

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

61 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2018**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 26 ноября 2018 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 61. – Ч. 4. – 334 с.

Главный редактор:

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

Все права защищены.

УДК 378.4

кандидат педагогических наук Масленникова Надежда Николаевна
 Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);
старший преподаватель Гибадулина Ильзира Ильсуровна
 Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Рассматриваются условия поэтапного введения студентов в научно-исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе: активизация познавательной деятельности учащихся, повышение проблемности обучения, создание условий для развития теоретического и эмпирического мышления, введение в процесс обучения профессионально-ориентированных индивидуальных учебных исследовательских заданий с постепенным увеличением уровня их сложности и доли самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: учитель-исследователь, профессиональное обучение, научно-исследовательская деятельность студентов.

Annotation. The conditions for the gradual introduction of students into research activities in the process of learning at the university are considered: activation of students' cognitive activity, increasing the problem of learning, creating conditions for developing theoretical and empirical thinking, introducing vocationally oriented individual educational research tasks into the learning process with a gradual increase in their level the complexity and proportion of student autonomy.

Keywords: teacher-researcher, vocational training, research activity of students.

Введение. Формирование и становление будущего учителя-исследователя, как и любого другого специалиста, представляет собой продолжительный и трудоемкий процесс, поэтому начинать его необходимо с первого семестра обучения бакалавров в вузе.

Быть исследователями студенты учатся, реализуя себя в научно-исследовательской деятельности, которая, помимо формирования у них умений и навыков исследователей, способствует развитию их профессиональной самостоятельности, видению ими способов выполнения своего будущего дела через призму творческого подхода, а также потребности в постоянном учении и самосовершенствовании [1].

В связи с вышесказанным становится интересным рассмотрение условий поэтапного введения учащихся в научно-исследовательскую деятельность в процессе их обучения в вузе и формирование из них учителей-исследователей, что и выступит целью данной статьи.

Изложение основного материала статьи. В соответствии со стремлением воспитания в вузе будущих учителей-исследователей, обозначим основные цели научно-исследовательской подготовки студентов в вузе. Это:

- формирование у них стойких мотивов и личностных потребностей к самообразованию, а также ведению научно-исследовательской и экспериментальной работы;
- развитие гибкого методического и экспериментального мышления;
- выработка научно-творческого подхода к будущей профессиональной деятельности в роли учителя, основанной на умелом использовании навыков осуществления научно-исследовательской деятельности.

Однако до начала включения бакалавров в научно-исследовательскую работу, требуется привить им привычку ведения системной умственной работы. Ее же формирование напрямую связано с развитием у них умения регулировать свое поведение. Если же все это конкретизировать, то готовность у обучающихся к научно-исследовательской деятельности потребует наличия у них:

- достаточно глубоких, системных знаний в определенной научной области (в нашем случае, в педагогике и психологии);
- развитой мотивации, побуждающей их к непрерывному самообразованию;
- умений и навыков самостоятельного освоения нового знания, определения источников познания, форм организации познавательной деятельности;
- умений вычленять и описывать проблему исследования, видеть возможные пути ее решения;
- умений осуществлять мысленный эксперимент и подбирать методы осуществления научного исследования;
- умений проводить саморегуляцию и самоконтроль этой деятельности и ее результатов [2].

Основная функция преподавателя, в соответствии с вышесказанным, видится в активизации им познавательной деятельности будущих специалистов. Однако развитие познавательной активности студентов, призванной решить проблему формирования у них профессионально-исследовательских навыков, также является одной из основных психолого-педагогических проблем всего процесса обучения, поскольку выступает основой формирования познавательных умений и умственных способностей учащихся, воспитания их самостоятельности, инициативности, ответственности, самокритичности. Таким образом, активизируя познавательную деятельность учащихся, педагог сможет одновременно, и создать условия для формирования их исследовательской активности, и повысить эффективность процесса обучения в целом.

На первых этапах вузовского обучения активизация познавательной деятельности будущих учителей возможна только в процессе их учебной деятельности как основного вида деятельности в вузе. Именно учебная работа позволяет учащимся усваивать новые теоретические знания и использовать их впоследствии в решении учебных задач, она способствует развитию теоретического мышления и формированию научной картины мира; в учебной деятельности формируются и развиваются умения формулировать научную (учебную) проблему, подбирать общие или частные (специальные) способы ее решения, контролировать, оценивать и корректировать свои действия и др.

