так, на базе «Кометы», согласно Распоряжению Совмина № 3346 от 21 апреля 1954 г., был создан самолет-снаряд С-2 для береговой обороны – «Стрела». Крылатая противокорабельная ракета (КСС) была также создана на базе авиационной крылатой ракеты «Комета». Ракетами КСС предполагалось вооружить 4 крейсера проекта 67. Наконец, на базе «Кометы» Постановлением Совмина № 864-372 от 11 мая 1954 г. была создана фронтовая крылатая ракета ФКР-1. Вначале 1957 г. она была успешно испытана с ядерной боевой частью [24, с.188-189].

Таким образом, уже к началу 1950-х гг. в нашей стране были созданы передовые по тому времени образцы ракетного оружия дальнего действия, заложена научно-исследовательская и опытно-экспериментальная база для его дальнейшего развития [26, с.72].

Не менее пессимистично аналитики БИО оценивали и перспективы развития остальных видов вооружения. Так, развитие тяжелых бомбардировщиков оценивалось на уровне только производства самолетов типа американского В-29. Ни о какой, даже призрачной, возможности создания в СССР реактивного дальнего бомбардировщика в документе не идет и речи. Так же сотрудники БИО напрочь отказывали Советскому Союзу в возможности создания сверхзвуковых истребителей и перехватчиков, хотя и предполагается полный переход советской авиации на реактивную тягу [12, с.69].

Однако действительность была другой. Правда, первый советский стратегический бомбардировщик Ту-4 был точной копией американского В-29. Но хочется отметить, что механически скопировать чужой самолет просто не возможно. Для этого надо, как минимум, обладать одинаковыми технологиями и оборудованием. До 90 % материалов, использованных при постройке самолета, до этого промышленностью Советского Союза не выпускалось. Поэтому советским конструкторам и технологам пришлось идти своим путем. Однако планер и подавляющее число систем самолета были заимствованы практически без изменений.

Решением Политбюро ЦК в марте 1946 г. для строительства самолета определяется в качестве базового завод № 22. Проектирование и строительство поручаются А.Н. Туполеву и Д.Ф. Устинову. Со стороны ЦК курировал проект Г.М. Маленков. Два самолета должны быть представлены к испытаниям 1 сентября 1947 г., а к 1 мая 1948 г. должны были закончиться их войсковые испытания. К концу 1948 г. на заводе № 22 планировалось довести выпуск самолета до одного в сутки.

Советский самолет по конструкторскому решению, новизне примененных материалов, полуфабрикатов и бортового оборудования произвел настоящую революцию в технологии авиационной и смежных отраслей промышленности. Все это вызвало серьезные отставания от графика производства, однако был сделан очень нужный шаг в самолетостроении СССР – в бомбардировщике Ту-4 была освоена новая технология цельнометаллического самолета, во многом передовая и впервые у нас разработанная.

19 июня 1947 г. тяжелый бомбардировщик Б-4 вышел на испытания. В августе 1947 г. три первых машины приняли участие в традиционном воздушном параде, а 11 мая 1949 г. самолет Ту-4 официально принимается на вооружение. Характерно, что акт государственных испытаний и новое название самолета – Ту-4 были утверждены И. В. Сталиным лично, который на протяжении всего периода создания самолета курировал проект.

Новый бомбардировщик уверенно держал скорость 1000 км/ч и летал на дальность 6000 км. Правда, американская газета «Нью-Йорк таймс» в номере за 19 сентября 1946 г. утверждала, что даже если в СССР и построят самолет подобный В-29, то он все равно не взлетит, поскольку советские моторы не будут тянуть такой самолет.

Пока шли испытания и доводки первых машин, на казанском заводе № 22 разворачивалось полномасштабное серийное производство. В 1947 г. к серийному выпуску самолетов Ту-4 подключился заводы № 19, 140 и 150. С целью оказания помощи заводам по производству самолета было принято специальное постановление Советского правительства об отпуске без ограничений электроэнергии и материалов. Были разрешены сверхурочные работы с обеспечением 2-й смены бесплатным горячим питанием, а для ИТР было выделено дополнительно 400 продовольственных пайков «литер Б», обувь, ткани и т.д. Кроме того, на эти заводы было отправлено около тысячи выпускников фабрично-заводских училищ (ФЗУ). Всего до прекращения серийного производства в 1952 г. заводы успели построить 847 Ту-4 [2, с.162-230; 23, с.354-339].

Американские аналитики БИО предполагали, что количество подобных бомбардировщиков в СССР в итоге достигнет 2000 экземпляров, однако к тому моменту в Советском союзе началась разработка стратегического бомбардировщика на реактивной тяге и потому серийное производство Ту-4 было прекращено.