Стандартно выделяют следующую структуру учебной деятельности: потребность – задача – мотивы – действия – операции. *Потребность* – есть стремление обучающегося к получению определенных теоретических знаний, представленных в виде законов и закономерностей, без которых невозможно понимание и освоение определенной научной области. Эти знания студенты получают в ходе аудиторной

(организованной) учебно-теоретической деятельности. *Задача* – это учебное (тренировочное) задание, выполняя которое учащийся совершает ряд учебных *действий* и *операций*. Основным *мотивом* учебной деятельности выступает познавательный интерес, выступающий определенным гарантом высокоэффективного обучения. Если же познавательный интерес будущих педагогов уже на начальных этапах их обучения в вузе по каким-то причинам занижен, педагогическому коллективу стоит организовать процесс обучения в направлении повышения его проблемности. И это позволит решить две основные проблемы:

- повысит заинтересованность учащихся в учении и, следовательно, их учебную работоспособность, качество усвоения ими новой информации, активность их мышления, воображения и памяти, а также позволит развивать и совершенствовать у студентов научную интуицию и способность находить недостающую информацию для решения научных (учебных) проблем;

- будет способствовать становлению у них исследовательского стиля мышления, поскольку проблемное обучение невозможно без ведения учебно-исследовательской деятельности [3, с. 114-117].

Формировать исследовательские умения студентов призваны следующие виды их учебной деятельности:

1. Аудиторная, регламентированная рабочими учебными планами и рабочими учебными программами.

2. Внеаудиторная, являющаяся обязательной в обучении студентов и выступающая определенным логическим завершением аудиторной работы.

3. Особые (факультативные) виды внеаудиторной деятельности, призванные помочь студентам более детально и всесторонне изучать определенные учебные дисциплины или даже узкие вопросы в рамках отдельной дисциплины. Часто к таким дисциплинам относятся дисциплины специализации, а основными формами организации учебной деятельности выступают самообразование студента по индивидуальному плану с консультационной поддержкой преподавателя и его участие в научно-исследовательской работе.

Каждый из данных видов деятельности способен включать решение определенных учебных исследовательских задач или ставить учащихся перед учебными исследовательскими проблемами, разрешение которых поможет им получить новые знания о том или ином объекте или явлении, а также о способах их научного исследования. Итогом решения подобных учебных задач становится развитие у бакалавров теоретического мышления, которое, в свою очередь, приводит к становлению и развитию у них эмпирического мышления. А этот процесс важен потому, что от сформированности теоретического мышления и приходящего ему на смену эмпирического мышления зависит эффективность усвоения студентом последующей системы знаний. Наиболее результативным видом деятельности, реализующим данное направление, является научно-исследовательская деятельность студентов.

Правильно организованная научно-исследовательская деятельность должна «вводить» будущих учителей в научное исследование постепенно, с планируемым заранее усложнением выполняемых ими знаний и переходом к (желательно) полностью самостоятельному решению ими творческих учебно-научных задач. На начальных этапах данной работы студенты лишь знакомятся с основными направлениями научных исследований преподавателей факультета и (или) кафедры и общими методами ведения научной работы, затем они пытаются участвовать в организации мини-исследований в рамках учебных занятий и овладевать элементарными общими и профессиональными исследовательскими умениями, и в итоге – включаются в серьезную коллективную или индивидуальную исследовательскую деятельность.

Результаты научно-исследовательской деятельности студентов обязательно должны находить отражение в их научных работах (конкурсных, реферативных или печатных). Оформляя письменно свое исследование, т.е. предлагая по нему своеобразный отчет, будущие учителя учатся правильно и научно формулировать его тему, описывать методику проведенных испытаний, организовать и проводить само испытание, описывать результат статистически, делать анализ и интерпретацию полученных результатов и аргументировать выводы.

Следуя подобным направлением, личность обучающегося призвана пройти развитие от репродуктивно-подражательной деятельности через поисково-исполнительную до полностью творческой. При этом по-разному будут усваиваться и знания студентов: одни будут запоминаться как информация (репродуктивная деятельность), другие – как активное, действующее знание, на основании которых формируются определенные умения и навыки (поисково-исполнительная деятельность), третьи – как система методологических знаний, как личностно значимые знания, усвоенные глубоко и прочно и способствующие успешному и самостоятельному добыванию новых знаний, т.е. рациональному учению.