Бомбардировщик Ту-4 – мог, взлетая с баз на территории нашей страны и стран Восточной Европы, достигать целей в Западной Европе, на Ближнем Востоке и в Японии, но не в США. Поэтому для того, чтобы увеличить дальность их полета, уже в начале серийного производства Ту-4 была разработана система дозаправки самолета в воздухе [13, с.19].

10 июня 1950 г. вышло Постановление Совета Министров СССР № 2474-974, согласно которому ОКБ А.Н. Туполева поручалось спроектировать и построить дальний реактивный бомбардировщик Ту-16 с двумя турбореактивными двигателями. Планировалось построить опытный самолет в двух экземплярах и предъявить первый из них на государственные испытания уже в декабре 1951 г. В конце 1952 г. завод № 22 приступил к развертыванию серийного Ту-16. Первый серийный бомбардировщик № 3200101 был выпущен 29 октября 1953 г., а до конца года заказчику сдали еще один самолет. В следующем году в Казани изготовили уже 70 таких машин. Всего тремя заводами было выпущено 1509 машин, плюс два опытных самолета, построенных на заводе № 156 [25, с.176].

24 марта 1951 г. было издано совместное постановление ЦК и Советского правительства о воссоздании опытно-конструкторского бюро под руководством В.М. Мясищева, и выделении ему для опытного и серийного строительства самолета московского завода № 23, в то время одного из наиболее хорошо оснащенных предприятий. В связи с этим

выпуск бомбардировщика Ту-4 на упомянутом заводе было решено прекратить.

Постановление определяло очень жесткие сроки выполнения задания. Первая опытная машина должна была выйти на испытания в начале 1953 г. К моменту начала работ уже пятый год над аналогичным заданием работали три ведущие американские компании – «Боинг», «Дуглас» и «Конвер».

В 1952 г. за два месяца до срока, обусловленного правительственным постановлением, был готов опытный образец самолета с заводским номером 430001. Первый полет был произведен утром 20 января 1953 г.

Серийное производство самолетов М-4 было начато на заводе № 23 в 1954 г. В результате титанических усилий Советский Союз раньше всех в мире получил тяжелый бомбардировщик нового поколения, обогнав Америку – к тому времени «Боинг В-52» закончить испытания еще не успел. По срокам освоения бомбардировщик Мясищева далеко опередил даже многие куда более «простые» машины тех лет [11, с.3-8].

Одновременно передовая авиационная конструкторская мысль в Советском Союзе в те годы была направлена и на решение проблемы создания реактивной истребительной авиации.

Еще 15 июля 1942 г. Постановлением Государственного Комитета Обороны № 2046 был образован Государственный институт реактивной техники (ГИРТ), задачами которого было развитие реактивной техники для нужд обороны и народного хозяйства Советского Союза.

18 февраля 1944 г. ГКО в своем Постановлении № 5201 «О работе Государственного института реактивной техники при СНК СССР и о мероприятиях по развитию реактивной авиации» отмечал, что ГИРТ не справился с порученной ему задачей создания, как реактивного двигателя, так и реактивного самолета ни по срокам, ни по тактико-техническим данным и поэтому институт ликвидировался.

Однако, в виду исключительного значения реактивной авиации, постановлением возлагалось решение этой задачи на Наркомат авиационной промышленности. Наркому поручалось организовать Научно-исследовательский институт реактивной авиации (НИРА НКАП) в системе Наркомавиапрома, считая основной задачей института создание реактивных двигателей и самолетов.

Днем рождения советской реактивной авиации считается 22 мая 1944г. В этот день вышло постановление ГКО за № 5946 о развитии реактивной авиации и № 5945 о создании реактивных авиационных двигателей.

Уже в апреле 1946 г. состоялись испытательные полеты советских реактивных истребителей МиГ-9 и Як-15, а в праздник 1 Мая следующего года над Красной площадью во время воздушного парада пролетело более 100 реактивных самолетов.

Совет Министров постановлением № 493-192 от 11 марта 1947 г. утвердил план опытного строительства самолетов на 1947 г., в соответствии с которым, приказом Министерства Авиапромышленности (МАП) № 210 от 15 апреля 1947 г. ОКБ Микояна (ОКБ-155, завод № 155) предписывалось разработать фронтальной истребитель с герметической кабиной и построить его в двух экземплярах. После проведения наземной отработки новый самолет 30 декабря совершил первый вылет. Во время заводских испытаний, которые продолжались до 25 мая 1948 г., самолет показал неплохие результаты и постановлением Совета Министров № 790-255 от 15 марта 1948 г. под обозначением МиГ-15 был запущен в серийное производство на заводе № 1. Весной 1949 г. на подмосковной авиабазе Кубинка начались войсковые испытания МиГ-15. 14 мая 1949 г. постановлением Совета Министров № 1889-699 было принято решение о серийном производстве только этого истребителя. В 1949 г. большинство заводов Министерства Авиапромышленности (МАП) освоили производство новых типов самолетов и моторов, а с июня 1950 г. полностью перешли на выпуск МиГов.

Кроме того, уже 17 мая Правительство своим постановлением № 1903-708 обязало Главного конструктора В.Я. Климова провести в течение года работы по увеличению ресурса двигателя. В соответствии с приказом МАП № 386 от 20 мая 1949 г. ОКБ-155 была проведена работа по модификации серийного истребителя МиГ-15 под новый двигатель. Самолет должен был предъявлен на государственные испытания 13 сентября 1949 г. Впоследствии он получил обозначение МиГ-15бис [2, с.3-17]. 7 декабря 1949 г. постановление СМ СССР № 4493-1763сс было принято решение о создании новой модификации МиГ-15 – истребителя-перехватчика.

По своим летным характеристикам МиГ-15 превосходил своего «американского соперника» – истребитель F-86 «Сейбр», с которым успешно «конкурировал» в годы войны в Корее [22, с.44-58].

Уже в ходе Корейской войны, 19 октября 1950 г. Министерством вооружений отдается приказ № 602сс о разработке и внедрении активно-реактивного и реактивного вооружения для МиГ-15.

И.В. Сталин на протяжении всего послевоенного периода лично держал на контроле все проблемы связанными с авиацией.

Так, в 1946 г. глава Советского правительства курировал вопросы производства и испытаний реактивных самолетов и реактивных двигателей, перспективы потребностей авиации ВВС в авиабензине, подготовки летчиков к полетам на реактивных самолетах.

В 1950 г. – строительство дальних четырехмоторных бомбардировщиков. По его указанию советские истребительные авиаполки были переведены на 30-ти самолетный состав.

С 1951 г. И.В. Сталин в связи с начавшейся войной в Корее, которая показала особое значение авиации, начал уделять ее развитию особо

пристальное внимание. Это касалось опытно-конструкторских работ по созданию спецоборудования самолетов и десантной технике, создания многоместных десантно-транспортных вертолетов и нового истребителя дальнего действия.

Помимо этого, И.В. Сталину ежедневно докладывали о выпуске самолетов и моторов и переводе советской авиации на реактивные машины.

Что же касается достижения самолетами сверхзвуковой скорости, то уже зимой 1948 г. на опытном самолете Ла-176 летчик-испытатель О.В. Соколовский достиг скорости звука. Осенью 1949 г. летчик-испытатель А.М. Тютюрев в пологом пикировании на МиГ-15 превысил скорость звука на 1% [1, с.51].

Кроме того, создание серийного сверхзвукового истребителя началось в СССР и США почти одновременно. Первым в США серийным сверхзвуковым истребителем стал F-100, который представлял собой дальнейшее усовершенствование истребителя F-86 «Сейбр». Его серийное производство началось с октября 1953 г.

МиГ-19 – первый советский серийный сверхзвуковой истребитель начал выпускаться с 1955 г. и стал одним из основных самолетов советских ВВС и авиации войск ПВО [7].

Хочется еще отметить, что в документе разведывательного бюро генштаба военно-воздушных сил Франции от 11 июля 1952 г. отмечалось, что союзники в 1945 г. считали, что Советский Союз сильно отстал в области военной авиации от великих держав. Некоторые определяли это отставание в пять лет.

Однако в конце 1951 г. советский истребитель «МиГ-15», появившийся в корейском небе, нанес такой ущерб авиации ООН, что американцы вынуждены были фактически отказаться от дневных и ночных бомбардировок [16, с.138-142]. Таким образом, Корейская война показала действительную силу советской истребительной авиации.

Авторы французского документа указывали, что Советский Союз владел целой серией моторов, необходимых для оснащения всех типов самолетов, имел реактивные самолеты, способные выполнить любые задания, возлагаемые на истребительную авиацию, а советское вооружение давно считалось самым лучшим, не составляло исключение и вооружение самолетов. Этого высокого качества оружия, отмечалось в документе, в СССР достигли благодаря сочетанию хорошего понимания дела, передовой техники в металлургии и прекрасных знаний в области внутренней баллистики. Там также указывалось, что советская авиация хорошо оснащена для обороны Советского Союза с воздуха и для поддержки действий сухопутных войск. С точки зрения этой последней задачи советская авиация, безусловно, лучше оснащена по сравнению с американской, которая специально не занималась этим вопросом. В тоже время документ отмечал отсталость СССР в развитии стратегической

авиации. В заключительной части делался вывод о том, что советская авиация может оказать существенное сопротивление стратегическим бомбардировщикам союзной авиации в случае их вторжения на советскую территорию.