Каким же образом преподаватель должен организовать процесс обучения, чтобы произошла интериоризация деятельности учащегося во внешней форме (проявляющаяся на аудиторных занятиях) во внутренний, умственный план действий? При ответе на данный вопрос следует учесть, что большинство ошибок, проявляющихся у студентов при решении учебных, а далее – профессиональных задач, имеют в своей основе недостаточность их логической подготовки и неумение планировать и контролировать собственную умственную деятельность. Это объясняется тем, что данные аспекты профессиональной подготовки часто не рассматриваются в качестве основной учебной задачи, поэтому соответствующая им система знаний и умений формируется стихийно и характеризуется низкими показателями качества. Это же, в свою очередь, объясняется тем, что преподаватели используют в своей работе однотипные (стандартные) задачи и задания, в которых меняется только их предметное содержание, но не тренируется ни логическое мышление учащихся, ни умение планировать и организовывать свою учебную деятельность.

Закрепление и отработка учебных действий начинается на этапе выяснения их содержания. Далее освоенные учебные действия должны найти логическое продолжение и завершение в специальных упражнениях, требующих воспроизведения этих действий. Контроль их усвоения часто осуществляется обычным учебным методом проверки обученности студентов и требует осуществления ими определенных учебных действий в рамках предложенных им для выполнения заданий. Контролер фиксирует степень сформированности учебных действий у студентов по успешности выполнения этих действий. Таким образом, здесь имеет место такой процесс, как экстериоризация – процесс порождения внешних действий, высказываний на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся из интериоризации внешней социальной деятельности человека. Экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления). Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения «чего-то» и последующего выражения, критики и т.п. этого «чего-то») [4].

Соответственно, эффективное обучение и эффективное развитие исследовательских навыков студентов, может быть осуществлено только через их включение в практическую деятельность, когда:

- перед обучающимся возникает затруднение, фиксируемое как проблемная ситуация,
- происходит активное осознание этого затруднения с последующей рефлексией,
- выстраивается система действий по преодолению проблемы,
- происходит критический анализ этих действий, если они не приводят к разрешению задачи, и проектирование системы новых действий,
- и, наконец, осуществляется реализация этих действий [5].

И если именно таким образом будет выстраиваться процесс обучения, то мы сможем говорить о сознательном развитии студента как личности, о развитии его творческого мышления и исследовательской активности.

Развитию каждого из этих отдельных умений, складывающихся затем в способность вести исследовательскую деятельность, соответствует определенный период учебной деятельности, когда оно может происходить наиболее эффективно. Такие периоды называют сензитивными, и для максимального развития профессионально-творческого мышления это возраст в 20-25 лет. В данный период формируются и / или развиваются способности исследовать неизвестную область и осуществлять поиск решений проблем в этой области.

Решение студентами учебных задач во многом зависит от предварительного восприятия ими базовой информации. При этом, важное значение принадлежит стилю их мыслительной деятельности, поскольку по данным нейрофизиологов мы по-разному воспринимаем объекты и явления окружающего мира: около половины из нас мыслят логически, другие – образами. В свою очередь, половина из логически мыслящих людей в определенные моменты времени оказываются способными мыслить образами, а половина от мыслящих образами может переключаться на логическое мышление. Стиль же мышления человека определяется тем, как обрабатывает новую информацию его логическая память.

Если преподаватель склонен к использованию в образовательном процессе элементов проблемного обучения, то процесс освоения студентами новой информации происходит в следующей последовательности:

- сначала они знакомятся с новым учебным материалом,
- затем – пытаются им овладеть через повторение и элементы деятельности, сопровождающиеся его закреплением (выполнение тренировочных заданий),
- и, наконец, анализируют и обобщают этот материал.

Эти этапы соответствуют и этапам изучения новой темы по В.И. Загвязинскому: вводно-мотивационному, операционно-познавательному и рефлексивно-оценочному [1].

В соответствии с этим, самыми благоприятными условиями в организации эффективного учебного познания следует считать те, которые предлагают решение таких учебно-исследовательских задач и проблем, которые переключаются с внутренними интересами студента. Такие задания-задачи будут являться самым лучшим стимулом учения. Задача преподавателя на этом этапе будет заключаться в грамотном построении учебно-исследовательского задания, которое по содержанию и логике его решения (через исследование) будет органично сочетаться со стилем педагогического управления деятельностью учащегося и целевым назначением задания как способа включения обучающегося в активный познавательный процесс. Таким образом, одновременно создаются и условия для формирования у студентов установки на активное участие в образовательном процессе, и условия для развития у них гибкости мышления через решение постоянно изменяющихся по стилю и содержанию учебно-исследовательских задач. Последнее достигается (по возможности) индивидуализацией процесса обучения. Кроме всего прочего, такой подход позволяет и на развитие самостоятельности мышления студентов, если им предлагать не только индивидуальные учебные задания, но и постепенно увеличивать их сложность, ориентируясь на предыдущие успехи обучающихся. Также индивидуализация учебного процесса может выражаться и в подборе преподавателем для студентов таких заданий, которые на начальном этапе учитывают индивидуальные различия в восприятии информации и ее осмыслении, а затем – развивают менее эффективные стили, давая студентам возможность понять, что решение задачи может происходить разнопланово и неудачи в одном способе их решения могут быть компенсированы успехами в другом способе.