Не меньшие ошибки были допущены аналитиками БИО в оценке развития подводного флота СССР. Предполагалось, что только к 1956 г. в Советском Союзе смогут разработать пусковое устройство для управляемой ракеты, запускаемой с подводных лодок (ПЛ), а сами подлодки не уйдут в своем развитии далее ПЛ типа немецких серии XXI [12, с.69].

Однако в СССР работы над проектами подводных лодок, вооруженных баллистическими и крылатыми ракетами, начались в ЦКБ-18 в 1949 г. под руководством Ф.А. Каверина. Один из вариантов пр. П-2 предусматривал вооружение подводной лодки водоизмещением 5630 т самолетом-снарядом «Ласточка». 5 декабря 1950 г. министр авиапрома М.В. Хруничев доложил И.В. Сталину о создании реактивного самолета-снаряда для подводных лодок и о проекте ПЛ, вооруженных этими ракетами.

В 1952-1953 гг. в ЦКБ-18 под руководством И.Б. Михайлова был разработан технический проект 628 – переоборудования ПЛ «15 серии» для проведения экспериментальных стрельб самолетами-снарядами. Однако в феврале 1953 г. работы по пр. 628 были прекращены.

Семилетний план проектирования и постройки ПЛ с новыми видами вооружения предусматривал строительство опытной атомной ПЛ пр. П-627А, вооруженной ракетой П-20, разработанной в ОКБ-240 под руководством С.В. Ильюшина. Масса ракеты составляла 30 т, дальность полета – 300 км, высота полета – 30 км, скорость полета в три раза превышала скорость звука [3, с.72-78; 4, с.25].

Что же касается развития самих подводных лодок, то и в этом направлении советская конструкторская мысль и промышленность не отставала от американской.

4 ноября 1947 г. министр судостроительной промышленности А.А. Горегляд доложил И.В. Сталину о создании в СССР новой парогазовой турбины для ПЛ. В результате впервые на отечественной ПЛ мощность установки подводного хода достигла 7250 л.с. на один вал с подводной скоростью 10-20 узлов. Опытная подводная лодка проекта 617, с такой турбиной получившая тактический номер С-99 была заложена 5 февраля 1951 г. и спущена на воду 5 февраля 1952 г., а 16 июня того же года начались швартовые испытания.

9 сентября 1952 г. И.В. Сталиным было подписано постановление Совета Министров СССР, в соответствии с которым в г. Москве сформировали две группы специалистов: одну – для выполнения проектных проработок атомных подводных лодок (АПЛ), другую – для проработок ее атомной энергетической установки (АЭУ).

В США программу создания АПЛ разработали еще в декабре 1945 г., а со следующего года работы по ее реализации пошли ускоренными темпами. Уже в 1948 г. был закончен проект АЭУ, и 14 июня 1952 г. на верфи в г. Гротон состоялась закладка первой в мире АПЛ «Наутилус». В сентябре 1955 г. она вошла в состав ВМС США.

В Советском Союзе разработка проекта опытной АПЛ пр.627, шифр «Кит» была поручена Специальному конструкторскому бюро № 143. С марта 1953-го по май 1954 г. в СКБ-143 разработали эскизный и технический проекты опытной АПЛ пр. 627. В июне 1954 г. на судостроительном заводе № 402 началась её постройка. Одновременно в г. Обнинске создавался наземный прототип АЭУ, который уже в начале 1956 г. вывели на запланированный уровень мощности. Сама торжественная церемония закладки АПЛ пр. 627 состоялась 24 сентября 1955 г. Быстрые темпы строительства позволили спустить её на воду 9 августа 1957 г. в высокой степени готовности. По ряду своих характеристик опытная АПЛ пр. 627 превосходила и своего зарубежного аналога – «Наутилус».

С учетом опыта разработки проекта первой АПЛ 22 октября 1955 г. Совет Министров СССР принял постановление о создании серийных АПЛ. Всего по пр. 627А с 1956 по 1964 гг. было построено для ВМФ СССР 12 подлодок.

Интересно отметить, что в США в это время к крупносерийной постройке АПЛ еще не приступили. Там продолжались поиски наиболее перспективных типов, и если и велось строительство, то ограниченными сериями. Только в 1962г. в Соединенных Штатах приступили к крупносерийному строительству АПЛ [9, с.73-76]. Заметим также, что если американцам от момента получения задания и до закладки первой АПЛ потребовалось шесть лет, то в СССР на это ушло лишь два года [10, с.100-104].

В целом по отдельным видам военно-промышленного производства с 1945 г. по 1950 г., по данным Отдела ЦК ВКП(б) по машиностроению, были достигнуты следующие результаты:

1. В авиационной промышленности. Создано более 20 типов самолетов, из которых 9 приняты в серийное производство; 30 образцов новых моторов и реактивных двигателей, 2 реактивных двигателя начали осваиваться в серийном производстве. Удельный вес реактивных самолетов в производстве авиационной техники увеличился с 1% в 1946 г. до 65% в 1950 г. Вновь были созданы радиолокационный институт и семь ОКБ по радиолокации.

2. В промышленности вооружений. Разработано и подготовлено к испытанию 55 типов оптических приборов и 156 типов опытных образцов вооружения, из которых 10 начали осваиваться в серийном производстве.

3. В промышленности боеприпасов. Созданы и проходили испытание несколько новых видов боеприпасов: гамма-бронебойные снаряды и гамма-авиационные бомбы, усилена мощность зенитного и морского

выстрелов. Отработаны и осваивались в серийном производстве 87 новых элементов боеприпасов. Организованы семь новых НИИ и четыре КБ.

4. В бронетанковой промышленности. Принят в серийное производство новый средний танк Т-54, который по вооружению, проходимости и маневренности превосходит средний танк Т-34. Разработан новый тип тяжелого танка «730» (ИС-8) и артиллерийского самохода «530» (ИСУ-152), приняты на вооружение плавающий танк «740» (ПТ-76) и гусеничный бронетранспортер «750» (БТР-50П).

5. В военном судостроении. Решена задача постройки цельносварных корпусов боевых надводных и подводных кораблей из сталей повышенной прочности. Освоен метод сборки корпусов из плоскостных и объемных секций, с применением специальной технологической оснастки. В результате внедрения мероприятий по стандартизации, нормализации и унификации на 55% сократилась номенклатура механического и судового оборудования, применяемого на кораблях.

Таким образом, нельзя согласиться с выводами автора публикации документа БИО В.И. Батюк, о том, что в Вашингтоне к концу 1946 г. знали об основных направлениях советских военных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) [12, с.67].

Хотя сделанный автором в качестве доказательства своего утверждения общий вывод о том, что разведка на территории Советского Союза велась практически все годы с момента его образования, и после окончания Второй Мировой войны разведывательная деятельность снова приобрела широкомасштабный характер не вызывает сомнения. Однако, в частности, тезис о том, что проводимая спецслужбами США активная вербовочная работа по привлечению к сотрудничеству ряда советских инженеров и работников НИИ не выдерживает серьезной критики.

Приведенные В.И. Батюк данные говорят скорее о том, что такие акции американской разведки были в основном неудачные, поскольку они стали известны советским спецслужбам. Что же касается проявления интереса американской разведки к советским НИОКР, то сам по себе такой интерес не представляет тайны для противника, и это автор подтвердил документально [12, с.68].

В то же самое время, и это совершенно очевидно из доклада БИО, такие в корне неверные прогнозы не могли быть построены на серьезных и, главное, достоверных данных. Анализ американского документа позволяет утверждать, что его авторы обладали весьма поверхностной информацией. Только отсутствием достоверных данных можно объяснить такой неудачный прогноз аналитиков.

О том насколько поверхностными были знания американской разведки по вопросам военной политики СССР, свидетельствует и такой факт.

В еженедельном обзоре от 30 августа 1946 г. американская разведка информировала Г. Трумэна о том, что Г.К. Жуков был переведен с поста

начальника «Советской военной администрации в Германии на должность командующего Одесским военным округом», поскольку он «олицетворял идею советско-американского сотрудничества» [20, с.89].

Что же касается общих направлений советских НИОКР, отмеченных в документе американскими аналитиками, то для их определения совершенно не нужно было обладать серьезной разведывательной информацией.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что отсутствие надежной и главное достоверной разведывательной информации не позволяло политическому руководству США иметь реальные представления о перспективах развития военного потенциала СССР.

Перечень использованной литературы и источников:

1. Андреев И. Пробные шары // *Техника Молодежи*. – 1977. – № 5.
2. Арсеньев Е. Истребитель МиГ-15 // Приложение к журналу «М-ХОББИ». Выпуск № 10.
3. Баранов И.Л. История создания и перспективы развития отечественных подводных лодок с крылатыми ракетами // *Судостроение*. – 2001. – № 2.
4. Боченин И. Их называли «Буки» // *Техника – молодежи*. – 1996. – № 2.
5. Галлай М.Л. Испытано в небе. – М.: «Молодая гвардия», 1965.
6. Задача особой государственной важности. Из истории создания ракетно-ядерного оружия и Ракетных войск стратегического назначения (1945-1959гг.): сб. док. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.
7. Каталог мирового вооружения. Режим доступа: <http://worldweapon.ru/sam/f100-2.php>, свободный.
8. Корчагин Е.Ф. Создание ядерного щита Отечества. Режим доступа: <http://www.proatom.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=2352>, свободный.
9. Кузин В.П. Военно-Морской Флот СССР 1945-1991. – СПб.: Издательство Историческое Морское Общество, 1996.
10. Литвиненко Д. Планы вождя // *Родина*. – 1996. – № 7-8.
11. Мороз С. Мясницев М-4/ЗМ. – М.: Издательство: Архив-Пресс, 2000.
12. Опасный самообман // *Военно-исторический журнал*. – 1997. – № 5.
13. Подрепный Е.И. Реактивный прорыв Сталина. – М.: Яуза; Эксмо, 2008.
14. Приказы Народного комиссара обороны СССР и Министра Вооруженных Сил СССР. 12 октября 1945 г. – 1949 г. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011.
15. Самохин А.В. Корейская война была лишь испытательным полигоном для советских ПВО // *Проблемы национальной безопасности и малые войны на Дальнем Востоке в XX веке: историко-правовой аспект. Материалы межрегиональной научно-практической конференции*. – Хабаровск: Хабаровский пограничный институт Федеральной службы безопасности Российской Федерации, 2013.
16. Секистов В.А. Кто нагнетал военную опасность // *Военно-исторический журнал*. – 1989. – № 10.
17. Сибирский Б.Н. Ядерный блицкриг США. Советская внешняя разведка своевременно раскрывала стратегические планы Соединенных Штатов Америки по нанесению ядерных ударов против СССР // *Военно-исторический журнал*. – 2000. – №.5.

18. Советский атомный проект. Нижний Новгород - Арзамас-16. – Нижний Новгород: Издательство «Нижний Новгород», 1995.
19. «СССР может пойти на любые меры, за исключением военных»: Документы из ЦРУ. (1946-1950) // Источник. – 1999. – № 2.
20. Хроника основных событий истории Ракетных войск стратегического назначения. – М.: ЦИПК, 1994.
21. Чечин А. Корейский полигон // Моделист-конструктор. Специальный выпуск. – 2005. – № 2.
22. Шавров В.Б. История конструкций самолетов в СССР 1938-1950 гг. – М.: Издательство «Машиностроение», 1994.
23. Широкопад А.Б. Чудо-оружие СССР. – М.: ВЕЧЕ, 2004.
24. Якубович Н.В. Туполев Ту-16. Дальний бомбардировщик и ракетносец. – М.: АСТ, 2001.
25. Яшин Ю.А. О развитии теоретических основ боевого применения и эксплуатации ракетных систем первых поколений // Военная мысль. – 1995. – № 2.

УДК: 811.161.

**К ПРОБЛЕМЕ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ
В ПЕЧАТНОЙ СРЕДЕ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ:
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ, НАУЧНО-ИНТЕГРАЦИОННЫЙ И
ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Тарасов О.Ю., доцент, канд. ист. наук, доцент кафедры словесности
Хабаровский институт инфокоммуникаций (филиал) (ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики»
(СибГУТИ)

Данная статья посвящается топонимике. Для многих это загадочная и неизвестная наука. Но в последние 20 лет к ней стали проявлять интерес не только в научной среде, но и политической элите. По мнению автора, сверенному специалисту в сфере инфокоммуникаций знание об этой «загадочной» науке необходимы.

Ключевые слова и понятия: информационный источник, культура, лингвистический источник, топоним, топоимя, этнос, этнокультура, язык

**TO THE PROBLEM OF TOPONYMIC SOURCES IN THE
PRINTED ENVIRONMENT FAR EAST RUSSIA: ETHNIC AND
CULTURAL, SCIENTIFIC**

Tarasov O.Y., associate Professor, PhD. East. Sciences, associate Professor of literature
Khabarovsk Institute infocommunication (branch) (HIIC SibSUTIS)
«Siberian State University of Telecommunications and Information Science»
(SibSUTIS)

This article is dedicated to toponymy. For many, this is mysterious and unknown to science. But in the last 20 years, it began to show interest not only in the scientific community, but also the political elite. According to the author, storename specialist in the sphere of infocommunication knowledge about this «mysterious» science required.

Key words and concepts: information source, culture, linguistic origin, toponym, Topeka, ethnos, ethnic culture, language

Признавая топонимику в достаточной степени самостоятельной и универсальной научной дисциплиной, с полным правом использующей в своём арсенале исследований методы и приёмы как чисто лингвистического и исторического, так и географического анализов, мы можем использовать её основы для этнографии и этнической истории и, в особенности, истории освоения отдельных регионов.