Выводы. Таким образом, использование преподавателем индивидуальных учебно-исследовательских задач в процессе обучения видится в создании им условий для учебно-поисковой деятельности студентов, имеющей, в своем конечном выражении, структуру настоящего научного педагогического исследования. При ее осуществлении у обучающихся складывается необходимый исследовательский стиль мышления, развивается пластичность ума, усиливается самостоятельность, увеличиваются широта и глубина мышления, повышается его критичность. Со стороны педагога (или учебного учреждения в целом) в этом случае требуется введение усиливающихся по сложности и, желательно, индивидуальных учебно-исследовательских задач в процесс преподавания конкретной учебной дисциплины, определение их структуры и разработки методического аппарата по подбору дидактических средств воздействия на студентов. Отбор содержания учебно-исследовательских заданий желательно производить так, чтобы студентам можно было решить учебную проблему как теоретическим путем (через мысленное экспериментирование, анализ и синтез), так и экспериментальным. И самое главное, целевая установка разрабатываемого задания должна включать частные задачи, направленные на формирование и развитие у обучающихся не только общих навыков ведения исследования, но и исследовательских умений в области будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Савина Н.Н. Научно-педагогический поиск студентов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 117-119.
2. Савина Н.Н. О критериях готовности будущих учителей к созданию высокоинтеллектуальных образовательных новшеств / Н.Н. Савина, О.В. Шатунова // Инновации в образовании. – 2015. – № 11. – С. 68-77.
3. Хаматгалеева Г.А. Формирование производственно-технологической компетенции будущего повара индустрии питания: дисс... канд. пед. наук. – Казань: Казанский государственный технологический университет, 2010. – 274 с.
4. Leontyev V.V. Evaluation of the development of professional competence in undergraduates: methodical aspects / V.V. Leontyev, Rebrina F.G., Leontyeva I.A., Gafiyatullina E.A. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 14. С. 6592-6602.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Масленникова Надежда Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский федеральный университет» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Хаматгалеева Гулия Агзамтдиновна

Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Казань)

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Современная система образования выступает важнейшим фактором социального, экономического и научно-технического развития страны, поэтому призвана ориентироваться на формирование специалиста, обладающего метаквалификацией. Особенно актуально данное требование для будущих инженеров, от будущей профессиональной деятельности которых ожидается минимизация разрушающего воздействия на природу. Поэтому у студентов технических специальностей необходимо формировать и развивать экологоориентированные профессиональные компетенции. Этот процесс становится наиболее эффективным при усилении практической составляющей экологической подготовки студентов технического профиля и достигается введением в нее таких форм и методов обучения, как исследование технических проектов и научных статей по предметному направлению (с использованием метода диверсионного анализа), участие студентов в работе научных отделов предприятий, в экологоориентированной производственной практике и междисциплинарном проектировании.

Ключевые слова: экологическая подготовка в вузе, экологическая культура, будущий инженер, техносфера, метаквалификация.

Annotation. The modern educational system is the most important factor in the country's social, economic, scientific and technical development, and therefore is called upon to focus on the formation of a specialist with a metaqualification. This requirement is especially relevant for future engineers, whose future professional activity is expected to minimize the destructive impact on nature. Therefore, it is necessary to form and develop environmentally oriented professional competencies at students of technical specialties. This process is becoming more effective when strengthening the practical component of ecological training for students of a technical profile and is achieved by introducing such forms and methods of instruction as the study of technical projects and scientific articles in the subject area (using the method of diversionary analysis), the participation of students in the work of scientific departments of enterprises, in eco-oriented industrial practice and interdisciplinary design.

Keywords: ecological training in the university, ecological culture, future engineer, technosphere, metaqualification.