Топонимика – открытая книга освоения геопространства. Но далеко не каждый умеет её читать и вряд ли один человек способен прочитать её полностью – нужно не только знать языки, на которой она написана, но и пройти (проехать) по ней самому – ногами, на автомобиле, вездеходе, собачьей или оленьей упряжке.

Да и этого зачастую недостаточно – нужно знать культуру и историю народа, который написал страницы этой книги (оставил свой след на карте мира).

По сравнению с аппелятивной (нарицательной) лексикой топонимы имеют ряд особенностей в системе словообразования.

Специальной литературы по топонимике Дальнего Востока крайне мало. То, что имеется, разбросано в недоступных для даже искушённого исследователя изданиях. Топонимикой интересуются географы, историки, лингвисты, этнографы, а поэтому имеющаяся литература в основном посвящена решению специальных задач этих наук.

Весь спектр информационных источников можно условно разбить на несколько групп.

К первой относится литературогеографического направления. Данная область изучена со всех позиций (геология, гидрология, климатология и т.д.) и недостатка в информации практически нет. Более того эта информация – точна, суха, конкретна [3, с.6].

Ко второму направлению относятся топонимические источники как регионального, так и общетеоретического значения. В региональных топонимических исследованиях существует значительный пробел. Можно констатировать, что топонимика Дальнего Востока изучена недостаточно хорошо. В целом среди словарей можно выделить «Топонимический словарь Северо-востока СССР» Новиковой К.А. и Леонтьева В.В. Особенность данного издания заключается в том, что при описании истории возникновения названий отдельных географических объектов авторы используют выдержки из литературных произведений, очерков из производственных газет (например, таких как «За карту Севера», «За карту Арктики»), фрагменты отчётов и интервью с информаторами. Этот словарь – уникальный труд совместной эффективной работы этнографа, лингвиста и первопроходцев (геологов, топографов и т.д.).

Изучая топонимику Дальнего Востока, можно опираться и на топонимические источники прилегающих к Дальнему Востоку регионов Забайкалья, Восточной Сибири, такие как монографии Мельхеева М.Н. «Географические названия Восточной Сибири: Иркутская и Читинская

области» (1969), Щербинина Б.Г., Леонтьева В.В. «Там, где геологи прошли» (1980) и некоторые другие.

К третьей группе можно отнести лингвистические источники по общим и частным вопросам ономастики и этнолингвистики, такие как «Топонимы в составе лексической системы языка» (1969), «К типологии языковых ситуаций на Крайнем Севере» (1992) Вахтина Н.Б., «Введение в языковедение» (1996) Реформатского А.А., «Общая теория имени собственного» (1973) Суперанской А.В., «Из области теоретической ономастики» (1962) Топорова В.Н. и ряд других работ. Лингвистическая литература стала вспомогательной при оценке «языкового освоения» географического пространства Якутии каждым из этносов.

К четвёртой (объединённой) группе относятся источники исторического (история освоения, история географических открытий и т.д.) и этнографического плана [3, с. 7].

Пятая группа, на которую хотелось бы обратить особое внимание – литературные источники, в которых упоминаются географические названия Дальнего Востока во всех аспектах:

- аспект упоминания (старых) прежних названий географических объектов. Ранний уровень в стратиграфической классификации (по исследованиям автора). Особенно они хорошо прослеживаются в работах В.К. Арсеньева, Гр. Ходжера и других авторов, заставших рубеж XIX-го и XX-го столетий. (См. Примечания).

- исторический аспект происхождения названий. Как это уже было сказано выше, ряд интересных фактов скрыт в производственных СМИ, которые на данный момент не существуют, а прежние выпуски хранятся в архивах ЯАГП, СВАГП, ДВАГП, СВЗР и т.д. Также ряд важных исторических моментов, касающихся истории возникновения геоимён содержится в региональной периодике – журналах «Дальний Восток», районных и областных газетах. Так, например, Н.С. Новиков-Даурский печатался в малоизвестной газете «Амурская звезда» [4].

- этнографические аспекты имянаречения географических объектов. Для изучения данного аспекта существует целый пласт дальневосточной литературы, как писателей-дальневосточников – представителей коренных народов, так и русскоязычных писателей – исследователей, строителей, географов, путешественников, обращавшихся к тематике освоения, строительства, местным этнокультурам. Взгляд и первых (Джанси Кммонко, Юрий Рытхэу, Григорий Ходжер и др.) и вторых (Н. Кузаков [2], Гр. Федосеев [6], В. Каргалов [1], Ю. Дёшкин и др.) на этнографические аспекты имя наречения отдельных мест и географических объектов весьма полезен. Даже, если исторической справки или этнографической ссылки в тексте нет, то может быть опосредованное указание на хозяйственные, религиозные, бытовые особенности и предпочтения, которые в свою очередь указывают на специфику топоимён [5, с. 101-103].