Введение. Начало XX века знаменуется переходом общества к новой форме существования и развития – информационному обществу. Этот процесс является закономерным результатом научно-технического прогресса и характеризуется глобальными изменениями в производстве. Затрагивает он и науку: именно она становится главным фактором развития общества и основным «производством» высококачественной информации [3]. Это приводит к возрастанию доли умственного труда и, соответственно, к повышению требований к выпускникам высших учебных учреждений. Их квалификация, согласно П.Друкеру, начинает выступать «определяющим фактором существования или разрушения» фирм [2, с. 143]; именно они, приходя на рабочие места в экономике региона, станут факторами обеспечения ее устойчивого развития.

Однако знания – это особенный ресурс. Знание, необходимое специалисту в данный момент времени для решения конкретной задачи нельзя найти в книгах или сообщить в вузе. В книгах можно обнаружить, а в учебных учреждениях – овладеть только определенной информацией, но не знанием. Знание – это способность специалиста найти применение той или иной информации в сфере своей профессиональной деятельности.

В соответствии с этим, возрастают требования к системе образования, поскольку она выступает основной средой для воспроизводства высококвалифицированных кадров и становится важнейшим фактором социального, экономического и научно-технического развития страны. Поэтому сейчас от нее требуется не обучение с сообщением будущему специалисту узкопрофессиональной информации и присвоением ему определенной квалификации, а образование – формирование специалиста с метаквалификацией. Под метаквалификацией понимается система знаний, позволяющая осуществлять усвоение новых знаний, а также умение находить и применять новую, нужную в данный момент времени информацию, даже если она выходит за рамки личного опыта ее носителя.

Особенно актуальным становится данный вопрос в отношении будущих инженеров. Объясняется это тем, что развитие общества уже невозможно без технического прогресса и преобразования природной среды. Однако, интенсивное развитие техносферы приводит к тому, что человек теряет контролирующие функции над расширяющейся технической реальностью, а экологическая ситуация продолжает ухудшаться. Поэтому дальнейшее устойчивое и условно безопасное развитие общества зависит от того, насколько деятельность специалистов технического профиля будет соответствовать одновременно показателям социальной и экологической приемлемости; насколько создаваемые ими техника и технологии будут совместимы с законами развития биологического мира [6]. В связи с этим, к выпускникам инженерных специальностей вузов предъявляются повышенные требования, но не столько к высокому уровню их экологических и социально-экологических знаний, сколько к умению и стремлению реализовывать на рабочем месте экологоориентированную профессиональную деятельность. Так, деятельность будущих инженеров переходит в информационном обществе в разряд социальных ценностей. Тогда, процесс экологической подготовки

Кучерова А. А.	СПЕЦКУРС ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ «НРАВСТВЕННАЯ ВОСПИТАННОСТЬ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ»	187
Лаврентьева Л. В. Зубова А. Д. Сергеева А. А.	МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПУТЬ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	191
Лаврентьева Л. В. Егорова А. О. Большакова Ю. С.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНТАКТНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО «БАНКОВСКОЕ ДЕЛО»	194
Лаврентьева Л. В. Бездетко К. А. Егорова Т. А.	ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ИННОВАЦИОННЫХ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКТОРА «ЗНАТОК»	198
Лобовская Т. В.	ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ	201
Лысакова И. П. Ли Боюй	ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВЫБОРА ФРАГМЕНТОВ КИНОФИЛЬМА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	204
Макаров А. В. Макарова Н. В. Мелихова Т. М.	АКТУАЛИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ АНТИДОПИНГОВЫХ ПРАВИЛ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	207
Маркова О. И. Максимова Э. А.	ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НАРОДОВ СЕВЕРА	210
Масленникова Н. Н. Гибадуллина И. И.	УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	213
Масленникова Н. Н. Хаматгалеева Г. А.	ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКВАЛИФИКАЦИИ	216
Мзюкова Л. А. Зембатова Л. Т.	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	219
Минаева Н. Г. Миронова Е. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В СИТУАЦИЯХ КРИМИНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ	223
Мишина О. С. Иванов Р. Г. Бекшаев И. А.	МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ШКОЛЬНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВЫРАЩИВАНИЮ РАСТЕНИЙ IN VITRO	226
Моисеенко А. А.	О СУЩНОСТИ И СОДЕРЖАНИИ ФЕНОМЕНА «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ»	229
Мокина А. Ю. Хоронько Л. Я. Туравец Н. Р.	ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)	232
Морозова Е. П. Поярков Н. Г.	ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	234
Муравьева Е. В. Хисматова А. Т. Уткин А. В.	ПОДГОТОВКА НАСЕЛЕНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СЕНДАЙСКОЙ ПРОГРАММЫ	238
Обухова К. А.	РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	241