Существует одна проблема – извлечение этих знаний. Один-два и даже группа из десятка исследователей не справятся с подбором столь значительного количества источников и с отбором и фильтрацией этнической и топонимической информации.

Ещё большая проблема заключается в нарушении межведомственных и междисциплинарных связей. В современной науке зачастую создаются «околонаучные симулякры» выдержанных в наукообразном виде – исследования, с виду объединяющие и интегрирующие разные научные дисциплины, но цели данной интеграции абсолютно неясны. Именно поэтому создаётся множество научных трудов, не имеющих ни практической пользы, ни теоретической новизны.

В интеграции указанных выше направлений есть и практический смысл, и выход на новые теоретические горизонты изучения этнической истории и истории освоения Дальнего Востока. Однако в данном направлении содействия со стороны государственных органов практически нет.

Основная работа проводится исследователями-любителями, либо при поддержке фондов (правда зачастую государственных), но общей программы, соответствующей по уровню и качественным характеристикам программе NAPUS (США), выполнявшейся Калифорнийским университетом (UCLA) на Дальнем Востоке нет. В Калифорнийском университете (Лос-Анжелес) к работе для составления объёмного словаря по национальным (этническим) географическим названиям привлекались учёные из всех направлений науки: географы (в первую очередь, для составления электронных карт), историки, лингвисты, этнографы, зоологи и многие другие. Работа по территории всех Соединённых Штатов заняла не более четырёх лет.

На российском Дальнем Востоке этот вопрос только обсуждается более двадцати лет, полномасштабная работа ещё не начата.

Географические названия возникли и развились исторически. Топонимы являются живым свидетелем древнего и позднейшего расселения народов, а также указывает на особенности культурного и экономического взаимодействия этносов, и позволяют дополнить материал по этнической истории региона

Примечание:

Стратиграфическая классификация предусматривает разноязычные и разновременные названия географических объектов. Разные названия одного и того же места (объекта) могут отражать как особенности этнических культур, так и политические и культурные приоритеты нации на разных этапах исторического развития.

Перечень использованных источников и литературы:

1. *Каргалоов В. Дневник путешествий. – Хабаровск: Хабаровское краевое книжное изд-во, 1987. – 356 с.*
2. *Кузаков, Н, Тайга – мой дом. – Чита: Читинское областное книжное изд-во, 1984. – 180 с.*
3. *Тарасов О.Ю. Освоение географического пространства Якутии. Топонимический аспект: Монография. – Хабаровск: ХГИИК, 2014. – 196 с.*
4. *Тарасов О.Ю. Топонимика районов позднего заселения: перспективы топонимических исследований на Дальнем Востоке России: монография. – Gernany, Saarbrueken: Lambert Academic Publishing, 2013. – 180 с.*
5. *Тарасов О.Ю. Анимистические воззрения и этническая история эвенков в произведениях Григория Федосеева: на примере повести «Злой дух Ямбуя». / Сборник научных трудов «Евразийский фронтир. Литература и религия в диалоге культур». – Улан-Удэ: БГУ, 2014. – С. 101-105*
6. *Федосеев Гр. Злой дух Ямбуя. – Хабаровск: Хабаровское краевое книжное изд-во, 1986. – 320 с.*

Научное издание

**ТЕХНИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ
НАУКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
РОССИИ И АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОМ
РЕГИОНЕ:
ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ**

Сборник научных материалов международной
(очно-заочной) научно-практической конференции
16-18 декабря 2015 года
преподавателей, аспирантов и студентов
г. Хабаровск
(Часть-2, материалы секции №№3,4)

Редакционная коллегия:

Председатель редакционной коллегии:

Катин Виктор Дмитриевич – профессор, д.т.н.

Члены редакционной коллегии:

Зинкевич Алексей Владимирович – доцент, к.т.н.

Киреев Сергей Викторович – доцент, к.ист.н.

Лесечко Владимир Николаевич – доцент, к.т.н.

Семешко Анатолий Никифорович – доцент, к.т.н.

Суханова Светлана Геннадьевна – доцент, к.п.н.

Шульженко Николай Владимирович – доцент, к.с.н.

Заказ № 68, от 10.12.15г. Подписано в печать 14.12.15г.

Сдано в печать 10.12.15г.

Бумага для множительных аппаратов.

Формат 60x84/16. Тираж 100 экз. Усл. печ. л. 8,2

Редакционно-издательская группа
Хабаровский институт инфокоммуникай (филиал)
(ХИИК СибГУТИ)
«Сибирский государственный университет
коммуникаций и информатики»,
(СибГУТИ)
680000, г. Хабаровск, ул. Ленина 73.